

Antoni Gavaldà, didàctica de les ciències socials i formació de docents: mestratge i compromís

Josep M. Pons-Altés

Universitat Rovira i Virgili

Mestre i formador de mestres

Les pàgines següents presenten una síntesi de les aportacions d'Antoni Gavaldà en l'àmbit de la didàctica de les ciències socials i, en general, de la temàtica educativa. No és un balanç exhaustiu, no menciono totes les publicacions ni totes les activitats que ha promogut, però sí confio haver estat capaç de sistematitzar-les de manera que reflecteixi les principals iniciatives i línies de treball. I, inevitablement, aquesta síntesi tindrà un component important de percepció subjectiva a partir de les experiències compartides els darrers anys.

Una primera constatació de l'obra d'Antoni Gavaldà en temes educatius és la importància de la col·laboració: una part substancial de les publicacions han estat d'obra col·lectiva, en el marc de projectes o de textos en què intervenien altres autors. Tot i que sovint fos l'Antoni Gavaldà qui ho liderés, també volia que s'hi reflectís l'enriquiment que suposa disposar d'aportacions diversificades.

Segurament aquesta tendència cap al treball en grup és una de les conseqüències d'una característica fonamental de l'Antoni Gavaldà: es presenta i té ànima de mestre, i això es percep tant en l'obra escrita com sobretot en el tracte personal. Ell remarca, amb orgull, que poca gent com ell pot afirmar que ha treballat en totes les etapes del sistema educatiu: infantil, primària, secundària i universitat.

És des d'aquesta perspectiva que, estudiants i companys, sempre li detectem aversió al discurs buit de substància. La reivindicació de les didàctiques específiques la fonamenta justament en el fet que darrere hi tenen una ciència referent que les dota

de continguts per treballar, d'una base de coneixements que volem que els estudiants adquireixin, compreguin i siguin capaços d'aplicar en nous contextos.

Abans que ens arribés tot el discurs de les competències, sobre el qual l'Antoni Gavalrà sempre ha expressat que cal tenir un mínim sentit crític, a les seves classes ja tenia present el treball competencial (en realitat, com sempre han fet els bons mestres). Defensa que s'ha de saber el que es vol ensenyar, i aquest coneixement ha de ser profund per activar les relacions amb altres coneixements i fer despertar en l'alumne l'hàbit de fer-se preguntes estimulants: «Ara està en boca de tots 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» (Irigoyen, 2020, p. 12).

Un coneixement no es domina realment fins que un no és capaç d'aplicar-lo en un nou context i relacionar-lo amb altres. L'Antoni Gavalrà ho ha volgut portar a la pràctica real i per això sempre ha insistit als estudiants, i també als companys de la universitat, que als exàmens no havíem de preguntar el mateix que s'havia vist a l'aula: la clau era comprovar que els estudiants eren capaços d'aplicar els continguts apresos, no de repetir-los.

Aquest missatge, que sempre ha transmès, implica dos elements: exigència (en una tasca tan important com la formació de docents a la universitat, cal ser exigent amb un mateix i amb els estudiants) i saviesa (un mestre sense una base cultural, sense inquietuds, serà incapaç d'estimular els alumnes). I això ho ha aplicat a les seves classes, amb alguna queixa d'alumnes reticents, però també amb elogis dels qui consideraven que era imprescindible elevar el nivell dels estudis. Ell sempre diu que, quan va acabar els estudis de Magisteri, «sabia molt poc»: és l'exigència que ha tingut per millorar a partir d'una formació inicial escassa, la que reclama als altres.

Els editorials de la revista *Comunicació Educativa*, tot i que formalment signats durant molts anys per la Direcció de la revista, són una bona font per conèixer les propostes i les preocupacions d'Antoni Gavalrà i resseguir-ne l'evolució. I pel que fa a la formació de mestres, l'any 1993 Antoni Gavalrà i Antoni Santisteban van plantejar unes idees ben estructurades: «El futur del professorat ha de tenir un perfil pluridimensional, amb una especial rellevància de la dimensió crítica, perquè la renovació ha de venir de la reflexió en l'acció i perquè el professorat ha de ser el motor de les transformacions. Des d'aquesta perspectiva, la dimensió creativa ens ajuda a recordar que és el professorat el que en últim terme decideix què s'ensenya i com» (Gavalrà i Santisteban, 1993, p. 28).

L'any 2000 l'editorial de la revista manifestava la queixa que els estudis de mestre eren encara una diplomatura, amb un rang inferior a les llicenciatures. I també en marcava les línies que caldria prioritzar, sobretot les pràctiques i el contacte amb la realitat educativa: «Els estudis de Magisteri haurien de donar als estudiants una

visió educativa global i integradora, les capacitats necessàries per prendre decisions innovadores, habilitats cooperatives, així com els instruments de pensament reflexiu, transformador, per a una intervenció didàctica conscient i responsable. Aquests elements de canvi s'han de situar, de manera ineludible, dins d'una relació de la pràctica i de la teoria en alternança, en diàleg continuat» (Direcció de la revista *Comunicació Educativa*, 2000).

De manera més específica, en contestar què era un mestre competent des de la perspectiva de l'àrea de didàctica de les ciències socials, va concretar:

Mestre competent en Ciències Socials seria aquell professional que té un domini prou consistent d'alguna de les disciplines socials —Història, Geografia, Política, Economia, Antropologia, Dret i Sociologia—, i que sap com, quan i per què ha de posar aquests continguts al servei dels alumnes amb els quals treballa. La competència l'entendríem, per tant, des de quatre vessants:

1. Domini ampli de la ciència referent, tant a nivell formal com amatent als canvis que es produeixen a la societat. 2. Bagatge de didàctica, entenent com s'articulen els processos d'aprenentatge en diferents etapes del cicle educatiu. 3. Un mestre amb competència seria aquell que sap investigar en la matèria i que per tant pot ensenyar les tècniques simples per tal que els alumnes s'hi exercitin, en el magma d'informació que hi ha al mercat. 4. Completaria la vessant competencial aquell mestre que planifiqués l'ensenyament com un exercici permanent de repensar críticament, amb uns continguts oberts, subjectes a canvis. (Salvat, Gavalda, Gimeno, Pérez, Viscarro, Marqués, Macaya, Ollé, Aymí, Gironde i Ríos, M., 2002, p. 5)

Uns quants anys més tard, el 2008, la revista (i també Antoni Gavalda, és clar) sistematitzava de manera més ordenada quin era el perfil de mestre que propugnava. En primer lloc, recollia una idea que sempre ha defensat Pilar Benejam: que el mestre primer hagués cursat una llicenciatura i després comencés la formació professionalitzadora. I a continuació sintetitzava les qualitats que havia de tenir un mestre:

- ♦ El mestre ha de saber; no s'hi val que el mestre no domini uns continguts que després haurà d'ensenyar o que només en tingui una referència superficial. Aquest saber s'hauria d'entendre tant en el domini sobrat de la matèria com en els avenços que es produeixen en el seu camp.
- ♦ El mestre ha de saber utilitzar recursos didàctics. Sens dubte la seva feina passa per arbitrar solucions perquè els alumnes aprenguin, amb qualitat. No s'hi val només a ser un expert teòric, sinó que cal saber moure's amb uns recursos, nous, que ha de fer seus.

- El mestre ha de ser culte. Evidentment el mestre ha de ser-ho per múltiples raons. Ha de posseir aquell bagatge que dona haver llegit i entès diversos materials amb sapiència, format en una lògica de domini dels avatars del país i del món.
- El mestre ha de tenir consciència social. Seria il·lògic que sortís sense saber què succeeix en el seu entorn i en el de l'alumne, i que no estigués compromès amb la societat en què treballa.
- El mestre ha de tenir maduresa afectiva. Un equilibri emocional i vital que li permeti atendre les necessitats diverses en la formació de la personalitat dels alumnes. (Direcció de la revista *Comunicació Educativa*, 2008)

L'entrevista apareguda recentment a la revista *Comunicació Educativa* (Irigoyen, 2020) ens dona moltes pistes sobre el pensament de l'Antoni Gavalrà i hi recorrerem freqüentment. Així, pel que fa a la formació de mestres, hi afirma:

Voler ser un bon mestre avui és una tasca difícil ja que requereix saber de les disciplines, estar al dia de com abordar els aprenentatges, un bon domini de la llengua, tenir inquietuds d'aprendre, innovar amb tècniques contrastades, saber treballar en equip, psicologia per entendre i ajudar els alumnes individualment i social, comprensió i actuació amb alumnes nouvinguts, transmissió d'engrescament per ganas d'aprendre, adequació dels programes a les realitats de la classe, saber triar què cal treballar... Ser mestre avui implica ser un professional amb adaptació constant al que requereix la societat del present i del futur. (Irigoyen, 2020, p. 10)

I, en el nucli de la formació, hi ha les pràctiques als centres educatius:

El Pràcticum hauria de ser el centre del sistema. No ha de ser aparcar alumnes fent hores. Hauria de servir per analitzar els punts forts i els febles de l'acte educatiu, i en format de seminari amb el professor de la Facultat i el mateix mestre avançar per com donar-hi solució. Talment val a dir que s'ha avançat molt en aquest camp, però cal insistir que aquest *feedback* és del tot necessari per formar un bon professional, crític, en permanent estat d'aprenentatge i d'autoaprenentatge. (Irigoyen, 2020, p. 22)

La qualitat de la docència impartida a la facultat ha estat una prioritat absoluta d'Antoni Gavalrà, i ho podem corroborar tots els que hem treballat amb ell: considera que un professor universitari s'ha de dedicar tant a la bona recerca com a la bona docència (una consideració que sembla òbvia, però que cada vegada pateix un context més advers). Així, quan va ser secretari del Departament d'Educació i Psicologia, a principis de la dècada de 1990, es van organitzar tres seminaris de metodologia didàctica universitària, en què els participants exposaven els seus programes i els discutien un a un.

Pel que fa a les assignatures que ell ha impartit, de didàctica de les ciències socials, un dels objectius ha estat disposar d'un veritable laboratori, cada vegada millor equipat, que permetés activitats pràctiques reflexives (Gavalrà i Santisteban, 2002). I

quan el curs 2012-2013 es va implantar una nova assignatura (en paral·lel a la posada en marxa d'un nou pla d'estudis), va dedicar tots els seus esforços a idear i construir nous materials didàctics (Gavalda i Pons-Altés, 2016), i, d'altra banda, a proposar la confecció d'un llibre que sintetitzés molts dels continguts teòrics que els estudiants havien de dominar (Gavalda i Pons-Altés, 2013). A la introducció del llibre hi fèiem una defensa del coneixement científic, del saber racional com un element positiu en si mateix davant dels perills d'alguns discursos que acaben justificant la ignorància i la manca de rigor:

Compartim la necessitat de la interdisciplinarietat, però ens oposem a simplificacions en què les formes adquireixen més importància que els continguts, en què l'abús i la distorsió de determinats plantejaments pedagògics, sense substància, s'imposen sobre les ganes de conèixer. Creiem que els mestres han de potenciar la curiositat natural dels alumnes i introduir-los l'hàbit de plantejar-se preguntes i buscar respostes racionals sobre el món en què viuen, de manera que vagin adquirint interès i respecte pel coneixement científic. (Gavalda i Pons-Altés, 2013)

No resisteixo la temptació de fer referència aquí al pròleg a l'edició anglesa d'un llibre traduït recentment al català (Allison i Tharby, 2021) que presenta una situació real i reflecteix alguns dels problemes essencials que preocupen Antoni Gavalda. L'autor del pròleg, Doug Lemov, va visitar un districte escolar nord-americà que a l'estiu aplicava un programa de formació als professors novells, i semblava que amb èxit. Però la realitat li va rebaixar l'optimisme:

Hi havia una manca general d'exigència i de rigor. Se'ls feia fer poques activitats pràctiques en solitari. Semblava que es tenia com a objectiu evitar que els alumnes desconnectessin de les classes utilitzant el mètode d'estalviar-los les dificultats, i així, per exemple, els textos que els feien llegir eren massa fàcils. Els nois els llegien i rebien elogis pel sol fet de llegir-los. Però les recompenses que comporta llegir un text ric i exigent no es concedien a aquests joves. El producte final no els esperonava les ments [...] I el fet que les habilitats dels professors en certs aspectes de l'ensenyament haguessin canviat l'actitud dels alumnes només demostrava que la necessitat de rigor i exigència era més urgent. (p. 14)

Unes problemàtiques que afecten el nostre sistema educatiu, també la formació del professorat, i que sovint decidim dissimular-les i amagar-les davant la pressió d'unes autoritats massa preocupades pels resultats (en notes) del rendiment acadèmic, i no tant pels resultats (reals) dels aprenentatges aconseguits.

Línies de treball

Quant a les línies de treball d'Antoni Gavalrà, en l'àmbit educatiu sovint han estat vinculades a la pràctica, als problemes escolars reals o a la voluntat de millorar la formació dels docents. Fer una explicació completa de totes les temàtiques que ha tractat seria difícil, i, per tant, em limitaré a mencionar-ne de manera sintètica algunes de significatives.

Una temàtica tractada ha estat el pensament social dels estudiants de mestre, la capacitat per emetre judicis i la seva politització (Conde, Gavalrà i Santisteban, 2000; Gavalrà, 1993; Gavalrà i Santisteban, 1998). La realitat que aleshores es va constatar fou que hi havia grans deficiències en la formació d'opinions, per exposar les seves idees.

Tot seguit va abordar la capacitat argumentativa dels estudiants universitaris, entesa com una de les principals estratègies per vehicular l'aprenentatge. Junt amb col·legues d'altres didàctiques específiques i de psicologia, primer van comprovar que els futurs mestres tenien grans mancances: normalment les argumentacions eren incompletes, tant pel que fa als continguts com a l'estructura, i era molt poc freqüent l'ús de suports. La majoria de les argumentacions eren molt bàsiques i amb un vocabulari poc precís (Gavalrà, Santisteban, Conde, Girondo, Macaya i Viscarro, 2004).

En conseqüència, el pas següent va consistir a utilitzar l'estratègia de formulació de preguntes al voltant de les argumentacions dels estudiants per millorar aquesta competència. Tot i les millores detectades, els resultats globals van ser més aviat desencoratjadors: «A l'ensenyament de Mestre, especialitat d'educació primària, hi ha un segment d'alumnes —pocs— que argumenten amb solvència i eficàcia; un grup més nombrós argumenten de forma genèrica, sense categoria, i un tercer grup —bastants— que no argumenten res del que se'ls pregunta» (Gavalrà, Conde, Girondo, Macaya i Viscarro, 2008, p. 13).

Ha abordat l'aprofitament didàctic de les imatges i en particular de la fotografia. Aquesta línia va desembocar en diversos treballs (Gavalrà i Santisteban, 2003) i en la publicació d'un llibre que Antoni Gavalrà va coordinar, que, a banda d'unes quantes reflexions de caràcter teòric, estava farcit de propostes d'activitats ben concretes i aplicables (Gavalrà, 2008). A més a més, durant molts anys Antoni Gavalrà ha realitzat activitats pràctiques a les seves assignatures amb fotografies familiars, que els estudiants havien d'analitzar d'acord amb una pauta donada i després vincular a informacions complementàries i a activitats didàctiques. Per a la història, les imatges són una documentació fonamental que facilita l'ensenyament d'una part de la realitat, tant fotografies com cartells o caricatures, i ajuden a entendre millor realitats socials tant del passat com del present.

També és remarcable la seva integració en el grup liderat per Pilar Benejam (1999), que va treballar primer en els conceptes clau, conceptes transdisciplinaris rellevants des de la perspectiva de les ciències socials, capaçs d'estructurar i generar coneixement, i útils en la pràctica escolar. Tot seguit van consensuar un llistat propi de conceptes clau, amb una definició precisa: *identitat i alteritat, racionalitat i irracionalitat, continuïtat i canvi, diferenciació (diversitat i desigualtat), conflicte, interrelació, organització social*. I, finalment, avançaren en la preparació de propostes didàctiques per treballar-los de manera eficaç. Antoni Gavalrà es va centrar posteriorment en alguns d'aquests valors, com el conflicte, amb la mirada posada a aprofitar-ne tota la potencialitat didàctica i lligar-lo a la comprensió de la societat actual (Gavalrà i Pons-Altés, 2017).

Una altra temàtica, amb professors de didàctiques específiques i de psicologia de l'educació, fou l'anàlisi del rol que podien representar les diverses àrees en el treball de les competències establertes al currículum d'educació primària, i també per aplicar el marc teòric de l'avaluació PISA a les àrees de matemàtiques, medi social i educació artística. Tot seguit van apostar per preparar i aplicar una proposta didàctica pràctica, interdisciplinària, que consistia en un projecte i analitzar-ne els resultats obtinguts (Gavalrà, A., Gironde, L., Macaya, A., Pons, J.M., i Conde, C., 2010; Pons-Altés, Macaya, Gironde, Gavalrà i Conde, 2011).

Tampoc no podem oblidar que a Antoni Gavalrà sempre li ha interessat la història de l'educació al segle xx, tant la formal com la informal, amb una dedicació particular a Valls i a l'Alt Camp. Els seus estudis en aquest àmbit són prou variats i van des de l'escola primària fins a la formació de mestres (Gavalrà, 1992; Gavalrà, 2001b; Gavalrà i Magrià, 2003).

A banda de totes aquestes línies de recerca i d'innovació educativa, Antoni Gavalrà ha participat en la preparació de materials didàctics molt diversos, per exemple en guies didàctiques del Museu d'Història de Catalunya o en els manuals de l'editorial Bruño durant la dècada de 1990, i ha escrit una síntesi sobre el franquisme amb vocació didàctica (Gavalrà, 1994b). També ha participat en els quatre volums de la *Història il·lustrada de Catalunya per a petits i grans*, d'Edicions 62 (2008), i en els set volums de la *Història de Catalunya* de la mateixa editorial i de l'Ajuntament de Barcelona (2014).

I vinculat a les propostes de treball didàctic de la història local i comarcal, Antoni Gavalrà ha tret profit tant del coneixement de les bases teòriques de la didàctica com de l'experiència adquirida durant molts anys en centres educatius i en la formació de mestres. Sempre ha insistit en la importància d'incorporar la història local a les pràctiques educatives, com un element essencial, i ha promogut reflexions i publicacions en el mateix sentit, de vegades relacionades amb l'ús de fonts (Gavalrà, 1994a; Gavalrà, 1995; Gavalrà, 2014). En un número de *Plecs d'Història Local* que va coordinar,

escrigué: «Si la Història l'acabem amb un academicisme —malgrat sigui rabiosament actual— i no passem a l'estadi de la divulgació, la construcció i la participació, ens podem trobar que la seva aportació a l'ensenyament fins i tot pot perillar» (Gavaldà, 1991, p. 497).

La temàtica més destacada dels últims anys ha estat la vinculada a l'aprenentatge cooperatiu. L'interès d'Antoni Gavaldà per la cooperació prové de l'experiència directa amb les cooperatives i de la seva tesi doctoral, dedicada a l'estudi de l'associacionisme agrari català i, en particular, a la Societat Agrícola de Valls. I era lògic que volgués fer el pas de l'estudi de les cooperatives a l'aplicació a l'educació del treball cooperatiu, en la mesura que darrere hi ha un mateix conjunt de valors, amb la voluntat de donar una base teòrica i pràctica a uns futurs mestres que a penes rebien formació en aprenentatge cooperatiu al llarg dels seus estudis.

En una primera publicació de referència (Gavaldà, 2000), i a partir dels valors tradicionals del cooperativisme sintetitzats per l'Aliança Cooperativa Internacional, va seleccionar i descriure nou valors cooperatius que calia tractar a l'ensenyament: valoració de les idees divergents, necessitat de diàleg i consens, llibertat, igualtat, responsabilitat en participació, democràcia, aprendre/saber, economia en regulació, i constància i persistència. La proposta partia de dos principis: del fet «que treballar valors cooperatius a l'ensenyament ha de permetre comprendre des d'una perspectiva teòrica el que ha representat i representa el moviment, i que des de la pràctica poden vehicular-se actituds cap a una forma de fer que voldríem que fos present a l'interior de la persona i de la societat» (p. 15).

L'any següent va precisar alguns conceptes: «L'educació cooperativa consistiria a adquirir l'hàbit de veure, de jutjar i d'actuar conforme els principis cooperatius, mentre la instrucció cooperativa procuraria el coneixement de la part tècnica del moviment, la seva història, els principis essencials, la seva importància i extensió [...] Per tant sempre serà millor parlar d'educació cooperativa que d'instrucció cooperativa» (Gavaldà, 2001a, p. 20).

Posteriorment va liderar la formació d'un equip, denominat Ensenyament-Aprenentatge des dels Valors Cooperatius (<<http://eacoop.blogspot.com/>>), constituït arran d'un ajut de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya l'any 2014. A banda de diverses publicacions i de la direcció de tesis doctorals, el resultat més important va ser el llibre que ell mateix va coordinar: *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials* (2016). A la introducció hi va escriure una de les idees essencials: «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 i dotar els alumnes d'estratègies d'entendre i practicar allò que la mateixa vida demana» (p. 9).

En un altre treball es van presentar experiències de cooperació aplicades tant a la Universitat Rovira i Virgili com a la Universitat de Vic (Gavalrà, Pons-Altés, Girondo, Olivé, Grau, Suñé, Torrents, Callarisa i Arumí, 2015) i s'hi detectaven aquells elements en què la millora havia estat insuficient. Alguns paràgrafs, escrits de la mà d'Antoni Gavalrà, són il·lustratius d'idees en què sempre insisteix, com que l'aprenentatge s'ha de vincular a continguts concrets per evitar caure en digressions sense utilitat: «La preponderància manifesta, creixent, de donar pautes de com s'ha de resoldre l'ensenyament-aprenentatge des de qualsevol ciència sense després fer-la servir, s'ha demostrat que no condueix a res o a ben poc. L'excessiva teoria llibresca que no porta a la pràctica, i més en uns estudis professionalitzadors, indueix a tenir nocions generals no arrelades, falta de pràctica real» (p. 45).

Compromís amb l'escola, amb la universitat i amb la societat

El fil conductor de la trajectòria d'Antoni Gavalrà és el compromís social. Així s'entén la implicació en tantes iniciatives que tenen en comú el compromís amb l'escola i amb la universitat, en tant que són institucions que tenen una funció social fonamental. A continuació en mencionaré sols alguns exemples.

Una tasca important va ser l'impuls de la revista *Comunicació Educativa*, editada a partir del 1990 per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili. Durant molts anys la van mantenir activa Agustí Salvat (exercia de director) i ell mateix, amb el suport d'altres professors com Jaume Aymí, Albert Macaya, Isabel Viscarro i Luisa Girondo. I sempre amb la voluntat que arribessin a la universitat experiències escolars, i alhora arribessin a les escoles les recerques acadèmiques.

En el moment de constitució de la Universitat Rovira i Virgili, el plantejament que es va fer des de la revista (i que expressava l'opinió d'Antoni Gavalrà) tenia unes expectatives sobre la formació de mestres que no es van complir: «La futura Universitat [...] haurà de fer un gir copernicà en el seu disseny de preparació de professorat per al nivell que sigui [...] La nostra futura Facultat d'Educació i Psicologia haurà de fer plantejaments nous i de futur. No serà suficient fer una amalgama de l'Escola de Mestres —la qual inequívocament haurà de dur-ne el timó de la formació del professorat en tots els seus àmbits i nivells- amb les seccions de Psicologia i de Pedagogia» (Direcció de la revista *Comunicació Educativa*, 1991). I l'any següent, des de la mateixa revista, l'editorial es preguntava si l'Escola de Mestres podia acabar perdent el seu caràcter professional, que es reflectia en activitats tan diverses com tallers, sortides i intercanvis: «Ara, aquest perfil que agafaven els futurs mestres, veiem que pot quedar truncat si l'Escola queda engolida en aquest macroprojecte de Facultat. Si l'Escola no sap diferenciar-se d'aquesta estructura que ens ve damunt, l'essència del que ha de ser

un professional-mestre, actiu, integrat a un país, crític, i sobretot il·lusionat, pot anar-se'n en orris» (direcció de la revista *Comunicació Educativa*, 1992).

Antoni Gavaldà ha exercit sovint de catalitzador de les inquietuds de bona part del professorat de didàctiques específiques que no tenia prou força a la Facultat ni una organització eficaç per defensar els seus punts de vista. L'any 1996, entorn al debat sobre les assignatures optatives i el pla d'estudis de les diplomatures de mestres, ell i altres tres companys d'altres didàctiques específiques demanaven que s'implantessin noves assignatures (Aymí, Gavaldà, Gironde i Viscarro, 1996). Pel que fa a la didàctica de les ciències socials, les assignatures proposades eren Orientació i Representació de l'Espai Viscut, Investigació Social en el Medi Social i Natural i Tècniques de Dinamització Social. Les propostes no van reeixir.

Antoni Gavaldà també va lluitar per la creació d'un departament de didàctiques específiques a la Universitat Rovira i Virgili (a semblança de totes les altres universitats catalanes). Va ser una batalla perduda, a causa dels interessos de sectors diversos que van confluïr per evitar-ho. Observat en perspectiva, l'impacte ha estat molt important: «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» (Irigoyen, 2020, p. 18).

Una altra batalla perduda es va obrir amb l'aprovació dels plans d'estudi dels graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària, vinculats a l'aplicació del procés de Bolonya. Per als estudis de mestre, el nou pla d'estudis va significar que s'equiparessin a la resta de graus universitaris i que aconseguissin una dignificació que havia tardat massa. No obstant això, el seu desencís va ser total per la manera com se'n va concretar l'aplicació a la Universitat Rovira i Virgili:

Podent fer un pla de mestre per al segle XXI s'ha passat a un pla poc pensat, impositiu en molts aspectes [...] Amb aquest canvi de pla, les disciplines pedagògiques pretenen convertir-se —tant en el grau d'educació infantil com en el d'educació primària— en el pal de paller de les dues titulacions [...] El nostre sistema escolar sap prou bé que la ciència que han de donar els futurs mestres no és si la llum entra a l'aula per la dreta o per l'esquerra, sinó saber com treballar les matemàtiques a l'escola, com treballar la llengua o com iniciar el pensament científic, la qual cosa implica dominar la ciència referent i saber com guiar la progressió constant dels alumnes [...] La línia torta d'ara serà difícil d'adreçar: malauradament seguirà ben torta. Mentre, alguns seguiran mirant en una altra direcció. (Direcció de la revista *Comunicació Educativa*, 2009)

Però no tot han estat fracassos. Moltes propostes s'han pogut materialitzar amb èxit. Així, l'any 2016 Antoni Gavaldà va promoure que l'aula utilitzada com a espai propi de didàctica de les ciències socials passés a denominar-se Aula Montserrat Bertran. Es tractava de fer un reconeixement a qui va ser mestra i directora de l'Escola

Normal de Tarragona durant la Segona República. Adscrita als corrents renovadors, aleshores va promoure l'ús de la llengua catalana i les sortides didàctiques. Amb l'arribada de la dictadura franquista va ser depurada i represaliada, i no va poder retornar a l'Escola de mestres de Tarragona fins a l'any 1951.

Un altre exemple reeixit és la jornada que es va organitzar a l'abril de 2018 «Podem treballar la realitat política i social a les escoles? Com fer-ho?». En el context de la repressió posterior als fets d'octubre de 2017, i de la pressió intensa que van patir durant aquells mesos els centres educatius catalans perquè no tractessin el conflicte polític existent (i, diguem-ho tot, també enmig del silenci d'algunes instàncies), calia defensar que les escoles i els instituts donessin respostes a les inquietuds dels estudiants. En realitat, constituïa la reivindicació de l'essència de l'ensenyament de les ciències socials: si no serveix per ajudar a comprendre el món en què vivim, perd la seva raó de ser.

Em sembla pertinent finalitzar aquestes pàgines amb la menció d'una última iniciativa important, quan el 2019 Antoni Gavaldà va promoure i apadrinar el nomenament de Pilar Benejam com a doctora honoris causa de la Universitat Rovira i Virgili. Es va homenatjar una persona referent en l'àmbit educatiu, i també en la reivindicació d'una determinada concepció exigent i rigorosa de l'educació en què l'ensenyament de les ciències socials ha de promoure una societat més justa i solidària. Uns ideals que Antoni Gavaldà comparteix i mira de transmetre en l'exemple diari.

Referències bibliogràfiques

- ALLISON, S., i THARBY, A. (2021). *Fes que cada classe funcioni*. Eumo Editorial.
- AYMÍ, J.; GAVALDÀ, A.; GIRONDO, L., i VISCARRO, I. (1996). «Matèries i assignatures optatives i lliures a l'ensenyament de mestres». *Comunicació Educativa*, 9, 4-7.
- BENEJAM, P. (coord.) (1999). «Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21.
- CONDE, C.; GAVALDÀ, A., i SANTISTEBAN, A. (2000). «El pensament social dels estudiants de mestre: llums i ombres». *Comunicació Educativa*, 13, 31-34.
- DIRECCIÓ DE LA REVISTA COMUNICACIÓ EDUCATIVA (1991). «Els mestres de les comarques de Tarragona i la futura universitat». *Comunicació Educativa*, 3, 3.
- DIRECCIÓ DE LA REVISTA COMUNICACIÓ EDUCATIVA (1992). «Nous plans, nous mestres?» *Comunicació Educativa*, 4, 3.
- DIRECCIÓ DE LA REVISTA COMUNICACIÓ EDUCATIVA (2000). «Mestres de futur: quan la lògica ha de reeixir». *Comunicació Educativa*, 13, 3.
- DIRECCIÓ DE LA REVISTA COMUNICACIÓ EDUCATIVA (2008). «Calen mestres, mestres. Però quins mestres?» *Comunicació Educativa*, 21, 3.
- DIRECCIÓ DE LA REVISTA COMUNICACIÓ EDUCATIVA (2009). «Obligats a beure al galet: uns graus de mestre sense arguments». *Comunicació Educativa*, 22, 3.
- GAVALDÀ, A. (coord.) (1991). «Història local i ensenyament». *Plecs d'Història Local*, 33, 497-507.
- GAVALDÀ, A. (1992). «L'escola moderna de Valls (1909-1919)». Dins *XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* (p. 25-48). Centre de Lectura.
- GAVALDÀ, A. (1993). «Els adolescents volen votar a les eleccions? Disfuncions entre les motivacions». *Plecs d'Història Local*, 47, 730-731.
- GAVALDÀ, A. (1994a). «La integració de la història local en el disseny curricular: referències catalanes». Dins J. AGIRREAZKUENAGA, i M. URQUIJO (ed.), *Perspectives de la història local en Catalunya* (p. 57-82). Universidad del País Vasco.
- GAVALDÀ, A. (1994b). *El franquisme. Quaranta anys sense llibertats*. Graó.
- GAVALDÀ, A. (1995). «La història local i comarcal en el disseny curricular. Aportacions necessàries per a la seva integració». *Escola Catalana*, 320, 13-15.
- GAVALDÀ, A. (coord.) (1999). «Cooperativisme i educació». *Plecs d'Història Local*, 84.
- GAVALDÀ, A. (2000). «Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?» *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- GAVALDÀ, A. (2001a). «L'aprenentatge de valors cooperatius. Anàlisi i actuació». *Cooperació Catalana*, 236, 20-26.
- GAVALDÀ, A. (2001b). «Els inicis de l'escola en temps de guerra al partit judicial de Valls». *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics*, XII, 53-84.

- GAVALDÀ, A. (coord.) (2008). *La fotografia històrica a l'aula: un mitjà per aprendre*. El Mèdol.
- GAVALDÀ, A. (2014). «Una història basada en fonts orals com a estratègia per a nous sabers». Dins M. ALONSO (coord.), *El color de la sang. Testimonis de la Guerra Civil* (p. 7-13). Institut Jaume Huguet.
- GAVALDÀ, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Universitat Rovira i Virgili i Universitat de Vic.
- GAVALDÀ, A.; CONDE, C.; GIRONDO, L.; MACAYA, A., i VISCARRO, I. (2008). «El plantejament de preguntes com a estratègia per millorar la capacitat argumentativa». *Comunicació Educativa*, 21, 4-13.
- GAVALDÀ, A.; GIRONDO, L.; MACAYA, A.; PONS-ALTÉS, J.M., i CONDE, C. (2010). «Competències i interdisciplinarietat». *Comunicació Educativa*, 23, 4-9.
- GAVALDÀ, A., i MAGRIÑÀ, C. (2003). «Una renovació educativa segrestada. Accions de l'alumnat a l'Escola Normal de Tarragona en el període 1931-1936». Dins *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans* (p. 67-77). CCG Edicions.
- GAVALDÀ, A., i PONS-ALTÉS, J.M. (coord.) (2013). *El tractament de les ciències socials per a l'educació primària: proposta teòrica i pràctica*. Universitat Rovira i Virgili.
- GAVALDÀ, A., i PONS-ALTÉS, J.M. (2016). «La práctica como base en la enseñanza de las ciencias sociales. Un laboratorio para el Grado de Educación Primaria». *Revista Investigación en la Escuela*, 89, 71-93.
- GAVALDÀ, A., i PONS-ALTÉS, J.M. «¿Cómo abordar didácticamente los conflictos en la historia?» Dins R. ARNABAT, i M. DUCH (coord.), *Polítiques memorials, fronteres i turisme de memòria* (p. 167-184). Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili i Presses Universitaires de Perpignan.
- GAVALDÀ, A., i PONS-ALTÉS, J.M. (2020). «Hacia la cooperación práctica de estudiantes del grado de Educación Primaria». Dins D. CAÑABATE, i J. COLOMER (coord.), *Aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 119-128). Graó.
- GAVALDÀ, A.; PONS-ALTÉS, J.M.; GIRONDO, L.; OLIVÉ, C.; GRAU, V.; SUÑÉ, J.; TORRENTS, J.; CALLARISA, J., i ARUMÍ, P. «El treball cooperatiu de les ciències socials i les matemàtiques. Accions de connexió universitària catalana». *Comunicació Educativa*, 28, 39-46.
- GAVALDÀ, A., PONS-ALTÉS, J.M., GRAU, V., i SUÑÉ, J. (2015). «El trabajo cooperativo universitario y escolar: retos contrastados para una mejora». Dins M. de la P. BERMÚDEZ (coord.), *Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 5-9). Asociación Española de Psicología Conductual.

- GAVALDÀ, A., i SANTISTEBAN, A. (1993). «El futur del professorat: tècnics, crítics o creatius?» *Comunicació Educativa*, 6, 26-31.
- GAVALDÀ, A., i SANTISTEBAN, A. (1998). «Construcción de la opinión y emisión de juicios: una investigación desde la formación inicial.» Dins *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (p. 281-300). Universitat de Lleida.
- Gavaldà, A., i Santisteban, A. (2002). «El laboratorio de didáctica de las ciencias sociales». Dins J. ESTEPA, M. DE LA CALLE, i M. SÁNCHEZ AGUSTÍ (coord.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado* (p. 373-378). Libros activos.
- Gavaldà, A., i Santisteban, A. (2003). «El patrimonio fotográfico. Aportaciones a la formación universitaria y escolar». Dins E. BALLESTEROS, C. FERNÁNDEZ, J.A. MOLINA, i P. MORENO (coord.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (p. 499-510). Universidad de Castilla-La Mancha.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A.; CONDE, C.; GIRONDO, L.; MACAYA, A., i VISCARRO, I (2004). «L'argumentació en alumnes universitaris de Magisteri de la Universitat Rovira i Virgili. Primera aportació.» *Comunicació Educativa*, 17, 53-57.
- GAVALDÀ, A., i VIRGILI, M.J. (2007). «Cómo revivir las huellas romanas desde Tarragona: perspectivas didácticas para lograrlo». *Aula Historia Social*, 19, 73-82.
- GAVALDÀ, A., i VIRGILI, M.J. (2008). «Per un aprofitament conseqüent del medi: el lligam Roma-Tàrraco». *Comunicació Educativa*, 21, 49-54.
- IRIGOYEN, A. (2020). «Entrevista a Antoni Gavaldà». *Comunicació Educativa*, 33, 7-28.
- PONS-ALTÉS, J.M.; GAVALDÀ, A.; CASTILLO, V., i CASTRO, F. (2015). «La equidad, un valor cooperativo. Perspectivas de mejora educativa». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 81, 57-62.
- PONS-ALTÉS, J.M.; MACAYA, A.; GIRONDO, L.; GAVALDÀ, A., i CONDE, C. (2011). «De les competències als projectes: una proposta des de les àrees curriculars». *Comunicació Educativa*, 24, 19-26.
- SALVAT, A.; GAVALDÀ, A.; GIMENO, S.; PÉREZ, M.C.; VISCARRO, I.; MARQUÉS, L.; MACAYA, A.; OLLÉ, À.; AYMÍ, J.; GIRONDO, L.; i RÍOS, M. (2002). «El mestre competent. Què hauria de posseir i què hauria de transmetre de les diverses àrees curriculars?» *Comunicació Educativa*, 15, 4-9.