

DISCURS DE CLOENDA DE L'ACTE DE RECONeixEMENT AL DR. ANTONI GAVALDÀ

ANTONI GAVALDÀ TORRENTS
Universitat Rovira i Virgili
Didàctica de les Ciències Socials

Comunicat de Comunicació Educativa

El doctor Antoni Gavalrà va pronunciar el 26 de novembre de 2021 el discurs de cloenda en l'acte de reconeixement a la seva trajectòria, celebrat a l'aula Magna de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Gavalrà, historiador i membre del grup de recerca ISOCAC, ha estat professor titular de Didàctica de les Ciències Socials (Departament d'Història i Història de l'Art) de la URV, ha centrat la seva carrera en la formació de mestres i en la investigació en el món de les humanitats i l'Educació, i és membre actiu de la revista *Comunicació Educativa*, a més de ser-ne un dels fundadors l'any 1990.¹

¹ En el número 33 (2020, p. 7-28) d'aquesta publicació, Irigoyen entrevista el Dr. Antoni Gavalrà. L'entrevistat repassa la seva trajectòria, respon a qüestions sobre la formació de mestres, el futur de l'educació i l'ensenyament-aprenentatge de la Didàctica de les Ciències Socials, i sobre conceptes com treball cooperatiu i valors cooperatius. Per consultar-la: <<https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>>.

L'acte va estar conformat per tres parts que defineixen la dedicació i les línies de recerca del professor Gavalrà. En la part de didàctica, van participar-hi el Dr. Josep M. Pons-Altés, la Dra. Pilar Benejam (doctora *honoris causa* URV), la Dra. Roser Batllori, la Dra. Montserrat Oller, el Dr. Francesc X. Hernández i Montse Martí. En la part d'història, la Dra. Montserrat Duch, el Dr. Ramon Arnabat, el Dr. Joan Maria Thomàs i el Dr. Pere Gabriel. I, en la tercera i última part, anomenada "Ciutadà Gavalrà", van participar-hi Josep Santesmases, el Dr. Jesús Mestre, Xavier Palos, la Dra. Mercè Renom i Pep Riera. Talment, l'acte d'homenatge va servir per presentar el llibre coordinat per Josep M. Pons-Altés *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavalrà*, editat per Publicacions URV.

La direcció i el consell de redacció de *Comunicació Educativa* han considerat oportú reproduir el text del doctor Antoni Gavalrà, figura cabdal de la Didàctica de les Ciències Socials i dels estudis de cooperativisme agrari.



Figura 1. Antoni Gavalrà en la cloenda, acompanyat del Dr. Josep M. Pons-Altés. Prop d'un centenar de persones, entre antics alumnes, professors i amats, no van voler perdre's l'acte d'homenatge.

Discurs de reconeixement

Bon dia a tots els que heu volgut participar en aquest acte de comiat professional, de manera presencial o bé seguint-lo a través de la xarxa.

Vull començar donant les gràcies a les escoles i instituts pels quals he passat, als mestres i professors d'infantil, primària, secundària i universitat i als claudres, a la inspecció educativa, als membres de revistes en què he participat, a les entitats en què he col·laborat, als companys PDI i PAS i alumnes, i a les amigues i amics que prèviament he discussejat. Gràcies per les generoses paraules que m'heu dedicat. I gràcies sobretot a la meua família, als meus pares, i especialment a la meua dona, la M. Lluïsa, pel seu suport i comprensió total, així com als nostres fills, Núria i Jordi, i famílies respectives.

Voldria parlar de percepcions viscudes en el que segurament serà un dels darrers actes en què participo i en què em sento honorat per la vostra presència. Agafeu-ho en un sentit de pensament en veu alta, no pas de sentència tancada, sinó obert a una reflexió.

Parlaré de qüestions en primera persona en relació amb d'altres. No us citaré a cap de vosaltres explícitament, però sí que potser hi trobareu referències d'esquitllèbit. Sí que parlaré d'algunes persones que malauradament no hi són. Vull parlar d'educació, del treball de mestre com a sinònim de professor, d'algunes qüestions d'aplicació i acabaré parlant d'història, entitats i transferència. Som-hi.

La meua educació formal inicial va ser deficient: escolarització a batzegades al poble, a la Salle, a la Normal i a la Universitat. Depenent de la potència dels mestres i de la meua insolència, vaig aprendre algunes coses. Més aviat poques, tot i que als 17-18 era mestre.

L'educació formal complementària va ser una mica més potent quan vaig continuar estudiant, primer Filosofia i Lletres —sobretot història— i després Filologia. Reconec que l'edat hi influeix. Però he de dir que vaig passar per la Universitat en un moment en què bastants professors pensaven més en l'estabilitat professional que a engrescar-me a fer que pensés. Passava, però, que aquest cicle ja era una opció d'estudi personal, i llavors en vaig treure una mica més de profit. Tot amb tot, els darrers cursos d'Història vaig decidir no anar gaire a classe. M'avorrien els dic-

tats d'apunts i ho vaig suplir amb lectures, anant a la biblioteca, hàbit que vaig agafar i en el qual he persistit.

De fet, anar a la biblioteca —per llegir, és clar— és una acció que considero bàsica i així els ho anat dient als estudiants de mestre, que quan, pel motiu que fos, no venien a classe considerava que eren a la biblioteca. La memòria visual que tenia, però, els feia una mala passada, ja que, quan un alumne no havia vingut, en alguns casos aprofitava per dir-li l'endemà, de manera amistosa, que molt bé que hagués anat a la biblioteca.

Amb aquest panorama, a mi em va salvar l'educació permanent, aquella que volgudament vols i necessites, i assimiles a base de cursos que modulen l'aprenentatge o l'autoaprenentatge de les teves carències. És clar que llavors és una opció volguda i buscada. Addicte usual a les escoles d'estiu, a cursos d'ampliació de continguts de metodologia didàctica, a converses dels MRP i a debats politicosocials els diumenges a la tarda a casa, quan venia el tiet de fora, amb moltes persones intentant arreglar el món i el de més enllà, configuraren un aprenentatge que la Universitat només m'insinuà.

En el fons, em considero bastant autodidacte, no pas en un sentit pejoratiu, sinó perquè crec que l'escola no va ser suficientment dúctil i engrescadora per a l'aprenentatge. No n'hi ha prou, d'anar a classe a escoltar o a prendre apunts. La curiositat que no vaig trobar a l'ensenyament reglat va fer que busqués el que m'interessava per altres viaranys i mirés de posar-ho en pràctica; que la lectura que havies fet l'intentessis aplicar; que el neguit d'aprendre el comuniquessis a un altre col·lega que saps que ho fa bé per validar-ho i ampliar el coneixement. De fet, si agafes el costum d'aprenentatge compartit, agafes disciplina, i l'aprenentatge es converteix en un hàbit, i fins i tot hi poses ordre, i fa que no perdís gaire el temps en altres qüestions, per poder-te concentrar a entendre els principis bàsics del que aprens o qüestions per continuar avançant. Això fa que et converteixis en aprenent i mestre a la vegada, permanentment.

Amb aquest bagatge entro a treballar de mestre, joveníssim. M'adono, d'entrada, d'una disfunció flagrant en la llengua de treball i constato un fet ràpidament: o t'adaptes a les bases i perfils dels alumnes o el teu pas

per la professió no té sentit. Així doncs, una de les primeres qüestions seria constatar que tots parlem en català —els alumnes i jo mateix— i, en canvi, ensenyo a escriure en castellà. I constato una obvietat: que de català no en sé ni un borrall. La necessitat empeny. Contacto amb Òmnium Cultural. M'assignen un mestre —Josep Veciana— que m'envia per correspondència unes trameses amb la teoria i uns exercicis que havia de contestar i que ell em corregia. Sense saber-ho de bon començament, quan va creure-ho oportú, em va dir que m'havia d'examinar. La prova es fa a Reus, al Centre de Lectura, sense comunicació pública.

Qui era, però, aquest mestre? Doncs un mestre de poble senzill, savi, irònic i abnegat. Batxiller, per circumstàncies de la guerra, el 1937, va ser nomenat mestre de Picamoixons. Cridat a files per lleva, va ser Milicià de la Cultura un any i mig al parc Samà, i escrivia les cartes dels soldats analfabets. Al final de 1938, va dirigir-se a la frontera francesa entrant a França per Portbou amb un tren de malalts i ferits. Al juliol de 1939 tornà. De retorn va estudiar per mestre. Va haver d'aixecar molt el braç. Tenia una trajectòria dedicada a l'ensenyament de petits i adults, de mestre rural i de mestre ciutadà. Al final petà a Perafort i allí m'ensenyà què feia: la biblioteca escolar, les obres de teatre entre els alumnes, la revista escolar —*El Castellot, Xics*—, el pla de sortides graduat, i en l'àmbit del poble fomentà la creació del Centre Cultural i Recreatiu. Em va ensenyar com extreia material per preparar les classes de la revista *Cavall Fort* —sorgida el 1961— per estimular la lectura i les socials plenes de contes, jocs, concursos, historietes, tires còmiques i que tant li servia. Vaig parlar molt amb ell.

Una de les activitats era per aprendre poesia. Un dia, l'inspector i un visitant sud-americà visitaren l'escola. Un alumne recità la poesia *L'Empordà*, de Joan Maragall, i ell aprofità per parlar-li de Catalunya i el català. L'endemà, l'inspector recriminà el mestre per utilitzar la nostra llengua. Actiu a la campanya “El català a l'escola”, va ser nomenat Tarragoní Fidel el 1982: “Els que volem una Catalunya rica i plena en continguts és ben simple assolir-ho amb una sola regla: pensar, parlar, llegir i escriure sempre en català, perquè hi tenim tot el dret i un sagrat deure que no podem deixar de banda.” L'any 1988 li fou concedida la Medalla Francesc Macià, lliurada pel president de la Generalitat, Jordi Pujol.

Què m'ensenyà i què vaig aprendre? M'ensenyà l'ús del document històric, el tractament d'una revista escolar i, sobretot, com preparar les sortides per treure'n un bon rendiment. Aspecte, aquest darrer, que he aplicat posteriorment amb uns treballs amb alumnes de Magisteri intitulats "Descoberta d'un poble", en què buscava aconseguir un material local per a la classe —d'història, d'economia, de folklore, de demografia, d'art— útil per als alumnes, per poder realitzar un contrast o un complement amb les unitats escolars; en definitiva, per fer les socials més vives i reals. Aquestes accions, complementades amb les escoles d'estiu, on buscàvem formació sobretot en didàctica i en temes que resultaven incipients com música, plàstica, educació sexual, com ensenyar llengua als no catalanoparlants, com havia de ser el tractament de l'espai —lligant matemàtica i geografia—, modelen el meu aprenentatge de mestre.

Una segona via d'aprenentatge la vaig trobar a la Universitat. Quan vaig acabar d'estudiar de mestre, vaig començar Filosofia i Lletres a Barcelona. Vaig fer un pla que es deia Maluquer. Un pla avançat. Sobre una base d'assignatures troncal, et podies fer un itinerari propi, en funció dels teus interessos, amb assignatures d'àmbits diversos. Vaig fer el primer curs com a lliure a la UB mentre feia el servei militar. Tenia un contacte que em deia el que estaven fent i jo, en les llargues hores lliures i tedioses, llegia i mig estudiava. Dos aspectes em sobtaren l'entrada a la Universitat. Recordo l'examen de Filosofia, amb tres o quatre professors al davant d'una aula immensa, que potser eren dos-cents, i tothom copiava. Era el mercat de Calaf. En cap moment no van pujar les escales per veure què passava.

El contrast va ser l'examen d'Introducció a la Geografia. Esperava una munió de gent com a Filosofia però no hi arribava ningú. A l'hora convinguda va aparèixer un senyor amb una maleta i va preguntar als cinc alumnes palplantats si anàvem a l'examen. Ens feu entrar a l'aula i ens va dir, d'entrada, que ell tenia per norma no aprovar a cap alumne lliure sense haver parlat amb ell dels interessos que tenia per la geografia. Jo estava en aquesta tessitura. Havia llegit el llibre que m'havien recomanat, *Compendio de geografia general*, de Pierre Gourou-Louis Papy, Editorial Rialp. Madrid, i res més. Ens donà l'examen. El corregí, me'l comentà i me'l retornà, i em va precisar algunes qüestions.

Tot seguit va sortir la traca. Em va preguntar d'on era i, en dir-li el nom del poble, em digué: “Ah, del Camp de Tarragona”, i prosseguí dient que havia de fer un treball sobre un aspecte de geografia de la zona. Em va preguntar què coneixia del meu poble i reconec que li vaig dir vaguetats desgranant elements patrimonials que coneixia només de nom: l'església, l'ermita, l'escola, les dues carreteres que hi passaven, el sindicat, les capelletes adossades a algunes cases, el torrent, el rentador, les basses, els gorgs del riu... I ell em començà a preguntar sobre els conreus, les fonts, les rescloses, i llavors em digué: “Què et sembla si fas un treball sobre la Societat Agrícola? Quan i com es fundà, l'evolució de les produccions, quines màquines tenia, a quins mercats venia el vi...” Ho vaig fer. Al setembre l'hi vaig presentar: el llegí i em tornà a fer preguntes d'ampliació que vaig respondre com vaig poder. El professor es deia Enric Lluch. En aquell moment no sabia qui era.

Qui era, però, l'Enric Lluch? Segons la meua percepció inicial, era una persona amable, discreta, considerada amb el tracte i rigorosa, i, un cop conegut a fons, hi afegiria íntegre i compromès. Vinculat a l'Escola de Mestres Rosa Sensat, un treball recent a *Documents d'Anàlisi Geogràfica* de 2020 amb el títol “La geografia a la Universitat Autònoma de Barcelona: un projecte d'Enric Lluch” és prou explícit per fer-nos una idea de qui era i com pensava, com un dels impulsors de la *Gran Enciclopèdia Catalana*, especialista en temes de divisió territorial. El 1972-73 restablírem el diàleg, ja que m'envià informació i enquestes que vaig omplir per a l'“Estudi sobre delimitació d'àrees funcionals”, que elaborava per al Servei d'Estudis de Banca Catalana. A partir d'aquell moment, el tracte va ser constant, tot i que em va quedar un tema que em proposà i que no vaig fer: la proposta d'escriure un llibre per a l'editorial Oikos-Tau, que portava ell, i sempre m'he penedit de no escriure'l.

Què m'ensenyà i vaig aprendre? Dues qüestions que m'han servit i molt. Una, que no n'hi prou amb un examen memorístic d'uns apunts o d'un text per aprovar. Això ho pot fer qualsevol, és fàcil, i malauradament és una pràctica que en alguns casos encara està massa estesa. Pot servir de complement, però no només hauria de servir de qualificació. I també, importantíssim, que els exàmens s'han de tornar corregits per po-

der-los comentar al detall. I que cal anar més enllà i veure què pot aportar l'alumne d'un tema col·lateral del programa curricular. D'aquesta manera, l'alumne i el professor aprenen i amplien sobre realitats concretes.

Un altre eix que m'ha modelat com a professor ha estat el Reciclatge de mestres. El Reciclatge va ser un projecte de la Generalitat recuperada per posar un llindar mínim de saber, en matèries que l'educació formal franquista havia ocultat, menystingut o mutilat als mestres, quan els sabres de la ignomínia encara eren expectants i mig guardats. Sé que em poso en un terreny relliscós entre el gremi, ja que aquest procés de Reciclatge ha estat parcialment bescantat, en una part segurament amb raó i en una altra no, com exposaré tot seguit. Començà el 1978.

El programa va ser prou ambiciós: els mestres que van voler actualitzar-se —quasi tots— havien de cursar almenys quatre matèries, i, si volien prosseguir els estudis, quatre més per obtenir la titulació escaient. Llengua I, II i III, de 60 hores cadascuna; Didàctica per a la Llengua per a EGB, 30; Didàctica de la Llengua per a no Catalanoparlants, 30; Coneixements de Catalunya, 40; Geografia i Història de Catalunya, 50, i Literatura, 30, configuraven un programa prou ampli. Els mestres van anar a les classes amb un esperit franciscà i amb una il·lusió palpable per aprendre. Recordo les classes entre setmana en acabar la jornada laboral, o sigui, a partir de les cinc i fins a les vuit o les nou, i els dissabtes al matí.

La forma de reclutament del professorat va ser peculiar. Per donar socials —Geografia i Història de Catalunya— vam haver de passar una prova. Potser no tothom, però jo sí. La prova va ser de continguts i interpretativa. A la Universitat de Barcelona, una trentena de professors de ciències socials d'escoles i instituts vam ser convocats per ser professors dels mestres. La prova va ser, si més no, innovadora. De dos temes generals, dos enunciats, i de cadascun cinc o sis qüestions bàsiques que els futurs alumnes-mestres als quals donaríem classe haurien de saber per poder-ho aplicar als alumnes de primària, o sigui, amb un clar compromís didàctic. I l'explosió. A cada un d'aquests dos temes, quina bibliografia faríem servir i per què. La desbandada en rebre els enunciats va ser general. No quedàrem ni la meitat. Per circumstàncies que no he escatit, vaig ser acceptat i a més se'm proposà per preparar una part del programa

de Coneixement de Catalunya, una assignatura bàsica en la qual entrava una mica d'història, geografia, art, institucions polítiques i folklore. Va ser un luxe preparar part d'un programa i dilucidar què hi havia d'entrar i què no, i comprovar com ments benpensants donaven arguments convincents. Un reciclatge que per aquests viaranys va servir i molt per fer uns treballs d'història local, individual o en equip, aplicats a les escoles, que va ajudar molts mestres per endinsar-se en la recerca, i per poder treballar amb els alumnes que tenia a l'escola amb aspectes variadíssims de les ciències socials locals i comarcals. Treballs que es van ciclostilar el d'uns per a tots, i en què l'inspector en cap de la província de Tarragona, assistent al repartiment dels treballs, va fer una allocució memorable en defensa del que començava.

Què vaig aprendre? Doncs diverses coses. Una, que anant a l'arrel dels temes per donar, a través de la bibliografia, es podia dilucidar els aprenentatges rebuts i, alhora, propensos a ser treballats. Ras i curt: determinar si la comprensió que un tenia només era de manual, o si tenia pòsit complementari per poder-la qüestionar, discutir, remodelar, reinterpretar... En definitiva, si un tenia criteri de contrast o no en tenia. Una altra cosa important va ser que gestar un programa d'una disciplina no era una cosa gens fàcil i que el treball en equip per articular-lo era primordial. Que calia escoltar molt altres veus i alhora argumentar les teves respostes, ja que allò que hi havia en joc i es pretenia era important per a un canvi curricular. Un altre aprenentatge va venir referit a quan vaig donar aquestes classes, en el sentit que fer de mestre a mestres tenia tanta responsabilitat com fer-ho a primària o secundària, obligat a estar actualitzat. I un altre aspecte que vaig copsar va ser la predisposició de l'inspector en cap en aquest suport al Reciclatge i, per extensió, a les ciències socials en general, que donava garanties que els alumnes-mestres assistents avançarien amb decisió per aquesta via, sentint-se recolzats, com així va ser.

Un altre dels temes de què us vull parlar és de la formació universitària en didàctica. Les persones que ens hem dedicat a les didàctiques específiques —de les ciències socials, de les experimentals, de la matemàtica—, en general no provenim d'un únic itinerari: unes provenen directament

de les ciències referents —historiadors, matemàtics, químics— i unes altres hi arriben a través dels ensenyaments de Magisteri o d'alguna de les ciències de l'educació —la psicologia, la pedagogia o la sociologia. Això implica que el bagatge d'entrada sigui diferent: des del suport de la ciència referent o des de la pràctica educativa. Ambdues entrades són vàlides, encara que una té més punts de connexió que l'altra amb el món educatiu, o sigui, que ha reflexionat sobre els nivells dels alumnes i les seves problemàtiques. Als uns i als altres els queda, però, un llarg recorregut d'aprenentatge. Als primers, entendre que només amb els seus sabers no serà suficient per aterrar a la realitat escolar, i que caldrà adequar-se per poder-los aplicar, per connectar amb allò que la ment del nen demana i els convé; i, als segons, comprendre que els cal més domini de la ciència per ajustar, saber regular, triar i adequar continguts a les necessitats dels alumnes. I a tots, els uns i els altres, captar la potencialitat d'una pràctica —i de les pràctiques— per trobar el punt dolç en què es detecta que l'aprenentatge té un sentit, avançat, profund, no superficial, d'ajuda. I afegir formació permanent a dojo, a través de congressos, jornades i simposis, i lectures com un complement de discussió amb altres professionals per forjar-se una base reflexiva d'anàlisi dels processos per tal que l'acte educatiu tingui sentit, dels perquès, observant i analitzant els problemes d'aprenentatge que hi ha a les aules i estudiar-los per tal de trobar-hi solució. L'aportació personal de referents en didàctica específica van ser, indiscutiblement, companys de la UB i sobretot de la UAB que no citaré perquè n'hi ha que són aquí. Sí que cal recordar un mestre traspassat recentment, un autèntic pioner dins el món de la didàctica de les ciències socials: Joan Pagès.

Així doncs, per formular reflexió teòrica, calia passar de la intuïció a la reflexió. Vaig entrar a una àrea en què quasi tot estava per fer. Mentre l'àrea social d'Història estava estructurada, la de Didàctica de les Ciències Socials estava en construcció, a les beceroles. Només cal dir que va ser en el Congrés de Còrdova de 1990 on s'articulà un intent de programa comú per impartir-lo a les escoles de mestres de tot l'Estat. En aquests congressos, hi destacaren tres grans eixos en què em vaig sentir identificat:

l'argumentació, el potencial del Pràcticum per discernir d'on surten els problemes educatius, i la selecció i seqüenciació de continguts.

En aquest aprenentatge constant, què hi vaig aprendre? Doncs unes quantes coses: que els problemes d'aprenentatge dels futurs mestres provenien en part dels mateixos continguts i que, per tant, calia saber-los dissecar per adequar-los a les seves potencialitats. I que la teoria sola sense la comprovació de la pràctica real era vendre fum. O sigui que la pràctica era el que havia de donar a la teoria, i no al revés, i que la pràctica havia de sortir d'on es practicava i s'hi veia l'encert o els problemes que se'n derivaven, és a dir, a l'escola. I, per conclusió, que per poder fer un treball coherent calia saber treballar en equip per avançar conjuntament amb altres companys, per no esdevenir una flor d'estiu individual, que esclatava i es marcia, sense connexió per continuar avançant.

Tot aquest cúmul d'experiències derivaria en l'aplicació, en el trànsit al món educatiu real, en contacte amb la realitat. Aquest trànsit al món educatiu ha tingut diversos fronts. Un ha estat des de la revista *Comunicació Educativa* i l'altre, els treballs que des de l'àrea hem endegat per tal de millorar la formació dels estudiants. No m'hi entretindré gaire. Però sí que voldria referir-me a alguns aspectes que han ajudat a configurar l'equip de Socials en aquest pas al món educatiu real que deia, de connexió amb la realitat, i a transcendir com s'ha realitzat cap a altres àrees afins. Un eix ha estat el tractament dels documents i sobretot de la fotografia per a comprendre unes socials rellevants; un segon eix, donar visibilitat pràctica a l'aportació de les diverses disciplines socials a l'ensenyament, per tal de fer veure que, a més de geografia i història, hi ha altres ciències socials, i, un darrer eix, arbitrar el tractament del treball cooperatiu des dels valors de les ciències socials.

El tractament dels documents i la fotografia ha estat un tema de reflexió. Els alumnes sovint no mesuren la utilitat de la història o de qualsevol altra ciència social. La veuen com una ciència tancada, ja elaborada, on els fets que traspuen als llibres són generals, inamovibles. Pel que fa a les imatges, en alguns casos hi són només per alleugerir el text del llibre: resumint, no compten gaire. Altrament, però, s'està en una època en què la imatge ho envaeix tot. Hi ha diversos autors que han reflexionat sobre la

importància de la lectura d'imatges i documents, i sostenen que cal desxifrar-la per comprendre-la, i alhora per defensar-se'n. Ara som de ple en un d'aquests moments. No és un problema només de socials, però és de socials.

Una tasca que s'activà va ser recuperar documents i imatges extretes d'àlbums familiars, i incardinar-les en un context museístic. La sorpresa va ser agradable. Els alumnes, a través d'una descripció detallada del seu material amb l'ajut de la seva família, concretaven cronologia, descripció d'elements, objectes i artefactes, activitats que s'hi realitzaven, seqüència del procés, i donaven sentit a un document oblidat, particular, relegat, que es convertia en un document memorialista, lluminós, públic, històric. Llavors, el document o la fotografia entraria al museu i s'incardinaria en el relat, abans, o a continuació, d'un altre material ja exposat, o simplement incorporat de nou. Amb el currículum s'hi treballava algun dels aspectes com la cronologia, les categories i nocions temporals, els codis per mesurar el temps i el temps històric, la representació icònica, les relacions de causa-efecte, la causalitat històrica, l'empatia històrica, les fonts primàries i secundàries, l'adquisició i ús de vocabulari històric... En definitiva, s'hi treballava socials de la particularitat a la generalització, per demostrar que la història l'aporta tothom dins del seu bagatge.

D'això en van sortir uns treballs i un llibre, *La fotografia històrica a l'aula: un mitjà per aprendre*. L'artista, docent, assagista, crític i promotor d'art especialitzat en fotografia Joan Fontcuberta en va escriure el pròleg. El multipremiat doctor honoris causa per la Universitat de París 8, premi Internacional de la Fundació Hasselblad, considerat el Nobel de la Fotografia, premi Nacional de Fotografia, atorgat pel Ministeri de Cultura d'Espanya el 1998, entre molts altres, va donar pautes de treball.

En el pròleg sustentà que el bon professor és aquell que ensenya els seus alumnes a aprendre per si mateixos. Perquè aprendre reflexivament implica travessar un mateix tota una sèrie de dificultats i això és molt didàctic, és una manera d'aprendre com fer les coses, però té un defecte, i és que requereix molt de temps i moltes vegades s'agafen vies equivocades i després costa molt de retrobar l'energia i el camí fet en va. Però un ensenyament no ha de facilitar les coses als alumnes, sinó que ha de

provocar que aquestes dificultats arribin el més aviat possible i es donin els instruments intel·lectuals, els instruments de coneixements, els instruments tecnològics per poder-les salvar. Creia que és la millor manera d'aprendre, el que passa és que és lenta. Així, l'aprenentatge l'enfocaria com forçant l'alumne a buscar una resposta i, senzillament, donant-los uns canals que agilitzessin el procés. I sentenciava que el gran secret de l'ensenyament sempre és saber encomanar entusiasme. És a dir, un professor que sàpiga encomanar entusiasme sempre serà un bon professor. No es pot aprendre si no hi ha el divertiment, l'aspecte lúdic, el fruit d'aquella activitat que s'està aprenent.

El nostre equip multidisciplinari lligàrem aquesta acció amb el currículum. Però això seria un altre tema que ens allargaria. El model de treball el vam preparar professors de Socials junt amb els de Llengua, els d'Experimentals i els de Plàstica. I no puc oblidar que, en aquesta interessant travessia, ens hi acompanyaren els companys de la Universitat de Vic.

Què vam treballar i aprendre? El treball amb documents i fotografies personals aporta una nova manera de comprensió de la història, a partir d'una realitat vivencial com a base per orientar i confluïr els continguts cap a punts rellevants de les ciències socials; també que les imatges i documents fan buscar els coms i els perquè d'una seqüència, d'un tema, fet que comporta un treball justificatiu més detallat, amb l'avantatge que es poden formular hipòtesis realistes. I que el currículum es modela, s'ajusta i es diversifica, i que es practica un tema en interrelació de diverses àrees, com a cosa natural, gens forçada.

Un altre tema de treball del qual hem tingut sensibilitat ha estat la publicació de l'obra *El tractament de les CCSS a l'educació primària: proposta teòrica i pràctica*, editada per Publicacions URV. La sortida del llibre va veure la llum coincidint amb l'arribada dels graus, el curs 2012-13. Els graus suposaren una reformulació de què i com s'estava fent i es treballava. Van arribar les hores de classes anomenades magistrals, de seminari i de pràctiques. Tot molt bonic sobre el paper. Era el famós Pla Bolonya a les aules. L'arrencada del pla, però, no va significar més dotació econòmica per revertir el sistema de treball.

Per a la redacció del volum partíem d'una premissa reflexiva de feia temps, des de les classes que fèiem: volíem un text convincent que expliqués succintament als nostres estudiants les característiques fonamentals de les diverses ciències socials i quines eren les potencialitats que tenien per a l'educació primària. L'acord implicà que s'optés per presentar què es podia treballar des de la història i la geografia, però també des de l'economia, la ciència política, la sociologia, la filosofia i l'antropologia. D'aquesta manera, vam fer un equip amb especialistes que fossin mestres i politòlegs, que fossin mestres i antropòlegs, etc. per tal que les dues dimensions quedessin ben travades. Aquest plantejament es lligà amb la idea de visualitzar les hipòtesis, metodologies i eines i recursos diferents de cada disciplina per explicar la realitat del passat, del present i la perspectiva del futur. Compartíem, alhora, la necessitat de la interdisciplinarietat, però ens oposàvem a simplificacions en què les formes adquirissin més importància que el fons, o que l'abús i la distorsió de determinats plantejaments pedagògics, sense substància, s'imposessin sobre les ganes de conèixer i d'aprendre. Crèiem que el menyspreu cap al coneixement portava a la irracionalitat i la banalitat, obstaculitzava la formació de ciutadans que pensessin realment per si mateixos i distorsionava l'aprenentatge seriós i reflexiu per saber prendre decisions, des de la base de la potencialitat de les ciències socials.

Què vam aprendre amb aquest treball? Primerament, serví per ampliar l'equip, fet que ha comportat una major riquesa de matisos en contrast, tant en el tema discursiu de la ciència com de la interrelació de les distintes disciplines socials. També vam destriar un bloc de competències i de continguts comuns que s'ha reflectit en un quadre d'actuacions per a cadascun dels cicles de primària. Una altra qüestió ha estat consensuar els objectius d'aprenentatge sortint del domini de les ciències socials clàssiques, de la història i la geografia cap a les aportacions de la resta de ciències socials, per intentar unir les influències que aporten sobre continguts dues o més ciències socials. I, finalment, vam distingir què volíem aportar a la societat com a objectiu de fons, i què caldria treballar amb els alumnes, en el moment present.

En conjunt, en sortí una obra teoricopràctica, viva de reflexió i de compromís, que vam entendre en constant revisió, en què les ciències socials esdevinguessin un puntal per aconseguir professionals de l'ensenyament formats i crítics.

Un darrer tema en què hem estat immersos ha estat el tractament cooperatiu. El títol del llibre que es va publicar no enganya: *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Vam fer la reflexió i l'estudi amb companys de la Universitat de Vic, amb mestres en exercici, amb alumnes de grau de Magisteri i amb alumnes de primària. Els precedents que teníem eren clars. Tal com la vida ensenya, la individualitat és necessària i imprescindible, però la col·laboració és inexcusable per avançar solidàriament. Només cal veure com s'està estenent el que s'anomena *treball en comú* en un perfil educatiu, en què els professionals busquen incansablement trencar el sistema monolític d'ensenyar-aprendre per transmissió. Adequar el programa universitari a aquest nou guió era el gran repte. Actualment hi ha tres tesis de professors, en curs, que treballen aspectes concrets d'aquesta temàtica.

Vam dir al pròleg que la necessitat de preparar professionals per a l'ensenyament del futur que ja és present ens hi empenyia. Vam emprendre el projecte, basant-nos en dos eixos: primerament, la literatura existent, assumida, convenientment garbellada, bàsicament anglosaxona i espanyola i, segonament, els nostres treballs previs en valors cooperatius, i la pràctica amb els alumnes, des dels d'universitat fins als d'educació primària. Reivindiquem, per tant, la dimensió coral de l'estudi.

Si basar-se en la cooperació fa molts i molts anys va ser una necessitat de les persones per avançar en un projecte comú de treball, d'alimentació, d'oci o d'ajuda mútua, l'escola ha de saber aprofitar aquest bagatge de valors i dotar els alumnes d'estratègies i de pràctica d'allò que la vida mateixa comporta. En la recerca d'aquest nord, la cooperació no hi ha d'estar invitada: hi ha d'actuar de ple dret. Cooperació que no és només treball en grup, sinó l'acompanyament en situacions d'ajuda o de tutoria, el treball d'ajudes entre iguals o els consells cooperatius. En això estem.

Què hem après? Què el treball cooperatiu escolar i universitari no s'aprèn de manera teòrica, sinó que s'aprèn practicant-la, exercitant-la.

També que activar el treball cooperatiu a l'escola passa per un aprenentatge inicial de valors, individual, sòlid. I mesurar que la feina del professor serà essencial per a l'èxit: claredat del problema social per resoldre, normes de treball clares, gestió dels conflictes, supervisió de responsabilitats dels alumnes, animació a l'esforç individual i de grup, valoració dels avenços i saber admetre els errors, fixació de la transmissió de coneixements dins del grup, regulació de la cooperació perquè tots aprenguin... Realment no és una tasca senzilla. N'auguro avenços en els propers anys.

Els que m'heu precedit heu parlat d'història i de transferència. Sí. Realment m'he involucrat en la societat. En l'àmbit universitari, i a la volguada interacció entre la universitat i la societat.

El mestre d'historiadors Josep Fontana, en un treball, es preguntava càusticament: per a què serveix un historiador? Manifestava que el treball de l'historiador rep una atenció marginal, no pas perquè la matèria de què s'ocupa es consideri sense importància, sinó perquè els debats sobre els temes del passat que arriben a assolir un interès general els gestionen a través de l'"ús públic" de la història, un terreny en què els historiadors representen un paper, però que és gestionat substancialment per altres protagonistes, com els polítics i els mitjans de comunicació de masses.

I continuava dient que l'"ús públic" de la història comença amb l'educació, que assenyalava que està mediatitzada pel poder. De fet, les lleis d'educació que hem tingut aquí sempre han xocat per la llengua o per la història, és a dir, per les socials. Martín Villa, l'antítesi de la democràcia, va etzibar que un dels errors que havia comès la transició va ser concedir el control de l'educació al País Basc i Catalunya, "porque todos los niños españoles tienen que estudiar la misma historia de España, igual que ocurre en todas las demás grandes naciones, como Francia".

Sí, per això he escrit també d'història: a les fundacions, a sindicats, als museus, als arxius, als centres i instituts d'estudis, a revistes escolars, a cooperatives, a les universitats, on m'han donat veu i m'han acollit. I ho he escrit per deixar constància dels fets tal com els he interpretat; als llibres educatius, per fer pensar amb un sentit crític; als llibres d'història, amb recerca, per desvetllar inquietuds i per no perdre una memòria que va ser silenciada i sovint mig esborrada; a les enciclopèdies, per sintetit-

zar recerques meves i d'altres; als atles, per mostrar mapes amb imatges, síntesis visuals. Del que també estic satisfet és de quan se m'ha demanat una feina poc vistosa però eficient: adequar el saber de l'expert al saber escolar, allò que en diem *transposició didàctica*.

Algunes d'aquestes accions s'han materialitzat adscrit al grup Ideologia i Societat a la Catalunya Contemporània, on he activat treballs en eixos dels segles XIX i XX. Les temàtiques sindical, cooperativista, educativa, d'economia social i solidària han estat blocs on m'he trobat còmode. El component didàctic crec que ha influït en la manera de presentar resultats, on sempre, a partir dels estudis històrics, ha entrat aquesta idea, ja sigui en llibres, en congressos o seminaris o en publicacions pròpies o en conjunt. He treballat des d'una convicció feta des de l'esperança, poc o molt vistosa, i que no sempre s'ha entès com calia. Així hem estat i som.

I acabo. Soc del tot conscient que m'ha tocat un reconeixement que mai no he buscat. I encara soc més conscient que també hauria hagut de veure's reflectit cap a altres companys i companyes que han donat tot el seu saber per tal de formar uns professionals responsables i crítics, que han buscat dignificar l'ensenyament de mestres o els estudis de socials. He conegut persones molt interessants, que feien la feina que els pertocava i algunes amb veritable passió. Marxo —és un dir— satisfet, veient que companys que estimo continuaran i eixamplaran el saber cap als altres, i intentaran formar mestres i historiadors autèntics, de noms i de fets.

Bibliografia

- IRIGOYEN, A. (2020). "Entrevista a Antoni Gavalrà". *Comunicació Educativa*, 33, 7-28. <<https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>>.
- PONS-ALTÉS, J. M. (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavalrà*. Publicacions URV.