

Alexandre Galí i *El noi i les matèries d'ensenyament* de John Dewey. Una traducció inèdita

Josep Monserrat*

Paula Przybylowicz**

Resum

En aquest article es fa una breu presentació de la traducció que Alexandre Galí va fer del llibre de John Dewey *The Child and the Curriculum* i les circumstàncies en què fou donada a conèixer. Seguidament, es presenta una versió corregida de la traducció que pretén ser fidel al text original de Dewey i alhora a la traducció realitzada per Alexandre Galí en circumstàncies gens normals.

Paraules clau

Dewey, Galí, pragmatisme, pedagogia catalana, història de l'educació.

Recepció original: 08 de maig de 2018

Acceptació: 04 de setembre de 2018

Publicació: 14 de gener de 2019

The Child and the Curriculum és una peça important, tot i la seva brevetat, de la preocupació constant de John Dewey a propòsit dels continguts curriculars. Així, a la mateixa època en què va ser publicada aquesta obra a Chicago, 1902, va aparèixer *The Educational Situation* (1901), i gairebé quaranta anys després mantenia la qüestió a *Experience and Education* (1938).

A l'assaig, John Dewey reflexiona al voltant del joc que es dona entre el desenvolupament de l'infant i els continguts teòrics de les matèries d'ensenyament. Observa que aquests elements s'adopten respectivament com la base de corrents educatius contraposats que o bé, en el cas de la «nova educació», parteixen de les tendències del nen—sent la tasca del mestre atendre-les en el seu desenvolupament progressiu— o bé, en el cas de la «vella educació», la troben en els productes teòrics del coneixement humà i l'infant només madura en la mesura que va incorporant-los passivament. Amb la polarització d'aquestes teories, remarca Dewey, s'escindeix el que opera de forma unificada en l'educació i defensa la necessitat d'ajustar els continguts de les matèries d'ensenyament, d'entrada fraccionats, abstractes i producte d'experiències múltiples, al desenvolupament lineal, personal i concret de l'infant.

Que Alexandre Galí triés aquest text com un dels components de la reflexió que volia promoure en el curs que impartia resulta fàcil de comprendre si atenem a l'enorme influència reconeguda del pensament de Dewey en el camp de la teoria de l'educació en general i també sobre els moments fundadors de la renovació pedagògica catalana en l'època immediatament anterior i durant l'obra política i educativa de la Mancomunitat. En el procés de recórrer les ruptures provocades per l'ensulsiada de la guerra de 1936-1939

(*) Catedràtic de la Universitat de Barcelona i degà de la Facultat de Filosofia. Investigador principal de Grup de Recerca «Hermenèutica i platonisme». Adreça electrònica: jmonserrat@ub.edu

(**) Finalitzant el grau de Filosofia a la Universitat de Barcelona. Els seus camps d'estudis són l'ètica i la filosofia política, així com les interseccions d'ambdues amb les polítiques públiques, especialment en relació als límits de la intervenció política i l'avaluació del benestar. Adreça electrònica: ppaulavidal@gmail.com

i la dictadura franquista, s'entén el valor de traduir, copiar i repartir aquesta traducció del text de Dewey.

La traducció que aquí editem es va fer en el marc del que s'ha anomenat «els anys de revifalla» de l'escola catalana¹, la qual, a partir de 1955, provava de reprendre el fil amb aquell moviment iniciat el 1900-1910 per Joan Bardina, Joan Palau Vera o Pau Vila entre molts d'altres. Alexandre Galí, que havia quedat apartat de qualsevol ocupació en l'àmbit de l'ensenyament, va dedicar molt de temps a col·laborar amb moltes iniciatives que li reclamaven consell i coneixements. Tot això fora de l'horari laboral a l'editorial on havia trobat feina quan tornà de l'exili. Un repàs quantitatiu dona les xifres de 44 escrits (publicats a *Escrips pedagògics 1952-1966*, i a *Darrers escrits*, amb un total de més de set-centes pàgines atapeïdes), i 152 sobres amb guions, fitxes, apunts de conferències i sessions diverses impartits entre 1955 i 1969 per més de quaranta centres educatius i ara dipositats a l'Arxiu Nacional de Catalunya.² La traducció de Dewey forma part d'un d'aquests actes, concretament del celebrat al Centre d'Ensenyança Costa i Llobera del carrer del Roser, el dia 21 de gener de 1963, sobre el tema *Fonaments històrics dels actuals conceptes de l'Ensenyament*, tal i com consta en la portada del mecanoscrit.

Precisament aquell any de 1963 Alexandre Galí iniciava una via crítica respecte de certes derives que observava en aquell reviscolament i que el portaren al següent, en els termes amb què redactà el currículum per incorporar-se a l'Institut d'Estudis Catalans l'any 1968: «de 1963 ençà, la meua actuació pedagògica més intencionada ha estat contra la formació de masses excitant a l'alliberament i l'exaltació de la personalitat, no pas a base d'una llibertat atomitzadora i disgregadora sinó d'una llibertat creadora i estructuradora, que és la que correspon a l'home adult. Alguns elements d'aquesta campanya han servit de base a les meves últimes publicacions. He procurat donar-los un to que no ha estat comprès i molt menys seguit. He volgut situar-me en el pla dels grans problemes que en podríem dir internacionals defugint expressament els del nostre petit món, amb el fi que es pugui veure que la vida catalana es mou i parla i té punts de vista propis en funció de la vida de tot el món».

Criteris de l'edició. Hem disposat d'una còpia del text mecanoscrit conservat a la biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. La primera pista sobre aquesta traducció l'obtinguérem de la lectura de la conferència de Jordi Cots a l'Institut d'Estudis Catalans (http://www.iec.cat/butlleti/pdf/108_butlleti_cots.pdf). Cots fou el primer director de l'Escola Thau, fundada el 1963. En la conferència que citem indica que, tot i haver participat en les conferències, no conservava la còpia del text però que n'hi havia una a la biblioteca de l'Associació Rosa Sensat. Manfred Díez, que aleshores estava enllestitint la seva tesi doctoral sobre Alexandre Galí,³ va poder consultar i fotocopiar el mecanoscrit gràcies a la gentilesa de la bibliotecària, M. Pau Raga. Finalment, gràcies a l'interès de Paula Przybylowicz, hem pogut preparar aquesta edició.

El text està format per quartilles numerades excepte la primera, que fa com de portada. La primera pàgina conté el títol de l'obra, en català i en anglès, el nom de l'autor i

(1) Galí, Jordi (1995) *Alexandre Galí i el seu temps*. Barcelona, Proa, p. 283.

(2) Galí, J., *op. cit.*, p. 284.

(3) Díez García, Manfred (2016) *Alexandre Galí i la filosofia de la història. Estudi de materials inèdits*. Universitat de Barcelona (tesi doctoral, dir. Josep Monserrat), setembre de 2016.

també el nom del traductor. A sota hi ha una nota que ens aclareix les circumstàncies en què va realitzar-se: «Dedicada als oients de la seva conversa al *Centre d'Ensenyança Costa i Llobera* del carrer del Roser, el dia 21 de gener de 1963, sobre el tema *Fonaments històrics dels actuals conceptes de l'Ensenyament*.» La còpia que hem consultat era la dedicada a Pere Darder, el nom del qual consta manuscrit en el text. Pere Darder fou cofundador de l'Escola Costa i Llobera el 1959, de la qual en fou el primer director.

En la segona pàgina, apareix un primer paràgraf, que és del mateix Alexandre Galí i que fa a mode d'introducció o presentació. En el text editat, hem presentat aquesta intervenció de Galí en cursiva, en un interlineat més estret i indicant-ne l'autor expressament. En aquest segon full, amb una separació manuscrita amb tres asteriscs, s'inicia el que és pròpiament la traducció del text de Dewey que ocuparà fins a la darrera pàgina, la 26. La numeració ha estat incorporada al marge i en el text s'indica el pas de pàgina amb el senyal |.

Les intervencions dels editors han estat de dues menes. La primera ha consistit a ajustar i esmenar el text per a una edició pública a partir de les limitacions d'un esborrany amb les característiques pròpies de l'escriptura mecanogràfica (absència d'accents en les majúscules o l'ús del subratllat per a la cursiva). Així, com que era un text pendent de revisió, s'ha procedit a una correcció de la puntuació, de les errates o errors d'ortotipografia, i a la incorporació d'esmenes manuscrites que ja apareixen en la còpia. Cap d'aquestes intervencions en cap cas fa variar significativament el text i per tant no se n'ha deixat constància perquè pertanyen al que entenem que és la revisió ordinària d'un text per a la seva publicació. En canvi, sí que hem marcat entre claudàtors les intervencions que hem realitzat per apropar la traducció al que diu el text original. En l'exercici de comparació de la traducció i de l'original, hem respectat les solucions d'Alexandre Galí excepte quan la solució proposada no era prou intel·ligible, quan no traslladava bé el text anglès i quan hi havia alguna omisió. En la major part dels casos, totes dues coses (omissió i intel·ligibilitat) estaven relacionades. En un procés editorial normal, la validació per part de l'autor de les propostes de correcció fan que tota aquesta feina passi desapercebuda, però no ens ha semblat oportú en aquest cas que fos així, excepte pel que fa a la correcció d'alguns termes mal entesos. En resum, el que apareix entre claudàtors són intervencions dels traductors que o bé restauren les expressions del text original que no havien estat traduïdes o bé tradueixen de nou algunes expressions que no quedaven prou clares. Per a la contrastació amb l'original, hem usat el text de 1902 reproduït en una reedició de 1966 a càrrec de The University of Chicago Press.⁴

(4) D'aquest text n'hi ha una traducció al castellà de Lorenzo Luzuriaga que es va publicar a l'obra de Dewey, *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Losada, 1959, p. 23-50.

El noi i les matèries d'ensenyament [The child and the Curriculum]

Assaig del pedagog nord-americà

John Dewey

Traducció d'Alexandre Galí

Dedicada als oients de la seva conversa al Centre d'Ensenyança Costa i Llobera del carrer del Roser, el dia 21 de gener de 1963, sobre el tema *Fonaments històrics dels actuals conceptes de l'Ensenyament*

- 2 [[Introducció d'Alexandre Galí] *Aquest assaig de John Dewey marca un girant decisiu en la pedagogia de començaments del segle xx. Tot el que representen les més notables realitzacions de Montessori, Decroly, Maison des Petits, escoltisme i els conceptes «centre d'interès», «escola activa», «escola a la mesura», etc., hi és anticipat. Dewey va publicar-lo molt a primers de segle, quan encara dirigia l'Escola experimental de la Universitat de Xicago (1894-1904) i ell, nat l'any 1859, devia tenir una quarantena d'anys. Encara que va morir l'any 1952, als 93 anys, no sé si es va adonar del daltabaix educatiu del feixisme, el nazisme, el comunisme i altres -ismes i de com, a través d'aquests -ismes, s'enfonsava en els països indicats el seu món pedagògic. Amb tot, aquesta traducció no té més objecte que oferir als oients de l'esmentada conversa una mena de complement sobre l'evolució dels mètodes, qüestió que en la brevetat d'una sola sessió no vaig poder aparellar a l'evolució dels fets i de les idees. [Final de la introducció d'A. Galí.]*

Les diferències que es produeixen en teoria mai no són inventades ni gratuïtes. Sorgeixen dels elements que topen amb un problema de debò —problema, d'altra banda, que si es torna de debò és perquè els elements que comporta, presos sense prou meditació, entren en conflicte. Tot problema important involucra condicions que es contradueixen. La solució es presenta quan, prescindint de la significació dels termes comunament acceptada, es procura veure el problema des d'un altre punt de vista i sota una claror inèdita. Però aquesta reconstrucció implica un fort treball reflexiu. És més difícil rendir les idees ja formades i desfer-se dels fets ja apresos que fer-se fort en el que ja ha estat dit mirant de trobar algun punt on poder resistir els atacs.

- 3 |És així que sorgeixen les sectes, els corrents d'opinió. Cadascun tria aquell feix de condicions que l'atrauen i aleshores les erigeix en un complet i independent cos de veritat en lloc de prendre'ls com a factors d'un problema que necessita solució.

Els factors fonamentals en el procés educatiu són, d'una banda, un ésser no madur, no desenvolupat i, de l'altra, certes finalitats socials, valors, significacions, encarnades en l'experiència madura de l'adult. El procés educatiu es deu al joc d'aquestes dues forces. L'essència de la teoria educacional és concebre cada una d'aquestes forces en relació amb l'altra de manera que faciliti la més completa i franca interacció.

Però això exigeix un esforç de reflexió. És més fàcil considerar les condicions de cada una d'elles per separat, insistir sobre l'una a despeses de l'altra per a fer-les antagonistes que descobrir una realitat que correspongui a totes dues. És fàcil aprofitar qualsevol aspecte de la natura del noi o qualsevol punt de la consciència ja desenvolupada de l'adult i insistir que és *aquesta* la clau [de tot el] problema. Quan això succeeix, un problema

pràctic realment seriós —el de la interacció— es converteix en un problema irreal i a la vegada purament teòric i insoluble. En lloc de veure l'educació en conjunt i en la seva totalitat, només en veiem factors que xoquen. Sols considerem el cas del noi enfront de les matèries d'ensenyament; el de la natura individual enfront de la natura social. Per des-sota de tota altra divisió en el camp de les opinions pedagògiques subsisteix sempre aquest malentès.

- 4 El noi viu en un ambient limitat de contactes personals. Les coses cauen difícilment en el camp de la seva experiència si no es refereixen íntimament i òbviament al seu ben ésser o al de la seva família i amistats. El seu món és un món de persones amb interessos personals més que un món de fets i de lleis. La clau d'aquest món no és la veritat en sentit de conformitat amb els fets exteriors sinó l'afecte i la simpatia. Per contra, els temes d'estudi que ell troba a l'escola presenten un material que s'estén cap endarrere indefinidament en el temps i cap enfora indefinidament en l'espai. El noi és tret del seu medi físic familiar, escassament d'un parell de quilòmetres quadrats, i portat al món ample —i àdhuc fins als límits del sistema solar. El seu petit terme de memòria i tradició és aclaparat amb totes les llargues centúries d'història de tots els pobles.

A més, la vida del noi és total i integral. Passa tan ràpidament i fàcilment d'un tòpic a l'altre com d'un lloc a l'altre, però no és conscient de trànsit ni de ruptura. No té cap consciència de separació i a penes té consciència de distinció. Les coses que l'ocupen estan lligades per la unitat dels interessos personals i socials que la vida li porta. Qualsevol cosa sobresortint en el seu esperit constitueix de moment el seu univers total, i aquest univers és fluid i fluent; els seus continguts es dissolen i es reagrupen amb astoradora rapidesa. Però, malgrat tot, aquest és el món propi del noi; té la seva unitat i la seva integritat en la seva pròpia vida. Va a l'escola i uns estudis divideixen i fraccionen el seu món. La geografia selecciona, abstreu i analitza una sèrie de fets des del seu especial punt de vista. L'àritmètica comporta una altra divisió, la gramàtica [un altre compartiment], i així d'una manera indefinida.

- 5 A més, aquests temes a l'escola han estat prèviament ordenats. Els fets són capgirats del seu lloc habitual en l'experiència ordinària i arranats de nou amb referència a algun principi general. La classificació no és matèria pròpia de l'experiència del noi; les coses no se'ls col·loquen espontàniament en els individuals ponedors. La riquesa de les afec-cions, els llaços propis de les activitats [apleguen tots junts la varietat de les seves] experi-ències personals. La mentalitat adulta està tan familiaritzada amb la noció dels fets lògi-cament ordenats que no reconeix —no pot explicar-se— la quantitat enorme de separa-cions i de reformulacions que els fets de l'experiència directa han de suportar abans que puguin aparèixer com a «estudi» o branca de coneixement. Un principi donat per l'in-tel·lecte ha hagut d'ésser prèviament distingit i definit; els fets s'han hagut d'interpretar en relació amb aquest principi, no tal com són ells mateixos. Han hagut d'ésser reagru-pats al voltant d'un nou centre totalment abstracte o ideal. Tot això vol un desenvolupa-ment de tipus totalment intel·lectual. Vol dir saber veure els fets imparcialment i objecti-vament, ço és, sense referència a llur lloc i significació en l'experiència de cadascú. Vol dir capacitat d'analitzar i sintetitzar. Vol dir uns hàbits intel·lectuals altament madurats i l'ap-titud de valdre's d'unes tècniques definides i d'aparells d'investigació científica. Els estu-dis classificats i ordenats així són, en una paraula, el producte de la ciència dels segles, no de l'experiència del noi.

Aquestes innegables desviacions i diferències entre el noi i les matèries d'ensenyament podrien ésser ampliades d'una manera gairebé indefinida. Però amb el que hem dit tenim ja divergències prou fonamentals: primer, l'estret però personal món del noi enfront del món impersonal però indefinidament estès en l'espai i en el temps; segon, la unitat, la senzillesa directa i total de la vida del noi, i les especialitzacions i divisions de les matèries d'ensenyament; tercer, el principi abstracte de la classificació i arranjamant lògics i els lligams purament pràctics i emocionals de la vida del noi.

- 6 | D'aquests elements contraposats se'n deriven diferents tendències i escoles educacionals. Una escola es recolza en la importància de les matèries d'ensenyament relativament als continguts de l'experiència del noi. És com si diguessin: la vida del noi és mesquina, limitada i en brut? Els estudis, en canvi, revelen el gran, ample, univers en tota la seva plenitud i complexitat de significació. La vida del noi és egocèntrica, egoista, impulsiva? En canvi, en els estudis es troba un univers objectiu de veritat, llei i ordre. L'experiència del noi és confusa, vaga, incerta, a la mercè dels capricis i circumstàncies del moment? Els estudis, en canvi, aporten al noi un món ordenat d'acord amb les bases de la veritat eterna i general; un món en el qual tot és mesurat, definit. Per això la conseqüència moral és ignorar, minimitzar, les peculiaritats, fantasies i experiències individuals del noi. Tot això és el que cal foragitar tot seguit, el que ha d'ésser esborrat i eliminat. La nostra tasca com a educadors és substituir tot això superficial i casual per realitats establertes i ben ordenades, i això només es troba en els estudis i en les lliçons.

- 7 | Subdividim cada tòpic en estudis, cada estudi en lliçons, cada lliçó en fets específics i fórmules. Fem que el noi segueixi el mestre pas a pas en cada una d'aquestes parts separades i a l'últim cobrirà tot el camp. El camí que sembla molt llarg quan es veu tot sencer es recorre fàcilment si es divideix en una sèrie de graons particulars. Així tota la cura s'ha de posar en les subdivisions lògiques i consecucions de les matèries d'ensenyament. Els problemes d'instrucció es redueixen a procurar textos ben desenvolupats en parts lògiques i seqüències, i a presentar a classe aquestes porcions de la mateixa manera definida i gradual. La matèria dona la finalitat i la finalitat determina el mètode. El noi és simplement l'ésser que no ha madurat i ha de madurar; és l'ésser superficial que ha d'adquirir profunditat; cal eixamplar la seva estreta experiència. És l'ésser que ha de rebre els coneixements i els ha d'acceptar. El seu paper l'acompleix quan ell és dúctil i dòcil.

No és així, diu l'altra escola. L'infant és el punt de partença, el centre i el punt final. L'ideal a perseguir és el seu creixement, el seu desenvolupament. Ell sol forneix el mòdul. Tots els estudis han d'estar sotmesos al creixement del noi; són instruments de valor mentre contribueixen a aquest creixement. La personalitat, el caràcter, val més que les matèries. La realització pròpia i personal ha d'ésser la fita, no els coneixements i la informació. Posseir tots els coneixements i perdre la pròpia personalitat és una dissort tan greu en educació com en religió. D'altra banda, les matèries d'ensenyament mai no es podran adaptar a l'infant si són propinades des de fora. L'aprendre és actiu. Involucra l'avançar de la ment. Involucra l'assimilació orgànica partint de dins. Literalment podem recolzar-nos del tot en el noi i prendre'l com a punt de partença. És ell i no les matèries el que determina ensems la quantitat i la qualitat de l'ensenyament.

L'únic mètode vàlid és el de la ment quan assoleix les coses de fora i les assimila. Les matèries d'ensenyament no són altra cosa que menja espiritual i possible material nutritiu. Però no digereixen per elles mateixes; pel seu voler no es poden transformar en ossos, múscles i sang. Tot el que dins l'escola és mort, mecànic i formal ve precisament de la

subordinació de la vida i l'experiència del noi a les matèries d'ensenyament. És per això que el mot «estudi» ha esdevingut sinònim del que és enutjós, i una lliçó, sinònim d'una mena de treball forçat.

- 8 | L'oposició entre el noi i les matèries d'ensenyament, fonamental en els dos cossos de doctrina, es reforça en una renglera de mots. «Disciplina» és el mot d'ordre dels que magnifiquen l'estudi; «interès» és el dels que porten el mot «el noi» com a blasó en el seu estàndard. El punt de vista dels primers és lògic; el dels segons és psicològic. Els primers invoquen la necessitat d'un entrenament adequat i unes bones pràctiques escolars en el mestre; els segons, la necessitat de simpatia per al noi i el coneixement dels seus naturals instints. «Direcció i control» són els mots reclam d'una escola; «llibertat i iniciativa», els de l'altra. La llei es reivindica per un cantó; l'espontaneïtat es reclama en l'altre. Les coses velles, la conservació del que ha estat assolit pels segles amb penes i fatigues, és el que uns estimen; la novetat, el canvi, el progrés és el que s'endú l'afecte dels altres. Inèrcia i rutina, caos i anarquia són les acusacions que es llencen d'una banda a l'altra. La negligència de la sagrada autoritat del deure és el crit que branden els uns per suscitar la contraacusació del sacrifici de l'individu pel despotisme tirànic.

Aquestes oposicions difícilment poden arribar a cap conclusió lògica. El sentit comú recula davant [el caràcter extrem d'aquells resultats] i deixa les discussions a mercè dels teoritzadors, [mentre el sentit comú] oscil·la, però, d'una banda a l'altra en un laberint de compromisos inconsistents. La necessitat d'assolir entre la teoria i el sentit comú de la pràctica una connexió més estreta obliga a un retorn a la nostra tesi inicial: ens trobem davant de condicions que necessàriament s'han de coordinar en el procés educatiu, el qual consisteix precisament en un problema d'interacció i ajustament.

- 9 | Quin és, doncs, el problema? Exactament cal saber deslliurar-se del prejudici que existeix un buit de natura (cosa distinta del grau) entre | l'experiència del noi i les diverses formes de les matèries d'ensenyament que constitueixen el pla d'estudis. Pel cantó del noi, cal només saber veure que la seva experiència porta dins d'ella elements —fets i veritats—exactament de la mateixa mena dels que entren en els estudis formals i, cosa encara més important, comporta en ell les actituds, els motius, els interessos que han operat en el desenvolupament i organització de les matèries d'estudi en el pla que avui ocupen. Del cantó dels estudis, cal interpretar-los com el resultat de les forces que operen en la vida del noi i descobrir-hi les etapes que s'interposen entre la seva present experiència i la rica maturitat dels elements d'estudi.

Abandonem la noció de les matèries com a cosa enterament fixada i confeccionada a part de l'experiència del noi; deixem de considerar l'experiència del noi com alguna cosa d'inflexible i rigorosa; mirem-la fluent, embrionària, vital, i veurem que el noi i les matèries d'ensenyament són simplement dos límits que defineixen un sol procés. De la mateixa manera que dos punts defineixen una recta, aquesta manera de veure el noi i els fets i veritats dels estudis defineixen l'ensenyament. És una reconstrucció contínua que va de l'experiència del noi cap al que representen els sistemes orgànics de veritats que anomenem estudis.

Per començar, els diversos estudis d'aritmètica, geografia, llengua, botànica, etc., són en ells mateixos experiències —són les experiències de la raça. Donen cos extern als resultats acumulats per l'esforç, els treballs, els èxits de la raça humana transmesos d'una

generació a l'altra. Els presenten no com una simple acumulació, no com un munt miscel·lani de trossos separats d'experiència, sinó d'una manera sistematitzada i orgànica — és a dir, formulats d'una manera reflexiva.

- 10 És per això que els fets i veritats que entren en l'actual experiència | del noi i els continguts en les matèries d'estudi són els termes inicial i final d'una mateixa realitat. Oposar els uns als altres és oposar la infantesa i la maturitat de la mateixa vida que creix; és declarar que la tendència mòbil i el resultat final del mateix procés es produeixen l'un contra l'altre; és sostenir que la natura i el destí final del noi es fan la guerra l'un a l'altre.

Si la realitat fos així, els problemes de la relació de l'infant amb les matèries d'ensenyament es presentaria d'aquesta manera: de què serviria, educativament parlant, saber veure l'acabament en el començament? De què ens serviria, quan tractem les fases primitives del creixement, saber anticipar les altres fases? Les matèries d'estudi, com hem dit, representen les possibilitats de desenvolupament inherents a l'experiència bruta del noi. Però, d'altra banda, no participen de la seva vida present i immediata. Per què, doncs, o com tenir-les en compte?

Aquesta qüestió només de plantejada ofereix la resposta. Veure el resultat és conèixer en quina direcció es mou l'experiència actual, amb la condició que es mogui normalment i amb seguretat. El punt extrem que per a nosaltres no té gaire importància com a punt extrem esdevé d'importància excepcional així que es pren per a definir la present direcció del moviment. Pres d'aquesta manera perd el caràcter de resultat remot i distant que cal imposar i es torna un mètode de guia per a escometre el present. En altres paraules, l'experiència sistematitzada i definida de la mentalitat adulta té un gran valor per a nosaltres perquè serveix per a interpretar la vida del noi en la seva realitat present i de guia i direcció per passar endavant.

- 11 Fixem-nos ara per un moment en aquestes dues idees: interpretació i guia. | L'experiència del noi no s'explica per ella mateixa. No és final, sinó transitòria. No té res de complet, és només un signe o índex de certes tendències de creixement. Així que limitem la mirada al que el noi realitza ara i aquí en sortim confusos i desorientats. No som capaços de llegir la seva significació. Tant les extrems menysvaloracions del noi moralment i intel·lectual com la seva idealització sentimental tenen l'arrel en una fal·làcia comuna. Totes dues s'erren en prendre els estadis de creixement o moviment com alguna cosa seccionada i fixada. La primera falla en no saber veure les promeses contingudes en sentiments i fets que, presos en ells mateixos, no diuen res i són repel·lents; la segona falla en no veure que fins les més agradables i belles exhibicions del noi no són més que signes que es comencen a marcir i dissoldre així que es prenen com a assoliments.

El que necessitem és alguna cosa que ens ensenyi a distingir i valorar els elements que empenyen el noi cap endavant i els que l'esmoreixen; les seves exhibicions de poder i les de feblesa a la claror d'un procés molt més vast en què tenen el seu lloc. Només seguint aquest camí podrem discriminar. Si isolem les presents inclinacions, finalitats i experiències del noi del lloc que ocupen i de la part que tenen en el millorament d'una experiència que es va desenvolupant, tot queda posat al mateix nivell; tot serà igualment bo i dolent. Però, en el moviment de la vida, els elements diferents van ocupant plans de valor diferent. Algunes de les activitats del noi són senyals de tendències que s'esvaeixen; són supervivències funcionals d'un òrgan que ha donat ja tot el que havia de donar i es

troba fora del servei vital. Entestar-se a atendre aquestes qualitats és aturar el desenvolupament a un nivell baix. És voler mantenir sistemàticament una fase rudimentària de creixement. En canvi, altres activitats són signe d'una força i interès que volen culminar; cal batre-les fins al màxim mentre el ferro és calent. És hora de dir, a propòsit d'elles, o ara o mai. Seleccionades, utilitzades, esperonades, són susceptibles de marcar un punt decisiu en la carrera total de l'infant; negligides es tornen una oportunitat que fuig per a no tornar mai més. Altres activitats o sentiments són profètics; representen la vacil·lant claror matinerà que resplendirà algun dia amb tota la seva força. Quant a elles hi ha poca cosa a dir al moment d'aparèixer, sinó donar-los totes les possibilitats que l'atzar ens presenti deixant per al futur la direcció definitiva.

Considerant les coses en la seva totalitat heus aquí la feblesa de la «vella educació», que fa odioses comparacions entre la manca de maturitat del noi i la maturitat de l'adult, i mira la immaturitat del noi com alguna cosa que cal foragitar al més aviat i [tant] com es pugui; i així mateix radica aquí el perill de la «nova educació» quan considera les activitats i interessos actuals del noi com alguna cosa significativa per ella mateixa. En realitat, els aprenentatges i assoliments del noi són fluents i mòbils. Canvien d'un dia a l'altre i d'una hora a l'altra.

L'estudi del noi seria nociu si deixés a la mentalitat de la gent la impressió que el noi a una edat donada porta un equip positiu de finalitats i interessos que han d'ésser cultivats tal com són. Els interessos no són res més que actituds vers possibles experiències; no són assoliments; llur valor radica en la palanca que ofereixen, no en els resultats que representen. Prendre, sigui en la forma que es vulgui, els fenòmens que es presenten a una edat donada com a complets o suficients condueix inevitablement a la relaxació i a la destrucció. Qualsevol possibilitat, sigui d'un noi o d'un adult, es relaxa [quan és presa en el seu nivell de consciència present i concret]. Llur significació genuïna radica en la propulsió que ofereixen cap a l'assoliment d'un nivell més alt. És precisament el que cal fer. Posar en joc els interessos només en el pla actual implica excitació; vol dir desplegar una força i excitar-la continuadament sense dirigir-la a cap definit assoliment. La iniciació contínua, el continu donar arrancada a activitats que no van enlloc, és, en el terreny pràctic, tan dolent com la contínua repressió de les iniciatives, obeint a suposats interessos d'algun pensament o voler més perfets. És com si el noi fos condemnat sempre a tastar i no menjar; a tenir el paladar sempre excitat del punt de vista sensitiu, sense poder mai assolir la satisfacció que només ofereix la digestió dels aliments i llur transformació en energia al treball.

És en contra d'això que les matèries d'ensenyament de la ciència, de la història i de l'art, són susceptibles de revelar el noi tal com és. No podem conèixer la significació de les seves tendències i de les seves realitzacions si no les prenem com llavors que germinen, gemmes que s'obren o fruits que han d'ésser assaonats. El món de la natura actualment visible dona una resposta massa limitada al problema de l'afany del noi per la llum i les formes. La ciència física tota sencera tampoc no abasta per a ajudar-nos a interpretar adequadament el contingut de l'explicació que el noi reclama quan qualsevol canvi casual ha sol·licitat la seva atenció. Ni l'art de Rafael o de Corot són capaços de fer-nos valorar els impulsos que esperonen el noi quan gargoteja en el paper o pasta el fang.

El mateix es pot aplicar a les altres matèries d'ensenyament quant a la interpretació. Llur utilització ulterior en la direcció i guia no és més que una ampliació del mateix concepte. Interpretar els fets és veure'ls en el seu moviment vital, és veure'ls en la seva relació

amb el creixement. Considerar-los com un aspecte del creixement normal és assegurar
 14 les bases | per a guiar-los. L'acció guiadora no és una imposició externa. *És alliberar el
 procés de la vida per al més adequat compliment dels seus fins.* El que hem dit sobre la desa-
 tenció de la present experiència del noi a causa de la seva distància de l'experiència ma-
 dura i de la sentimental idealització dels seus ingenus capricis i assoliments, ho podem
 repetir amb frases una mica diferents. Hi ha els que no veuen cap alternativa entre forçar
 el noi des de fora o deixar-lo enterament sol. En no veure cap alternativa, els uns prenen
 una posició i els altres la contrària. Tots cauen en el mateix error fonamental. Tots fallen
 en no saber veure que el desenvolupament vital és un procés definit que té les seves lleis
 pròpies, les quals només es compleixen quan es poden produir en les condicions ade-
 quades i normals. Interpretar les actuals experiències en brut del noi calculant-les, mesu-
 rant-les, arranjant-les en sèries ordenades, exigeix coneixements matemàtics —el cone-
 xement de les fórmules matemàtiques i les seves relacions amb la història de la raça sor-
 gida precisament d'aquests començaments elementals. Veure, doncs, la història total del
 desenvolupament entre aquests dos termes vol dir simplement veure quina marxa ha de
 prendre actualment el noi; què és el que li cal per a endegar els seus impulsos cecs de
 manera que puguin assolir claredat i guanyar força.

Una vegada més, la «vella educació» tendeix a ignorar la qualitat dinàmica, les forces
 que es desenvolupen inherents a l'experiència de l'infant i per ella, per tant, assumir la
 direcció i control consisteix a situar arbitràriament l'infant a un camí determinat i a obligar
 que el segueixi; la «nova educació» es troba en el perill de prendre la idea de desenvol-
 upament com una altra mena de camí també formal i buit. S'espera que el noi «desenvo-
 lupi» tal fet o tal veritat que es troba fora de la seva mentalitat. S'espera que el noi per ell
 15 mateix examini a fons les coses, o les produeixi sense | haver-lo proveït de cap de les
 condicions del medi ambient que són el requisit indispensable per a provocar i guiar el
 pensament. Res no es pot fer rajar de res; res fora de l'informe no es pot obtenir de l'in-
 forme; i això és el que d'una manera inevitable succeeix quan tornem l'infant a la seva
 manera d'ésser primitiva prenent-lo com a finalitat i l'invitem a anar rondant noves veri-
 tats de natura o de conducta. És certament tan fútil esperar que l'infant desenvolupi un
 univers traient-lo de la seva ment com ho és esperar que ho intenti un filòsof. Desenvo-
 lupament no vol dir pas exactament treure enfora alguna cosa de l'esperit. Vol dir desen-
 volupament de l'experiència i és l'experiència el que realment necessita desenvolupar-
 se. I això és impossible si el medi educatiu no és proveït de tot el que permeti funcionar
 els poders i interessos que han estat triats com a vàlids. Que aquests poders i interessos
 operin i la manera com hagin d'operar dependrà gairebé exclusivament dels estímuls
 que els voltin i del material a base del qual es puguin exercitar. El problema de dirigir és
 el de seleccionar estímuls apropiats per als instints o impulsos que es consideri necessari
 posar en joc per a adquirir noves experiències. Quines siguin les noves experiències desit-
 jables, [i per tant quins siguin els estímuls que cal preparar], no es pot precisar si no es té
 alguna idea del desenvolupament que cal prendre com a fi; en una paraula, si el coneix-
 ement de l'adult no és prou evidenciat per a revelar el possible camí del noi.

És costum de distingir i de relacionar l'un amb l'altre els aspectes lògics i psicològics
 de l'experiència —el primer recolzant en les matèries d'estudi i el segon pel que fa a les
 seves relacions amb el noi. L'explicació psicològica de l'experiència en segueix el creixe-
 ment real, és històrica, anota cada un dels seus passos, l'incert i el tortuós igual com l'efi-
 16 cient i l'encertat. El punt de vista lògic, d'altra banda, pressuposa que el desen|volupa-
 ment ha assolit un determinat estadi de realització. Negligeix el procés i considera el punt

d'arribada. Resumeix i ordena, [i així separa els resultats assolits dels passos pels quals arriben a ser en primera instància]. La diferència entre els procediments lògics i els psicològics pot comparar-se amb la que hi ha entre les notes que pren l'explorador d'un país en cercar una pista i mirant de sortir-se'n com pot, i el mapa que s'ha pogut dibuixar un cop el país ha estat explorat. [Els dos són mútuament dependents.] Sense els més o menys accidentals i sinuosos camins de l'explorador, no hi hauria hagut dades que es poguessin utilitzar per a traçar la carta sencera i ben lligada. Però tampoc no s'aprofitaria el viatge de l'explorador si no fos contrastat i comparat amb viatges semblants empresos per altres exploradors, és a dir, sense que els nous fets geogràfics apresos, els rius travessats, les muntanyes escalades, etc., deixin d'ésser considerats com a mers incidents de cada viatger particular, sinó, completament a part de cada vida particular, en relació amb els altres fets semblants ja coneguts. El mapa ordena les experiències individuals lligant les unes amb les altres a part de les circumstàncies i incidents locals i temporals de llurs descobertes.

Com es pot fer servir aquest registre formulat de l'experiència? Com es pot fer servir el mapa?

Molt bé, però abans he de saber el que no és un mapa. [El mapa no és substituït de l'experiència personal.] El mapa no pot prendre mai el lloc del viatge real. El material lògicament formulat d'una ciència o branca d'estudi o de coneixement no substitueix en cap manera la presa d'experiències individuals. [La fórmula matemàtica per a la caiguda d'un cos no treu el lloc al contacte personal i a l'experiència individual immediata amb la cosa que cau.] En canvi, el mapa és un resum, és una visió sistematitzada i ordenada d'experiències prèvies que serveix de guia per a experiències futures; ofereix direccions, facilita el control, economitza l'esforç, evita marrades i marca els camins que condueixen més de pressa i amb més seguretat als llocs desitjats. Amb el mapa, cada nou explorador pot fer servir per al seu propi viatge els resultats de les altres exploracions sense el malbaratament d'energies i la pèrdua de temps a què va obligar llur caminar a l'atzar —divagacions que cada explorador hauria de repetir si no fos per la precisió dels objectius i del report generalitzat dels anteriors assoliments. El que anomenem ciència o estudi fixa el producte de l'experiència passada de la manera que pugui ésser més útil per al futur. Representen una capitalització que de cop rendeix interessos. Economitza el treball de l'esperit en tots els aspectes. La memòria esdevé menys carregada perquè els fets són agrupats segons un principi comú en lloc de restar només interconnectats per l'atzar dels variats incidents de llur descoberta original. L'observació és facilitada: sabem què hem de mirar i on hem de mirar. És la mateixa diferència que hi ha entre cercar una agulla en un paller o un paper en un despatx ben ordenat. El raonament és dirigit perquè existeix un cert camí general o línia a través dels quals les idees s'enllacen d'una manera natural, en lloc de moure's a l'atzar de les associacions eventuais.

Com es veu, però, no hi ha res d'acabat en la transcripció lògica de l'experiència. El seu valor no es conclou en ella mateixa. La seva significació radica en el punt de vista, en les seves perspectives, en el mètode. [S'interposa entre les experiències més casuais, temptatives i atzaroses del passat] i les més ordenades i controlades experiències del futur. Dona a les experiències del passat el teixit formal que les pot fer més útils, més significatives i [fecundes] per a les futures experiències. Les abstraccions, generalitzacions i classificacions que introdueix totes tenen significació per a l'esdevenir.

18 Els resultats formulats no es poden oposar, per tant, al procés de | creixement. El que és lògic no ha estat fixat contra el que és psicològic. El [resultat] que és considerat i arran-jat ocupa una posició crítica en el procés de creixement. En marca el punt decisiu. Mostra de quina manera podem assolir els beneficis dels esforços passats tot controlant els es-forços futurs. En un sentit ample, el punt de vista lògic també és psicològic. Té la seva significació en un cert pas del desenvolupament de l'experiència i la seva justificació ra-dica en el seu funcionar a través del futur creixement que ella garanteix.

D'aquí la necessitat de reinstaurar en el camp de l'experiència les matèries d'estudi o branques del saber. Cal reinstaurar-les en l'experiència de la qual han estat abstrertes. Cal, però, que siguin capgirades, *psicologitzades*, traduïdes en forma d'immediata i individual experiència, de la qual han nascut i cobrat significació.

Així cada estudi i ciència presenta dos aspectes: un per a l'home de ciència, com a home de ciència, i un altre per al mestre, com a mestre. Aquests dos aspectes no són de cap manera oposats ni estan en pugna. Però no són tampoc immediatament idèntics. Per al científic, les matèries representen simplement un cos de veritats que s'han de fer servir per a plantejar nous problemes, establir noves recerques i dur-les a solucions verificades. Per a ell, les matèries científiques tenen contingut per a elles mateixes. [Relaciona diver-ses parts d'unes amb les altres i posa en connexió] amb això nous fets. Com a home de ciència, no és cridat a fugir dels límits particulars de la seva ciència; si ho fa, és per a captar més fets de la mateixa mena general. El problema del mestre és diferent. Com a mestre, no li pertoca d'anar afegint fets a la ciència que ensenya proposant noves hipòtesis i ve-
19 rificant-les. Com a mestre, ha de conèixer la matèria de la ciència *com a representa|ció d'una etapa o fase del desenvolupament de l'experiència*. El seu problema és el d'induir un experimentar vital i individual. Per això, com a mestre, el que li pertoca és trobar els ca-mins pels quals aquests temes poden esdevenir elements d'experiència; què és el que existeix en el present del noi que pugui servir per a aquest objecte; de quina manera aquests elements han d'ésser utilitzats; com el seu propi coneixement de les matèries d'estudi poden ajudar-lo a interpretar els actes i les necessitats dels infants i determinar el medi en el qual hagin d'ésser situats perquè el seu creixement pugui ésser ben encar-riat. No està lligat a les matèries d'ensenyament com a tals, sinó com a factors en la total i creixent experiència. Veure les coses així és psicologitzar-les.

El no saber concebre aquest doble aspecte de les matèries d'ensenyament és el que fa que elles i el noi siguin mantinguts en constant oposició tal com hem descrit en les pàgines que precedeixen. Les matèries d'ensenyament tal com es presenten per al cien-tífic no tenen cap relació amb l'experiència directa del noi. En resten a part. Però el perill no és en aquest punt purament teòric. Ens escomet per tot arreu. El llibre de text i el mes-tre s'estalonen en la presentació de les matèries d'ensenyament al noi tal com les veu el científic. Tals i tals modificacions i revisions que la matèria sofreix no representen més que una simple eliminació d'algunes dificultats i la general reducció de la matèria a un nivell més baix. El material no és traduït a formes vitals sinó ofert com un substitut d'elles, com un annex extern a la vida de l'infant.

D'aquest procedir en resulten tres danys típics. *En primer lloc la manca de cap connexió orgànica amb el que el noi ha vist, ha sentit i estimat fa que aquest material es converteixi en*
20 *purament formal i simbòlic.* | Hi ha algun aspecte en el qual és impossible de mesurar amb tot el seu valor el que és formal i simbòlic. Les formes pures i els símbols serveixen de mètode per a la possessió i la descoberta de la veritat. Són instruments per mitjà dels

quals l'individu avança amb més seguretat i amb més ampla visió vers àrees inexplorades. Són eines per mitjà de les quals assoleix resumir tot el que la realitat ha arribat a conquerir en passades recerques. Però això només succeeix quan el símbol realment simbolitza, quan representa i resumeix estenogràficament les experiències reals per les quals l'individu ha passat. Un símbol produït des de fora, que no ha estat formulat a base d'activitats preliminars, és a dir, un símbol *nu i pelat*, és mort i estèril. Per això qualsevol fet sigui d'aritmètica, de gramàtica, de geografia, que s'hagi produït a part d'alguna cosa que no hagi ocupat per ella mateixa un lloc important en la vida del noi esdevé inevitablement forçat. No és una realitat sinó el signe d'una realitat que hauria hagut d'ésser experimentada si s'haguessin complert certes condicions. Per això la presentació abrupta de fets tal com han estat coneguts pels altres i que només pretenen que el noi els estudiï i els aprengui està molt lluny d'emplenar aquestes condicions. Converteix els fets en un jeroglífic: només es poden desxifrar si se'n té la clau. Faltant aquest fil esdevenen una vana curiositat que obstrueix i malmet la ment, un pes mort que l'afeixuga.

El segon mal d'aquesta presentació externa és la manca de motivació. No tal sols fallen en aquest cas els fets o veritats que hagin estat prèviament sentits i coneguts com a tals per a poder amb ells assolir i assimilar coses noves, sinó que no comporten cap desig, cap necessitat, cap demanda. Quan la matèria ha estat psicologitzada, ço és, considerada com un resultat de les tendències i activitats reals és fàcil d'introduir en l'actualitat present algun obstacle intel·lectual, pràctic o ètic que pugui ésser manipulat adequadament amb vista al domini de les qüestions. Aquesta possibilitat forneix motius per l'aprendre. [Un fi que és propi del noi el duu a aconseguir els mitjans per la seva realització.] Però quan el material és suplert en forma d'una lliçó que cal aprendre com a lliçó, els lligams que relacionen la necessitat amb el fi llueixen per la seva absència. El que volem significar quan parlem del que és mecànic i mort en l'ensenyament és el resultat d'aquesta manca de motivació. L'orgànic i vital vol dir interacció —vol dir el joc entre la demanda mental i la provisió de les matèries a ensenyar.

Quan al tercer mal, convé tenir present que àdhuc la matèria més científica de totes, aranjada amb el rigor més lògic, perd la seva qualitat quan és presentada d'una manera purament externa perquè serveixi de pastura al noi. Ha de sofrir aleshores moltes modificacions per a eliminar d'ella alguns aspectes difícils i repelosos i reduir les possibles dificultats de les altres. Què succeeix? Les coses que són més importants per als científics, i de més valor en la classificació lògica de la investigació, cauen. El que realment és capaç de provocar el pensament és obscurit i la seva funció organitzadora desapareix. Ara bé, com sap tothom, les possibilitats de raonament del noi, les aptituds d'abstracció i generalització, no estan en ell adequadament desenvolupades. Així, doncs, la matèria d'ensenyament ha estat buidada del seu valor lògic i, com que el que en ella té valor és precisament el punt de vista lògic, és presentada sols com un teixit per a la «memòria». Heus aquí la contradicció: el noi no treu avantatges ni de la formulació adulta, ni de les seves naturals aptituds d'aprehensió i resposta. D'aquí que la lògica del noi és obstaculitzada, és malmesa i tindrem sort si no s'encomana d'aquesta negació de ciència, dels residus de llocs comuns del que eren guanys de la vitalitat científica fa una o dues generacions —reminiscències degra|dades del que algú va formular algun dia sobre la base de l'experiència que alguna altra persona havia abans realitzat.

La cursa de mals, però, no s'acaba aquí. És molt comú de fer jocs de mans entre teories oposades. Les consideracions psicològiques poden ésser silenciades, arraconades; no és

possible, però, deixar-les defora. Tanqueu la porta i entraran per la finestra. Sigui el que es vulgui el motiu que s'invoqui, *cal establir la connexió entre la ment i els [seus] materials*. No és cosa d'anar endavant sense aquesta connexió. El que cal saber és si s'ha de produir a través de les matèries en relació amb la ment, o bé ha d'ésser importada i fixada per alguna font externa. Si la matèria dels llibres és tal que troba un lloc adequat en l'expansiva consciència del noi, si fa sorgir del propi passat del noi actes, idees i afeccions i creix en ulteriors assoliments i receptivitat, aleshores cap expedient o truc de mètode no han d'ésser aplicats per a assolir «l'interès». El que és psicologitzat és en ell mateix d'interès —ço és, plaçat en la plenitud de la vida conscient, en tal manera que participa de la riquesa d'aquesta vida. Però [en] el material presentat externament, ço és, el concebut i engendrat des de punts de vista i actituds remots al noi i per motius que li són aliens, l'interès no hi té lloc per ell tot sol. D'aquí la necessitat de palanques supletòries per a donar interès a aquest material, de màquines fictícies per a moure'l i d'incentius artificials per a atreure'l.

23 Tres són els aspectes que cal assenyalar sobre aquesta crida a mitjans externs per a donar a les matèries d'ensenyament alguna significació psicològica. La familiaritat no dreix la manca de respecte, però també nodreix alguna cosa semblant a l'afecció. Ens cansem de les cadenes que portem, però les enyorem quan se'ns lleven. És cosa sabuda que a través del costum acabem per acceptar el que de primer se'ns presentava com odiós. El que no agrada perquè no té cap sentit, si tant s'hi insisteix, la repetició pot acabar per fer-ho agradable. *És possible per a l'esperit d'assolir interès per procediments rutinaris i mecànics si hom crea continuadament les condicions que exigeixen aquesta mena de tracte i exclouen totes les altres*. Estic cansat de sentir com es defensen i es canten les excel·lències d'exercicis estúpids i buits al·legant que «els nois senten per ells tant d'interès». I és cert, i això és el pitjor; l'esperit privat d'una veritable activitat i perdut el gust per tasques adequades es rebaixa al nivell d'allò que li és permès de conèixer i de fer, i per força acaba per trobar interès en una experiència reclosa i agarrotada. Trobar satisfacció en el moviment [propi] és una llei normal de l'esperit, i si se li neguen tasques generoses i significatives mira d'aconcentrar-se amb els moviments formals que li resten —i massa sovint ho aconsegueix, excepte en els casos d'activitat molt intensa en què no hi ha acomodació possible i aleshores sorgeixen el turbulent i el *déclassé* producte de les nostres escoles. Un interès per a l'aprenentatge formal de símbols i llur memorització i reproducció esdevé en molts alumnes un substitut de l'original i vital interès per a la realitat; i això s'esdevé perquè, estant les matèries d'ensenyament fora de relació amb l'esperit concret de l'individu, cal descobrir i elaborar alguna mena de [lligam substitutiu que mantingui alguna mena de relació operativa amb la ment].

24 El segon substitutiu de la motivació vivent en les matèries d'ensenyament *són els efectes de contrast*; la matèria de les lliçons pot esdevenir interessant, si no en elles mateixes, almenys en contrast amb alguna alternativa d'experiència. Aprendre una lliçó de memòria és més interessant que [rebre una esbroncada], quedar ridícul davant de tothom o haver de sortir de les classes, rebre puntuacions baixes o perdre el curs. I molt del que corre amb el nom de «disciplina» i s'enorgulleix d'oposar-se a les doctrines d'una pedagogia més suau sota la bandera alçada de l'esforç i del deure no és més ni menys que una apel·lació a «l'interès» en el seu aspecte més revés —el temor, el disgust de diverses menes de càstig físic, social i personal. Les matèries d'ensenyament no compten, no poden

comptar si no s'originen i no són infantades en una experiència creixent. D'aquí l'apel·lació als mil i un recursos externs i inadequats per llançar l'esperit amb rudes rebuigs i contracops lluny del material, raó per la qual sempre divaga.

La naturalesa humana, essent com és, tendeix amb tot a cercar les seves motivacions més en l'agradable que en el desagradable; en el plaer present que en possible dolor. D'aquí han nascut les modernes pràctiques i teoria de «l'interessant» en el fals sentit del terme. Al material se'l deixa de banda, així com les pròpies característiques que comporta: és només material seleccionat i formulat des de l'exterior. Consisteix sempre en estudis de geografia, aritmètica, gramàtica, no en alguna possibilitat d'experiència del noi sobre el llenguatge, la terra o els nombres a base de realitats que es compten i mesuren. D'aquí la dificultat de dur l'esperit a heure-se-les amb elles, d'aquí llur repulsió; d'aquí la tendència a divagar i a amuntegar altres actes i imatges fins a treure'n la lliçó. El camí legítim, doncs, és transformar les matèries d'ensenyament; psicologitzar-les —ço és, una vegada més, prendre-les i desenvolupar-les segons els mòduls i a l'escala del viure de l'infant. Però és més fàcil i senzill deixar-les tal com són i aleshores a base de trucs de mètode *suscitar l'interès; fer-les interessants; cobrir-les amb una capa de sucre; amagar llur esterilitat per mitjà d'elements intermediaris sense cap lligada, i a l'últim assolir, com succeeix, que el noi s'empassi el fat mossec, creient que assaboreix alguna cosa diferent. Però ai las*
 25 *de l'analogia! L'assimilació mental és un fet de consciència i si l'atenció no ha | estat aplicada sobre les matèries reals, aquestes ni són apreses ni actuen sobre l'esperit.*

Com queda, doncs, el cas del noi enfront de les matèries d'ensenyament? Quin ha d'ésser el veredict? *La fal·làcia radical en el singular plet amb què ens les havem és la suposició que no podem escollir res més entre deixar al noi en la seva espontaneïtat sense guia o inspirar-li una activitat vinguda de fora.* La resposta és l'acció; l'acció és adaptació, ajustament. No hi ha res tan impossible com l'activitat nua i simple —car tota activitat té lloc en un medi, en una situació i amb referència a les [seves] condicions. Però d'altra banda, no hi ha res tan impossible com la imposició de la veritat, [la inserció de la veritat], des de fora. Tot depèn, doncs, de l'activitat que la ment desplega en resposta al que li és presentat de fora estant. Doncs bé, el valor del bé de Déu de coneixements formulats que constitueixen el pla d'ensenyament radica en el fet que pugui permetre a l'educador *determinar el medi del noi*, i així indirectament dirigir-lo. Llur valor inicial i llur primera indicació és per al mestre, no per al noi. Diu al mestre: vet-aquí les possibilitats, els acompliments, les veritats, la bellesa i la conducta que s'obren per a aquests nois. Ara tingues en compte, dia rere dia, que les condicions de treball han d'ésser tals que *llurs pròpies activitats* es moguin en aquesta direcció fins a fer-les culminar en ells mateixos. Deixa que la natura del noi empleni el seu propi destí dins el que se t'ha revelat en qualsevol ciència, art o indústria que avui al món té com a patrimoni.

La qüestió és el noi. Són les seves possibilitats que s'han d'assegurar per elles mateixes; les seves capacitats presents les que cal exercitar [i les seves actituds les que s'han de
 26 realitzar]. [A no ser que el mestre sàpiga i conegui] assenyadament i completament | l'expressió de la raça incorporada en això que anomenem les matèries d'ensenyament, no coneix el que representen les possibilitats, capacitats o actituds actuals ni tampoc com aquest cabal pot ésser refermat, exercitat i realitzat.

Alexandre Galí y «El niño y el currículum» de John Dewey. Una traducción catalana inédita

Resumen: En este artículo se hace una breve presentación de la traducción que Alexandre Galí hizo del libro de John Dewey *The Child and the Curriculum* y las circunstancias en que fue dada a conocer. Seguidamente, se presenta una versión corregida de la traducción que pretende ser fiel a la vez al texto original de Dewey y a la traducción realizada por Alexandre Galí en circunstancias nada *normales*.

Palabras clave: Dewey, Galí, pragmatismo, pedagogía catalana, historia de la educación.

Alexandre Galí et El noi i les matèries d'ensenyament de John Dewey. Une traduction inédite en catalan

Résumé: Cet article présente brièvement la traduction réalisée par Alexandre Galí du livre de John Dewey *The Child and the Curriculum*, ainsi que les circonstances dans lesquelles elle a été portée à la connaissance du public. Il présente ensuite une version corrigée de la traduction, qui se veut fidèle à la fois au texte original de Dewey et à la traduction réalisée par Alexandre Galí dans des circonstances qui sont loin d'être *normales*.

Mots clés: Dewey, Galí, pragmatisme, pédagogie catalane, histoire de l'éducation.

Alexandre Galí's Catalan translation of John Dewey's "The Child and the Curriculum": an unpublished work

Abstract: This article gives a brief presentation of Alexandre Galí's translation of John Dewey's book "The Child and the Curriculum" and the circumstances under which it came to light. It then presents a revised version of the translation that aims to be faithful to both Dewey's book and the translation by Alexandre Galí, which was produced under difficult circumstances.

Keywords: Dewey, Galí, pragmatism, Catalan pedagogy, history of education.