

La psicologia de l'adolescència. L'adolescència i l'escola activa

Adolphe Ferrière

Resum

Text de la conferència pronunciada per Adolphe Ferrière el dia 5 de desembre de 1930 en la inauguració del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. El text, en versió catalana, ha estat traduït i reconstruït per Joan Soler Mata¹.

Paraules clau

Ferrière, escola activa, Seminari de Pedagogia, psicologia, adolescència

La importància de l'adolescència

De totes les etapes a través de les quals passen successivament els joves, l'adolescència és la menys coneguda i la més difícilment compresa. Mentre els estudis sobre la infància són innumbrables i nombrosos, encara que un es limiti a considerar les obres serioses de psicologia experimental, els estudis sobre l'adolescència presenten greus llacunes que reflecteixen les dificultats de la seva realització.

Quan el tronc comú de la infància arriba a la pubertat es ramifica. A partir d'aquí les fulles de palmera es projecten en totes les direccions. En cada adolescent hi apareix aleshores la llavor de l'adult. Tota la complexitat futura es troba en estat latent i a punt d'esclatar i els instints, tendències, desigs, interessos, intuïcions, impulsos, inspiracions i expectatives es manifesten plenament. Només hi manca un element: el domini de l'esperit i l'autocontrol sobre tantes energies no solament diverses, sinó sovint divergents i contradictòries entre elles. Conquerir aquest domini és una tasca de tota la vida. Uns ho aconsegueixen i aconsegueixen una maduresa que canalitza i sublima les tendències esborrant o atenuant els contrastos; altres –potser els més nombrosos– no se'n surten mai. En aquests darrers hi coexisteixen, bé o malament, instints i aspiracions irreconciliables: tendències que potser estan molt desenvolupades, definides i madures, amb tendències retardades a l'etapa infantil o juvenil, que desentonen sobre el conjunt.

(1) Vegeu article de Joan Soler Mata en aquest mateix número de *Temps d'Educació*. La reconstrucció de la conferència s'ha fet a partir de tres fonts documentals: 1r. Les notes manuscrites, amb el guió i l'esquema de les idees principals, que el mateix Ferrière va confeccionar i utilitzar en les conferències que va impartir durant el viatge (Fonds Ferrière; Archives Institut J.J. Rousseau. Ginebra); 2n. Un resum, en versió castellana, de la conferència que amb el mateix títol va donar durant el seu viatge per Amèrica llatina redactat per Armando Hamel i Oscar Bustos, compiladors de la publicació *Ferrière en América. Conferencias dictadas por el Dr. Adolfo Ferrière en su gira a la América del Sur el año 1930* (Santiago de Chile, Editorial Nascimento, 1931, pp. 165-189); 3r. Un extens article del mateix Ferrière publicat a l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* (1932, pp. 120-156) amb el títol «L'adolescence et l'école active» que, reelaborat, documentat i ampliat, coincideix amb el guió i els temes principals tractats en la conferència. El contingut de la conferència queda perfectament reflectit en el resum que en va publicar La Vanguardia (dissabte 6 de desembre de 1930). D'acord amb aquestes fonts i amb el contingut, hem completat el títol amb l'expressió «L'adolescència i l'escola activa» i hem precisat i documentat certes afirmacions amb algunes notes a peu de pàgina.

L'adolescència presenta la major part d'aquests contrastos. L'absència d'un «jo» central, mestre de la situació, al costat de la presència d'una multiplicitat de «jo», coincideixen amb regressions a la mentalitat infantil i primitiva que interfereixen en el desenvolupament dels impulsos vers la maduresa a la qual aspira allò millor que hi ha en cadascú. El propi «jo» –o allò que es pot anomenar la resultant de les tendències diversament desenvolupades– oscil·la sense parar, s'eleva i torna a caure. En alguns moments mostra una seguretat de pensament i una fermesa inesperada en la presa de les decisions, mentre que, un instant després, presenta trets desconcertants marcats pel caràcter immadur.

No és prodigiosament interessant el que acabem de constatar? Malgrat que s'ha anomenat aquest període com l'edat ingrata! Quants pares ofuscats creuen poder contenir aquests alts i baixos a cop d'autoritat! Quants professors no veuen en els seus alumnes altra cosa que «cervells amb potes», segons la cruel expressió d'un crític francès! Hi ha especialistes que es limiten a ensenyar aquesta branca del saber humà i que desenvolupen un curs adreçat exclusivament als raonaments adults, que fixen els deures i critiquen els resultats. I la individualitat del vostre alumne? i els seus interessos? i les seves expectatives? D'això no en saben res!

L'error o el desconeixement no són pas exclusivament dels professors. D'entrada, ells són els qui són i la capacitat de la intuïció psicològica no és una característica que els distingeixi a tots. Però el problema és, ja ho he dit abans, que les obres de psicologia de l'adolescència són escasses a causa de la complexitat del tema.

Malgrat tot, el mal té un remei que es troba en la ciència que hi aporta els fonaments i que progressa una mica més cada dia. Tot el que la ciència ha promès i produït per a la infància i l'escola primària és un bon auguri de cara a l'adolescència, els anys d'aprenentatge i l'ensenyament secundari. A mesura que progressen les ciències teòriques, les ciències aplicades han de continuar el camí marcat. Així ho vol el progrés. Si s'endarrereixen, es produeix un desajust.

Precisament un desfament d'aquest tipus es produeix a l'escola secundària. Els psicòlegs han proclamat, des de fa trenta anys, algunes veritats innegables que no es tenen en compte. Han denunciat alguns errors i tot segueix igual, dia rera dia, com si ningú hagués dit res. El fet és greu perquè l'espectacle que dona la joventut dels instituts i, fins i tot, de les universitats, en tots els països n'és una conseqüència directa. Això hauria de donar peu a la reflexió, sobretot si aquests joves han de convertir-se, en un futur proper, en l'elit dels seus països. A les seves mans hi haurà dipositat, a partir de demà, el destí de les nacions, d'Europa i del món. Dins un univers cada vegada més desequilibrat, no només des del punt de vista econòmic, sinó també –i aquest és el punt més tràgic– des del punt de vista de la salut mental i moral dels membres de la societat, no es pot permetre durant més temps que l'educació dels adolescents navegui sense rumb i que l'ensenyament secundari encara ignori les directrius de la psicologia. La torxa amenaça d'apagar-se. Ens cal una posició ferma i imperiosa que ressoni fins al fons de la consciència dels nostres contemporanis sense cap excepció: pares, professorat, ciutadans i autoritats!

L'objectiu d'aquesta conferència és traçar el camí per afrontar aquesta qüestió fonamental que acabem de plantejar. A partir de les aportacions de la psicologia, revisarem cinc aspectes del desenvolupament del noi i la noia adolescents. Després

n'extreurem les conclusions que poden deduir-se dels coneixements teòrics adquirits: les conclusions generals relacionades amb l'educació i les conclusions particulars que poden ser vàlides per a l'ensenyament secundari².

El noi adolescent

En relació a aquest punt, apuntem i expliquem cinc característiques específiques de la fase que s'anomena com la crisi de l'adolescència: la transformació de l'organisme, el despertar de la sexualitat, la reconstrucció o refosa del jo, el desenvolupament de les relacions socials i l'aspiració cap a l'Absolut.

La transformació de l'organisme

El creixement del cos està dirigit sobretot per una glàndula interna, la hipòfisi. El doctor Godin³ ha demostrat, en els seus estudis sobre el creixement, que l'estirament del sistema ossi es produeix de forma combinada amb un creixement lateral i longitudinal de l'ós, que provoca a la vegada un estirament dels nervis. La diferent rapidesa en el creixement de la medul·la i de la columna vertebral produeix una distensió que té efectes sobre el cerebel. Aquesta tracció física comporta un efecte psíquic: cansament, impressió de neguit, alternança entre excitació i melangia, imprevisibilitat, etc. Aquestes reaccions no es poden afrontar amb simples actes d'autoritat i de manera brusca. Com altres reaccions de caràcter malaltís, requereixen un tractament des de «baix» i des de «dalt» perquè, segons el meu criteri, demanen un tractament del cos i un enfortiment de l'esperit.

El despertar de la sexualitat

Existeix una sexualitat fisiològica i una sexualitat psíquica. Es tracta de dues manifestacions unides estretament i que són el resultat de l'inici del funcionament de les glàndules intersticials que dirigeixen també les modificacions de les altres glàndules endocrines i l'aparició de les manifestacions secundàries de la sexualitat com són, per exemple, el canvi de la veu i l'aparició de la barba.

Els fenòmens psíquics relacionats amb la sexualitat són anteriors a la pubertat. Freud va mostrar, en aquest sentit, que l'adolescent és a la vegada un final i un inici: un final del període que acaba als dotze anys durant el qual s'han produït trauma-

-
- (2) Ferrière busca el fonament teòric de la seva aproximació psicològica a l'adolescència en les aportacions de William Stern i Charlotte Bühler. Stern li serveix per establir el contrast i l'evolució entre la segona infància (de 6 a 12 anys) i la fase següent (de 12 a 18 anys). Bühler, que també va participar com a conferenciant en el Seminari de Pedagogia, li proporciona els elements per analitzar les quatre tendències fonamentals (procés físic, procés biològic, procés psicofísic i procés evolutiu de la personalitat) en cadascuna de les fases evolutives i, en particular, entre els 9 i 13 anys i els 14 i els 19 anys. Ferrière també parteix dels estudis del psicòleg G. Stanley Hall que, segons el seu parer, van obrir la via de la recerca experimental en l'àmbit de l'estudi de l'adolescència. En un moment de la seva intervenció, Ferrière cita l'extensa obra de Stanley Hall, *Adolescence*, publicada en dos volums l'any 1904. Per situar aquestes aportacions en el context científic de l'època es pot consultar l'interessant article d'Angel C. Moreu Calvo, «L'entorn paidològic en l'horitzó de l'educació de la infantesa, l'adolescència i la joventut» (*Educació i Història*, 8, 2005, pp. 247-262).
- (3) Ferrière es refereix al metge i antropòleg físic francès Paul Godin (1860-1942), de vocació clarament educativa, pioner dels estudis antropomètrics i autor d'importants treballs com *La Croissance pendant l'âge scolaire: applications éducatives* (1913); *L'écolier en classe: trois points importants de son hygiène* (1913), i *Manuel d'Anthropologie pédagogique* (1919).

tismes afectius, rebuigs i desil·lusions que es paguen car; un inici en el coneixement de l'edat adulta en la qual la salut moral pot posar-se en risc o mantenir-se inalterable segons la forma com es traspassi el llindar de la crisi de la pubertat. Des del punt de vista psicològic, a partir de la primera infància, la naturalesa de les relacions afectives amb la mare, el pare, els companys o altres persones adultes, influeix en la vida sexual futura. Els complexos relacionats amb els pares, la desil·lusió i la decepció, el caràcter extrovertit o introvertit i el sentiment d'inferioritat són alguns dels fenòmens que afecten aquesta etapa i que determinen el comportament futur de l'adolescent i el jove⁴.

La refosa o reconstrucció del jo

Com ja hem explicat, l'infant passa de la dependència a l'autonomia, de la inconsciència a la consciència d'ell mateix i de l'univers, de l'egocentrisme al sentiment social, del domini dels instints al control de la raó. Entre els tretze i els divuit anys aquesta transició flueix com un riu, lent i ample primer, que es precipita i penetra sobtadament entre congostos estrets on els esculls i els ràpids impossibiliten la navegació. Cada individualitat està constituïda per un tronc central, un temperament propi que és el «doble» funcional de la seva constitució morfològica i en el qual les glàndules endocrines s'hi manifesten en una proporció, forma i ritme propis. A vegades la proporció i el ritme es trasbalsen com a preludi de la pubertat i dels canvis de l'adolescència. Altres vegades, es tracta d'aptituds noves que esclaten i que fins aleshores havien restat en un estat latent.

Si examinem aquests punts amb més detall constatem que:

- El tronc central, que alguns anomenen ancestral, comporta un cert nombre d'aptituds innates en forma de funcions, instints i tendències. Fins als sis anys, el contacte amb la família i la naturalesa provoca l'exercici d'aquestes facultats i constitueix la primera etapa de la possessió de si mateix que té un caràcter intern psicofisiològic. Entre els sis i els dotze anys intervé la societat. Els contactes, que esdevenen una successió de desavinences i acords, tenen un caràcter extern i social. L'individu esdevé membre del grup. Finalment, a partir dels tretze anys retorna l'individualisme i la subjectivitat preparant, a partir d'ara, el terreny d'una objectivitat nova i acceptada.
- L'acció de les glàndules endocrines es modifica i provoca canvis en el temperament, l'estat d'ànim i l'esperit emprendedor, l'esforç i la constància.
- Algunes noves aptituds es manifesten en aquesta edat. Es tracta d'aptituds que sovint s'han identificat amb l'esclat d'energies ancestrals fins ara latents i són la causa que els pares no reconeguin molts adolescents perquè són molt diferents de quan eren infants. L'adolescent està tan desconcertat com el propi entorn perquè es troba davant una crisi en la qual haurà de construir, ell mateix, una nova personalitat.

(4) En aquest punt el conferenciant segueix les aportacions de Paul Haeberlin (1878-1960), professor de filosofia, psicologia i pedagogia de la Universitat de Basilea, en el llibre *Eltern und Kinder. Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen* (Basilea, Kober, 1922), un assaig psicològic sobre el conflicte generacional entre pares i fills que el mateix Ferrière havia ressenyat i resumit en un article a la *Revue philosophique* (París, Alcan, juliol-agost 1924, pp. 130-142). També Jung i Adler forneixen algunes de les idees que planteja Ferrière en aquest apartat.

En qualsevol cas podem assegurar que de la solidesa o la feblesa dels fonaments construïts des del naixement fins als dotze anys, i de la formació d'hàbits saludables o de les deformacions que ha suportat la individualitat en depèn l'èxit o el fracàs de la crisi adolescent i de la vida adulta que en seguirà a continuació.

El desenvolupament de les relacions socials

Després de la fase instintiva primitiva, sempre una mica egocèntrica, de la primera infància, es desenvolupa la segona infància en la qual intervé l'autoritat social. Ara bé, la tercera etapa, per oposició al caràcter objectiu i social de la segona, esdevé subjectiva i individualista. Quina dissort per als pares i pedagogos que no treuen profit del darrer període en el qual predomina el tipus imitatiu convencional (de deu a dotze anys) per preparar la següent fase! Deixen que l'infant s'espavili sobre la base dels bons hàbits adquirits i de la pròpia consciència, ressò de la raó que li han revelat els adults, i desapareixen del mig de l'escena. I encara més dissort per aquells que busquen continuar exercint sobre ells l'autoritat exterior. Cal tenir ben present que en aquesta edat l'adolescent sent trontollar tots els valors adquirits, tant dins ell mateix com al seu voltant. Per això serà necessari que l'acció confiada i propera de l'adult li permeti exercir alhora una influència reposada i forta, amb un tacte refinat i un seguiment constant de les inevitables oscil·lacions que sacsegen l'ànima adolescent.

Recordem que existeixen uns tipus psicològics adults ben definits⁵. Aquests tipus es poden assimilar a un grau determinat de l'evolució general i, a l'edat que correspon, han acabat, totalment o parcialment, de desenvolupar-se. Actualment, a l'escola secundària, no es tenen en compte per igual els diferents tipus psicològics. Això és un error perquè cadascun dels tipus buscarà el medi social que li convingui i en el qual –com a projecció de les aptituds i aspiracions– creurà que ha trobat un ideal objectiu quan en realitat, només hi troba allò que ell ja és en estat latent. Camarades, amics, caps de colla, educadors, apòstols, vertaders o falsos herois: l'elecció revela l'home potencial i proporciona l'ocasió d'expandir-se plenament i de realitzar les virtualitats que li són pròpies.

La vida social no es transmet a través de discursos més o menys ben intencionats ni a través de moralismes insistents. La vida s'ensenya a través de la vida. A partir de l'experiència de la vida social els tipus psicològics es defineixen, són conscients d'ells mateixos i prenen forma, a poc a poc, segons les pròpies possibilitats.

(5) L'estudi i la classificació dels tipus psicològics és un dels pilars sobre els quals l'autor sustenta la fonamentació de l'escola activa. Aquesta classificació dels tipus psicològics va ser un aspecte molt criticat, sobretot per Claparède, que Ferrière va plantejar en els seus primers treballs sobre l'escola activa i que, malgrat les opinions dels psicòlegs més experimentalistes, va mantenir en estudis posteriors com *Vers une classification naturelle des types psychologiques* (1943) o *L'Orthogenèse humaine ou l'ascension vers l'esprit. Les types psychologiques selon la tradition, la science et la religion* (1959).

La necessitat d'Absolut

L'individu té necessitat d'un eix estable enmig del desenvolupament continu i perpetu de les coses⁶, enmig del flux de la consciència del qual ens parla William James. Absolut, veritat, bé o felicitat són valors entrelligats i eixits d'una consciència superior que domina la pròpia consciència individual i el cosmos sencer.

Aquesta aspiració es concreta en símbols diversos que canvien al llarg de la història, que varien d'una civilització i cultura a una altra, d'un individu a un altre i, fins i tot, d'una edat a una altra en un mateix individu. Els símbols passen però, en canvi, l'aspiració hi roman present. És l'aspiració vers Déu de la qual viuen les naturaleses místiques expressada perfectament pel Déu de Pascal quan diu: «Tu no em buscaries pas si encara no m'haguessis trobat».

El nen petit encarna l'Absolut en la mare: ella ho és tot per a ell; sense ella no seria res. Als sis o set anys, el pare encarna l'autoritat, la justícia i la veritat. El pare ho sap tot. L'infant surt de l'egocentrisme instintiu i s'obre als qui són com ell. Però heus ací la desil·lusió: la mare i el pare no són perfectes! Cal trobar ràpidament un altre ésser que ho sigui. Aleshores un altre adult es cenyirà l'aurèola de l'ideal: la mestra, el professor, l'amic o l'amic de la família, el cap de l'agrupament escolta, etc.⁷

Després de l'adolescència són les amistats mudes, l'adoració d'un company o d'un amic, que ocupen aquest lloc amb una certa barreja d'alguna forma d'eroticisme. El següent pas es dona quan l'ideal es concreta en una societat. D'aquí en sorgeix el caràcter exclusiu dels grups d'amics o de les entitats juvenils en les quals es decideixen, segons el parer dels joves adolescents, els destins de l'univers. Més endavant aquestes societats concretes seran substituïdes per una societat ideal en la qual un líder s'erigeix en l'objectiu concret del mateix ideal. És la necessitat de projectar l'admiració envers un heroi, un profeta, un personatge famós o un cap religiós.

La darrera etapa d'aquesta recerca de l'Absolut ha de ser l'acceptació total d'una idea pura i abstracte constituïda pel culte de la Humanitat.

La noia adolescent

En la primera part de l'exposició ens hem centrat sobretot en els nois adolescents. En el cas de les noies, cadascun dels processos descrits requereix certes puntualitzacions doncs és prou conegut que el desenvolupament físic corporal de les noies és més precoç i es manifesta, per terme mig, amb un avançament de dos anys en relació als nois. Tant és així que elles evolucionen des dels onze als tretze anys com ho fan ells dels tretze als quinze. De totes maneres, tal com s'encarrega de demostrar

(6) Malgrat que, en la conferència, Ferrière només citi William James, és evident la presència en aquestes opinions d'altres influències. De forma clara hi resseguim traces de les idees d'Henri Bergson plasmades a *L'évolution créatrice* (1907) i també de la filosofia de la religió de Pierre Bovet.

(7) En aquest punt Ferrière segueix clarament les indicacions de Bovet en l'obra *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925), en la qual ha mostrat com aquesta recerca de Déu es realitza a partir de la troballa d'un Déu encarnat en éssers concrets, reflex de tota la saviesa a la qual aspira allò que hi ha de millor en l'infant. Les aportacions de Bovet es poden resseguir en la recent edició castellana de *El instinto luchador* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2007) i, sobretot, en l'estudi introductorí del professor Juan Manuel Fernández Soria.

Stanley Hall en el seu llibre sobre l'adolescència⁸, també existeixen variacions entre els ritmes evolutius dels mateixos individus, siguin nois o noies.

Ja que ens hem referit als aspectes corporals, revisem breument els altres punts analitzats en l'apartat anterior:

La sexualitat

La sexualitat femenina té dues cares: el gust per la vida familiar futura⁹ i l'atracció envers l'altre sexe. Els jocs amb les nines en són la manifestació més normal durant la infància. En la pubertat ho serà l'atracció envers els nois.

L'instint maternal pot ser falsejat, canalitzat i sublimat com tots els altres instints. En aquest punt és necessari fer notar l'extrema vulnerabilitat afectiva de la nena. D'altra banda aquest caràcter excessiu de l'afectivitat és un fenomen ben natural. L'esperit romàntic i passional de certes joves troba un camí d'expansió en la lectura. Si les lectures etiquetades d'inconvenients, amb raó o sense, són prohibides, les noies s'encaminaran a lectures clandestines que sempre són més perilloses. En canvi, si els pares estan lligats a les seves filles per llaços estrets i afectius de comprensió, tots aquests perills desapareixen.

La reconstrucció del jo

El període de l'adolescència es manifesta en les nenes per una necessitat d'afirmar fortament la pròpia personalitat fins al punt que, sovint, poden comportar-se de forma agressiva. Existeix també una marcada tendència a la introversió i als jocs imaginatius quan la família i els adults els impedeixen fer tot allò que els permet exterioritzar els seus impulsos i que, en el cas dels nois, es canalitzen cap a la pràctica esportiva, les relacions socials o la dedicació professional.

Les relacions socials

Les noies són més excloents que els nois en les seves relacions. Sovint només tenen una amiga íntima o un reduït grup d'amigues. El Dr. Jung afirma que en la dona els tipus imitatius i intuïtius són els més comuns.

També és una característica pròpia d'aquesta etapa la passió per dedicar-se a tasques o treballs de l'àmbit de l'assistència social que constitueixen una canalització dels instints femenins i maternals.

La necessitat d'Absolut

En les noies, aquesta necessitat s'encarna en l'art, l'estètica, la filosofia humana basada en la justícia i, finalment, en la religió que sovint es veu oposada a la pràctica i les creences religioses dels pares.

(8) Es tracta de l'obra *Adolescence*, que ja hem citat abans, publicada per G. Stanley Hall l'any 1904.

(9) Ferrière utilitza en els seus apunts l'expressió «le goût du nid» per referir-se al desig de maternitat, de formar una família i construir la futura llar.

La part pràctica: l'escola activa a l'ensenyament secundari

Fins aquí hem explicat allò que és l'adolescència. Ara ha arribat el moment d'exposar allò que hauria de ser i allò que cal fer, o sigui les aplicacions pràctiques que es deriven dels coneixements teòrics. Per això m'agradaria respondre la pregunta: «Què cal fer per garantir el creixement físic i psíquic dels adolescents en les millors condicions possibles?». Vegem-ho de forma sintetitzada:

Les transformacions de l'organisme

Vida simple, si és possible al camp. Res de luxes. Enduriment corporal sense fer excessos. Banys d'aire cada dia, a l'hivern i a l'estiu. Alimentació sense excitants, sense alcohol, sense espècies i amb poca carn. Esports amb moderació, evitant l'excitació nerviosa.

O sigui, fatigar els músculs però no els nervis. Sol i aire lliure. Heus ací els millors agents de l'equilibri psicològic capaços de garantir un creixement normal.

El desvetllar de la sexualitat

En aquest àmbit també són vàlids els consells que acabem de donar en relació a les transformacions de l'organisme. Cal evitar l'excés en el cansament físic i intel·lectual: la passivitat de l'escola tradicional, la durada excessiva de les tasques escolars, la duresa de la preparació dels exàmens i els plaers que són irritants.

Cal promoure la coeducació realitzada en bones condicions, des del punt de vista físic, intel·lectual i moral, per garantir la prevenció dels abusos i desviacions de l'instint sexual.

La reconstrucció del jo

Cal cultivar l'activitat creadora de cara a ser capaç de fixar-se objectius i orientar-se cap a la recerca dels mitjans per assolir-los. Aquí rau l'essència i el programa de l'escola activa: no abusar de l'ensenyament des de fora cap a dins. Dewey ens ha mostrat la necessitat de deixar pas a la realització personal, a l'exteriorització dels instints, les tendències i els interessos, com a únic mitjà per aprendre a canalitzar-les, a interioritzar-les i a ser-ne el propi conductor.

El diari personal pot jugar un rol útil com a catarsi perquè permet exterioritzar els sentiments que, sense aquesta via, restarien reprimits i podrien ser la causa de crisis i sacsejades més profundes.

El desenvolupament de les relacions socials

Tal com proposen els principis de l'escola activa, es tracta de tenir en compte els tipus psicològics amb la finalitat d'afavorir la diversitat d'opcions personals. És molt

important tenir-ho en compte per establir el règim d'autonomia dels escolars, un punt del qual parlarem d'aquí un moment¹⁰.

L'aspiració de l'Absolut

Aquesta necessitat d'Absolut, com hem explicat anteriorment, s'incorpora d'una forma natural, tant en les personalitats individuals com en els grups i les societats i, fins i tot, en els ideals abstractes als quals l'ambient i la vitalitat juvenil doten d'un significat concret (el sentiment nacional, els símbols religiosos, etc.).

La necessitat d'Absolut exigeix consagració i adoració segons el sentit original i profundament psicològic. També exigeix devoció i per això cal oblidar-se d'un mateix per lliurar-se a un ideal.

Què cal fer doncs?, ens preguntem sovint. La resposta és la mateixa de sempre: respectar la vida en allò que té de creació; respectar la vida simple, la poesia i l'harmonia. I això vol dir respectar i estimar l'adolescent per ell mateix i per al seu benestar espiritual present i futur.

Davant aquest quadre general de l'educació a l'etapa de l'adolescència, ens cal fer un esbós de les conclusions que afecten l'escola i l'ensenyament secundari, on ens condueixen de forma natural els principis de la psicologia.

Hi ha escoles que s'han avançat al seu temps. És el cas de l'institut de Pestalozzi a Yverdon¹¹. Però n'hi ha d'altres que s'han quedat ancorades en el passat i que pretenen formar els intel·lectuals del segle xx tal com es feia als inicis del segle xix. Ens cal, doncs, actuar en conseqüència i adoptar el model de l'escola activa, que tan bons resultats ha donat i dona en l'etapa de l'ensenyament primari, per formar els nois i les noies adolescents durant l'ensenyament secundari¹².

Ahir, l'escola prioritzava els sabers teòrics. Després, desenvolupava les tècniques intel·lectuals i, en darrer lloc i sempre que hi havia prou temps, s'ocupava de l'ànima de l'infant i l'adolescent.

Demà, el primer lloc l'ocuparan les aptituds funcionals actives que preparen per a la vida, tant la real com l'ideal. Després, es prioritzaran les tècniques destinades a reforçar les aptituds i, en un tercer lloc no pas menys important, es valoraran els coneixements teòrics que fonamentaran la formació tècnica.

L'escola activa utilitza dos mètodes designats amb els termes «autonomia dels escolars» i «centres d'interès». Fins avui, aquests mètodes s'han aplicat sobretot a l'escola primària i nosaltres ens preguntem si són adaptables a l'ensenyament secundari i, si ho són, en quina mesura i amb quines adaptacions cal aplicar-los.

(10) En aquest aspecte, Ferrière remet el públic a la lectura de les seves conegudes obres *L'autonomie des écoliers* (1921), *L'École active* (1922) i *La pratique de l'École active* (1924).

(11) Ferrière va glossar la personalitat i l'obra educativa de J. H. Pestalozzi en un opuscle titulat *Le grand coeur maternel de Pestalozzi* publicat l'any 1927 i reeditat pel Centre de documentation et de recherche Pestalozzi d'Yverdon-les-Bains, l'any 1983.

(12) Per aprofundir en l'origen i l'ús del concepte «escola activa» tan utilitzat per Ferrière, es pot consultar Hameline, D.; Jornod, A.; Belkaid, M. (1995) *L'école active. Textes fondateurs*. Paris, Presses Universitaires de France.

a) L'autonomia dels escolars

En relació a aquesta pràctica educativa trobem que hi ha experiències en diferents àmbits que ens poden orientar:

- Al marge de l'escola: els clubs esportius, les societats juvenils, els exploradors i l'escoltisme, les societats científiques, literàries i econòmiques i, de forma més concreta, les cooperatives escolars.
- A l'escola: en els càrrecs i les responsabilitats individuals que s'exerceixen, en els equips de treball i en les comunitats de classe.
- En els internats: a les escoles Normals, a les escoles noves a l'aire lliure i en les repúbliques escolars com la de Lietz¹³ i també en les anomenades comunitats escolars lliures com la d'Odenwald¹⁴ en les quals tots els membres de l'escola, siguin mestres o alumnes, tenen dret a vot.

Tal com hem demostrat en els nostres estudis¹⁵, el règim d'autonomia, desenvolupat de forma progressiva i ben orientat, afavoreix resultats positius en tres direccions: la llibertat de l'alumne que aprèn a viure i valorar els afers públics; la llibertat del mestre que pot abandonar el tradicional paper autoritari i es pot dedicar plenament a ensenyar la ciència; la formació dels ciutadans que aprenen a acceptar les decisions que s'adopten, a respectar la jerarquia de les funcions socials i a reconèixer la necessitat del sacrifici de parcel·les de llibertat individual en favor del benestar social, sempre a través de l'experiència concreta de la vida quotidiana.

b) Els centres d'interès

Correspon al doctor Decroly l'honor d'haver difós aquest terme que s'ha generalitzat a l'escola primària. Davant els abusos que s'han fet en la utilització del concepte, associant-lo a concentracions de matèries de forma artificial, cal recordar la importància de partir dels interessos reals dels alumnes. Davant les objeccions que alerten de la falta de temps per estudiar tanta matèria, cal contestar que és millor ensenyar per «aprendre a aprendre» i recordar les paraules de Bacon: «Només posseïm els coneixements que construïm nosaltres mateixos!».

Allò essencial en l'estudi, atinent la llei del Progrés, és la concentració i la diferenciació a partir del lloc on cadascú està situat¹⁶. Es tracta de dos processos com-

(13) La personalitat de Hermann Lietz va tutelar la gestació de les primeres intuïcions pedagògiques de Ferrière que va viure l'experiència de treballar, entre 1900-1902, en les llars d'educació alemanya al camp que l'insigne pedagog i teòleg alemany havia fundat a Ilsenburg i Haubinda. El pensament i l'obra educativa de Lietz es pot conèixer a partir d'una obra del mateix Ferrière: *Trois pionniers de l'Éducation nouvelle: H. Lietz. G. Lombardo-Radice. F. Bakule* (1928) [edició en castellà: Barcelona, Fraternidad Internacional de Educación, s.a.].

(14) L'escola nova de l'Odenwald a Oberhambach (Alemanya) va ser fundada l'any 1910 per Paul Geheeb (1870-1961), col·laborador de Lietz i amic de Ferrière. Claude Ferrière, el fill del pedagog ginebrí, va ser-ne alumne. Era una escola que practicava un estil d'educació molt liberal i va tenir un gran prestigi; amb l'ascens de Hitler al poder, va començar a tenir problemes fins al seu tancament l'any 1934. Aleshores, el matrimoni Geheeb es va instal·lar a Suïssa on fundaren, l'any 1946, la seva coneguda escola d'Humanitat. Vegeu Ottonello, G. (1966) *La scuola d'umanità di Paul Geheeb*. Florència, La Nuova Italia.

(15) Ferrière es refereix al seu llibre *L'autonomie des écoliers* (1921). Versió en català: *L'autonomia dels escolars*. Vic, Eumo, 1997.

(16) Ferrière va aplicar a la psicologia l'anàlisi de la llei del progrés feta en el camp biològic i sociològic en la seva tesi doctoral de l'any 1915, *La Loi du Progrés en Biologie et en Sociologie et la question de l'organisme social*. Vegeu Ferrière, A. (1932) *La educación constructiva. El progreso espiritual*. Madrid, Espasa-Calpe, La Lectura.

plementaris de síntesi i d'anàlisi, de coneixements abstractes i visions de conjunt i de coneixements concrets assolits amb profunditat.

La naturalesa dels interessos generals evoluciona al llarg de les diferents edats. Per tant, l'elecció dels centres d'interès ha de variar de la mateixa manera. Ja sabem que de 10 a 12 anys dominen els interessos especials concrets; de 13 a 15 anys, els interessos abstractes simples o empírics; de 16 a 18 anys, els interessos abstractes complexos. També hem de tenir en compte que varien els interessos individuals.

De forma conseqüent amb aquest fet, el programa escolar s'haurà de diversificar com les branques d'un arbre. El coneixement s'ha dividit, d'entrada, en dos troncs: l'estudi de la naturalesa i l'estudi de la humanitat, als quals s'han ajuntat les tècniques del càlcul i el llenguatge. A partir d'aquí la naturalesa es subdivideix en ciències naturals i geografia física; la humanitat, en història i geografia humana. Finalment, aquestes branques es subdivideixen en totes les altres ciències i, a cada etapa i a l'interior de cada branca, l'alumne tria els propis centres d'interès. O sigui, tria els temes que seran objecte d'un estudi aprofundit i li permetran aprendre a aprendre, sense oblidar allò que són les síntesis inicials i finals: la filosofia, la psicologia social, l'economia mundial, etc.

El mètode per a l'estudi d'aquest programa tindrà en compte els interessos comuns i l'intercanvi d'idees per a l'aprenentatge col·lectiu, les aptituds de cadascú per a l'aprenentatge individual, pas a pas, amb total respecte al ritme personal i, finalment, els temes i esdeveniments d'actualitat. A l'escola activa no hi ha només lliçons col·lectives i treballs individuals. També hi tenen un lloc important les notícies d'allò que passa en el món: les inundacions, els terratrèmols, els fets més propers i els més allunyats, els vols transoceànics i les revolucions. Si als adults ens plau conèixer l'actualitat, perquè els adolescents hem de mantenir-los al marge? I encara hi ha altres possibilitats: els articles de les revistes, els conferenciants ocasionals, les lectures d'obres diverses, els viatges i les visites a empreses i institucions socials, etc.

Davant d'aquestes propostes alguns alerten contra la dispersió i el desordre d'idees. Tindrien tota la raó si ens oblidéssim de la importància de l'estructuració dels coneixements. La pràctica de l'escola activa en els ensenyaments primaris ha trobat les formes d'afrontar amb èxit aquests perills a través dels sobres classificadors de la classe i del «quadern de vida» individual on s'hi escriu, en el seu lloc lògic segons la taula de matèries d'estudi, el nom del tema tractat¹⁷.

És evident que això que ja fan a l'escola els més petits, els adolescents poden continuar-ho d'altres formes. Els nois i noies de secundària haurien d'iniciar-se en l'elaboració de fitxes i la classificació en caps de cartró. Conec un jove adolescent que, després de començar amb vint-i-cinc caps, en tenia tres-centes vint-i-cinc al

(17) Es tracta d'estratègies didàctiques que Ferrière ja explica a *L'école active* (1922) i que ell mateix havia intentat portar a la pràctica a l'escola nova de la Pelouse a Bex durant el curs 1920-1921. És una experiència que explica en el manuscrit *Journal de notre petite classe* i que Hameline ha analitzat amb detall i comparat amb altres textos de Ferrière a l'article «Relater sa pratique? Les tentacions d'Adolphe Ferrière (1879-1960): entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande», *Revue Française de Pédagogie*, 153, octubre-desembre 2005, pp. 67-80. Concretament, el «cahier de vie», tal com l'anomenava Ferrière, era una carpeta d'anelles on cada alumne, de forma personal, elaborava i anotava sota diferents títols, les informacions i il·lustracions que recollia durant les recerques documentals que practicava a l'escola activa.

cap de pocs anys. Les havia organitzat a partir de la diferenciació de les capses inicials o per l'aparició de nous temes fins a tenir un total de trenta-dues mil cinc-cents fitxes de tal manera que, amb un parell de minuts, podia trobar qualsevol informació relacionada amb els temes del seu interès, encara que fes anys que no hi accedia.

També cal recordar en aquest punt l'abús de la memorització que s'ha fet a l'escola tradicional. «La condició per retenir és oblidar», ha escrit el doctor Claparède per explicar que per recordar l'essencial és necessari esborrar de la memòria allò secundari. Només retenim allò que forma part d'una estructura lògica de coneixement i no emmagatzamem els detalls o els fets concrets, sinó el conjunt que els interrelaciona i els dóna sentit.

Jo hi voldria afegir, encara que sembli una paradoxa, que allò que es pot trobar en els llibres no cal que sigui el tema d'un curs del professor. De la mateixa manera que l'aplicació del règim d'autonomia dels escolars confereix un sentit diferent a la seva actuació en relació a l'autoritat i la disciplina, el rol del professor també ha de canviar en relació a les matèries d'estudi. Ha d'actuar com un director de seminari per dirigir les recerques dels alumnes, per presidir i moderar les posades en comú, per conduir i orientar les crítiques dels nois i les pròpies, per aconsellar lectures que ajudin a aclarir i aprofundir en el tema i, també, per ajudar a ordenar i superar les dificultats. Per posar un exemple els voldria aconsellar la lectura del llibre que H.G. Wells ha escrit sobre la tasca educativa de Sanderson a l'institut d'Oundle a Anglaterra¹⁸. En aquest institut es distribueix el curs escolar en tres mesos de lectures i recerques personals, tres mesos de treballs d'equip per elaborar els temes estudiats i, finalment, tres mesos de treball col·lectiu amb el professor. Amb aquesta manera de treballar han construït un museu d'història de la civilització i un laboratori de tecnologia i de matemàtiques en els quals s'avançava del concret a l'abstracte, dels fets a les idees, per tornar tot seguit de l'abstracte al concret i dels principis a les seves aplicacions.

Epíleg

Tot això que els acabo d'explicar no té res a veure amb la utopia. Des de l'any 1924, Paul Dupuy, que fou secretari general de l'Escola Normal Superior de París durant quaranta anys, ensenya a l'Escola Internacional de Ginebra partint de l'actualitat mundial i de la geografia humana. Les seves eines són el diari, les revistes i els llibres d'història. Des de 1906, Hermann Tobler, a l'escola nova de Hof-Oberkirch (Suïssa), aplica la «gestaltungsunterricht», o sigui, l'estudi d'una època històrica a partir de la comparació amb la civilització actual. I quants instituts apliquen el treball d'equip com a estratègia didàctica? Jo l'he vist aplicar a Varsòvia i em consta que força professors suïssos en fan ús per a l'ensenyament de les ciències naturals. Tot això al costat del Pla Dalton, que la senyoreta Parkhurst ens ha portat des dels Estats Units,

(18) L'escriptor, periodista i també professor H.G. Wells (1866-1946) és l'autor de *The Story of a Great Schoolmaster: being a plain account of the life and ideas of Sanderson of Oundle* (1924) en la qual descriu i analitza el període de la prestigiosa «public school» anglesa d'Oundle, dirigida per F.W. Sanderson, des del final del segle XIX fins l'any 1922. Hi ha una edició en castellà d'aquesta obra, *Sencilla exposició de la vida e idees de Sanderson de Oundle*, traduïda per Antonio de Zulueta i publicada a Madrid per l'editorial La Lectura l'any 1928 i, a la qual Ferrière es va referir explícitament en les seves conferències a Amèrica Llatina i Espanya.

per potenciar el treball individual, dels reglaments escolars de Prússia que proposen els principis de l'escola activa per a l'ensenyament secundari i de les reformes de l'orientació i la formació professional aplicades per Wilhelm Paulsen a Brunswick. I sobre els resultats? Ens cal dir-hi també alguna cosa.

Jo he pogut analitzar i comparar els treballs dels alumnes d'escoles actives –públiques o privades– amb els d'alumnes d'escoles tradicionals. Hi ha, en el cas dels primers, un retard aparent, més fort a l'inici, fins als dotze anys. Més endavant, els alumnes van guanyant el terreny perdut fins que als catorze anys atrapen els seus contemporanis i, als setze anys, els avancen. A divuit anys hi arriben ben disposats, clarividents, vius i àgils d'esperit en el moment d'entrar a la plenitud de la vida o dels estudis superiors. És el moment en el qual els seus contemporanis, esclafats pels darrers exàmens i els anys de docilitat mental que han viscut, només pensen en fugir de l'esforç o assegurar-se un treball sense responsabilitats.

L'escola activa hauria de ser el mètode universal perquè aplica el mateix mètode de la ciència: observar, formular hipòtesis i verificar-les per arribar a la formulació de les lleis. L'individu s'hi troba en estreta relació amb la novetat que contribueix a fer créixer la pròpia energia espiritual. Els obstacles per aplicar l'escola activa a l'ensenyament secundari són els exàmens que determinen els programes, els programes que condicionen els professors i els professors que pressionen els alumnes. També són obstacles l'especialització excessiva del professorat, la manca de preparació dels alumnes que arriben a l'ensenyament secundari deformats per l'escola tradicional i sense haver desenvolupat les capacitats per a un treball individual intel·ligent.

Aquests mateixos obstacles ens assenyalen el camí que ens cal recórrer, durant el qual també caldrà preveure la formació o transformació del professorat actual que ha de formar els professors del futur. Aquests s'han de formar en instituts pedagògics semblants a l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra. Els fruits no es veuran fins d'aquí vint o trenta anys i per això no podem desanimar-nos ni abandonar la tasca iniciada. El món actual i el progrés dels pobles necessiten desfer-se del verbalisme dels batxillers actuals i confiar, en canvi, en una elit intel·ligent, pràctica, clarivident i capaç de treballar amb esforç continuat i ben orientat. Serem capaços de veure-ho, saber-ho, preveure-ho i voler-ho abans que sigui massa tard?

La psicología de la adolescencia. La adolescencia y la escuela activa

Resumen: Texto de la conferencia pronunciada por Adolphe Ferrière el día 5 de diciembre de 1930 en la inauguración del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El texto, en versión catalana, ha sido traducido y reconstruido por Joan Soler Mata. La reconstrucción se ha hecho a partir de tres fuentes documentales: las notas manuscritas del mismo Ferrière; un resumen, en versión castellana, de la conferencia que con el mismo título dio durante su viaje por América Latina, y un extenso artículo del mismo Ferrière.

Palabras clave: Ferrière, escuela activa, Seminario de Pedagogía, psicología, adolescencia

La psychologie de l'adolescence. L'adolescence et l'École active

Résumé. Texte de la conférence prononcée par le pédagogue suisse Adolphe Ferrière le 5 décembre 1930 pour l'inauguration du séminaire de pédagogie de l'Université de Barcelone. Le texte, en version catalane, a été traduit et reconstruit par Joan Soler Mata. La reconstruction a été faite avec trois sources documentaires : les notes manuscrites du même Ferrière ; un résumé, en version espagnole, de la conférence qui avec le même titre a donné pendant son voyage par l'Amérique latine, et un article étendu du même Ferrière.

Mots-clés : Ferrière, École active, séminaire de pédagogie

The Psychology of Adolescence: Adolescence and the Active School

Abstract: Text of a speech given by Adolphe Ferrière on 5 December 1930 to open the Seminary of Pedagogy, of the University of Barcelona. The Catalan version of the text has been translated and reconstructed by Joan Soler Mata. The reconstruction has required three documentary sources: the written by hand notes of the same Ferrière; a summary, in Spanish version, of the conference that with the same title it gave during his trip by Latin America, and an extensive article of the same Ferrière.

Key words: Ferrière, active school, Seminary of Pedagogy