

ENTREVISTA A ANTONI GAVALDÀ TORRENTS

ALBERT IRIGOYEN

Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat

RESUM

Entrevista al doctor Antoni Gavalvà Torrents, que ha estat professor titular de Didàctica de les Ciències Socials (Departament d'Història i Història de l'Art) de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili, i que ha centrat la seva carrera en la formació de mestres i en la investigació en el món de les humanitats.

Mestre de mestres, un cop arribada la jubilació, en repassem la trajectòria en una entrevista on respon a qüestions sobre el futur de l'educació i de l'ensenyament-aprenentatge de la Didàctica de les Ciències Socials. També sobre conceptes com ara treball cooperatiu i valors cooperatius, virtualització i digitalització, el món de la docència i la recerca universitària. I, encara, sobre què significa ser mestre.

Antoni Gavalvà, historiador i membre del grup d'investigació ISO-CAC, és un dels fundadors de la revista *Comunicació Educativa*.

PARAULES CLAU

Didàctica de les Ciències Socials, formació de mestres, treball cooperatiu, valors cooperatius.

ABSTRACT

Interview with Doctor Antoni Gavaldà Torrents, who has been professor in Didactics of Social Sciences (Department of History and History of Art) at the Faculty of Education Sciences and Psychology of the Universitat Rovira i Virgili, and whose career has focused on teacher training and research in the world of the humanities.

A teacher of teachers, now of retirement age, we look back on his career in an interview in which he answers questions about the future of education and of the teaching-learning of Social Sciences Didactics, about concepts such as cooperative work and cooperative values, digitalization, the world of teaching and university research, and about what it means to be a teacher.

Antoni Gavaldà, historian and member of the ISOCAC research group, in one of the founders of the journal *Comunicació Educativa*.

KEYWORDS

Didactics of Social Sciences; teacher training; cooperative work; cooperative values.

Antoni Gavalrà Torrents, doctor en Geografia i Història, llicenciat en Filologia Catalana i diplomad en Magisteri per la Universitat de Barcelona, ha estat professor titular de Didàctica de les Ciències Socials (DCS) a la Universitat Rovira i Virgili. Les seves línies d'investigació han estat diverses. En el camp de la didàctica ha treballat en els processos educatius curriculars, la didàctica de la història local i comarcal, l'ús de la fotografia i els document a les aules, el tractament dels valors socials i el treball cooperatiu. En el camp de les humanitats ha excel·lit en l'associacionisme, la cooperació, la política i el sindicalisme franquista.

En l'àmbit social, ha estat president de l'Institut d'Estudis Vallencs, secretari de la Fundació Ciutat de Valls, vocal de la Fundació Recasens i Mercadé de Reus, patró de la Fundació Roca i Galès (FRG) de Barcelona, vocal de l'Institut Ramon Muntaner de Móra i, a Madrid, vocal a la Confederació Espanyola de Centres d'Estudios Locals (CECEL). Alhora, ha estat cofundador de la Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana.

Ha dirigit els grups de recerca Investigació Didàctica i Continguts Curriculars, i Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop). És membre del grup Ideologies i Societat a la Catalunya Contemporània (ISOCAC) i director de la col·lecció Cooperativistes Catalans de la FRG. És autor d'una extensa obra de temàtica educativa i social.

Després d'aquesta brillant carrera docent i acadèmica, queda més que justificat l'interès de l'entrevista que presentem a continuació.



Figura 1. Antoni Gavalrà gaudint de la lectura.

El curs 2019-2020 ha estat el darrer en què has impartit classes a la Universitat Rovira i Virgili. Vist amb la perspectiva d'anys ensenyant, què diries que és per a tu "ser mestre"?

Ser mestre com a concepte sempre ha representat el mateix: ajudar l'alumne en la formació de les seves capacitats, per tal que progressi mentalment, tot i que és cert que la manera d'actuar ha variat, i molt, en el curs dels anys. Quan vaig sortir d'estudiar de la Normal —terme amb què es coneixia l'ensenyament de magisteri—, ser mestre era estar imbuït d'una moralitat. De fet, fins els capellans podien fer de mestre sense cap preparació pedagògicodidàctica. Ja està tot dit!

El sistema, als ulls d'avui, era un despropòsit! Ser mestre amb 17-18 anys significava entrar al món laboral amb la pàtina de saber alguna cosa, poca. Manllevant el títol de l'economista Asís Zumàrraga, podríem dir que "cualquier tiempo pasado fue peor". A la privada, on vaig anar a petar, el sistema era encabir els alumnes i oferir-los unes unitats didàctiques tancades, a partir de llibres de text no gaire adequats a la seva capacitat de comprensió. Ser mestre consistia a tenir els alumnes a ratlla —les ràtios d'alumnes per classe a la privada, altíssimes, podien superar tranquil·lament la trentena i fins i tot la quarantena— i intentar que aprenguessin conceptes sense relació, memorístics.

Amb el temps, la feina de mestre ha evolucionat del tot; per sort. Ser mestre ha passat, primer, per comprendre l'alumne, i, per tant, ha esdevingut un treball per donar ajuda real, mirant que tots i cada un dels alumnes evolucionin segons les seves capacitats, en un treball cada vegada més en equip. Voler ser un bon mestre avui és una tasca difícil, ja que requereix conèixer diverses disciplines, estar al dia de com abordar els aprenentatges, emprar un bon domini de la llengua, tenir inquietuds d'aprendre, innovar amb tècniques contrastades, saber treballar en equip, tenir coneixements de psicologia per entendre i ajudar els alumnes individualment i socialment, comprendre els alumnes nous i antics i actuar-hi, engrescar a tenir ganes d'aprendre, adequar els programes a les realitats de la classe, saber triar què cal treballar... Ser mestre avui implica ser un professional que s'adapta constantment al que requereix la societat del present i del futur.

Si et sembla, continuem mirant enrere i repassem els teus inicis com a mestre d'escola. Comenta'ns els teus primers passos en el món de la docència com a mestre.

Quan surto de la Normal, m'adono que sé molt poc, que tinc pocs punts d'anclatge, que només he adquirit un vernís educatiu, cultural. Alhora, començo estudis a la Universitat de Barcelona, com a alumne lliure, de Filosofia i Lletres, en un pla reconegut: el pla Maluquer. Al traspassar els estudis a Tarragona, pràcticament ho curso tot a la delegació de Tarragona, que mentre hi vaig estudiar jo sempre va dependre de la Universitat de Barcelona.

Treballo en una escola de capellans, i la Direcció i l'Associació de Pares em proposen de ser el director del que era l'EGB. Al col·legi confessional faig classes a diversos cursos de l'EGB i posteriorment al BUP. Com a mestre generalista, faig classes de tot, ja que no hi havia especialistes: llengua, pretecnologia, matemàtiques o educació física, per posar uns exemples. En aquesta situació em vaig adonar de la importància de la llengua, en majúscules. De la Normal n'havia sortit sense saber un bri de català normatiu i veia que a l'escola tot era il·lògic. Parlava en català i escrivia en castellà. Això em va fer adonar que calia aprendre el català normatiu, cosa que vaig fer a través d'un curs d'Òmnium Cultural, per correspondència. Em van assignar un gran mestre: Josep Veciana —l'escola de Perafort porta el seu nom—, a qui considero el meu referent. M'enviava per correu unes trameses ciclostilades on hi havia l'explicació del que tractava el tema i uns exercicis que jo havia de resoldre. Un cop fet, ho intercanviàvem per correu. El que no sabia era el que succeiria després. Em va dir que m'havia d'examinar, cosa que vaig fer a Reus, al Centre de Lectura, un diumenge, citat a una hora no convencional de quarts o d'hores, a fi i efecte, segons vaig saber després, que passéssim desapercebudes les 7 o 8 persones que ens havíem d'examinar. Així vaig obtenir el títol no oficial de català. Això va significar un canvi, ja que, sent director del col·legi, vam passar a ser escola en català el curs 1976-77 —no sense greus traves de la inspectora educativa de zona— i escola mixta, i vam incorporar el parvulari.

És gaire diferent el coneixement que havia d'assolir un infant de fa anys amb el d'ara? Què hauria de saber en acabar l'educació primària?

Uf! I tant! Si la societat i el saber evolucionen, l'ensenyament, encara que de manera lenta, també ho fa. Només cal mirar les escoles d'estiu dels anys setanta, a les quals els mestres assistíem per tenir una formació permanent, per veure què s'hi coïa. Seminaris i cursos sobre el tractament de l'espai a la segona etapa de l'EGB, la matemàtica moderna, l'ensenyament de l'educació plàstica, la psicomotricitat, els cursos de llengua catalana, l'enfocament de l'educació sexual, la música, el tema dels valors, l'educació cívica com a formació social, l'enfocament psicològic en edats diferenciades, etc., donen mostra de les inquietuds per iniciar o reforçar el que es necessitava, i alhora per traslladar-ho a l'aula.

Ara va en boca de tothom la terminologia de competències. Crec que aquestes han servit per precisar, amb un nou llenguatge, allò que sempre s'ha intentat resoldre sense paraules grandiloqüents. Què ha de saber l'alumne d'ara? Les competències bàsiques que surten a les directrius passen perquè sigui competent en allò que llegeix i que ho sàpiga expressar adequadament, que tingui el domini d'una operativitat perspicaç, que agafi la voluntat de ganes d'aprendre, amb esperit crític, i que quedi immers en la socialització en una societat democràtica. Així doncs, cal potenciar una comprensió lectora bàsica, en diversos idiomes, ja que, si no, l'alumne pot quedar marcat per al futur. Quan dic lectura comprensiva, no vull dir el mecanisme —que també—, sinó la fluïdesa entenedora. Per això és tan important la llengua, ja que tot passa per entendre el que es llegeix. I per saber argumentar les idees. En llengua escrita, sense les orientacions i correccions, l'ensenyament és vulgar. De fet, val més poc i bé, que molt i malament. Sobre l'operativitat, cal aplicar-la inicialment, sempre, oralment, en la realitat, en l'espai en què es mou, per entendre'n els valors numèrics. Fer exercicis sobre una operativitat no mesurable implica basar-ho tot en un càlcul abstracte, on el resultat desborda la capacitat comprensiva i es converteix en poc comprensible. No vol dir amb això que no s'hagi d'arribar a aquesta via, però pas a pas, a fi i efecte d'esvaïr el dubte d'un resultat no abastable. Respecte a la potenciació per intentar aconseguir que l'alumne tingui ganes d'aprendre, diria

que és crucial. L'alumne de primària ha d'anar amb ganes a escola, i això passa per demanar avenços de comprensió activa, per incitar-lo a una comprensió abastable i persistent. El darrer objectiu que s'ha de treballar des de l'escola és fer-lo particip del fet que està immers en una societat democràtica, en què hi ha drets i deures, que cal respectar i millorar. Els alumnes que no aconsegueixen els puntals bàsics a primària generalment es despenen a secundària, per diversos i variats motius, com ara alguns dels aspectes aquí tractats.

Òbviament, en aquestes facetes de l'aprenentatge, n'hi ha d'altres que van lligades a les indicades. És comprensible que han de treballar aspectes com la percepció de l'espai, la comprensió de la vida al planeta, la sensibilitat musical, la iniciació de les manualitats, l'expressió lliure amb altres llenguatges, el dibuix comprensiu, la temporalitat dels successos, etc., i que s'han de forjar puntals de vida, com és ara les relacions humanes, la responsabilitat, el respecte a la diversitat, la cooperació, la democràcia, etc. Però és clar que, sense les bàsiques, sempre serà més difícil arribar a altres competències.

Per què et vas interessar pel treball cooperatiu? Quina cosa particular/distintiva creus que aporta aquest mètode a una aula d'educació primària?

La tesi doctoral (que la vaig redactar quan les tesis eren tesis) em va marcar molt. M'ho va recordar el mestre de molts historiadors, el Dr. Josep Fontana. El treball cooperatiu m'havia interessat col·lateralment, a partir d'estudiar i avaluar la migradesa educativa de les persones en societat, i de veure com determinats organismes intentaven suplir-ne la carència amb classes vespertines. Comprovar que societats, cooperatives, centres obrers, sindicats i ateneus —potents o no tant— de finals del segle XIX i fins als anys quaranta de la passada centúria obrien classes per als fills dels associats dona idea de la magnitud de la catàstrofe educativa d'un país. Demostrava que el sistema, capitalista i classista, feia el mínim que marcava la llei per a l'educació i comportava que el saber quedés restringit a poques persones.

Les orientacions dels diversos currículums cada vegada han posat més èmfasi en el tema cooperatiu. A la Llei del 1970, la idea hi sortia d'es-

quitllèbit, i a les lleis posteriors, hi apareix com una base essencial. Ara, just és a les beceroles. Consolidat, haurà d'aportar un aprenentatge que fomenti un progrés individual, grupal i, per extensió, social. I per això caldrà exercitar-lo amb una pràctica regulada.



Figura 2. Un moment de l'entrevista amb el doctor Antoni Gavalrà.

En una de les teves publicacions sobre el treball cooperatiu (Gavalrà, 2000)¹, proposaves nous valors cooperatius perquè l'escola se'ls fes seus. Com i per què et van sorgir? Tenint en compte que és una publicació de fa vint anys, i hi incorporaries canvis? Creus que se'ls ha fet seus l'escola?

Al Primer Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials, celebrat a l'Escola de Mestres de Vic, el 1988, hi vaig presentar una reflexió sobre la possibilitat del treball cooperatiu a l'aula. Del Simpòsium me'n va interessar el tema dels conceptes clau —dissenyats, respectivament, per Hilda Taba, James A. Banks i Ambrose A. Clegg, Jr. En van parlar la Roser Batllori i el Joan Pagès en un treball sobre el disseny curricular. Era un treball suggeridor que aportava una mirada nova, en el sentit que fixava

¹ Gavalrà, A. (2000). "Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?". *Cooperació Catalana*, 226, p. 14-17.

punts essencials, abstractes, per organitzar programes coherents, propis de la disciplina, nuclears, amb voluntat que fossin duradors i resistissin els embats polítics de torn. Un dels grans conceptes feia referència a la vessant cooperativa.

M'hi ajudaren també, entre altres, el volum *Democràcia i educació*, de John Dewey, on desgrana les seves concepcions sobre socialització i educació social. També, la compilació d'Elliot Turiel, Ileana Enesco i Josexu Linaza: *El mundo social en la mente infantil*, amb articles de Juan Delval, Lawrence Kohlberg, etc., que donaven llum a l'enfocament cognitivo-evolutiu de l'estudi del coneixement social. En canvi, el currículum d'aquell moment només insinuava la cooperació i, tot i que afirmava que seria necessari anar cap a aquella via, no en donava cap pauta. D'aquí va sorgir la meua reflexió educativa. I la vaig lligar amb els principis cooperatius dels pioners de Rochdale, al Regne Unit, d'on havia sortit la cooperació de treball.

Els canvis i les adequacions seguiren en diversos treballs i, sobretot, al llibre que vaig dirigir amb companys de la URV i la Universitat de Vic: *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Crec que tot ajuda a una escola més preocupada pel tema.

Sovint ens trobem davant la confusió entre treball en grup i treball en grup cooperatiu, de l'ús del treball cooperatiu com un mer mètode pedagògic sense visió de canvi social, o veiem que el Departament d'Educació utilitza indistintament "cooperar" i "col·laborar", fet que indica que usa inadecuadament el primer terme. Per què creus que l'educació catalana "coopera" tan poc?

Crec que en part és lògica la confusió conceptual. Els referents teòrics del món de l'aprenentatge cooperatiu han estat autors estrangers: anglosaxons (Kagan, Johnson i Johnson, Slavin, Putnam...), i fins que no es traduïren —a finals del segle passat— i s'assimilaren, ha prevalgut més la intuïció que la reflexió. D'altra banda, hi ha la persistència del treball individual per sobre del cooperatiu, i la confusió que treball en grup és treball cooperatiu, quan són coses diferents. La línia francesa (Laffitte, Meirieu, Héber-Suffrin, Connac...) s'ha avançat a desfer aspectes essencials de terminologia. Treballar en grup no vol dir pas que els alumnes

treballin junts i formin un equip. Treballar en grup tampoc no significa que cooperin, perquè cadascú es pot atribuir mèrits que no li corresponen. El treball cooperatiu aposta per un aprenentatge en grup, en què tots són dependents, amb necessitat de confiança, solidaritat i compromís, i busca que l'alumnat comparteixi coneixements i responsabilitats, sota la forma d'autoorganització democràtica.

A l'escola costarà modificar rutines, atès que les famílies miren el resultat immediat, sense adonar-se que l'adaptabilitat del seu fill serà en comunitat o no serà. El mestre s'haurà d'armar d'arguments; n'haurà de saber explicar els avantatges. Professionalment s'estan veient avenços (no sempre en la línia adequada). Quan la majoria d'escoles diuen que són cooperatives, hi entenc més que estan en fase d'intentar ser-ho. El procés just acaba de començar. La formació de mestres ha d'ajudar a l'adequació, al canvi.

La confusió que esmentes del Departament d'Educació de la Generalitat no és privativa d'aquest departament: és general. És un senyal que es genera en l'organigrama polític de les conselleries a Barcelona i dels ministeris a Madrid. Massa càrrecs polítics copant el poder per a una comesa concreta (sempre d'un sol partit), en detriment de la feina que cal de bons tècnics capacitats.

El teu perfil és molt interessant en una facultat que forma futurs docents. Com a historiador i didacta de les ciències socials, recordem el que digué el Dr. Josep Fontana a l'Ofici d'historiador (2018), referint-se a la tasca de l'historiador. El definia pel seu compromís amb el món que viu i per fer que aquesta tasca contribueixi a explicar els problemes reals d'ahir i d'avui. En aquest sentit, em pregunto —i et demano, és clar— si un professor d'Història té dret a renunciar a tractar segons quins continguts a l'aula per pressions o per por.

Si s'entén la història com una ciència social, com una via explicativa de futur, és obvi que l'historiador ha de tractar tots els temes. Precisament són aquests temes reals, i sovint conflictius, els que donen sentit a la història, perquè fan pensar i tenir opinió sobre la realitat. Si veiem que el món té uns desequilibris enormes, mal servei es faria d'amagar-los i no posar-los com a referents per entendre la societat. La història ha de ser una ciència per fer comprendre les desigualtats polítiques i socials, i per mostrar

les conseqüències del que defensen els sistemes socials (en el nostre cas, el capitalisme a ultrança, que comporta que els desequilibris s'accentuin). Un historiador de l'època que sigui ha de donar eines que permetin reflexionar sobre per què han succeït determinats fenòmens i sobre les conseqüències que avui en dia s'arrossegueu. Per canviar, s'han de veure les arrels dels problemes i, en aquest món en què vivim, ens falta més saber interpretar la història, mirant que aquesta no es confongui amb un relat, amb una absurda cronologia de fets. La història sense tremp, sense l'anàlisi de causes i conseqüències, no l'entenc com a història. Per això, un segment de polítics ancorats en un passat que voldrien imperial els fa tanta nosa la història. Potser els van donar un deu de nota; irreal, perquè un deu només és un u i un zero; res, si no ha servit per pensar.

Entrem ara al vessant més de docència universitària de la teva vida laboral. Quin any vas entrar en aquesta Facultat i com era llavors l'ensenyament en la formació de mestres?

Uf! Hi vaig entrar el 1979. Treballava a primària i secundària, i se m'oferí la possibilitat de fer classes de llengua catalana i de ciències socials referides a temes del país, en història, geografia, institucions polítiques, folklore i art, des d'una vessant didàctica. En ambdós casos, però sobretot en el món de les ciències socials, va ser quasi com començar de zero, ja que hi havia pocs materials a l'abast. Veníem d'una època fosca.

Altrament, l'ensenyament de mestres de la Normal de Tarragona estava en ebullició. Vist en perspectiva, hi havia dos segments diferenciats de professorat. Uns, ancorats en un passat que se'ls esmunyia pels dits i que no acceptaven els canvis socials que s'estaven produint, i uns altres que lligaven amb els interessos dels estudiants (en aquella època molt actius) —ambdós col·lectius amb immenses ganes d'aprendre. Recordo clarament els debats vius als claustres, a les juntes i a les comissions. Es qüestionava tot, en sessions maratonianes. El segment de professors renovadors pretenien obrir noves vies. Passaren caps d'estudis amb molta predisposició a ajudar els alumnes i el professorat. Senties que et donaven suport. Va ser una etapa magnífica, interessant, i de molt d'aprenentatge dialèctic, argumentatiu. El professorat era molt estable. Els alumnes forçaven a avançar.

I després, com creus que va evolucionar l'ensenyament de mestre?

Va canviar quan van entrar en escena els grups de psicologia i de pedagogia provinents de l'edifici de la plaça de la Imperial Tàrraco, i que ara venien a la partida de Sescelades, on hi havia l'ensenyament de mestres. Alguns dels que arribaren tenien serioses discrepàncies entre ells, i el grupuscle de pedagogia era el més bel·licós. De la Divisió VII de la Universitat de Barcelona, es passaria a la Universitat Rovira i Virgili. Arribada l'hora de constituir-ne els departaments i les facultats, van emergir les diferències. El sector de mestres volia un departament propi. En aquesta situació, un grup extern a l'ensenyament, en què hi havia un vicerector, assimilà elements de les àrees de Didàctiques, ja que no tenien prou professors per configurar un departament propi. Alhora, també, un grup que havia aterrat es va apropiat de part del professorat de Didàctica implicar de retop que no es creés un departament de Didàctiques Específiques, tal com calia. En aquest darrer cas, va ser determinant el que va succeir per no quedar inclosos dins del segment de professorat de mestres, on quedarien en minoria. Així doncs, la Universitat Rovira i Virgili va ser —i ho continua sent— l'única universitat de l'Estat que no té un departament de Didàctiques. Els professors de les àrees de didàctiques els van adscriure a les àrees més o menys afins a les ciències referents.

Al Claustre, en la configuració de departaments, els que n'érem representants, vam defensar la postura del col·lectiu de crear un departament específic. Molts claustrals d'altres àrees no lligades a l'ensenyament hi van manifestar un clar suport a l'entreacte, abans de la votació, i discrepaven del procés, però la votació es va perdre. L'anàlisi del que va succeir és que crec que va ser un error greu perquè va estroncar una via formativa i de recerca, i una pèrdua per poder racionalitzar l'ensenyament. Amb els anys, el vicerector em va manifestar personalment que l'acció que es va prendre en el seu moment havia estat equivocada.

En aquesta darrera etapa has hagut de viure la virtualització i la digitalització a què s'ha vist forçat el sistema educatiu per la situació de pandèmia, i que ha obligat l'educació a adaptar-se a marxes forçades. Com has vist aquesta adaptació i quines mancances i urgències hi has detectat? Aquest canvi representarà un camí de no retorn? Cap on creus que va l'educació?

D'entrada, crec que, per al desenvolupament integral de l'alumne, la base digital no s'hauria d'institucionalitzar com a norma, la qual cosa no vol dir que no s'hagi de fer servir per qüestions concretes. El nord-americà Skinner fa dècades va creure —obtusament— que les màquines d'ensenyar podrien substituir el mestre. Les màquines d'ensenyar ideades pel psicòleg conductista aportaven un text escrit o oral i donava alternatives de resposta, una de les quals era la bona. L'alumne, amb comprensió efectiva o sense, en clicava una, i, si era la bona, la màquina proporcionava un nou text declaratiu que havia de ser novament respost. Si la resposta no era la correcta, la màquina rebobinava el text i repetia la pregunta fins que la resposta era la correcta. I així seguia. Els que creien que seria la solució a la formació individualitzada, massiva, s'equivocaren de totes passades, perquè menystenien l'autèntic sentit educatiu i es basava només en l'instructiu. Bandejant l'aprenentatge en comú, s'adonaren que no n'hi havia prou amb aprendre, sinó que calia aprendre junts, en comunitat. Ho poso només com a exemple.

Crec que, si s'institucionalitzés la digitalització, es perdria el sentit sociohumanista de l'educació. Segur que hi haurà gurus neoliberals que apostaran per aquesta via i ho vendran com un avenç. Se'ls haurà de combatre amb arguments. Opino que l'escola, i el mestre, per norma, és una institució insubstituïble en tres grans camps: en la formació de la personalitat individual; en la gènesi de la relació en grup, en col·lectivitat, i en la forja de la solidaritat. Aquests eixos prefiguren el sentit de l'educació: la personalitat es vehicula en múltiples camps, com ara la classe o l'esbarjo, necessaris per forjar valors; la relació en grup és necessària per fer que la individualitat es canalitzi en societat, i la solidaritat és insubstituïble per comprovar que l'ajuda mútua dona sentit a viure en societat. Així doncs, al mestre se li ha d'assignar el paper de regulador del sistema, ja que, a

més d'impartir les classes, és qui té la capacitat de situar en la justa mesura la interacció acadèmica i social.

Si la digitalització derivés, a més, a oferir paquets d'informació enllaunada, l'escola fomentaria un individualisme i una uniformitat que podem endevinar qui la lideraria, sempre en detriment de la diversitat. La digitalització per a l'alumne amb ascendents aptes per a l'estudi pot seguir momentàniament; però, als alumnes amb ascendents no gaire aptes, amb dificultats, que es queden clavats en allò que és fàcil, que no tenen la voluntat de fer l'esforç de voler avançar, l'ensenyament digital universal els condemna de per vida.

Sabem que sempre has tingut una visió del que ha de ser una facultat d'Educació. Com veus el pla d'estudis actual i quins canvis hauria d'implementar?

Una facultat d'Educació ha de tenir, segons el meu criteri, grans eixos representats. Un bloc ha de ser la didàctica de les diverses disciplines; un altre, la psicologia educativa, i el darrer, la sociologia —aquestes dues darreres com a ciències conductuals. Les didàctiques requereixen professorat amb domini dels avenços de la respectiva ciència referent (matemàtiques, música, llengües, socials...), i això li permetrà adequar-se als canvis de la ciència. I també ha de tenir un domini del currículum per saber-lo adequar a les necessitats dels alumnes d'infantil i primària. Això permet una pràctica escaient amb els estudiants de mestre per sustentar la teoria implícita que correspongui.

El segon bloc, a les facultats, ha de ser la psicologia, com a estudi sistemàtic de la conducta individual i dels processos mentals, entès el concepte mental com la inclusió de factors emocionals i intel·lectuals. Si ensenyar requereix comprendre els actors de l'aprenentatge, al mestre li cal una formació per entendre i satisfer la diversitat emocional individual, respecte a la motivació, els estats de consciència, la personalitat, l'adaptació, sense descuidar aspectes com ara els processos d'aprenentatge o la intel·ligència.

L'altre eix educatiu que cal desvetllar en els estudiants de mestre ha de ser la sociologia, entesa com l'estudi de la vida en col·lectivitat i les relacions socials. Aquesta ciència és necessària per tal que es puguin abordar

temes que ajudin a comprendre les famílies, el veïnat i el país. També ens cal per afavorir el treball en grup i per discernir com es configura una societat democràtica i com es pot envigorir des de la Facultat. Traslladat a altres reflexos en la vida diària de la classe i de l'escola, ha de donar raó dels perquè socials.

Havent entrat en temes de didàctica, què és i com ha de ser l'ensenyament-aprenentatge de la didàctica de les ciències socials a la Universitat?

És una pregunta molt àmplia per poder-la respondre amb detall. Donaré algunes apreciacions. Un eix és saber què s'entén per ciències socials. Les ciències socials no són només la història i la geografia. N'hi ha d'altres com ara l'economia, l'antropologia, la ciència política, la filosofia i la sociologia. Una tasca serà estructurar aquestes ciències socials: fer-les comprensibles, desvetllar-ne el nervi de totes i cadascuna, i entendre què aporta cadascuna, per comprovar que una de sola no sustenta tot el bagatge necessari per comprendre la societat. D'aquí la interrelació.

S'ha de mirar què s'ha d'aportar als alumnes d'infantil i primària; o sigui, cal determinar quines metes són essencials, veure quins problemes caldria resoldre, quines estructures són necessàries i quins valors convindria tenir presents. Amb un mapa mental del tot definit, s'hauria de dissenyar com arribar als alumnes de primària, per cicles, amb el benentès de configurar espais oberts on ells tinguin veu. En aquest estadi, el lligam de la disciplina amb el currículum servirà per adequar-se tant al disseny del mestre com a les necessitats reals dels alumnes. Amb el currículum de ciències socials com a base, la pràctica reflexiva serà el cavall de batalla, avançant en un treball en grup, amb ordre i convicció prèviament pactada i amb autoorganització. La peculiaritat de la didàctica de les ciències socials s'ha de caracteritzar per posar l'estudi de la persona i de la societat en el centre del treball, mirant i avaluant de forma crítica els fenòmens que s'han produït i els que es produeixen, en permanent canvi.

Agafant només l'exemple de didàctica de la història, caldria tenir present que cal partir de les categories i les nocions temporals: la cronologia, i els instruments i codis per mesurar el temps i el temps històric; la representació icònica temporal; les relacions de causa-efecte i la causalitat

històrica; l'empatia històrica; les fonts d'informació directes i indirectes, els documents i els textos històrics; l'adquisició i ús de vocabulari històric, etc.

De vegades, a la Universitat hi vivim una situació paradoxal: diem el que s'ha de fer, sense fer-ho. Per exemple, expliquem de manera teòrica com ha de ser l'aplicació d'un mètode sense posar-lo en pràctica. Per què creus que passa això i quina solució hi veus?

Cert. L'ensenyament de mestre és una carrera professional. Això vol dir que, per ser efectius, la pràctica ha de reflectir la teoria, i aquella hi ha de tenir un paper crucial, preponderant. Si es complís el que està estipulat sobre el paper, es prendria consciència de les hores pràctiques. Aquestes s'han de generar del que s'està treballant a l'escola en el pràcticum, per poder aprendre i donar-hi solució. El futur mestre ha de veure on són els problemes a partir d'aquest pràcticum i, juntament amb el professor de la Facultat, mirar com abordar-los. Això vol dir, ras i curt, que el pràcticum hauria de ser el centre del sistema. No ha de ser aparcar els alumnes a fer hores. Hauria de servir per analitzar els punts forts i els punts febles de l'acte educatiu, i, en format de seminari amb el professor de la Facultat i el mateix mestre, avançar per donar-hi solució. Val a dir que s'ha avançat molt en aquest camp, però cal insistir que aquesta retroacció (*feedback*) és del tot necessària per formar un bon professional, crític, en permanent estat d'aprenentatge i d'autoaprenentatge. A Didàctica de les Ciències Socials teníem per norma explicitar als alumnes que, si les hores pràctiques no esdevenien pràctiques, els feiem un mal favor.

Sovint ens trobem que l'alumnat de magisteri mostra poc entusiasme per l'aprenentatge de contingut i defensa que un mestre ha de saber només sobre gestió d'aula i mètodes d'ensenyament. Has percebut aquest rebuig o aversió cap al treball de continguts en la formació de mestres?

Caldria precisar el concepte de continguts. A l'ensenyament de mestres, entenc per contingut tant allò que és estrictament disciplinar —generat per la ciència—, com el que s'adequa a través de la necessària transposició didàctica que en fa el professor per tal que l'alumne ho pugui com-

prendre. El mestre ha de ser capaç d'adequar el saber savi del contingut al perfil que demana la comprensió mental de l'alumne, a fi d'evitar disfuncions i abandonaments. És aquí on el mestre n'ha d'adequar o ampliar el contingut. L'expertesa del mestre és trobar el fil argumental, clar i sòlid, per treballar-lo amb els alumnes. I això vol dir reforçar-ne, inequívocament, els sabers.

El futur mestre en formació s'adona del paper dels continguts quan a la Facultat treballa el currículum per cicles i ha de preparar seqüències adients, creïbles i responsables, amb tot d'exercicis paütats. I les prova. És llavors quan es produeix un canvi de percepció del que representen els continguts, i de la riquesa de trobar-ne l'essència per poder-ne fer una adequació solvent per als alumnes. Aquí s'hi veu altra vegada la importància que el professor universitari hagi exercit de mestre, per trobar respostes adients i proposar canvis de rumb realistes als estudiants de mestre.

El 29 de novembre del 2019 vas apadrinar i organitzar l'acte d'investidura de Pilar Benejam com a doctora honoris causa de la URV, una referent a Catalunya i a l'Estat en la DCS i en la formació de professorat. Quines serien les claus que la feren mereixedora del distintiu?

La Dra. Benejam ha estat el màxim referent en el món de la DCS a l'Estat espanyol. El seus escrits tenen una càrrega de reflexió d'alt voltatge. Ha marcat una línia per on el món de la didàctica ha transitat. Amb estudis de mestra, pedagoga i geògrafa, s'introduí en el món de l'ensenyament als anys seixanta a les escoles Talitha i Costa i Llobera de Barcelona, escoles sorgides al recer d'un ensenyament entroncat amb la filosofia del temps de la República i lligades a aspectes de renovació educativa, escoles que apostaven per una educació en què prevalien els valors de la igualtat, l'austeritat, la sociabilitat, el respecte al català i l'atenció a la diversitat. Aquí va ser, segons ha manifestat ella mateixa, on va aprendre a fer de mestra, circumstància que va marcar el seu rumb educatiu, en un període en què una part de les escoles de l'Estat i confessionals seguien processos rutinaris d'aprenentatge.

Se'n destacaren molts mèrits. Pionera en els estudis del medi, en fixà la percepció i demostrà que aquest era un concepte dinàmic. El definí com “el context en el qual les nostres actuacions tenen lloc i significat”. Argumentà no parar-se només en els objectes i fets familiars, buscant la preparació per a futurs alternatius, per “poder ser” i gestar el compromís perquè els problemes es poguessin tractar a diferents escales territorials, tot i que el nivell d'aplicació hauria de recórrer a situacions exemple i a situacions pròximes i reals. També va ser important el tractament que aportà a les ciències socials, a partir de problemes socials rellevants. Això implicaria un plantejament interdisciplinari per entendre els problemes, saber-los interpretar i buscar solucions en vies concatenades, socials, econòmiques, demogràfiques, mediambientals i polítiques. Un altre focus investigador, de gran recorregut, va ser concretar i definir els conceptes clau per a un ensenyament de base crítica per a les ciències socials: interrelació i conflicte, organització social, identitat i alteritat, racionalitat i irracionalitat, diferenciació, diversitat-desigualtat, canvi i continuïtat, i sostenibilitat. Els resultats són acceptats per l'acadèmia i han generat diverses tesis doctorals. Un altre perfil va ser la investigació en les capacitats cognitivolingüístiques en l'ensenyament de les ciències socials, amb eixos de treball a partir de la descripció dels fenòmens, l'explicació i l'argumentació com a base de la formació democràtica. I podríem seguir. El llibre *Quina educació volem?* sintetitza el seu pensament educatiu. La reflexió s'eixampla sobre les finalitats de l'educació, sobre què s'entén per coneixement i aprenentatge, sobre les metodologies i la pràctica docent, sobre l'avaluació entesa com un aprenentatge, per acabar parlant de la professió docent i la formació del professorat.



Figura 3. En l'acte d'investidura de Pilar Benejam com a doctora *honoris causa*.

Benejam insisteix que un bon mestre ha de ser una persona amb interessos diversos i curiositat intel·lectual, i no pot separar el seu coneixement teòric del pràctic, ja que la teoria educativa sense pràctica és especulació, i la pràctica sense teoria es fa repetitiva i errant. Creus que l'actual formació de mestres fa una aposta per aquesta línia?

El problema rau en com entren els formadors a fer classes a futurs mestres. La perversió del sistema fa que la majoria de formadors no siguin mestres ni hagin exercit a les aules. Sobre una base de professorat permanent, ajudaria molt l'entrada majoritària de mestres amb àmplia experiència, seleccionats, reconeguts com a mestres emprenedors. A més, si fos possible, caldria potenciar, alhora, que posseïssin una diplomatura complementària de l'àrea en qüestió. Aquesta via comportaria l'entrada del treball pràctic real, que relligaria amb la teoria escaient per corroborar-ho. Els problemes rellevants de les àrees dins el món d'infantil i primària fluïrien de forma natural i, alhora, s'aprendria en solucions adaptades a la realitat. Aquests formadors no necessàriament quedarien permanentment dins del sistema, sinó que s'hauria d'arbitrar una rotació per no baixar la guàrdia de la realitat educativa. Aquesta actuació permetria bandejar els predicadors de teoria sense la pràctica necessària, que diuen el que s'ha de fer però no ho han fet mai, i que són coneguts com els del bla-bla-bla.

Però la formació de mestres no va en aquesta línia. Si bé per sort hi entren mestres en exercici, aquests ho fan com a complement del seu horari lectiu als grups de primària i secundària. Hi entren com a professors associats, i tot i ser vàlida l'opció, no ho poden abastar prou tot, per culpa dels horaris atapeïts que ja traginen. El cos únic d'ensenyants, ara en l'oblit, podria ser una solució, sempre que es comptés amb l'ajuda d'una administració valenta.

La jubilació de bona part del professorat de les universitats catalanes i espanyoles comporta que molts d'aquests docents siguin substituïts per perfils de professorat associat. El percentatge de professors associats continua creixent. Com creus que pot afectar a l'ensenyament universitari?

L'ingent nombre de professors associats a l'ensenyament universitari ha estat una xacra per al sistema. La intenció d'aquesta figura contemplava l'entrada d'un especialista pràctic en un saber concret que, durant un breu període de temps, aportava la seva sapiència a una àrea concreta. La idea era que fos un professor del tot accidental.

La perversió d'una norma que era prou assenyada ha fet que algunes universitats n'hagin abusat, però no per contractar professorat en les condicions que regula la normativa, sinó per contractar professorat novell, sense una possibilitat definida d'esdevenir professorat estable. S'hi han afegit, en alguns moments, contractacions poc clares i, per acabar-ho d'adobar, amb un sou del tot precari. Aquesta funesta política ha malmès una generació de futurs professors, amb molt de talent, que, cansats de no poder regularitzar una vida acadèmica estable i suportant una subsistència inestable, han abandonat o han marxat del país. Crec que s'ha perdut un enorme potencial.

Després de tants anys a la URV, un dels llegats que deixaràs en marxar és precisament aquesta publicació, Comunicació Educativa. En vas ser impulsor i, des del primer número (octubre del 1990), t'hi has dedicat. Què et va moure a impulsar-la i com la veus en aquesta nova etapa que ha arrencat?

Als llocs on he passat per primària i secundària, ja hi havia iniciat la publicació d'una revista, en aquest cas escolar. M'ha interessat que els alum-

nes s'adonessin de diversos aspectes. Un, des de l'àmbit d'un domini de la llengua, que cal ser precisos en l'espai (cosa que sempre resultava difícil); en el propi domini, que cal fer que s'entengui allò que es vol dir (aspecte que servia per ajustar bé les paraules), i un altre, des del mateix potencial de la paraula per formar esperits crítics, que es pot escriure de tot, amb llibertat, amb el respecte degut. La pàgina de queixes (o si volem de millores) que calia tenir present en temes de treballs, horaris, exàmens, sortides, etc., acostumava a estar plena. Això no vol dir que no apareguessin situacions curioses. Un cas sorgí per on onejaven la bandera catalana i l'espanyola. La peculiaritat era que la catalana estava enrotllada i no voleiava, cosa que sí que feia l'espanyola. A la finestra de la classe on hi havia les banderes, mentre la catalana romania quieta, l'espanyola anava al seu aire, i mai millor dit. Això implicava que en alguns moments tapava parcialment el sol. L'alumna ho aprofità per denunciar-ho amb una expressió popular enginyosa, gens acadèmica. Es publicà. En recordo una altra que ha servit per divulgar en un llibre d'història l'entrevista viva que un alumne va fer a dos dirigents agraris en una tractorada de pagesos que paralitzà el sector. Es publicà.

A la Normal, quan hi estudiava, ja hi havia una revista, que sortia sense periodicitat fixa. Així doncs, al ser professor permanent vaig proposar de crear-ne una, des de Didàctiques Específiques, amb la pretensió que fos un fòrum per a tot l'ensenyament de mestres, buscant la relació amb els mestres en exercici de les comarques meridionals de Catalunya. Un petit nombre de professors, molt combatiu, demanà de publicar-hi en castellà, cosa que no s'acceptà, ja que la revista era per exposar i intercanviar experiències amb mestres del sud del país, però catalans. Dos puntals bàsics, entre altres, van ser el Jaume Aymí i l'Agustí Salvat (que després en va ser director), de les àrees de Didàctica de Llengua i de les Ciències Experimentals, respectivament. També hi van participar activament altres membres de Didàctiques (l'Albert Macaya, la Lluïsa Gironde, la Isabel Viscarro, etc.), inspectors del Departament, membres dels moviments de renovació pedagògica, mestres de l'Escola Annexa de Pràctiques, psicòlegs de la Facultat. Després hi hagué la tercera època, amb el Josep M. Pons, i la quarta, la d'ara, amb l'Albert Irigoyen i un nou equip.

La revista, vista en perspectiva, crec que ha aportat reflexió i ha estat un gavadal formatiu per a aquell que s'hi ha apropiat. L'etapa actual la conforma un equip interdisciplinari que hi aporta continuïtat, adaptant-se a les normes de qualitat imperants al mercat.

Darrera pregunta. Per les teves classes de Didàctica de les Ciències Socials de la URV hi hem passat moltes generacions d'alumnes que actualment exercim com a docents, en les quals ens has educat amb mètode, passió i exigència. Et proposo que comentis de manera breu els aspectes més emocionals d'aquesta etapa de la teva vida. I, a la vegada, que reflexionis sobre possibles consells que llençaries al jovent que es planteja la possibilitat de fer la carrera de mestre.

Com que demaneu brevetat, diré que fer de mestre omple en qualsevol etapa, si pots i saps ajudar a la progressió personal i intel·lectual de qualsevol tipus d'alumne. Veus que el que fas té sentit. Això vol dir: ser perseverant en l'estudi i tenir ganes d'aprendre. El paper del títol de mestre s'ha de reactualitzar sempre. Consells? Un i prou. Fer de mestre vol dir tenir inquietud per saber i per saber transmetre, per tal d'anar formant una societat més justa i solidària. Per aconseguir-ho —tal com vaig escriure en una editorial de fa més de vint anys—, cal involucrar-se en la feina amb els alumnes, estar atent a les novetats, tenir predisposició per al treball individual i en equip, comprendre els processos educatius de conjunt i, alhora, ser un bon comunicador de resultats.