

# Coneixement i persona. Una mirada a l'obra d'Alexandre Galí

Cicle *Pensar l'educació filosòficament*

MANFRED DÍEZ I GARCIA

SOCIETAT CATALANA DE FILOSOFIA  
diezgarciamanfred@gmail.com

Article rebut el 6 de juny de 2022 i acceptat el 5 de setembre de 2022

**Resum:** Aquest escrit pretén exposar algunes de les idees vertebradores del pensament pedagògic d'Alexandre Galí, amb l'objectiu d'obrir una reflexió sobre la tendència que està prenent l'educació a Catalunya, i, en general, al món occidental, en l'actualitat. Partint del marc filosòfic, en que la seva pedagogia s'inscriu, fem un repàs a qüestions tan elementals, i alhora tan essencials, com què vol dir educar? La qual cosa demana preguntar-se per allò que ens fa homes –humans–; què vol dir educar en un sentit pràctic o en què consisteix la seva utilitat?; quin lloc ocupa el món en la tasca d'educar i quin les capacitats intel·lectuals i morals a desenvolupar en l'educand?, dit altrament, ha de ser el món el mitjà o el fi de l'acte educatiu?; i finalment, quina és la funció del mestre?

**Mots clau:** Alexandre Galí, pedagogia, educació, pensament pedagògic, mestre

*A look at the work of Alexandre Galí*

**Abstract:** The article outlines some of the central insights in Alexandre Galí's pedagogical thought and aims to address the current educational trends in Catalonia and generally speaking in the western world. On the basis of the philosophical framework of the author's thought, we revisit some questions both elemental and fundamental, as what is education? This requires to reflect upon what makes us human, what it means to educate in a practical sense or what is the role of education in our world and what intellectual and moral capacities an educator should develop.

**Keywords:** Alexandre Galí, pedagogy, education, pedagogical thought, teacher

Ben escaient resulta dedicar una conferència a l'obra d'Alexandre Galí quan del que es tracta és de pensar l'educació filosòficament, tema triat per al cicle de conferències organitzat per la Societat Catalana de Filosofia, a què hem estat convidats a participar. En bona mesura, aclarir els motius d'aquesta pertinència constitueix l'objectiu de l'escrit que segueix. Així, atenent el pensament d'Alexandre Galí, al voltant d'allò que cal entendre per persona i per coneixement, i la seva imbricació, alhora posarem en relleu la filosofia que pressuposa el seu concepte d'*educació*. El propòsit implica recórrer un camí. Camí intel·lectual –no ens mourem de lloc– que estarà marcat per les fites següents:

1. Un pensament complet
2. Un pensament arrelat
  - 2.1. La dimensió pràctica de l'educació
  - 2.2. L'educació i el cultiu de les facultats
  - 2.3. El món com a atractiu
3. Creativitat de la persona
4. Mestre o professor: camí de donació
5. Entrellucat l'horitzó i esbossada la ruta, bo serà que ens posem en marxa.

## 1/ Un pensament complet

Aquest és un aspecte de la persona d'Alexandre Galí que les darreres investigacions sobre alguns escrits inèdits han acabat de posar de manifest. És coneguda la seva afirmació que «no existeix una pedagogia sense una filosofia».<sup>1</sup> Diversos han estat els estudiosos que l'han volgut destacar a l'hora de voler comprendre el sentit de la seva pedagogia. Ara sabem, gràcies, com deia, a les últimes investigacions que rere l'esmentada afirmació hi ha un treball rigorós i aprofundit de caràcter filosòfic. La tesi doctoral de Marta Lorente, sobre els *Assaigs de vida devota* (2017), i la de qui aquí escriu, dedicada a l'*Assaig sobre els orígens i evolució de les especulacions morals i els seus efectes en la història* (2016) acrediten una fonda preocupació per les qüestions morals i com aquestes han afectat el desenvolupament de la història. És clar que la relació que fem entre filosofia i pensament complet l'establim partint de la base que allò pel qual es caracteritza la primera és una actitud, una manera d'ésser en el món, caracteritzada pel desig d'aclariment, de menar una vida basada en el coneixement, i, per tant, oberta a qualsevol qüestió. Dels darrers descobriments en l'àmbit de la física quàntica al jansenisme tot tenia cabuda en el pensament del nostre autor. Així ho destaca Jordi Galí, el seu fill, en

1. Alexandre Galí, «Règim de llibertat, règim de confiança», a *Darrers escrits*, 1967-1969, p. 317.

una article que porta el títol ben significatiu, «Alexandre Galí, la recerca de la llum»:

I és aquí, en aquesta preocupació per l'home i la seva existència, on cal col·locar aquest desbordament d'interessos, aquest aprofundiment intern. L'obra poètica descoberta després de la seva mort, que resta per editar i estudiar, juntament amb els darrers escrits inèdits, podrà dir-nos moltes coses sobre aquests darrers anys tan densos. Res més revelador que l'inventari del que hi havia sobre la seva tauleta de nit en el moment de la seva mort: *Les Faules* de La Fontaine, Mallarmé, els *Sonets* de Shakespeare en anglès, la Bíblia, el darrer número de la *Documentation Catholique*, el darrer número de *Scientific American* i un carnet de notes. Foucault, Lévi-Strauss, el recull anglès titulat «1984», els darrers volums de la col·lecció «Idees» i dels Penguin Books... aquell home que no comprava mai cap diari estava obert a tot.<sup>2</sup>

No és l'afany d'acumular dades simplement allò que el guia. En la seva actitud inquieta hi ha un ordre. «La preocupació per l'home i la seva existència», nota Jordi Galí. Alexandre és de primer mestre i després, potser, professor.<sup>3</sup> Un mestre que dedica temps a pensar el seu ofici. Això cal tenir-ho ben present. El motiu de l'adopció d'una actitud filosòfica ve de l'intent de resoldre el problema davant del qual ens posa la vida i que podríem resumir en les preguntes: com hem de viure els homes?, i què vol dir viure humanament? Problema que, al seu entendre, és el que justament compet l'educació. Fer aflorar l'home que tot infant porta dins. Exactament ho expressa així: «Considerar en ell l'home en la seva projecció eterna». Cosa que condueix a la necessitat d'haver de considerar un model d'humanitat sota el qual s'hagi d'orientar la tasca educativa. No fer-ho suposa dues menes de manament. Sense un model a assolir es nega la possibilitat del creixement, perquè no s'estableix res més enllà d'allò que ja s'és, que empenyi a sortir d'un mateix, és a dir, a transcendir-se o, simplement, créixer; d'altra banda, no pensant-hi, es pot oferir un model equívoc, parcial i ideològic. Estarem fent créixer el noi, a la contra d'una part de la humanitat. Aquella que deixem fora de la nostra més o menys conscient consideració parcial. L'infant o el noi creixeran torçats. Aquesta és la qüestió central de la seva filosofia, i és la que pensem que dota d'unitat el seu treball, escrit i professional (en tant que mestre o professor). Aquesta unitat també serveix per entendre el to i l'estil. Un to respectuós i atent, d'acord amb la importància d'allò que es tracta, i un estil sobri i planer, allunyat dels raonaments abstrusos i de l'efectisme retòric. I, esclar, si el que es vol és transmetre un model d'humanitat, el primer que cal fer és actuar-hi d'acord. Obertura al món i als altres, i conreu de la curiositat.

2. Jordi Galí, «A la recerca de la llum», *Relleu*, 16, 1986-1987.

3. La idea que primer va l'home d'ofici i després el filòsof ha estat molt ben notada per Xavier Ibáñez a «Alexandre Galí, pensador pedagog», *Temps d'Educació*, 58, 201-216 (2020) Barcelona.

## 2/ Un pensament arrelat

La filosofia o la recerca d'un pensament complet arrelen en la vida. Estan al servei de desenvolupar bé la seva professió. Professió ben especial perquè, com hem dit abans, consisteix a donar lloc a la vida humana. El lligam entre coneixement i vida és fonamental en Galí, d'aquí la seva preferència per la filosofia socràtica en relació amb Plató, més vívida,<sup>4</sup> i d'aquí també el seu interès per l'obra del pedagog, i també filòsof, nord-americà John Dewey. De qui als anys seixanta va traduir el text, recentment publicat, *El noi i les matèries d'ensenyament*.<sup>5</sup> Text que li havia de servir per pensar l'estat de l'educació en aquells moments –recordem, dècada dels seixanta– en el context d'unes sessions formatives i d'assessorament adreçades a mestres i professors.

És sabut que Dewey és el pare del corrent pedagògic conegut com pragmatisme. Corrent que va exercir una gran influència al llarg del segle xx en el món de l'educació als Estats Units, i que, d'altra banda, és font d'inspiració dels moviments de reforma educativa que actualment estan tenint lloc al nostre país.<sup>6</sup> El pragmatisme d'aquest autor posa èmfasi en el fet que els coneixements adquirits pels infants els han de ser útils per resoldre els problemes que en el futur els planteja la vida. Una idea que, d'antuvi, casa bé amb el que dèiem més amunt. L'activitat teòrica d'Alexandre Galí coincidiria a remarcar aquest principi. Ja hem dit que el seu desig d'aprendre es mou per una motivació pràctica. Cal, però, en aquest punt, tenir esperit de *finesse*. Una cosa és cercar el coneixement perquè allò que ens ocupa és resoldre bé la vida a seques, entenent que es refereix a l'ésser de la persona; una altra cosa és considerar la tesi anterior en el sentit que el coneixement ha de ser útil per al desenvolupament d'alguna professió o activitat concreta (per tal d'esdevenir metge, enginyer, fuster, la que sigui). Es tracta de dues maneres d'interpretar una mateixa idea que sovint han estat al centre de debats i polèmiques en l'àmbit educatiu.

4. Així es posa de manifest en aquesta reflexió: «Plató cenyeix el concepte però el fa més estret i limitat quan presenta l'Estat com a forma de realització del fet moral. Sòcrates, més immediat, no tan abstracte, més vitalista, no tan racionalista, concep més que l'Estat, la societat de l'home en la seva base més senzilla i més pregona: l'home en la seva possibilitat de comunitat, gairebé només l'home que dialoga, posant en el diàleg, el col·laborar i l'estimar». Alexandre Galí, *El món moral* a Manfred Díez, tesi doctoral *Alexandre Galí, filòsof de la història. Estudi d'uns escrits inèdits*, p. 190 (2016) Universitat de Barcelona.
5. La traducció de Galí ha estat revisada i publicada per Josep Montserrat i Paula Przybyłowicz sota el títol «Alexandre Galí i el noi i les matèries d'ensenyament», a *Temps d'Educació*, 55, p.263-278 (2018) Universitat de Barcelona.
6. Jordi Galí, parlant del seu pare, exposa en aquest sentit: «[...] al marge de precisar la data exacta en què sorgeix el sintagma d'"aprendre a aprendre", és clar que aquest principi s'ha imposat com un veritable article de fe pedagògic en consonància amb el Credo pedagògic (1897) de John Dewey que, en els darrers anys, ha estat recuperat com un dels puntals de la nova educació». J. Galí, *op. cit.*, p. 25.

## 2.1. La dimensió pràctica de l'educació

Va ser la visió polaritzada al voltant del sentit pràctic de l'educació, per exemple, la que en part promogué les discussions entre el citat John Dewey i Robert Maynard Hutchins, als Estats Units de mitjans segle xx,<sup>7</sup> i la que avui dia podem trobar també al centre del debat de l'educació avui dia a Catalunya. En aquells anys, Alexandre Galí escrivia els seus textos de filosofia assenyalats. Ell entén el sentit pràctic, lògicament, en el primer dels dos sentits que abans comentàvem. L'entén així considerant una determinada etapa de formació del noi. Aquella en què hi ha en joc l'assoliment de les capacitats intel·lectuals i morals que el fan ser plenament humà. Aquella que, un cop assolida, ja pot donar pas a l'especialització. Etapa que inclouria tot el temps de què s'ocupa la institució escolar. L'ensenyament tècnic i universitari en quedarien fora.

La funció de l'escola fora donar lloc a persones capaces de considerar les coses –de viure, podem dir– fent ús de la raó, és a dir, procurant considerar la seva experiència des d'un angle universal o objectiu, i capaces de guiar la seva conducta d'acord amb aquest, de manera que la seva existència individual es pugui inserir en un marc màximament col·lectiu o humà.<sup>8</sup> «L'individu [observa Alexandre Galí] només el salva la llibertat. Però no una llibertat absoluta que només criaria bojos impossibles de lligar i de conlligar, sinó una llibertat que jo en diria –pel fet potser d'ésser mestre de minyons– llibertat de mètode o llibertat racional, que vol dir governada per la raó». I, encara, en un mateix sentit: «perquè hi hagi educació calen dos elements: l'ésser que s'educa i allò que educa, que encara que sigui representat per l'educador, no és precisament l'educador, sinó la col·lectivitat, el complex en el qual s'integren les forces i els valors individuals per mor del que hem anomenat [...] una substanciació superior».<sup>9</sup>

Educar per a la vida significa fonamentalment això: enriquir la teva individualitat amb la individualitat dels altres. Cal tenir en compte, alhora d'entendre aquesta afirmació, que per a ell, la veritat, allò que anomenem realitat, resideix o es fonamenta en un acord intersubjectiu. Acord que implica un anar més enllà de l'experiència individual, i per a això cal la capacitat

7. Per això, vegeu, «Democràcia, racionalitat i educació. La polèmica Dewey-Hutchins en ocasió de The Higher Learning in America», d'Àngel Pascual Martín a *Temps d'Educació* (2017).

8. L'ideal il·lustrat propi de la revolució francesa venia a preconitzar el mateix, encara que en el marc més limitat de la ciutadania.

9. La primera citació pertany a «Assaig sobre els orígens i l'evolució de les especulacions morals i els seus efectes en la història», a Manfred Díez, *Alexandre Galí, filòsof de la història. Estudi d'uns escrits inèdits*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2016, p. 128. La segona citació és tret de Alexandre Galí i Josefa Herrera, *Activitat i llibertat en educació*, El Tremp-Quaderns d'Escola, Sant Boi de Llobregat, 1979, p.p. 48-49.

de raonar. Seguim: Alexandre Galí no negarà que, una vegada aconseguida aquesta fita, la que implica el desenvolupament de la raó, la següent hagi de consistir a desplegar allò que ens singularitza i ens fa diferents. Ben al contrari, això serà precisament el que s'haurà de posar al servei dels altres. És una qüestió de respectar els temps, com moltes coses en el terreny de l'educació. Si l'educació obligatòria ha de formar per a la vida, entenen que sempre es dona en un medi col·lectiu, la postobligatòria té ja en perspectiva la contribució individual al col·lectiu. Avançar això segon a edats més joves implica un desconeixement de les necessitats del noi, en tant que noi. És posar traves al seu desenvolupament com a persones, obstruir la capacitat de distingir amb netedat allò que li pertoca a un, el seu jo, d'allò que pertoca als altres. Impedir aquesta sana separació fàcilment pot promoure una actitud d'egoisme, per incapacitat de comprendre els altres —perquè s'identifica l'interès propi amb el dels altres—, o bé de gregarisme —perquè, al revés, es pren l'interès dels altres com el propi. «Cal peixar l'infant, [...], i l'adolescent amb el pa de la veritat», assevera el pedagog català. «Però, quin és el pa de la veritat? Què necessiten l'infant i l'adolescent? És alguna cosa que radica en paraules i fòrmules? Aquesta és la gran errada. La veritat que l'adolescent troba a faltar no radica en paraules, sinó en fets vitals. La veritat s'ha de manifestar en la vida total».<sup>10</sup>

Inserir l'experiència individual en un marc col·lectiu no vol dir dissoldre allò que et fa ser únic i diferent, la personalitat —terme amb què es referteix el nostre autor. Ben al contrari, vol dir cultivar aquest fet amb aliment humà, amb l'experiència de les generacions precedents. És des d'aquest punt de vista que adquireixen tot el seu sentit els estudis de la llengua i la literatura, les ciències experimentals, la història i la geografia (les ciències socials) o les matemàtiques. L'aprenentatge d'aquestes matèries ha de constituir una mena de sedàs que permeti la precipitació del jo. D'aquest jo madur, racional, que sí que sap discernir el que li és propi d'allò que pertoca als altres. L'encerta Dewey, quan, a *El noi i les matèries d'ensenyament* i alertant sobre els excessos de l'educació basada en el criteri d'autoritat, simplement en allò que ha d'aprendre el noi (constituït per un conjunt de disciplines organitzades de manera lògica i abstracta), i no en la manera d'ésser d'aquest noi (poc lògica i molt vital), afirma que el coneixement es torna una activitat mecànica i anodina. Una cosa a què l'alumne s'avé només per conveniència, per satisfer les expectatives de l'adult (ja siguin els pares o professors). Des del seu punt

10. Alexandre Galí, «El món i l'adolescent», a *Ecrits pedagògics* (1952-1966), Fundació A.G., 1990, p. 212. En el mateix escrit, unes pàgines més endavant, exposa que la funció primordial de l'escola anomenada activa és la d'ensenyar a pensar. «I com es pot aconseguir de refermar, de donar forces a l'individu isolat? Humanament, jo només sé trobar un camí que es pugui considerar ben orientat i és procurar que els individus pensin, que sàpiguen pensar». *Ibidem*, 217.

de vista, «els estudis classificats i ordenats així [segons el currículum establert per les institucions acadèmiques] són, en una paraula, el producte de la ciència dels segles, no de l'experiència del noi».<sup>11</sup>

El criteri d'autoritat absolutitzat menysté la particularitat de la vida de l'infant o adolescent, no té en compte la necessitat de l'adequació. Tanmateix, no fent-ho, deixa perdre allò que de potencial creativitat aquesta vida conté, fonamentalment perquè, en la seva pretensió de logicitat, desatén el moment constitutiu del coneixement, aquell en què es dona la descoberta, i en què es troben implicades vivències i emocions –ben particulars, esclar. L'educació entesa com a transmissió d'uns coneixements estantissos, fets i acabats, és una educació feta per vells –vells d'esperit– que envelleix el món, perquè apaga el desig de descoberta, impeding així el seu necessari rejuveniment.

«La diferència entre els procediments lògics i els psicològics [corresponents al que nosaltres hem definit com a educació basada en el criteri d'autoritat i com a educació que vol salvaguardar la naturalesa del noi] pot comparar-se amb la que hi ha entre les notes que pren l'explorador d'un país en el 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. [Tots 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 viatge 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».<sup>12</sup>

Ara, per un altre costat, eliminar el criteri d'autoritat amb l'argument d'afavorir l'espontaneïtat del noi és igualment negatiu. És no oferir al noi l'oportunitat de fer-se adult. Se'l manté dins un món ple d'emocions, però tancat i sense finestres que l'obrin a l'exterior. Adonem-nos que en ambdós casos es promou la desvinculació dels més joves de la generació dels més grans, de manera que el món deixa de tenir la continuïtat en el temps que –juntament amb la de l'espai– el fa ser món. Una cosa és que un s'expressi trencant les normes del llenguatge des del seu coneixement amb la pretensió

11. Monserrat, Josep; Przybylowicz, Paula. «Alexandre Galí i El noi i les matèries d'ensenyament de John Dewey. Una traducció inèdita». *Temps d'Educació*, [en línia], 2018, núm. 55, p. 263-78, p. 267.

12. *Ibidem*, p. 273.

de destacar-ne el sentit i buscant un efecte estètic, i una altra és emprar-les malament perquè mai no s'han après. En un cas es desperta admiració; en un altre, per contra, commiseració.

El terme mitjà, que és aquell pel qual aposten John Dewey i, amb ell, Alexandre Galí, passa per fer-se càrrec del món poc madur del noi des del respecte, i alhora del dels adults des de la mateixa actitud, i construir ponts de comunicació. Eixamplant, doncs, i no rebutjant les vivències del més jove. És la clau d'allò que el segon anomena pedagogia genètica, perquè contempla l'educació, d'acord amb la tesi de Dewey, com un dinamisme i no com una oposició. Parlant de la relació entre el senyor i els vassalls amb l'exemple vivificador, posem per cas, de la relació entre un líder i el seu grup al pati, o referint-se als protagonistes d'una sèrie juvenil d'èxit. Si anem al camp de les ciències, explicant les equacions aplicant-les al càlcul d'estratègia d'un joc d'ordinador. Sempre, relligant l'abstracte amb el concret, entenent el primer com un pas necessari per arribar al segon. Segurament, aquesta és una de les bondats de la pedagogia dimanada de l'obra pedagògica de Jean-Jacques Rousseau.

D'aquí, que Dewey afirmi:

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.<sup>13</sup>

I que, per part seva, Alexandre Galí assenyali:

El truc de la solució pedagògica del punt d'albir genètic ha consistit a trobar en el desenvolupament de l'individu aquells interessos o instints que coincideixen amb els de la raça, i a fer actuar els infants en aquest sentit. Si l'individu és un microcosmos de la raça, tot el procés de desenvolupament d'aquesta s'ha de donar de forma ràpida i abreujada en l'individu; per tant, si aquest ha d'incorporar-se per mitjà de l'ensenyament a un estat social determinat, n'hi ha prou, per assolir aquesta incorporació d'una manera natural i vivent, de fer seguir a l'individu totes les etapes de desenvolupament de la raça, en relació a les quals ve admirablement predisposat. Segons el genetisme, doncs, totes les fases atàviques de desenvolupament de la raça, començant en les de l'home més primitiu, es donen en l'infant. Cal situar l'acció pedagògica en aquest viarany, que és, d'altra banda, el que ens dona la natura de l'infant, i permetre que l'infant s'hi desplegui i arribi, per mitjà d'aquesta mena

13. *Ibidem*, p. 270.



d'activitat, a la total adaptació o coincidència amb l'última fase evolutiva de la raça. Aquesta pedagogia té la seva representació més genuïna en l'escola americana de Dewey [...].<sup>14</sup>

Ara, cal tenir molt present que en el procés que hem exposat abans, tant el punt de partida com el d'arribada són importants. En el primer recollim, respectant la naturalesa de l'alumne —com el fuster s'agafa la fusta plena de nusos i bonys—; en el segon l'augmentem, el fem créixer, hem dit.<sup>15</sup> El procés té un fi. Allò que en filosofia s'anomena teleologia, té un *telos*. A través d'aquest s'ha de fer possible l'ingrés, o l'acostament, del noi a un món més plenament viscut, de manera que es pugui fer adult. Alexandre Galí ho raona així:

Cal partir del respecte a la personalitat de l'infant, però no oblidant mai que la formulació d'aquest respecte no queda completa si en l'infant no s'hi veu l'home, no tan sols l'home concret que cada infant porta dins seu, sinó l'home etern, la persona amb totes les seves íntimes essències, i les seves més elevades projeccions.<sup>16</sup>

L'educació ha de ser humanística o no serà, es podria resumir breument. Seguint l'exemple que donàvem abans, el noi ha d'aprendre que la relació entre senyors i vassalls defineix una forma d'organització social que va tenir lloc en un passat concret anomenat medieval. Això el farà ser conscient d'un passat històric —el seu passat històric—, marcat per unes etapes, i compartit amb la resta de la societat i més enllà; amb el conjunt de la humanitat. Si no arriba a ser capaç de situar la relació esmentada en un ordre temporal, no s'haurà assolit la fita pretesa per l'educació, per la senzilla i important raó que no haurà comprès el lligam.

## 2.2. L'educació i el cultiu de les facultats

Quina utilitat té saber manipular la fusta, si del treball no se n'obté un resultat concret, si no té un objecte definit, una cadira o una escultura, quel-

14. Alexandre Galí i Josefa Herrera, *op. cit.*, p.p. 28-29. Per *raça* cal entendre, com els mateixos autors aclareixen, societat, l'ordre col·lectiu en què es troba l'individu. El genetisme, segons aquells, completaria el corrent funcionalista que dona importància al lliure desenvolupament de l'infant propi de l'escola Montessori o del mètode Decroly, encaminant aquest desenvolupament cap a finalitats d'ordre social o col·lectiu (de la raça).
15. Justament el terme 'autoritat' (*auctoritas*), procedent del verb *augeo* llatí, 'augmentar', recull aquest sentit de fer créixer. Té autoritat aquell que posseeix un coneixement que fa créixer qui el rep.
16. Alexandre Galí, «Informe per a un pla d'organització escolar», *Escrits pedagògics*, Fundació A.G., 1990, p. 19. Cal notar que el seu credo corregeix el corrent funcionalista, així com el genetista de Dewey, perquè la finalitat ja no és tan sols de caràcter social, sinó humana.

com que pugui anar destinat a algú? El procés educatiu posa en moviment totes les capacitats de què el subjecte està dotat: sentir, imaginar, memoritzar i abstraure. Tanmateix, reconeixent que aquest és un factor molt important, alhora convé no perdre de vista que no és el seu fi, consistent a enriquir la individualitat de l'infant o adolescent amb la individualitat dels altres, vivint, per tant, amb més plenitud, amb un màxim d'humanitat. Així ho afirmàvem abans, d'acord amb el pensament d'Alexandre Galí, i tot considerant concretament l'etapa d'ensenyament secundari. La vida es manifesta al començament i al final del procés. És matèria i motor. L'expectativa de la vida d'adult, endevinada en la naturalesa de l'adolescent, és allò que ha d'orientar el treball de les facultats. «L'acció guiadora no és una imposició externa», subratlla Dewey. I continua: «És alliberar el procés de la vida **per al més adequat compliment dels seus fins**». <sup>17</sup> [El destacat en negreta és nostre.]

Hi ha en l'actualitat un cert estat de confusió. Un estat que potser Galí ja havia entrevist en el sentit que prenia l'evolució de l'educació als anys seixanta. En el pròleg a la seva traducció, *El noi i les matèries d'ensenyament*, Alexandre Galí fa la reflexió següent: «De 1963 ençà, la meva 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». <sup>18</sup> En aquesta etapa final de la seva vida estava escrivint uns textos de dimensió filosòfica, *Assaig sobre la legalització de la mentida i la violència* (1963) i *La deshumanització del món* (1965-1966), precedits de l'*Assaig sobre*

17. «El que hem dit sobre la desatenció de la present experiència del noi a causa de la seva distància de l'experiència madura 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 perquè no saben veure que el desenvolupament vital és un procés definit que té les seves lleis pròpies, que només es compleixen quan es poden donar en les condicions adequades i normals. Interpretar les actuals experiències en brut del noi calculant-les, mesurant-les, arrançant-les en sèries ordenades, exigeix coneixements matemàtics —el coneixement de les fórmules matemàtiques i les seves relacions amb la història de la raça sorgida 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 li cal per endegar els seus impulsos cecs de manera que puguin assolir claredat i guanyar força». *Alexandre Galí i el noi i les matèries d'ensenyament*, p. 272.

18. *Ibidem*, p. 263.

*els orígens i evolució de les especulacions morals i els seus efectes en la història (1956-1960)*. S'hi destaca un fil conductor: la relació entre la moral i el coneixement, en unes altres paraules, entre el bé i la veritat. Coneguda qüestió especialment important des de l'obra de Plató.

Cito les competències que cal desenvolupar dins la dimensió d'història de la matèria de ciències socials de l'educació secundària: «analitzar els canvis i les continuïtats dels fets històrics»; «aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts»; «interpretar que el present és producte del passat»; «identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva». Totes aquestes accions formen part del mètode històric, es posen en pràctica quan es fa història, per tant, és lògic que adquireixin rellevància i se'ls atorgui un gran pes quan es fa història. Ara, sobre quina història cal aplicar-les? «La que pertoca», es dirà. «La de veritat», podem afegir nosaltres. I això que s'imposa com una obvietat presenta unes implicacions que convé aclarir. Quina és la història de veritat? Amb Alexandre Galí hem de contestar que és aquella que ens vincula a una humanitat més àmplia. Aquesta, segons ell és la que gaudiria de més realitat o la que esdevindria més objectiva, perquè fa coincidir tots els punts de vista en el mateix. Notem que sobre una història de ficció es podrien aplicar els mateixos procediments. La història que és de debò no es tria, no depèn de la nostra voluntat individual. És la que és. La història de veritat, que relliga l'individu amb els altres i li fa viure una vida més plena és, doncs, el que justifica el desenvolupament de les destreses i habilitats. Això que assenyallem per a les ciències socials valdria també per a les experimentals i per a totes les altres matèries. Les competències mostren el com, no el què. Si ho fem al revés, si entenem que l'assoliment d'aquestes és el fi de la matèria i que els fets que s'estudien, el món en la seva dimensió diacrònica, no és sinó un mitjà posat al seu servei, aleshores actuem com si l'individu no pertanyés a la mateixa història, com si tingués la capacitat d'obrar de fora estant, en una mena de llibertat abstracta. Posar l'activitat, els mètodes i procediments, com a fita a aconseguir fa perdre importància al món sobre el qual cal que s'apliquin. Aquest món passa a ser tractat com una cosa indistinta. Allò que pren relleu és el subjecte i les seves capacitats.

Ara, com podem motivar el desenvolupament de les capacitats si no hi ha res substancial que les mobilitzi? El món de l'adolescent és complet en si mateix, però no és acabat si es considera el conjunt de la vida de la persona. És la tesi de Dewey i de Galí, però també és tesi dels dos pensadors que les capacitats han de conduir el noi a incorporar-se al món adult. Aquell on l'individu pot aconseguir-se d'acord amb la raó, exercint la llibertat. Abstreure l'individu del món implica abandonar la idea que la seva comprensió pugui actuar de motiu. Es comprèn en general, en un sentit abstracte, explicàvem, sota la justificació de fer hàbil l'alumne en qualsevol context i situació, de fer-lo adaptable a les contingències que pugui oferir el futur. En aquestes condicions, es fa difícil parlar d'incorporar-se en un món, perquè se li ha sotstret

tota substància –i, ben mirat, no t’hi pots fer massa, perquè tot és canviant. Pot passar que siguin els interessos allò que vingui a substituir el món. Educar en els processos i habilitats d’una manera abstracta facilita la incorporació al món del treball, perquè et fa capaç de desenvolupar-te en qualsevol dels mons sorgits de l’interès.<sup>19</sup> Són aquests uns mons humans, esclar, però d’una humanitat empetitida, reduïda a l’interès del qual dimanen, i desconectats els uns dels altres. No és aquest el món al qual es refereix John Dewey, i encara menys Alexandre Galí. En tot cas és la «llibertat atomitzadora i disgregadora» de què parla el darrer. El desarraïment del qual parteix aquesta manera de veure el procés educatiu desemboca en un segon desarraïment. Cap lligam, cap fita superior més enllà de l’interès.<sup>20</sup>

### 2.3. *El món com a atractiu*

Eliminar el món planteja un problema de motivació. Si bé és cert que els adolescents es miren el món dels adults amb recel i també amb una punta de temor, també ho és que aquests recel i temor fàcilment es transformen en atracció. L’adolescent sent satisfacció quan se’l fa particip de les conquestes sobre les quals es fonamenta el món. Sent satisfacció, perquè, d’una banda, experimenta allò que experimenta tothom quan s’aprèn: una capacitat més gran de comprendre la realitat; d’una altra, perquè se li obre la perspectiva de fer el mateix. No s’ha de bandejar l’extrem del coneixement que es constitueix sobre l’experiència del noi, dèiem abans, però tampoc se’ls ha d’escamotejar la realitat que s’aguanta sobre les espatlles dels més grans. Així, per Alexandre Galí:

L’home ha de tenir plena consciència del seu paper davant els infants i els adolescents. De tot el que volta el cadell humà en obrir-se en aquest món, l’home és el que se l’enduu més intensament. Cal observar com, arran de la naixença, amb la mirada que encara no mira, l’infant ja l’examina, l’interroga. Només perquè és alguna cosa que es mou? Però des d’aleshores l’interroga sempre; primer la mare, el pare, els més pròxims i habituals, després tots els qui se li acosten. No es pot comparar l’afany que té el noi per a conèixer l’adult, amb l’esforç que pot fer l’adult per a conèixer el noi. No es poden comparar perquè d’una manera explicable el noi té més necessitat immediata de l’home que la necessitat que pugui tenir l’home del noi.<sup>21</sup>

19. Sobre això, resulta molt il·luminador l’article de Conrad Vilanou, «Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica», a *Temps d’Educació* (2019).

20. Aquesta és una qüestió que Alexandre Galí tracta a *Activitat i llibertat en educació* (1979), examinant els principis pedagògics de l’anomenada escola activa i mirant de resoldre els problemes a què condueix la consideració de la llibertat de l’infant d’un punt de vista, com diem nosaltres, abstracte.

21. Alexandre Galí, «Una hipotètica revolta d’uns mestres hipotètics», a *Mirades al món actual*, editorial Arc, 1967, p. 72.

Sigui de l'infant, sigui de l'adult, sempre estem parlant del món. De fet, es fa difícil fer-ho d'una altra manera. I és en virtut d'aquest que les capacitats s'activen. Eixamplar-lo, assenyalàvem més amunt, és la comesa del professor i vol dir acostar-lo a la realitat, i acostar-lo a la realitat vol dir al seu torn posar de manifest tot allò que d'humà existeix. Darrere la comprensió d'un esdeveniment històric, sigui la Revolució Francesa, darrere la resolució d'una equació de segon grau o la lectura d'un poema hi ha l'esforç per compartir una cosa que és de tots i que algun científic, poeta o investigador ha descobert. Algú que mogut –motivats– per aquest món compartit ha posat les seves capacitats al servei ja del seu eixamplament, bé per mitjà de la investigació o la creació, i que portat pel sol desig de conèixer o de crear ha col·laborat a bastir aquest món comú del qual estem parlant i que, al meu entendre, d'acord amb el que exposen Alexandre Galí i John Dewey ha de ser l'objecte de l'ensenyament que pretèn formar persones. Han de ser la història, les matemàtiques, la llengua o la física les grans inspiradores. I el noi ha de reproduir en ell mateix el moment de conquesta sobre el qual es constitueixen. Només d'aquesta manera farà seu el món humà i s'hi incorporarà de debò. Només així desenvoluparà la seva humanitat.<sup>22</sup>

No es pot impulsar la intel·ligència sense el suport d'alguna cosa. Aquesta no ha de ser una de qualsevol, sinó una de sorgida de l'actitud de donació, a la qual Galí es refereix com a gratuïtat. Així doncs, allò que ha de ser matèria d'estudi a l'educació secundària ha d'haver sorgit d'aquesta actitud. Incorporar-se al món dels adults, doncs, implica fer-se partícip i responsable de les conquestes amb què les generacions precedents ens han obsequiat. Molt diferent és l'estudi que posa com a objectiu el desenvolupament de capacitats, mètodes i procediments, que fent abstracció d'aquest món, acabat donant protagonisme a l'interès del mercat. Si l'actitud de gratuïtat implica l'obertura cap als altres, es fonamenta en la capacitat d'incloure aquells que no són jo, la segona és justament el contrari, posa l'accent en la supervivència del jo.

### 3/ La creativitat de la persona

El criteri d'autoritat absolutitzat, observàvem més amunt, desatén la particularitat de la vida de l'infant o adolescent i deixa perdre allò que conté de potencial creativitat. Afegíem que l'educació que es regeix per aquest criteri posa de manifest un esperit envellit que envelleix el món, perquè no el deixa rejuenir-se. Alhora també destacàvem que eliminar el criteri d'autoritat amb

22. A l'hora de fer-ho, convé, com hem mostrat, que el mestre o professor sàpiga aterrar els coneixements en el pla del jovent. Defugint la retòrica efectista en què l'alumne és un element purament passiu i el professor massa protagonista; com també la classe que, buscant la seva participació, fa recaure tot el pes en l'activitat dels alumnes que aleshores actuen, esdevenen actius, fent per fer.

l'argument d'afavorir la creativitat del noi era igualment pernicios, perquè aleshores es nega l'oportunitat de fer-se adult. Fer-se gran no significa deixar de ser el que s'és. Ja hem dit que, seguint Dewey, educar implica eixamplar; seguint Galí, treure a la llum l'home o la dona que cada noi i noia porta dins. La creativitat té per aliment el gratuït. És fer les coses d'acord amb la personalitat de cadascú, però en vistes al que és comú. Una educació pensada en els termes en què plantegen Alexandre Galí i John Dewey, en què la matèria que incorporen els alumnes deriva d'aquesta actitud, és una escola que cultiva amb l'exemple. Promou l'ésser creatiu entre els alumnes perquè no s'oblida del moment humà de la conquesta. I no deixem de banda això: de la mateixa manera que l'ésser del noi creix, quan incorpora les descobertes i creacions dels que l'han precedit, la mateixa humanitat s'amplia o es fa més gran quan el món s'enriqueix amb les aportacions de les generacions més joves. L'escola autoritària aborta aquesta possibilitat. Es limita a conservar el que hi ha, com si fos la guàrdia i custòdia d'aquest món. Per un altre costat, l'escola de la creativitat, que es basteix rebutjant l'anterior, ho impossibilita igualment. És condició necessària perquè l'obra deixi de ser individual i es doni en vista al conjunt. El jo verament creatiu, també ho hem apuntat abans, és la precipitació de l'experiència amb aquest món de creacions. Les línies de Miró no són els gargots de la meua filla. Entremig s'hi situa el sedàs del món fet pels homes.

El devot, si no és un formidable egoista, si no cura abans la seva pròpia salvació, no és veritablement devot. Ha d'anar a la seva sense miraments i ací el tenim que malmet i atropella per obrir-se camí i fer el seu fet. Se salva si salva els altres; però no salvarà mai els altres sense un propòsit de realització, sense una gran aspiració devota que és una finalitat personal per a la pròpia salvació.<sup>23</sup>

#### 4/ Mestre o professor: camí de devoció

Important és la comesa del mestre o professor, més aviat professor, en l'escola que estem considerant. Ha de ser l'agent que actuï de mediador en aquesta relació entre la creativitat individual i l'ordenament social. Ha de ser especialment creatiu. Ho notàvem també en un apartat anterior: s'ha de fer càrrec del món en què viu l'infant i a l'hora és el representant del món dels adults al qual ha d'arribar.

Dewey ho exposa amb aquestes paraules:

23. Marta Lorente Serichol, *La filosofia moral d'Alexandre Galí. Edició crítica i comentari dels Assaigs de vida devota*. Universitat de Barcelona, 2017, p. 100. Vegeu sobre la qüestió de l'actitud de donació en Alexandre Galí la ben travada recensió de Jordi García Farrero "Alexandre Galí i els Assaigs de vida devota: vers una pedagogia de la devoció i de la jovialitat", a *Temps d'Educació*, [en línia], 2020, Núm. 58, p. 283-92.

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 en si mateixes. [Relaciona diverses 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 verificant-les. Com a mestre, ha de conèixer la matèria de la ciència com a representació 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 camins 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 encarrilat. 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.<sup>24</sup>

Ha de preservar la innocència del joc del nen per tal que pugui esdevenir terreny fèrtil quan es faci adult. Quan la innocència pot esdevenir donació. Ha de ser especialment creatiu, diguem, perquè la seva és una actitud d'estricta servei al món en el sentit que diem de món humà. Ha de posar la seva persona al servei dels altres i posar les condicions per fer possible l'aparició de l'adult. Ha d'estimar el món que transmet, darrere seu hi ha la petja de molts homes que han fet de la seva vida un compromís, i ha d'estimar aquells als qui transmet també, perquè al darrere hi ha igualment homes susceptibles de renovar el compromís. Ras i curt, ha d'estimar l'Home en majúscules. Es tracta d'eixamplar la seva humanitat mirant a l'infinit, enlairant-se per damunt de tot ordenament social. Aquí rau ben probablement el punt que separaria la pedagogia d'Alexandre Galí de la de John Dewey. La seva consideració vers el que és etern. I per aconseguir aquest enlairament cal emprar els mètodes i procediments més encertats. I convé que se sapiguem avaluar i sospesar.<sup>25</sup> L'actitud és el principi, en el mestre o professor; i també és el punt final, en l'alumne. La tècnica és el mitjà. És important que aquell es doti d'estrís de mesura objectius que li permetin valorar els èxits de la difícil tasca que escomet. Barreja d'artista i artesà, ell és el primer exemple

24. Josep Montserrat i Paula Przybylowicz, *Alexandre Galí i el noi i les matèries d'ensenyament*, op. cit., p. 274.

25. D'aquí l'important llibre dedicat a aquesta qüestió, *La mesura objectiva del treball escolar*. Publicat el 1928 i reeditat per l'editorial Eumo el 1984.

de donació al món comú que el noi pot fer seu. Això, que el carrega d'una gran responsabilitat, li ofereix la possibilitat també de ser profundament i incondicionalment humà.

Per Alexandre Galí:

Evidentment el món o se l'ha de vèncer o un ha de ser vençut per ell, però no es tracta de ruptura, o de negar el pa i la sal, sinó al revés. Hom ha de vèncer el món convivint amb ell, incorporant-se a ell, fonent-se amb ell. I el món és vençut si en incorporar-nos-hi i fondre'ns amb ell, l'individu, com es diu en termes teològics, salva l'ànima. O, traduït en termes pedagògics, salva la personalitat. Ara bé, hem de tenir sempre present, en aquestes consideracions, que aquest problema evidentment difícil és en realitat el problema de la vida, no únicament el problema propi de l'adolescent, és el problema de tots. [...] En aquesta lluita en què som tots, l'adolescent només es diferencia de nosaltres en un detall de molta transcendència: que ell hi és novici. Ell s'hi troba per primera vegada, amb totes les angoixes de l'inconegut. Com ho farem per no defraudar l'adolescent, podríeu demanar-me? Procurant, us diria jo, que l'adolescent, en aquestes primeres angoixes de lluita trobi en el pare, la família, el mestre i l'escola un suport necessari per escometre l'àrdua batalla. I aquest suport no el trobarà si nosaltres no lluitem, si nosaltres ens hem declarat ja vençuts, si nosaltres no volem també com ell i amb la virginitat d'ell salvar l'ànima i la personalitat. És a dir, si no ens hem endurit o no ens hem tornat gats vells.<sup>26</sup>

26. Alexandre Galí, «El món i l'adolescent», *op. cit.*, p. 213-214.