

DOCUMENTS

«Lliçó pràctica sobre civisme».
La lliçó del mestre Raimon Torroja
a l'Escola d'Estiu de 1930
«A practical lesson on civic responsibility».
The lesson of teacher Raimon Torroja
at the Summer School of 1930

Salomó Marquès Sureda
salomo.marques@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Data de recepció de l'original: abril de 2015
Data d'acceptació: octubre de 2015

RESUM

Els mestres renovadors d'abans de la República treballaven per dignificar l'escola pública i la feina del mestre. I ho feien a partir d'una nova concepció de l'infant i de l'escola, amb aplicació de metodologies actives i també inculcant determinats valors. Per aquests mestres l'escola havia de ser una fornal de ciutadans per bastir un país modern, just, democràtic. Per això parlaven de civisme, educació moral, ciutadania, escola laica, etc. en una escola de qualitat, per a tothom.

PARAULES CLAU: Raimon Torroja, Escoles d'Estiu, Civisme, Renovació Pedagògica, Educació republicana.

ABSTRACT

The innovative teachers from before the Republic worked to dignify the public school and the work of teachers. And they did so based on a new conception of children and schools, with the application of active methodologies and also by instilling certain values. For these teachers schools were supposed to be a forge of citizens to build a modern, just, democratic country. This is why they spoke about civic responsibility, moral education, citizenship, lay school, etc. in a quality school, for everyone.

KEY WORDS: Raimon Torroja, Summer Schools, Civic Responsibility, Pedagogical Renewal, Republican Education.

RESUMEN

Los maestros renovadores anteriores a la República trabajaban a favor de la dignificación de la escuela pública y la función del maestro. Lo hacían a partir de una nueva concepción del niño y de la escuela, aplicando metodologías activas y, al mismo tiempo, inculcando valores. Para estos maestros la escuela debía ser una forja de ciudadanos para construir un país moderno, justo, democrático. Por eso trataban de civismo, educación moral, ciudadanía, escuela laica, etc. en una escuela de calidad para todos.

PALABRAS CLAVE: Raimon Torroja, Escuelas de Verano, Civismo, Renovación Pedagógica, Educación republicana.

I. LES ESCOLES D'ESTIU: ESPAI PRIVILEGIAT PER A LA FORMACIÓ PERMANENT DEL MAGISTERI

El 1903 els mestres públics gironins varen organitzar la primera Escola d'Estiu celebrada a Catalunya. Era el fruit de l'èxit de la «Conversa pedagògica» que sobre el tema dels treballs manuals acabava de tenir lloc. Va ser el naixement d'una experiència d'autoformació molt positiva entre el magisteri públic català.¹ Des de l'inici aquesta trobada d'estiu va ser un excel·lent mitjà

¹ PALLACH, Josep. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: CEAC, 1978, pàg. 199 i següents.

per fornir de formació teòrica i pràctica els participants, que, alhora, maldaven per la dignificació social del col·lectiu de mestres públics.

L'estiu següent, 1904, per raons diverses no es va celebrar la projectada segona Escola d'Estiu, també anomenada Normal d'Estiu. Calgué esperar l'estiu de 1914, ja en el marc polític de la Mancomunitat de Catalunya, quan el Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació Provincial de Barcelona organitzà «l'establiment d'una escola d'Estiu pedagògica per a mestres d'ambdós sexes, professors especials de Dibuix o de Treball Manual, institutius, sacerdots dedicats a obres pedagògiques, religioses de l'ensenyança, estudiants del magisteri i mares de família».²

Els organitzadors es proposaven un doble objectiu. Per una banda, afavorir que els mestres que exercien en pobles petits «allunyats del bull de la cultura, [poguessin] acudir a ella a refrescar son esperit posant-lo en contacte directe amb les noves idees i procediments d'ensenyança». Per altra banda, fomentar la relació i l'intercanvi entre homes i dones que viuen i treballen guiats per uns mateixos ideals. De totes maneres aquesta iniciativa no acabà d'agradar als mestres públics renovadors, que la consideraven elitista, alhora que lamentaven que els organitzadors oblidessin el treball fet anteriorment pels mestres. De fet, entre els mestres col·laboradors de l'Escola d'Estiu de 1914 no n'hi havia cap de vinculat amb les Converses de 1903.

Les escoles d'estiu s'anaren consolidant i tingueren continuïtat fins a l'estiu de 1923. A l'Escola d'Estiu de 1917 Torroja va participar al curs que Joan Palau Vera impartí sobre «L'estudi dels animals a l'escola primària» i va rebre la petició del mateix Palau Vera de presentar un model de tipus de lliçó herbartiana.

Amb la dictadura de Primo de Rivera se suspengueren. Uns anys després, una vegada hagué dimitit el militar, el gener de 1930, es tornaren a organitzar aquestes trobades de formació. L'estiu de 1930, amb el suport del Consell Informatiu de Pedagogia de la Diputació de Barcelona i de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya, se celebrà de nou l'escola d'estiu.

La convocatòria tenia un to diferent de la de l'època de la Mancomunitat. S'hi afirmava: «No hi ha raó de criticar la tasca dels mestres si no se'ls donen els mitjans –tots els mitjans, els materials i els espirituals– per a fer-la. Això significa que els primers que han d'entonar el *mea culpa* i que s'han d'esmenar, són –com de costum– els de dalt. Els mestres, en el vast sistema de l'ense-

² DIPUTACIÓ PROVINCIAL DE BARCELONA. *Escola d'Istiu de Barcelona*. Barcelona: Consell d'Investigació Pedagògica, 1914, pàg. 2

nyament són els que tenen la part més dura i de més compromís. Quan els organismes directors hagin complert el seu deure, quan hagin fet arribar als mestres els elements que els calen per un bon treball, aleshores es podrà valorar enterament la seva feina».³ Aquesta vegada la convocatòria anava orientada més directament als mestres.

L'estiu següent, de 1931, ja en el marc polític de la República i amb el suport del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, continuaren les trobades fins a 1936, quan l'aixecament militar contra el govern republicà no permeté celebrar l'escola d'estiu, el tema central de la qual havia de ser «L'escola rural».

Les trobades tenien dues parts ben diferenciades. Per una banda, hi havia cursos i activitats de tot tipus: cursos de formació pedagògica, aprenentatges pràctics i tècnics, disciplines d'especialització. Per altra banda, se celebrava la Setmana Final, conformada per tot un seguit de conferències i visites. L'estiu de 1930 en aquesta Setmana es tractaren temes generals i diversos. Durant els anys republicans els temes tractats coincidiren amb qüestions d'interès de la política educativa del govern català. Així el 1932 el tema central versà sobre «Els problemes que planteja l'ensenyament del llenguatge a Catalunya», acompanyat d'un cicle de conferències sobre «Els problemes de l'educació moral a l'escola actual». El 1933 es va tractar el tema «L'educació moral i cívica de la República», amb l'objectiu de debatre en profunditat com havia de ser l'educació moral en l'escola republicana, una educació que fins abans de la República havia estat estretament lligada a l'educació religiosa i a la moral catòlica. A partir dels textos de la Constitució i de l'Estatut s'aprofundí i debaté el tema de la laïcitat escolar. El 1934 es tractà «L'Escola Unificada: mitjans per establir-la» i el 1935 es va oferir un curs monogràfic sobre el mètode Decroly. Els participants a les escoles d'estiu podien inscriure's indistintament als cursos, a la Setmana Final o a ambdues propostes.⁴

2. EL MESTRE PROFESSOR RAIMON TORROJA

Fa uns quants anys que sobre Raimon Torroja afirmava que era «una figura cabdal del magisteri català republicà que, malauradament, ha passat desapar-

³ DIPUTACIÓ PROVINCIAL DE BARCELONA. *Escola d'Estiu*, Barcelona: Consell Informatiu de Pedagogia, 1930, pàg. 2.

⁴ Sobre les escoles d'estiu, vegeu: COROMINAS, Agustí. *Els mestres públics a Catalunya: converses, autogestió i formació (1903-1936)*. Barcelona: Associació Rosa Sensat, 2014.

cebuda pel fet de l'exili a Amèrica, iniciat al final de la primera dècada de la dictadura franquista. Els testimonis orals i escrits dels seus antics alumnes de Barcelona i Caracas, les seves publicacions en revistes, els seus llibres, així com els textos inèdits ens fan veure en Torroja un capdavanter de la renovació pedagògica; un mestre català influït per les aportacions de la Institución Libre de Enseñanza». ⁵

A mesura que passen els anys i coneixent millor la seva personalitat pedagògica, ens reafirmem en la categoria professional i personal d'aquest mestre igualadí. Va exercir el magisteri en diferents escoles de Catalunya: Vilada (Berguedà), Monistrol de Montserrat (Bages) i Arenys de Munt (Maresme). També treballà en dues etapes diferents en escoles de Madrid. La segona vegada ho féu al Colegio Cervantes, que tenia categoria de «centre experimental». Durant la República es traslladà a Barcelona, a treballar a les Escoles del Patronat Escolar, i el 1934 acabà de director de l'escola de pràctiques annexa a la Normal de la Generalitat, creada el 1931.

Com tants i tants altres republicans va acabar a l'exili; en el seu cas a Veneçuela. El seu, però, va ser un exili tardà, ja que el 1939 els franquistes el varen tancar a la presó Model de Barcelona. ⁶ En sortir va intentar continuar treballant en el camp escolar, però no va poder aguantar la pressió sociopolítica de la dictadura i, convidat pels companys exiliats, l'estiu de 1948 marxà cap a Caracas. A la capital de Veneçuela treballà al Colegio América, fins a la seva jubilació. No tornà més a Catalunya. Va morir el 1960.

No es tracta de repetir el que ja està publicat sobre la seva personalitat humana i professional. Només volem recordar que va ser becat per la Junta de Ampliación de Estudios per viatjar per Europa (França, Suïssa, Àustria i Alemanya) per visitar les «escoles noves». I recordar també que en representació d'Espanya va participar al Congrés de l'Educació Nova que es va celebrar a Heidelberg (1925); hi presentà una comunicació sobre «Desenvolupament de l'energia creadora del nen». També participà en els cursos d'estiu de l'Institut J. J. Rousseau i al Congrés Internacional de Puericultura, a Ginebra.

Una mostra del seu estil renovador en tots els àmbits de la vida escolar la tenim quan treballava a l'escola d'Arenys de Munt. Convençut que l'edifici escolar no reunia les condicions que ha de tenir una escola, el mes d'abril de

⁵ MARQUÈS, Salomó. «Recuperant el passat: el pedagog Ramon Torroja, un exili tardà», *Temps d'Educació*, 19 (1998), pàg. 270.

⁶ MARQUÈS, Salomó. «El mestre Ramon Torroja i Valls. Carta des de la presó», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 13 (2009), pàg. 157-172.

1930 redactà un informe per a la Inspecció en què proposava millores. Entre altres coses manifestava: «Algo con que alegrar la Escuela y dar al niño su fina sensibilidad artística, tan desconocida, motivos de emoción que constituyan en su formación un punto de partida para ulteriores y desconocidas adquisiciones... Algo con que alegrar las paredes y rincones de la clase en vez de los tradicionales mapas y demás elementos de instrucción, no decorativas. Se recomiendan frisos con escenas infantiles o legendarias. Sería de utilidad una pizarra alrededor de la clase construida sobre el zócalo de que ha hecho mención». Les propostes de modernització de l'escola i l'aula acabaven amb una afirmació contundent i clarivalent: «Sobra por antipedagógica y antiestética la tradicional tarima».

El setembre del mateix any 1930 redactà una Memòria en què exposava les condicions que han de tenir els mestres que treballen a l'escola. Per Torroja han de tenir:

- Cultura general àmplia i una orientació pedagògic filosòfica, com una alta devoció professional.
- Capacitat d'adaptació a l'Escola. *És qualitat absolutament indispensable.*⁷
- Esforç continuat en la pràctica i esperit d'assaig.
- Condicions personals que no desdiguin, en cap concepte, de la noble missió del mestre.

Si aquests eren els requisits necessaris a tots els mestres, Torroja considerava que els directors havien de reunir unes condicions especials:

- Gran cultura general i pedagògica i esperit organitzador.
- Condicions personals refinades de do de gents, tolerància, conciliació, respectuositat, etc.
- Laboriositat i estricta compliment del deure.
- Saber fomentar la col·laboració i fugir d'imposicions sobre el personal i les tasques escolars.
- Continuïtat i constància en les normes acordades.
- Energia en els casos necessaris.

⁷ Subratllat a l'original.

3. L'ESCOLA D'ESTIU DE 1930

Represa la formació permanent dels mestres, l'estiu de 1930 s'ofereí una variada gamma de cursos. Per una banda, s'oferia als participants un bloc de cursos de tècnica pedagògica: a) La mesura a l'escola com a mitjà per conèixer l'infant, a càrrec dels doctors Claudi Bassols, H. Sicart i Alexandre Galí; b) El joc, la vida de l'infant i l'escola, a càrrec de Narcís Masó; c) L'art a l'escola. Curset de realitzacions, per Sebastià Pla; d) Nocions d'educació física infantil, pel doctor J. Soler i Damians; e) La primera educació musical dels infants a l'escola, per Joan Llongueres. En el bloc de cursos generals s'oferien les propostes següents: a) Gramàtica catalana, a càrrec de Pompeu Fabra; b) Història de Catalunya, a càrrec de Ramon d'Alòs; c) Literatura antiga i moderna, a càrrec de Carles Riba; d) Els mètodes de la geografia humana aplicats a Catalunya, a càrrec de Pau Vila; e) Les Ciències Naturals a l'escola, a càrrec de Salvador Maluquer. A més, durant tota l'escola d'estiu funcionà un grup especial d'assaig d'escola activa, a càrrec del mestre de Palamós Antolí Tarrats, sota el control dels mestres Josep Barceló i Matas i Narcís Masó.

La Setmana Final canvia de ritme de treball i de continguts formatius. Els matins es dedicaren a lliçons i conferències i les tardes a visites culturals, actes oficials i acadèmics. Les lliçons constaven de dues sessions. Una primera per exposar el pla i explorar els alumnes; l'endemà per desenrotllar la lliçó. El treball del matí acabava amb una conferència.

Torroja participarà a la Setmana Final de l'Escola d'Estiu de 1930 en la lliçó pràctica dedicada al tema de «Civisme». És el document inèdit que presentem tot seguit. En aquell moment encara era mestre de l'escola pública d'Arenys de Munt. La seva intervenció tingué dues parts. El dia 21, la preparació de la lliçó pràctica per l'endemà; i el dia 22 va fer la lliçó.

Tenim una breu referència a la manera com va anar la seva la intervenció al programa de l'Escola d'Estiu de 1931, a l'apartat dedicat a la informació de la Setmana Final de l'any anterior. Hi llegim: «Concedida la paraula al senyor Torroja, comença la preparació de la lliçó sobre "Civisme". Explica la seva cooperació, seguidament fa una disquisició pedagògica per arribar a la posició doctrinal que pretén haver assolit. Demana molts coneixements pel mestre, i al mateix temps que sàpiga descendir al nivell de l'infant. Referint-se a la lliçó pràctica, diu que Civisme vol dir adaptació a l'ambient en què es viu, i que és resultat de tota una cultura personal. L'escola en aquest cas és educativa».

El tema del civisme va tenir continuïtat i un aprofundiment especial a l'Escola d'Estiu de 1933, que va tractar de manera especial «L'educació moral

i cívica a les escoles de la República». Torroja formava part de la ponència, juntament amb altres mestres de reconeguda vàlua sobre el tema.⁸ Les conclusions d'aquesta «Conversa pedagògica», intensa i controvertida en el marc de l'escola laica, es publicaren posteriorment juntament amb una bibliografia repartida en els apartats següents: obres d'orientació general, laïcisme, el problema sexual, metodologia, congressos i llibres escolars.

4. EL DOCUMENT

Es tracta d'un text d'onze pàgines. Les deu primeres són mecanografiades, llevat dels dos darrers paràgrafs, que són manuscrits. Al final hi ha la signatura manuscrita de Raimon Torroja i la data mecanografiada (Arenys de Munt 11 d'agost de 1930) i dos paràgrafs més mecanografiats. Els fragments manuscrits els hem transcrit en cursiva. És un text seguit, sense subapartats.

Al llarg de la conferència fa referència a diferents autors: Joan Palau Vera, Herbart, Pestalozzi, Montessori, Froebel, Decroly, Dalton, Hamaïde i William James; també esmenta Cassià Costal, professor de la Normal gironina i que amb la República va ser cridat a dirigir la Normal de la Generalitat; i fa referència a l'Institut Rousseau, de Ginebra, i al Congrés d'Educació Nova de Heidelberg, en el qual havia participat directament, com ja hem esmentat.

El document procedeix del fons que la seva filla Núria Torroja guarda a Caracas i que amablement ens ha cedit. N'hi ha una còpia al dossier del mestre Torroja, al «Fons Salomó Marquès. Magisteri exiliat de Catalunya» (Biblioteca de la Universitat de Girona).⁹

Comença la lliçó fent una referència a la participació a l'Escola d'Estiu de 1917, tot recordant el creixement professional que ha experimentat en aquests tretze anys treballant a les escoles de Monistrol de Montserrat (1918-1922), a Madrid, al grup escolar Cervantes, que funciona sota els paràmetres de centre experimental (1922-1926), i a Arenys de Munt (1926-1931).

Pel que fa al tema del «civisme», Torroja l'entén en el sentit més ampli de la paraula. Ell mateix ho explica a la seva lliçó: «vol dir adaptació al tipus

⁸ Eren: Miquel Santaló, director de l'Escola Normal de la Generalitat; Elionor Serrano, inspectora de Primera Ensenyança; Joaquim Carreras i Artau, professor de l'Institut Balmes; Carme Martorell, mestra nacional de Tortosa; Pere Masó, mestre nacional de Figueres; Jaume Garret, director de la Graduada d'Artesa de Segre.

⁹ Vegeu la descripció del fons a l'URL <<http://www.udg.edu/fonsespecialsbiblioteca/SalomoMarques>>.

d'ambient social que es viu. Per nosaltres voldrà dir comportar-se afinadament dintre el major grau de cultura que assoleix la nostra civilització.

»Representa una armònica [sic] síntesi de totes les virtuts morals i socials que nosaltres considerem més selectes i que pugui assolir l'infant en el curs de sa adaptació a l'ambient actual de ciutadania. Es resultat d'una formació d'àmplia base habitual i emotiva. Es tota una cultura personal. Es una pròpia formació».

ESCOLA D'ESTIU. ANY 1930. SETMANA FINAL. PREPARACIÓ DE LA LLIÇÓ PRÀCTICA SOBRE CIVISME A CÀRREC DE RAIMON TORROJA¹⁰

El desenvolupament d'una lliçó pràctica qualsevol suposa sempre, sobre tot quan aquesta lliçó es presenta com a objecte de discussió, dos ordres de precedents: uns que assenyalen l'orientació teòrica, altres que es refereixen a detalls de mètode, de tècnica pedagògica. I quan la lliçó s'anuncia aixís amb un tema com aquest: *Civisme*, aleshores interessa més encara la presentació i estudi de tots aquests precedents.

Davant d'aquesta obligació que he cregut ineludible plantejar-me, i en reflexionar sobre el que em calia fer per a portar a bon terme el meu propòsit, acomplint aixís, de la millor faïçó que em sia possible, l'encàrrec rebut de la Comissió de la Setmana final d'aquesta enyorada Escola d'Estiu, he trovat, repassant treballs i notes meus, en mi mateix, la trajectòria d'un procés que crec ara molt a propòsit presentar. Penso que ell, a més de donar una perfecta idea de la meva actual posició teòrica en el que a tota llei de tasques escolars es refereix, pot servir per a discórrer sobre les variacions recents de les doctrines pedagògiques dels nostres dies.

Era a l'Escola d'Estiu de l'any 1917. Alumne del curset de lliçons pràctiques sobre «L'estudi dels animals a l'Escola primària», dirigit pel nostre malaguanyat Joan Palau Vera, a qui de pas tributo un sentit record, vareig rebre d'ell la comanda de presentar un model de tipus de lliçó herbartiana, tenint en compte allò que Herbart anomena els «moments psicològics».

¹⁰ Com que es tracta de la transcripció d'un document, hem optat per mantenir la versió original de l'autor sense corregir l'ortografia i expressió escrita. S'ha fet ús de la cursiva en cas d'aparèixer al text original paraules o expressions breus subratllades a la part mecanografiada del text reproduït. La part final del text manuscrita, com ja s'ha dit, també es reproduceix en cursiva per fer-ho evident al lector interessat.

Aquesta lliçó sigué publicada al nombre de «Quaderns d'Estudi» corresponent a maig de 1918.

Deia aixís en l'introducció: «El savi pedagog de Gotinga ha creat, com aquí s'ha dit, un formulisme per a donar les lliçons, millor dit, per a desenrotllar el procés total de l'adquisició de coneixements científics. Va dir-se l'altre dia que no es tractava sinó de procediments perfeccionats. Joestic convenent que Herbart ha fet quelcom més que perfeccionar procediments, donant amb els seus graus formals de l'ensenyament la fórmula més adaptada al procés psicològic de tot estudi veritable. S'ha tingut per ideal el més preuat d'activitat intel·lectual: la investigació pura, el pur procés eurístic, la reinvençió; s'han fet esforços per a cristal·litzar-lo, per a trobar el *métode*, que diria Pestalozzi; mes, si be no han estat estèrils, han donat la convicció de que sa realització pràctica i general és gairebé impossible. Doncs bé, Herbart resol el problema: dóna la màxima valor a la lliure investigació en els dos graus primers, i, en el tercer, complementa el treball fet, donant-li una accentuada valor didàctica. Aquest coneixement així adquirit i completat passa ja a enriquir la nostra experiència i havem de fer-ne ús: això és el cal fer en el grau quart. Cap una més admirable adaptació a la nostra naturalesa psicològica?».

Aquesta era la meua posició teòrica en proposar-me desenrotllar una lliçó pràctica ara fa tretze anys. D'aleshores ençà he viscut aquestos anys d'experiència professional i de reflexió i he tingut sortoses i favorables ocasions de viure en excel·lents medis escolars i de conèixe'n molts d'altres. Avui, doncs, quina serà la meua doctrina?

Herbart representa una fase ben característica de la Psicologia i la Pedagogia vuitcentistes: la concepció intel·lectualista de les nostres funcions anímiques i la creença d'arribar a conèixer els mecanisme dels processos cerebrals, com aquell qui arriba a comprendre el de un complicat aparell de rellotjeria. L'educació per l'instrucció, el formulisme de les lliçons, l'aplicació de les matemàtiques als processos intel·lectuals, etc., són fites típiques d'aquest moment de l'Història de la Pedagogia.

Mes, prompte envaexen el camp noves experiències, noves concepcions. L'intel·lectualisme cedeix davant l'evidència de les valors emotives i de la volició que pretenen, de retop, predominar; però s'imposa desseguit un criteri més ponderat, més just: res de facultats com res de predominis específics ni d'abstraccions funcionals; sinergia funcional, sentit biològic de tota

lleï de processus vitals. S'ha arribat a trobar en cada fenomen psíquic gran nombre d'elements que abans, dintre els criteris classificadors i simplistes, separàvem i abstrèiem. Ha continuat l'afany per les mesuracions, però amb criteri més positivista i amb mires a l'obtenció tant sols de les síntesis que autoritzin les experiències nombroses. Representació admirable d'aquesta tasca és avui, entre altres, l'Institut Rousseau de Ginebra.

I la Pedagogia, com és sabut, ha seguit aquestes fluctuacions bategant ansiósament les ales...

Ha vist destruïda la teoria escolàstica de les facultats i les afirmacions de la Psicologia intel·lectualista que li feren creure en l'eficàcia de les intervencions directes fins al punt de poder amotllar a tipus preconcebuts el desenvolupament de l'infant; i, en canvi, s'ha ofert davant sos ulls la visió de l'extraordinària complexitat dels fenòmens vitals. Ha reconegut la substantivitat de l'infantesa i presentit sa significació biològica, i com, oh, marevelloses intuïcions rousseauianes!, es donen per a produir-se el pas des d'ella a l'home adult processos que desconexim i fenòmens quina valor tampoc sabem apreciar, però que estem segurs que cal respectar. Ha comprès com el concepte de l'ambient indistint i únic de Lamarck i Darwin, en reduir la vida a una adaptació passiva a n'ell, fruit del criteri egocentrista, ha deixat el lloc a l'especificitat d'ambients vitals, ço és, a l'existència d'un ambient propi de cada ser i àdhuc de diferents moments de sa existència. I, finalment, ha acceptat el paral·lelisme remot entre els processos individuals de desenvolupament i els de la raça, afermant, en conseqüència, que totes les adquisicions psico-fisiològiques es fan, casi sempre, en un sentit reconstituent.

Complexitat funcional molt poc coneguda, substantivitat i significació biològica de la infantesa, multiplicitat d'ambients, eurística. Veus aquí els principis fonamentals sobre què s'apoya la moderna ciència de l'Educació, les pedres angulars d'eix edifici.

De la complexitat funcional, tan poc coneguda, se'n deriven l'acció indirecta, l'inhibició prudent, l'empirisme, en una paraula. I és ben curiós constatar que arriuem a la posició empírica després dels grans avenços que han fet les ciències biològiques.

De la substantivitat de l'infantesa en trèiem la tendència a concedir gran valor a totes les manifestacions espontànies de l'infant, presenciant-les i

respectant-les acuradament, la teoria del interès, l'afirmació de l'energia creadora del nen i el concepte tan interessant de la llibertat.

De l'especificitat d'ambients ne deduïm la conveniència d'enriquir-li amb tota classe d'elements, el que li calgui més a l'escola i a la vida; i la necessitat ineludible per l'educador de saber-lo interpretar en tot moment i adaptar-s'hi, pel que necessita una preparació científica suficient per arribar a posseir una concepció biològica del món d'acord amb les més altes adquisicions científiques; i, a més, tota l'habilitat i art del mestre que, segons expressió clàssica, sab descendir al nivell dels nois.

Finalment, el mètode eurístic, L'escola activa, els aprenentatges de tota llei per camí reconstructiu han produït una veritable transformació, un daltabaix formidable dintre el camp de l'anomenada tècnica metodològica. Tots l'havem presenciada aquesta transformació i podem constatar-ne ses diverses fases comparant moltes escoles actuals.

La coincidència en els principis generals esmentats sembla evident. Al tercer Congrés d'Educació nova celebrat a Heidelberg l'any 1925 vareig tenir ocasió d'apreciar-ho aixís. Era el tema central del Congrés «Desenvolupament de l'energia creadora en el nen». Ponents de diferents i àdhuc oposades filiacions filosòfiques coincidiren en el que es refereix a activitats lliures, la valor de la emoció, l'educació per l'art, energia creadora, interès, gust pel treball.

Però aquesta coincidència no es dóna, no s'ha donat mai, en el terreny de les realitzacions pràctiques. En aquell mateix Congrés es donà compte d'una varietat extraordinària de mètodes, procediments i materials emprats en diferents escoles. Des de l'orientació clarament derwiana, l'empirisme pur, l'educació per realitats, fins a la preocupació pel formulisme que representaven Decroly i Hamaïde.

Varietat, dualisme. Cal fixar l'atenció en aquestes dues notes. Caracteritzen la Pedagogia dels nostres dies amb més intensitat que mai. Varietat per allò que s'ha dit sempre del llibret de cada mestre i de la més o menys presumptuosa convicció de cada un de posseir la veritat en creure en la excel·lència de sos mètodes.

El dualisme és també tan antic dintre el nostre camp. Sigué la qüestió més important del Congrés de Heidelberg, i podria plantejar-se aixís: El nen

s'ha de desenrotllar lliurement amb instruments especials o sense?. La llibertat del nen serà, doncs, *lliure* o formalitzada?

Herbart i Pestalozzi pensaven ja en les activitats del nen amb fi propi, utilitàries. Recordem aquella frase dels anglesos: «No es desenrotlla el poder digestiu de l'estómac ingerint troços de goma, sinó amb bons biftecs». No es desenrotlla, per exemple, l'hàbit del càlcul per mitjà de fórmules i exercicis abstractes, sinó comptant molt amb exemple concrets, amb cassos reals. I aixís, en totes les activitats educatives.

Són nombrosos els aparells, utensilis, exercicis, etz. que utilitzen varies escoles com a mitjans excelents per a afavorir el desenvolupament de l'infant. Montessori, Froebel, Decroly, Dalton, etz.. Obliden que el millor exercici per el nen és *viure sa vida* i els millors instruments, els que ella mateixa li ofereix. Formalitzar les activitats del nen és, probablement, una cosa irrealitzable, impropcedent, irrespectuosa. La veritable llibertat no admet instruments de desenrotllo més o menys ingeniosos i, en canvi, vol ambient adequat i bones ocasions i estímuls per el treball.

«L'escola té avui plantejats i planteja a cada pas infinitat de problemes. El treball dels mestres deixa un rastre d'interrogants que porta a una desorientació general. I és ben curiós observar com aquest fenomen es produeix en el cor i en el cervell dels mestres més selectes de tot el món i en el si de les institucions escolars que es consideren més perfectes. Parleu-ne amb uns i viviu per uns dies la vida dels altres. No hi ha cap dupte que estem atravesant moments d'intensa convulsió revolucionària en el camp pedagògic. Se realitza una veritable selecció i renovació de valors. Esclats de llum veiem de tant en tant que ens captiven de moment amb excés, segurament. Segueixen doctrines, procediments, etc. que en prometen les solucions somniades. Però a tots, el temps, la crítica i l'experiència acaben per reduir a son just lloc. Així convé que sigui; així havem de procurar tots els mestres que sigui.

»Tot procés revolucionari presenta dues característiques evidents: una, despreci per totes les coses anteriors a la revolta; altra, afany d'assajar coses noves amb inconstància i il·lusionisme excessius. Dos mals, naturalment. Aquestes característiques es donen avui en el camp pedagògic al costat de l'obra ferma que, sens dupte, es construeix arreu.

»L'experimentació, principalment en el camp de les ciències biològiques, no té valor si no va precedida d'una formació doctrinal solida, d'una veri-

table orientació i adequada metodologia i d'una executòria prou afinada i subtil per a treure'n delicadament els resultats cobdiciats. Per això els mestres que senten la inquietud general de la Pedagogia nova convé que no es deixin arrossegar massa en aquest sentit.

»Cada hu pensarà en les condicions de la seva escola i en l'ambient on ha de desenrotllar son treball. Segons aquesta visió clara i real es farà càrrec de les possibilitats que se li ofereixen, possibilitats prudencials, que aquesta serà prou gran i gloriosa victòria. Tenint cura sempre de seleccionar en les experiències passades, que són la nostra base i punt de sortida per a noves adquisicions. Es clar, que sempre conservarà el mestre la orientació general o filosòfica, com una alta devoció professional. Hi ha llibres excelents per això. Qui pod negar la radiosa llum i estímuls que ofereix l'Emili, de Rousseau, al mestre devot de sa tasca?

»La tàctica d'objectius concrets, de realitzacions successives dintre d'una orientació bona, clara i emocionant: això interessa portar al cor de tots els mestres. Que ja sabem prou be que tots els avanços de la raça són una resultant d'un nombre infinit d'experiències, esforços, fracassos, etc.; és a dir, de la tasca dels obrers humils, tasca fonamental i indispensable. Després, en virtut d'aquest enorme desplaçament de fets pedagògics, ja vindran les salvadores i suspirades síntesis. No pas en virtut de les impaciències, que més aviat destorben». (De l'autor, article publicat a *Butlletí dels Mestres*, núm. 27, 1 març 1923).

Es hora ja de que dirigeixi les meves idees a la lliçó pràctica, és hora de treure conseqüències, és hora de concretar. Com deia en començar he cregut indispensable donar compte de la meva posició teòrica i he procurat fer-ho d'una manera sintètica, pensant sempre en la brevetat.

Resumint, doncs. Havem pogut apreciar el següent:

- a) Coincidència gairebé general en els principis teòrics fonamentals sobre què descansa la nostra ciència.
- b) Existència d'una gran varietat de mètodes i procediments i dualisme entre les activitats reals i les formalitzades. La meva posició és genuïnament eclèctica pel que es refereix al primer i francament inclinada a les activitats reals i utilitàries pel que es refereix al segon.
- c) Tercera afirmació que considero de molta importància i sobre la que prego l'atenció de tots: Tàctica d'objectius concrets, de realitzacions

successives, metòdiques. Allunyar de nosaltres l'excessiva tendència a les innovacions, creient veure en elles solucions definitives, receptes marevel·looses, i atribuint a les intervencions dels mestres i de l'escola una eficàcia i transcendència que no tenen. Deia jo, a propòsit d'aquest extrem, en la Memòria presentada a la Junta d'Ampliació d'Estudis amb motiu d'un viatge pensionat a l'extranger per visitar escoles noves a l'any 1925: «Requiere el maestro que lee, que viaja, que se entera de todas estas cosas en profundo y arraigado sentido práctico para no caer en el mal de divagación y de la duda, para no incurrir en el grave error de método de querer experimentar lo teórico sin haber preparado antes de manera meticulosa y científica las condiciones reales que exige el experimento. *Natura non fecit saltus*. Nuestro caudal pedagógico está constituido por nuestras escuelas, por la rutina que nos han legado los *maestros viejos* y por nuestra propia formación profesional. No podemos sustraernos completamente a todo esto. Por otra parte, no debemos olvidar que en la obra de los que nos han precedido hay positivos valores que no debemos desdeñar sino cultivar con verdadero cariño».

Es el tema de la lliçó de demà Civisme.

Civisme, en el sentit més ampli de la paraula, vol dir adaptació al tipus d'ambient social que es viu. Per nosaltres voldrà dir comportar-se afinadament dintre el major grau de cultura que assoleix la nostra civilització.

Representa una armònica síntesi de totes les virtuts morals i socials que nosaltres considerem més selectes i que pugui assolir l'infant en el curs de sa adaptació a l'ambient actual de ciutadania. Es resultat d'una formació d'àmplia base habitual i emotiva. Es tota una cultura personal. Es una pròpia formació.

L'acció de l'escola en aquest cas és destacadament educativa. No es tracta d'ensenyaments, ni aprenentatges especials, ni activitats específiques. Es la vida total de l'escola, del carrer i de casa. Es una formació pròpiament d'exemple, de lliçons ocasionals, en una paraula, d'ambient. Existeix, sens dupte, un *civisme infantil* quina realitat i alcanç coneixem prou bé tots els mestres. Aquest civisme és la forma infantil, per dir-ho aixís, de la futura ciutadania. No pretenem pas, de conformitat amb la doctrina exposada, intervindre directament en tot el procés en virtut del qual es realitza tant interessant transformació. Procurarem presenciar-lo en els aspectes que caiguin dins el camp de la nostra observació i seguir-lo amb el major inte-

rès. Repeteixo que es tracta d'un procés molt ampli i complexe, plenament viscut i predominantment inconscient.

En arribar als graus superiors de l'escolaritat, es troba en els nois una gran capacitat emotiva, una inclinació als moviments generosos i altruistes i una preparació intel·lectual notable, fenòmens ben propis de l'adolescència. Es l' hora en que es desperten els anomenats interessos socials i, per tant, l' hora de l' intervenció més directa del mestre, fent-ne, d'aquests interessos, tant vivament sentits, objecte especial d'estudi, objectivació pròpia, establint lligams entre les formes superiors del civisme infantil i les incipients de la ciutadania dels adults. Es multiplicaran les lliçons, s'invitarà contínuament a la reflexió per tal d'obtenir pel estat de consciència de totes les valors que romanien difuses en la pròpia formació moral.

La lliçó de demà serà una d'aquestes. El programa podria ésser aquest:

Civisme infantil en les agrupacions infantils, jocs, escoles. En unes, violència, manca de respecte, malestar; en altres, suavetat, dignitat, benestar.

Visió de conjunt de

Pobles incultes/ Violències, intolerància, despotisme, indignitat. Evocació d'escenes salvatges i Pobles cultes/ Respecte mútue, l'home ciutadà, llibertat, ordre moral. Evocació d'escenes cultes.

Concepte de Ciutadania, assenyalament del procés que ha seguit l'Història per arribar-hi, les ilusions dels revolucionaris francesos i dels dotzanyistes espanyols.

Avui assolim formes superiors de ciutadania

Autoritats ciutadanes.

Com aquesta podrien plantejar-se'n moltes de lliçons sobre Civisme. I cal tenir present que moltes vegades la lliçó pren altres direccions segons l'interès que manifesten els nois o les incidències que es donen durant son transcurs.

No hi ha dupte que aquestes lliçons, com les que es venen donant en aquesta Setmana Final, presenten una sèrie de dificultats pràctiques i d'inconvenients que tots havem de donar com a cosa entesa i prevista. Manca el coneixement previ entre alumnes i mestre i, per tant, la concatenació

prèvia de sentiments i idees; manca l'intimitat de la sala de classe; sobra el caràcter espectacular que nos veiem obligats a donar-hi.

La lliçó es donarà en forma de conversa. Deuria complementar-se amb exercicis varis com composicions, dictats de fragments escollits, lectures, recerques, examen de fotografies i quadres, representant escenes, instruments, etc.. Però això és impossible fer-ho demà. La conversa serà, doncs, una part tant sols de la lliçó. I en ella deuria resplandir, si jo sabés fer-ho, l'emoció que li cal en aquesta lliçó per a ésser ben complerta. Cosa difícil, com he dit, per mancar la realitat i la comunitat prèvia de sentiments.

Es hora ja de finir. Prou he abusat de la vostra atenció en el curs d'aquestes disquisicions teòriques.

Què en queda, doncs, d'aquella lliçó herbartiana de que vos parlava al principi? Sens dupte en queda la trajectòria intel·lectual casi íntegra, si en despremем el rigor formulístic, ja deixem més lliure el nen de seguir el seu camí psicològic, sens imposició, per la nostra part, de cap mena. Ell de la lliçó en treurà allò que li interessi més o sia el que més li convinga per al seu desenrotllo ulterior. Per tal de que n'obtingui el benefici major nosaltres posen em joc, al costat dels processos ideatius, el valor de l'emoció i l'excitació a l'obrar, com voldria William James; i no descuidem de que en l'ambient hi trovi tota mena de sugestions i estímuls.

De la lliçó herbartiana en queda la trajectòria intel·lectual bastant íntegra. Perquè, després de tot havem comprovat, cada dia més, que al nen la forma de treball que més l'interessa és l'investigació. Fora d'aquells cassos en que, per abreviació de processos i altres raons d'ordre biològic, accepta a plaer les coses fetes.

Es curiós constatar com, a propòsit de Herbart, tenen els grans homes un fons de raó que es transmeten uns als altres, malgrat que les dades que posseexen, segons l'època en que han viscut, sien tant diferents. Què no diríem també de la gran figura de Rousseau?

Un fons de raó que substitueix, que es trasmet de unes generacions a altres a través de l'incessant canvi de mètodes i procediments i fórmules de que tan nos enorgullim a voltes.

Poc interessarien a Rabindranath Tagore quan als mestres argentins que esperaven segurament d'ell les famoses receptes en forma de llampants mètodes o procediments els digué tan sols: «Estimeu als nens... i deixeu-los en llibertat!».

Raimon Torroja. Arenys de Munt 11 d'agost de 1930.

(Parèntesi. En varis passatges d'aquest estudi hauria pogut obrir el parèntesi que era per a reforçar la meua doctrina amb afirmacions i altres sugestions que feu abans d'ahir, el Sr. Costal. Ell, refutant amb molt encert la teoria que tan ...inament representen els nominalistes del Renaixement arribà a conclusions que nos diuen clarament, i aquí estem plenament d'acord, que el noi enten de la lliçó nostre el que més li interessa, interès biològic, i que desconexim els processos que en ell s'originen a conseqüència de les nostres intervencions educatives; és més, nosaltres, adults ja formats, amb un convencionalisme lògic ja acceptat mutuament, traurem podser la mateixa interpretació d'una conversa o conferència? El Sr. Costal nos oferí en aquell admirable treball un tractat viu de Paidologia, que exposa per nosaltres a Preyer o a Balwin per l'emoció que suposa. Es una gesta que devem admirar tots i agrair. La gesta de l'home, l'estudi que, superant la dolor intensa del pare, ofereix amb serena unció litúrgica troços de la pròpia sang a l'altar de la ciència).