

ENTREVISTA A PHILIPPE MEIRIEU

ALBERT IRIGOYEN

Universitat Rovira i Virgili

albert.irigoyen@urv.cat

<https://orcid.org/0000-0003-2896-0006>

RESUM

Entrevista a Philippe Meirieu, investigador, polític francès i especialista en ciències de l'educació i pedagogia. Professor emèrit de Ciències de l'Educació a la Universitat Lumière-Lyon-II i doctor *honoris causa* per la Universitat Lliure de Brussel·les i la Universitat de Mont-real. Ha ensenyat en tots els nivells educatius, ha dirigit l'*Institut National de Recherche Pédagogique* i ha participat en nombroses reflexions i reformes del sistema educatiu francès.

En l'entrevista, Meirieu esclareix sobre l'aprenentatge en grup, assenyala que, si el docent demana a l'alumnat que faci una tasca grupal, s'estableixen rols entre pensadors, executants, inactius i molestadors. Afirmar que la cooperació no esdevé de manera espontània en el grup i en distingeix set nivells de cooperació entre alumnes. Defineix *pedagogia diferenciada* i descriu la inclusió escolar real.

Sobre el tractament de l'actualitat a l'aula, dilucida que l'escola ha de ser prepolítica i crítica, i que també s'ha de tractar la crisi ecològica i els ODS per desenvolupar nous ideals en els joves. Afirmar que la tecnologia digital pot ser una eina meravellosa però també un verí. I diferencia el *desig de saber* i el *desig d'aprendre*, a la vegada que critica la *normalització* en l'aprenentatge i explica els beneficis de la *normativitat*.

Meirieu, autor de nombroses investigacions i llibres publicats en diversos idiomes sobre diferenciació pedagògica i filosofia de l'educació, en l'entrevista valora la directivitat i la no-directivitat en l'ensenyament-aprenentatge, i parla sobre l'Escola Nova, Vigotski, Piaget i Chomsky. Elogia Aronson i el Trencaclosques. I assenyalava que el docent ha de tenir un projecte ètic i alhora dominar contingut i tècnica.

PARAULES CLAU: Aprenentatge en grup; pedagogia diferenciada; cooperació; desig d'aprendre; normativitat; ODS.

ABSTRACT

Interview with Philippe Meirieu, researcher, French politician and specialist in educational sciences and pedagogy; professor emeritus of educational sciences at the Université Lumière-Lyon-II and recipient of honorary doctorates from the Université Libre de Bruxelles and the University of Montreal. He has taught at every educational level, served as director of the French National Institute for Educational Research and been involved in numerous reflections on and reforms of the French education system.

In the interview, Meirieu discusses group learning, and points out that when teachers ask students to complete a group task, the participants take on specific roles, acting as thinkers, doers, inactives and disturbers. He maintains that cooperation does not spontaneously develop in groups and distinguishes seven levels of cooperation among students. He defines differentiated instruction and describes real inclusive education.

On addressing current affairs in the classroom, he states that schools should be pre-political and critical, and that the environmental crisis and SDGs should be discussed as a means of engendering new ideals among young people. He argues that digital technology can be both a marvellous tool and a kind of poison. And he differentiates between the *desire to know* and the *desire to learn*, while criticizing *normalization* in learning and explaining the benefits of *normativity*.

Meirieu, author of a wealth of research and books published in many different languages on instructional differentiation and educational philosophy, discusses directivity and non-directivity in teaching-learning and speaks about the New School, Vygotsky, Piaget and Chomsky. He praises Aronson and the jigsaw classroom. He points out that teachers must have an ethical vision and at the same time master both content and technique.

KEYWORDS: Group learning; differentiated instruction; cooperation; desire to learn; normativity; SDGs.

RÉSUMÉ

Interview de Philippe Meirieu, chercheur, homme politique français et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie; professeur émérite en Sciences de l'éducation de l'Université Lumière-Lyon-II et *doctor honoris causa* de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Montréal. Il a enseigné à tous les niveaux, dirigé l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) et a participé à de nombreuses réflexions et réformes du système français de l'enseignement.

Dans l'interview, Philippe Meirieu apporte des précisions sur l'apprentissage en groupe, il précise que si l'enseignant demande aux élèves de faire une tâche de groupe, des rôles s'établissent entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Il précise que la coopération ne se fait pas spontanément dans le groupe et il identifie sept niveaux de coopération entre élèves. Il définit la *pédagogie différenciée* et décrit l'inclusion scolaire véritable.

Au sujet de la situation actuelle de l'enseignement, il précise que l'école doit être pré-politique et critique, et que la crise écologique et les ODD doivent également être traitées afin de contribuer à l'apparition de nouveaux idéaux chez les jeunes. Il affirme que le numérique peut être un outil formidable mais aussi un poison. Et il fait la distinction entre le *désir de savoir* et le *désir d'apprendre* tout en critiquant la *normalisation* dans l'apprentissage, et il explique les avantages de la *normativité*.

Auteur de nombreuses recherches et ouvrages publiés en plusieurs langues sur la différenciation pédagogique et la philosophie de l'éducation, Philippe Meirieu évalue dans l'interview la directivité et la non-directivité dans l'enseignement-apprentissage, il aborde le thème de la Nouvelle École, et il cite Vygotski, Piaget et Chomsky. Il fait les éloges d'Aronson et de sa classe puzzle. Et il précise que l'enseignant doit avoir un projet éthique et maîtriser en même temps le contenu et la technique.

MOTS CLÉS: Apprendre en groupe; pédagogie différenciée; coopération; désir d'apprendre; normativité; ODD.

INTRODUCCIÓ BIOGRÀFICA

Philippe Meirieu és investigador, assagista, polític francès i especialista en ciències de l'educació i pedagogia. Professor emèrit de Ciències de l'Educació a la Universitat Lumière-Lyon-II i doctor *honoris causa* per la Universitat Lliure de Brusselles i la Universitat de Mont-real. Ha ensenyat en tots els nivells educatius, ha dirigit l'*Institut National de Recherche Pédagogique* i ha participat en nombroses reflexions i reformes del sistema educatiu francès.



Figura 1. Philippe Meirieu.

Va defensar, l'any 1983, la seva tesi doctoral sobre la interacció entre iguals en l'aprenentatge i el treball en grup; ha coordinat diverses experiències educatives centrades en la pedagogia diferenciada. També és autor de la sèrie de televisió emesa a France 5 i composta per vint-i-sis programes "L'éducation en questions", dedicada als grans pedagogs i les grans qüestions de la pedagogia.

Vicepresident de la regió Roine-Alps fins al 2015, dirigeix la col·lecció "Pédagogies" de l'editorial *ESF Sciences Humaines* des de la seva creació l'any 1991, i és autor de nombrosos treballs, publicats en diversos idiomes, relacionats amb les doctrines pedagògiques, la filosofia de l'educació, l'escola i els aprenentatges. Heus aquí alguns dels seus llibres de referència: *Frankenstein educador* (1998, Editorial Laertes); *La opción de educar. Ética y pedagogía* (2001, Octaedro); *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (2009, Octaedro); *Le plaisir d'apprendre* (2018, Autrement); *Pedagogía: Necesidad de resistir* (2018, Editorial Popular); *La réplica* (2020, Dr Buk); *Ce que l'école peut encore pour la démocratie* (2020, Autrement); *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (2021, ESF Sciences Humaines).¹

¹ El seu lloc web, on Meirieu parla de l'actualitat educativa i on es poden consultar les seves reflexions i tota la seva bibliografia: <<http://meirieu.com/>>

1. En la seva tesi doctoral, va analitzar l'aprenentatge en grup.² A quines conclusions va arribar?

La conclusió principal és que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació. Al contrari, si deixem els alumnes en grup i els demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre pensadors, executants, aturats i molestadors [*concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs*].

S'installa, llavors, una mena de dinàmica *natural* que fa que els qui tenen competències les utilitzin, i els qui estan marginats perquè no en tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu. Aquests darrers s'accontenten amb una espècie de satisfacció narcisista en la mesura que s'identifiquen amb el resultat. Però s'identifiquen amb el resultat com a compensació per la seva frustració en la consecució d'aquest. Quan és precisament perquè ells no hi han participat, que és reeixit, el resultat. I, per tant, el que vaig posar de manifest a la tesi, i que després va donar lloc a molt nombrosos treballs al voltant de la qüestió de la cooperació, és que no n'hi ha prou amb ajuntar els nens i dir-los "treballeu junts" perquè es produeixi la cooperació.

El que he demostrat des d'aleshores és que la distribució de rols entre pensadors, executors, inactius i molestadors té una lamentable tendència a enquistar-se en els individus. I, de fet, s'aconsegueix una mica el contrari del que es volia, ja que en general, quan es fomenta la idea de cooperació es fa amb la idea de fons de l'emancipació. Tanmateix, el que passa en realitat és el contrari de l'emancipació: és l'encasellament d'un subjecte en una manera de ser i una competència prèvies, i no pas el desenvolupament de noves competències que es vol que es produeixi durant aquest treball.

A més, en aquesta tesi vaig intentar exposar quines són les condicions perquè hi hagi una cooperació genuïna dins d'un grup i perquè aquest grup beneficiï cadascun dels individus per mitjà a la vegada de l'aportació de cadascú i de l'èxit de tothom. Per a això, vaig utilitzar els treballs de Jean Piaget i d'Anne-Nelly Perret-Clermont al voltant de la noció de conflicte sociocognitiu i em vaig preguntar quines són les condicions perquè hi hagi un conflicte sociocognitiu en una interacció entre iguals.

² Meirieu va llegir la tesi doctoral el 1983, i en van sortir aquests dos llibres: *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1* (1984, Chronique Sociale); *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe 2* (1984, Chronique Sociale).

Vaig treballar els diferents tipus de condicions. Hi ha condicions d'homogeneïtat estructural (les persones han de poder parlar entre elles) i, alhora, d'altres d'heterogeneïtat situacional (les persones han de tenir alguna cosa concreta a dir de manera individual).

Per fer-ho operatiu, vaig treballar amb quatre famílies d'operacions mentals, que fan referència, per a mi, a quatre tipus de dispositius grupals, que són el pensament inductiu, el pensament deductiu, el pensament analític-sintètic i el pensament divergent.

Aquesta tipologia s'inspira en les reflexions taxonòmiques que Louis D'Hainaut fa a la seva obra *Des fins aux objectifs de l'éducation* [De les finalitats als objectius de l'educació]. La noció d'operació mental no es pren aquí en el sentit de les ciències cognitives o de les neurociències actuals, sinó més aviat en el sentit d'una *hipòtesi* sobre allò que s'ha de treballar *dins el cap* de l'alumne (allò que ell *opera*) quan aquest aborda un coneixement i que cal que se n'apropriï. I aquesta *hipòtesi* serveix com a interfície per a construir el dispositiu d'aprenentatge adequat.

Vaig descobrir fa relativament poc (només uns deu anys, molt després, doncs, de la meua tesi) els treballs d'un col·lega nord-americà, Elliot Aronson, que trobo extremament interessants i que s'acosten molt a allò que vaig proposar. Jo desconeixia les seves obres, i crec que ell desconeixia les meves. Aronson treballava a Texas, a Austin, el 1971. És la fi de l'*apartheid* i es posen a les mateixes aules alumnes d'origen hispà, alumnes d'origen africà i alumnes d'origen amerindi amb *blancs*. I es demana a Aronson que ideï un dispositiu didàctic que permeti progressar a aquests alumnes fent el possible perquè la classe no sigui una mera juxtaposició de comunitats que s'ignoren mútuament. Es vol millorar els aprenentatges i alhora construir el col·lectiu, treballar en el pla cognitiu i en el de la socialització. I Aronson, en aquell moment, amb el seu equip d'estudiants, va implementar un sistema que ell anomena la *classe trencaclosques*, que és un sistema que trobo extremament interessant, i que és molt proper al que vaig proposar jo. Suggereix que el professor divideixi cada lliçó en cinc parts, i que cadascuna d'aquestes l'estudiï una cinquena part dels estudiants perquè així tots esdevinguin en certa manera experts en una de les parts. Els alumnes que han treballat la mateixa part es reuneixen per comparar la seva comprensió. Tot seguit, es creen *grups trencaclosques* en cadascun dels quals un estudiant és especialista en la part 1, un altre en la 2, un altre en la 3, un altre en la 4 i un altre en la 5, i aleshores

han d'intercanviar els seus coneixements per construir una síntesi que finalment tothom caldrà que se l'apropriï. El que és interessant en el treball d'Aronson és que va poder realitzar amb el seu equip d'estudiants un estudi longitudinal durant trenta anys per observar els efectes d'aquesta pràctica. I va demostrar que els efectes van ser extremament interessants i molt positius, pel que fa tant a l'aprenentatge com a les relacions socials, que van millorar considerablement.

El "jigsaw" d'Aronson és una de les estratègies més utilitzades en l'aprenentatge cooperatiu en el sistema educatiu català; l'anomenem "puzle" o "trencaclosques".

Malauradament, les obres d'Aronson no s'han publicat en francès. N'he traduït alguns fragments, però les seves propostes segueixen sent molt poc utilitzades a França.³

Ara bé, l'obra d'Aronson i la meua s'uneixen al voltant de propostes que no són idèntiques però fan referència a la mateixa idea: que, si volem establir una cooperació, hem d'organitzar-la didàcticament i no deixar que els individus que fem cooperar s'organitzin lliurement, sense restriccions ni instruccions.

Així mateix, quan vaig fer la tesi, no coneixia realment l'obra de Vigotski. Crec que Piaget havia més o menys bloquejat les traduccions al francès de Vigotski, i només hi havia traduccions anglosaxones, a les quals jo m'havia apropiat d'una manera força superficial. Però així que em vaig trobar amb les obres de Vigotski, sobretot quan van ser traduïdes al francès pels meus col·legues de Ginebra, em vaig adonar que, sense dubte, aquestes obres reforçaven considerablement les meves posicions en la mesura que teoritzaven d'una manera que em sembla força remarcable el pas de l'interpersonal a l'intrapersonal, és a dir, d'una relació entre persones a una relació que té lloc dins de la persona i que suscita un *metabolisme* productor d'aprenentatges i de desenvolupament.

³ Trobareu al lloc web <meirieu.com> un cert nombre de textos d'Elliot Aronson; i també una anàlisi comparativa entre els fonaments epistemològics de les propostes d'Aronson, que són més a prop de la psicologia social i la psicociologia, i els fonaments epistemològics de l'obra de Meirieu, més propera a la didàctica general i l'epistemologia disciplinària.

2. De vegades, els nous mètodes i l'Escola Nova apareixen vinculats a la no-directivitat. Què en pensa, de la no-directivitat, de l'absència o eliminació de la figura de l'educador?

Hi ha un gran malentès, que s'ha desenvolupat des de fa ja molts anys, sobre la relació entre l'Escola Nova i la no-directivitat. Al Congrés de Calais del 1921, que va ser el congrés fundacional de la *Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle* (LIEN), de la qual Adolphe Ferrière va assumir la direcció, hi havia, efectivament, un cert nombre de personalitats que defensaven una pedagogia llibertària, i en particular A. S. Neill, el fundador de la Summerhill School.

Però Neill era minoritari dins de la nova educació i, quan apareixeran personatges que no eren encara a Calais el 1921 però que es relacionaran molt ràpidament amb l'Escola Nova, com ara Célestin Freinet o Maria Montessori, es veurà que el moll de l'os de la nova educació no és de cap manera el principi del mestre llibertari i de la no-directivitat. Al contrari, em sembla que el que caracteritza l'Escola Nova és la recerca d'allò que jo anomeno *la restricció fructífera* [la contrainte féconde].

L'Escola Nova, per descomptat, rebutja la restricció arbitrària i inútil: rebutja la restricció normalitzadora, però no rebutja pas la restricció fructífera que genera normativitat. A França, distingim les dues paraules: *normalització* i *normativitat*. La normalització fa referència a la reproducció del mateix. I la normativitat, a l'elaboració d'una norma al servei d'un projecte col·lectiu.

Georges Canguilhem, que era a la vegada biòleg, epistemòleg i filòsof, deia que la normalització podria assemblar-se al càncer. La normalització ocorre quan totes les cèl·lules són completament idèntiques. I així, en certa manera, la normalització és la mort: quan ja no hi ha cap diferència entre les persones, quan tothom està fent exactament el mateix i és tractat exactament igual. La normativitat, diu, no és pas l'absència de normes, sinó el fet que l'ésser viu es dona normes per seguir vivint i desenvolupant-se. I si això ho traslладem a la pedagogia, podem dir que una activitat es dona normes per, precisament, poder realitzar-se i desenvolupar-se. En aquest sentit, em vaig interessar molt, dins la història de la pedagogia, per un pedagog polonès extremament important, Janusz Korczak, el primer que va redactar una declaració dels drets de l'infant, el 1921, abans de la Declaració de la Societat de Nacions del 1924, que es-

devingué la de l'ONU el 1989. Va ser un dels primers a parlar del dret de l'infant al respecte, però alhora sempre va defensar la idea de la restricció fructífera, explicant que l'espontaneïtat no és pas la llibertat.

Quan l'infant és espontani, sovint és presoner del que el psicoanalista anomena el seu *cos primari*: és a dir els seus impulsos, és a dir els estereotips que el seu entorn li ha comunicat i ell ha interioritzat. En ben poques ocasions és creatiu, en ben poques ocasions hi ha una superació de si mateix.

Per la meua part, vaig treballar molt aquesta noció de restricció fructífera. Perquè el pedagog cal que no s'acontenti amb les restriccions que li permeten *tenir pau*, estar tranquil, sinó que ha d'idear restriccions que posin els alumnes en condicions de superar-se a si mateixos, és a dir, d'anar més enllà del que saben i d'adquirir noves competències i coneixements. Vaig treballar molt amb professors de francès com a llengua estrangera (FLE). I ens vam inspirar en les tècniques d'un moviment literari anomenat Oulipo (*Ouvroir de littérature potentielle* [Taller de literatura potencial]), al qual pertanyien persones com ara Raymond Queneau, Georges Perec o Italo Calvino. Vam treballar tècniques com el lipograma, que consisteix a fer escriure un text prohibint una lletra. L'he utilitzat molt com a exercici de recerca de vocabulari: quan prohibim l'ús d'una lletra, posem l'alumne, o la persona, en l'obligació de buscar paraules noves, que no coneix. Heus aquí una restricció fructífera. També vaig utilitzar molt el lipograma amb els meus estudiants: quan els demanava que reescriguessin una definició sense una lletra determinada, de fet els prohibia copiar la meua definició i els obligava a produir-ne una altra, diferent de la meua. Així els permetia, doncs, apropiarse-la realment. La restricció era, en realitat, generadora d'autèntica llibertat.

És per això que la qüestió de la directivitat o la no-directivitat no es pot plantejar d'una manera simplista. Cal no plantejar-se la qüestió de si "convé ser directius o no directius", sinó plantejar-se la naturalesa de les restriccions que s'imposen. Perquè en el marc de l'educació, ho vulguem o no, sempre hi ha restriccions, siguin visibles o imposades per la seducció o bé pel control. I hi ha, d'una banda, restriccions inútils, alienants i normalitzadores i, de l'altra, restriccions fèrtils, fructíferes i emancipadores.

Cal analitzar el tipus de restriccions que es proposen en un dispositiu pedagògic o didàctic. I, a partir d'aquí, preguntar-se si és un factor de desenvolupament i superació o bé un factor de sotmetiment de les persones. No dic pas que no hi hagi restriccions que sotmetin. Per descomptat que n'hi ha. Però no pas totes les restriccions sotmeten, n'hi ha que alliberen.

3. *Sylvain Connac treballa les pedagogies cooperatives entre alumnes.*⁴ *Què aporta la cooperació als estudiants? En alguns dels seus estudis, Connac es refereix al concepte que proposa vostè de pedagogia diferenciada; què és?*

Abans de respondre a aquesta pregunta, potser cal precisar què hi ha darrere de la paraula *cooperació*. Distingeixo set nivells de cooperació, del més senzill al més elaborat:

El primer nivell de cooperació és *l'ajuda mútua entre estudiants*: quan es demana a un alumne que expliqui allò que ha entès a un altre estudiant que realment no ho ha entès. Crec que aquest és un primer nivell de cooperació molt interessant (però que no s'utilitza prou, almenys a França), ja que totes les investigacions demostren que en aquest nivell de cooperació no progressa només aquell a qui s'ajuda, sinó també l'ajudant mateix. Les dificultats d'aquell a qui s'ajuda permeten a l'ajudant expressar millor el seu propi coneixement i a donar-hi millor forma.

Aquest primer nivell de cooperació es pot desenvolupar a través de propostes com ara la de "mercats de coneixements" [marchés de connaissances] que ha desenvolupat Sylvain Connac, i que representa un sistema d'ajuda mútua multiplicat a escala d'una classe o d'un grup. Aquest és un primer nivell de cooperació, per a mi. Cal no negligir-lo, és molt important; i és una eina que trobo massa poc utilitzada en les pràctiques pedagògiques.

El segon nivell de cooperació és *l'interrogatori recíproc*. Aquest és també un nivell extremament útil i que es pot practicar d'una manera extremament senzilla: quan a l'aula es demana a cada alumne que, posant-se en la pell del professor, interrogui el veí per saber si ha entès el concepte en qüestió, i que tot seguit inverteixin els rols.

4 Connac va ser entrevistat en el número anterior de la revista *Comunicació Educativa*: a Irigoyen, A. (2021). "Entrevista a Sylvain Connac". *Comunicació Educativa*, 34, 7-51. doi.org/10.17345/comeduc20217-51 (consultable en català i francès).

L'interrogatori recíproc és un dispositiu molt interessant perquè requereix una reformulació que permeti una millor apropiació. Aquest és un nivell de cooperació que també he desenvolupat molt demanant sistemàticament als alumnes que creïn els exercicis d'avaluació. Perquè la creació d'exercicis d'avaluació que es proposen a un altre permet comprendre molt més que la simple revisió del que un mateix ha après.

El **tercer nivell de cooperació** és el *qüestionament mitjançant la confrontació*. Aquest és un nivell que Sylvain Connac desenvolupa molt i sobre el qual ha treballat especialment. Als estudiants se'ls fa una pregunta sobre un tema que no dominen. I se'ls fa confrontar-se, intercanviar les hipòtesis respectives, validar-les o invalidar-les per posar-les a disposició d'uns coneixements que després seran proposats pel professor, pel llibre de text, per un text, etcètera. És un nivell en què la cooperació en certa manera desestabilitza els vells coneixements i posa l'alumne en disposició d'adquirir-ne de nous. Alguns consideren que aquest dispositiu no és realment una forma de cooperació en la mesura que el coneixement segueix sent patrimoni del professor i perquè la interacció entre els alumnes té essencialment un paper de *preparació del terreny* però potser negligeix la part de *desestabilització* necessària per a qualsevol aprenentatge i oblida que la reestabilització de les conceptualitzacions a un nivell superior hi està íntimament lligada, ja que treballa en gran part sobre els mateixos elements.

El **quart nivell de cooperació** és el de la *correcció recíproca i interactiva*. N'hi ha excel·lents exemples a Célestin Freinet, com el de la posada a punt col·lectiva d'un text. Sabem que Freinet feia que els seus alumnes elaborassin textos lliures; quan ell considerava que el d'un d'ells estava prou elaborat, demanava a l'autor que sortís a la pissarra i l'hi escrigués. Aleshores el professor s'adreçava a la classe i preguntava als altres alumnes: "Què en penseu, d'aquest text?, què hi corregiríeu?".

I els alumnes suggerien millores. Alguns deien: "Cal afegir un adjectiu aquí"; d'altres: "Cal eliminar una coma allà"; d'altres: "Cal afegir això", etcètera. Evidentment, l'alumne que ha escrit el text no ha de fer cas sistemàticament de les indicacions dels seus companys. S'ha de preguntar si els suggeriments són útils per a millorar el seu text o no. El que és important aquí és allò que passarà *dins el cap de l'alumne* que ha escrit el text, la manera com interioritzarà les objeccions dels companys, com les entendreà i com les utilitzarà si l'ajuden a millorar la seva creació.

Aquí ens trobem davant d'una forma de cooperació que trobo molt interessant. Massa poc utilitzada a l'educació primària i a la secundària. Personalment, l'he utilitzada molt amb els meus estudiants. Un d'ells presentava als altres la introducció de la seva memòria o un capítol de la seva tesi, i tot el grup hi treballava. Es feien preguntes a l'autor, se li feien propostes i se li suggerien millores, que ell tenia en compte o no. Aquí tenim un mecanisme de cooperació real: "Els altres m'ajudaran a millorar el que he fet. I, ahora, preguntant-me sobre el que he fet, ells mateixos progressaran".

El cinquè nivell de cooperació és el que he esmentat abans, *la classe puzzle o trencaclosques*. Per part meua, l'he utilitzat molt, tant amb els meus grups classe d'educació primària i d'educació secundària com amb els meus estudiants universitaris. Agafava un text, el retallava en frases o paràgrafs i repartia les diferents parts als escolars o als universitaris. Col·locava la primera frase al mig de la taula i demanava als participants que reconstruïssin el text tot respectant el torn. Aquesta és una forma de cooperació que trobo especialment interessant i les avaluacions de la qual sempre han estat molt positives.

El sisè nivell de cooperació és el descrit, també per Célestin Freinet, amb el nom de "consell d'alumnes" i que es podria anomenar *la cooperació de concertació i decisió*. Es tracta d'una reunió d'alumnes que, amb un ritual i un protocol extremament precisos (hi ha un ordre del dia, un president de sessió, un secretari, les normes que regulen les paraules, etcètera), examinaran una sèrie de preguntes. El consell d'estudiants existeix a les classes cooperatives. Però aquest dispositiu es troba en el que a França anomenem *tallers de filosofia* amb infants.

El taller de filosofia és un taller en què es dona un tema als infants tres o quatre dies abans perquè hi reflexionin. Després s'organitza un debat seguint unes regles estrictes. Hi ha d'haver un president de reunió (soc partidari de fer aquesta funció sistemàticament rotatòria); els alumnes, cal que no s'interrompin mútuament; cal que demostrin el seu punt de vista; cal que, regularment, si contradiuen un punt de vista contrari, el reformulin per estar segurs d'haver-lo entès. El mestre ha de fer pauses periòdiques per dir el que està acordat i el que està subjecte a desacord, etcètera. Ens trobem, doncs, davant d'una forma de cooperació que ajuda a pensar, a reflexionar.

I, finalment, la **setena forma de cooperació**, que ens remetrà, a més, a la seva pregunta sobre pedagogia diferenciada, és allò que a França anomenem *inclusió escolar o escola inclusiva*. L'escola inclusiva és un nivell de cooperació molt alt, ja que se suposa que aquesta cooperació es pot produir fins i tot entre alumnes amb diferències de nivell considerables i alumnes amb discapacitats.

Però, perquè la inclusió sigui cooperativa, cal no posar simplement un alumne amb discapacitat a la mateixa aula que al conjunt d'alumnes. L'autèntica inclusió és organitzar activitats en què aquests alumnes amb discapacitat puguin participar com els altres. Aquest és un autèntic repte, amb problemes educatius molt interessants però difícils de resoldre i sobre el qual no tenim gaire experiència. La idea d'una escola inclusiva és extremament ambiciosa. Perquè aquests alumnes, cal integrar-los no tan sols en el sentit físic del terme: que siguin presents a l'escola i a l'aula, sinó també a les activitats que es fan i al col·lectiu simbòlic que constitueix la classe. Això ens porta de nou a la seva pregunta sobre la pedagogia diferenciada. En qualsevol forma de cooperació autèntica, amb alumnes sempre diferents i de nivells heterogenis, cal diferenciar les ajudes, els suports i les formes d'acompanyament perquè cada alumne sigui capaç de participar en el col·lectiu. Només hi pot haver cooperació entre alumnes amb diferències extremament fortes si hi ha un enfocament personalitzat que permeti a tots implicar-se en el grup. El pedagog ha de treballar, llavors, l'articulació entre la construcció del col·lectiu i l'atenció a les persones. És una tensió fundacional interna de qualsevol cooperació i un objecte de treball essencial.

M'he pres la llibertat de presentar-vos aquests set nivells de cooperació per tal de mostrar clarament que tota cooperació es refereix a tres objectius. Un objectiu cognitiu: la construcció de la intel·ligència a través de la interiorització de la societat, perquè, com deia el psicòleg francès Henri Wallon, "la intel·ligència és la sociabilitat interioritzada". Un objectiu psicoafectiu, que fa referència a la capacitat de respectar els altres. I un objectiu polític: la capacitat que els alumnes aniran adquirint per construir el *bé comú*, que va més enllà de la simple juxtaposició d'interessos individuals.

4. Tornaré al sisè nivell de cooperació. Sovint a la docència, a les aules, es dona prioritat al resultat de l'activitat per sobre de tots els protocols de construcció. Així doncs, per a vostè, el que és important en els alumnes és precisament aquesta construcció cooperativa molt més que el resultat. Llavors, ¿el que importa no és el resultat, sinó més aviat la construcció d'una argumentació, el desenvolupament...?

Exactament. Una de les distincions fonamentals de la pedagogia és la distinció entre *la tasca* i *l'objectiu*. La tasca és el que fa concretament l'alumne, i l'objectiu, allò que aprèn. Quan dic als alumnes "Feu un text junts" o "Feu un cartell en què es descrigui una papallona o un país africà", si dono prioritat a la tasca, vaig cap a la divisió del treball que abans denunciava. En una situació escolar, si volem desenvolupar *grups d'aprenentatge* i no pas *grups de producció*, hem de prioritzar l'objectiu i no pas la tasca. Evidentment, no podem prescindir de les tasques; són essencials per a mobilitzar l'atenció, encarnar l'objectiu, dirigir l'acció. Fins i tot cal treballar perquè els alumnes es facin la idea amb la màxima precisió possible de les tasques que han de realitzar i dels seus criteris d'èxit. Però també cal identificar sistemàticament allò que s'ha après durant la tasca, que es pot formular, conceptualitzar i transferir.

Atenció: no dic pas que no calgui que existeixin grups de producció en la vida social. En un taller mecànic, el mecànic, el pintor i el fresador faran cadascú el que ja sap fer. Però és que aquesta és precisament una situació de producció. En la situació d'aprenentatge, la situació escolar, el *grup d'aprenentatge*, que s'especifica com a tal, és un grup que equilibra permanentment l'enfocament en la tasca que li dona l'objectiu, i l'enfocament en el progrés individual que permet vectoritzar els passos de cadascun dels participants.

A més, es tracta d'una distinció que, al meu entendre, va més enllà de la qüestió de la cooperació. Quan demano a un alumne que faci uns deures per demostrar que ha entès alguna cosa, li demano una tasca. Però l'important és l'objectiu que hagi assolit *dins el cap*. Aquesta és la distinció que fa Noam Chomsky entre *actuació* i *competència* en l'àmbit lingüístic.

L'actuació és visible; la competència, interioritzada. I aquí em refereixo a la paraula "competència" no pas en el sentit de competències conductistes, sinó en el de competència chomskiana, la competència lingüística.



Figura 2. El professor Meirieu en un moment de l'entrevista.

5. *En un dels seus últims llibres, Dictionnaire inattendu de pédagogie (2021) [Diccionari inesperat de pedagogia], reflexiona sobre l'educació escolar i familiar, formal i informal, sobre mètodes "miracle", efectes placebo... No és pas un diccionari tradicional. Què ens aporta, aquesta obra? Aquest llibre és un passeig reflexiu; amb quins corrents pedagògics se sent més identificat?*

He volgut escriure aquest llibre, *Diccionari inesperat de pedagogia*, per alliberar la reflexió educativa de l'única reflexió escolar. Lamento la confusió massa freqüent que hi ha a França entre *educació* i *escolarització*.

S'ignora massa, per exemple, la importància de l'educació familiar, la importància de l'educació entre iguals, de l'educació en el teixit associatiu. S'oblida massa la importància dels mitjans de comunicació, la importància de l'entorn tecnològic o els telèfons mòbils. Tot això s'oblida massa, i la majoria de vegades, en la recerca universitària, l'educació només es tracta des del prisma de l'escola. Tanmateix, crec que l'escola és una cosa fonamental, ja que és el lloc on passen tots els alumnes, el lloc on es troben, per regla general, en igualtat davant dels coneixements. Però no es pot ignorar que hi ha molts altres factors que contribueixen a l'educació d'un infant. I, per tant, en aquest llibre, hi ha entrades que són, de fet, inesperades. Per exemple, paleso la importància del comandament a distància, el *joystick* [palanca de control] i el telèfon mòbil en l'educació de l'infant. Em pregunto per la manera com l'infant descobreix un territori, la seva habitació, el lloc on viu. Em pregunto per dimensions que es tenen

poc o gens en compte, no pas per devaluar l'escola, sinó per demostrar que la instrucció escolar forma part d'un tot i que l'educació és un ecosistema, un sistema format per molts elements que interactuen entre si.

Si el nen va a l'escola amb un telecomandament implantat al cervell i vol canviar de canal a la menor molèstia, no es pot dir que allò que passa a l'exterior no influeixi en el que passa a l'escola. I, és clar, el que passa a l'escola hauria d'influir en la seva manera de veure la televisió i totes les pantalles. És per això que ens interessa molt pensar la qüestió educativa com una educació global, la qual cosa no vol dir pas que no hi hagi especificitats. L'educació familiar no és igual que l'educació escolar, no és igual que l'educació en l'àmbit de l'animació/del món del lleure, no és igual que l'educació en l'àmbit mediàtic, etcètera. Però totes aquestes educacions s'han de pensar conjuntament, perquè és el mateix infant qui participa en cadascuna d'elles.

I a més, aquest *Diccionari inesperat de pedagogia* també em va permetre plantejar qüestions que per a mi són qüestions pedagògiques importants i que no es tracten o no es tracten prou, mentre que són fonamentals per a molts educadors.

Per exemple, veig molts professors a França que estan desanimats. El desànim es tracta relativament poc en les ciències de l'educació, o bé es fa des d'un vessant exclusivament sociològic i no pedagògic. Així que he parlat del desànim. També veig que es desenvolupen tota una sèrie de mètodes d'ensenyament diguem-ne miraculosos. És per això que he escrit un article sobre el *placebo*, en el qual demostro que en educació també hi ha placebos i que cal mirar bé les coses abans de titllar-les de miracle. Així doncs, per a mi, va ser una manera d'ampliar el camp i allunyar-se d'un enfocament de l'educació massa centrat en l'escola per poder retornar a l'escola el seu paper fort, propi, i perquè aquesta pugui tenir en compte el que passa al seu voltant.

Dit això, com que vostè em pregunta sobre què m'inspira més en pedagogia, sobre allò que podrien anomenar-se les *teories de referència* que puc portar a la pràctica, li podria respondre que és la *fenomenologia*, és a dir, el corrent filosòfic que s'interessa per la intencionalitat que presideix els actes que s'executen..., i això és central en aquest llibre: retornar a aquest fet la intenció d'educar, a allò que permet que aquesta intenció s'entrelli-gui, en l'infant i l'adolescent, amb la d'aprendre i de créixer.

6. Quines característiques personals i professionals ha de tenir un educador?

Crec que es podrien desenvolupar dues dimensions essencials: una dimensió relacionada amb l'ètica i una altra relacionada amb la tècnica. I crec que aquestes dues dimensions són interdependents, que una no es pot tractar sense l'altra i que constitueixen, en certa manera, les dues cares, estretament vinculades, d'una mateixa realitat, la pedagogia.

Pel que fa a l'ètica, crec que de la mateixa manera que hi ha un codi deontològic per als metges (el jurament hipocràtic), hi hauria d'haver un codi deontològic per als educadors: un cert nombre de principis ètics proclamats com definitoris de l'ofici de professor.

Per a mi, el primer principi ètic, del qual no es pot prescindir, és el postulat de l'educabilitat. És a dir: "Pressuposo que els meus alumnes reïxiran; no tinc dret a suposar que fracassaran... perquè fins que no ho hagi intentat tot per fer-los tenir èxit, no sé pas si no ho aconseguiran". Aquí som al moll de l'os d'una suposició ètica fonamental. Si decideixo que al davant tinc persones que no comprendran mai i que estan condemnades al fracàs, val més que vagi a fer una altra feina. La dimensió ètica és aquesta suposició de l'educabilitat, però també és, conjuntament, la capacitat d'entendre i acceptar que no puc pas actuar en el lloc de l'altre. Vull que l'altre tingui èxit; però, malgrat això, no el puc manipular. No puc posar-lo sota elèctrodes, ni tan sols si se'm demostrés que enviant-li impulsos elèctrics, com a les pel·lícules de ciència-ficció, aprendria millor. El principi d'educabilitat té com a corollari el respecte a la llibertat i el compromís de cada persona, i el fet que jo no tinc dret a manipular els individus sense el seu coneixement o contra la seva voluntat, per reduir-los en certa manera a l'estat d'objecte. Aquesta és la qüestió ètica fundacional de la professió d'educador.

Al costat d'aquesta dimensió ètica i profundament solidària amb ella, hi ha una dimensió que jo en diria *tècnica*. És la que fa referència a la capacitat de prendre les bones decisions en el bon moment. Un educador és algú que pren decisions constantment: abans, quan prepara les seves lliçons o seqüències d'aprenentatge; durant, quan les *gestiona* en directe, i després, quan mira retrospectivament allò que ha fet, ho avalua i ho redissenya per millorar-ho. Prendre decisions pressuposa tenir, òbviament, coneixements de les disciplines que ensenyes, però també coneixements psicològics i sociològics i coneixements pedagògics que permetin entendre el que passa davant dels teus ulls.

Perquè no n'hi ha prou amb tenir coneixements abstractes, també cal entendre les situacions, disposar de quadres sinòptics que permetin identificar els problemes que sorgeixen, detectar les desviacions que amenacen i orientar-se cap a hipòtesis de solució. Pel que fa a la qüestió de la cooperació, per exemple, és evident que el quadre sinòptic “tasca / objectiu”, “grup de producció / grup d’aprenentatge”, “prerequisits funcionals / prerequisits estructurals” constitueix una valuosa ajuda en la presa de decisions. Més concretament, és evident que tota activitat educativa està immersa en una viva tensió entre “realització / conceptualització”: he de plantejar un objectiu al treball dels meus alumnes (la tasca hi contribueix), però també he d’estar alerta a les seves adquisicions i a fer que les identifiquin (aquests són els veritables objectius). I, molt concretament, hauré de detectar el moment en què la tasca absorbeix totes les energies en detriment dels objectius, i també els moments en què, obsessionant-se amb els objectius, els alumnes es desmobilitzaran. De manera que em cal moure regularment el cursor entre aquestes dues polaritats. Si poso els alumnes en una situació de projecte, es motivaran. Però, si no faig clarament palès amb ells el que han trobat, la seva activitat corre el risc d’haver estat feta en va. I a la inversa, si només faig palesos i manifesto els coneixements de manera rigorosa sense posar mai els alumnes en una situació d’investigació, no es mobilitzaran mai. El paper de l’educador és, doncs, desplaçar el cursor en el moment adequat, detectar el moment en què es bascula massa cap a la realització de la tasca i s’oblida la conceptualització o, per contra, quan es bascula massa cap a la conceptualització fins al punt d’oblidar-nos de l’objectiu de recerca que hi ha de conduir.

Faig servir sovint aquesta imatge del cursor per designar el que, en la professió docent, constitueix el nivell de l’*expert*. El cursor és una cosa que un desplaça segons el que veu i el que vol. És allò que restableix l’equilibri a l’aula, que reconstitueix l’aula com a ecosistema d’aprenentatge.

I encara podria multiplicar els exemples: el cursor, cal moure’l entre treball individual i treball en grup, entre classe magistral i classe dialogada, entre experimentació i lectura, entre documentació i exposició, etcètera. Es mou per restablir l’equilibri cada vegada.

Per tant, diria amb molt de gust que un bon professor és algú que té un projecte ètic però alhora també domina una tècnica: cal saber entendre què passa a l'aula per prendre les decisions que permetin al màxim d'alumnes aprendre el millor possible.

7. *¿Creu que una de les funcions de l'educador és també intentar fer sorgir en l'aprenent allò que realment pot apassionar-lo, o realment serà, com se sol dir, un alumne que només serà molt bo en aquest àmbit?*

Sí, amb la condició de no encasellar la persona en el que ja sap, ja estima i ja sap fer. Vaig ensenyar francès i literatura francesa durant molts anys. I vaig tenir alumnes que només estaven interessats pel manga. Amb ells, puc partir del manga. Però intentaré fer-los anar més enllà de l'expressió del seu simple interès; intentaré fer-los descobrir què representa el manga en la història del còmic; descobriren que és un univers postapocalíptic que va aparèixer després d'Hiroshima, però també entendran molt ràpidament que és un món on hi ha relacions de poder que remetien en certa manera a la mitologia grega i romana; així els podré fer descobrir la *Teogonia* d'Hesíode i *Les metamorfosis* d'Ovidi. Parteixo d'allò que els interessa, però els acompanyo de manera exigent perquè no es quedin només en allò que els interessa, sinó que s'elevin per sobre d'ells mateixos, se superin i accedeixin a coses noves, a altres universos culturals.

8. *Han (2017) assenyala que ens trobem en una societat del cansament, saturada de multitasques, exposada i empresonada per les xarxes socials, i massa preocupada pel rendiment, per l'activitat constant, i que això porta a l'auto-explotació de l'individu. En l'era de la sobreinformació, la sobreestimulació i el desinterès pels continguts, com es pot combinar allò que vostè denomina "el desig de saber" amb "el desig d'aprendre"?*

El meu treball m'ha portat a distingir clarament el *desig de saber* del *desig d'aprendre*. Per què he fet aquesta distinció? En primer lloc, perquè en el discurs popular sobre l'ensenyament o en els treballs de psicologia que avui passen pel *desenvolupament personal*, sentim dir que l'infant espon-

tàniament desitja aprendre. Que té un cervell fet per a aprendre, que té curiositat espontània, etcètera. Hi ha una visió idíl·lica de l'infant, el qual es concep com un ésser que només demana aprendre.

Tanmateix, això no és el que jo havia observat com a mestre, ni després com a professor d'universitat i de secundària. I si intento entendre com funciona jo mateix, tampoc no ho trobo, això. I m'he dit que, en realitat, jo no desitjava espontàniament aprendre, així com tampoc els alumnes no desitgen espontàniament aprendre: desitgen saber. I, si és possible, saber sense aprendre. Perquè tot el progrés tècnic d'avui et fa la sensació que pots saber sense aprendre. No et cal conèixer-ne la mecànica per a conduir un automòbil. No et cal conèixer l'electrònica per a utilitzar un televisor, ni conèixer la manera com funcionen les ones per a escoltar la ràdio o veure la televisió. La tecnologia contemporània t'ofereix la possibilitat de saber sense entendre. El pas de la mecànica a l'electrònica és, en aquest sentit, totalment emblemàtic: és el pas d'una tècnica del visible intel·ligible a l'invisible inintel·ligible: n'hi ha prou d'observar detingudament un mecanisme per a entendre com funciona, però cap observació no permet entendre com funciona l'electrònica. I acabem no entenent ja res del món que ens envolta... i no intentant ja d'entendre. N'hi ha prou de saber utilitzar. A més, a l'infant no li interessa entendre com funciona una cosa, o ben poc. El que li interessa és saber: saber utilitzar el mòbil, per exemple, per saber un munt de coses, però no pas realment per aprendre-les. Hi ha una aplicació als telèfons intel·ligents que permet fotografiar una planta per saber-ne el nom. No et permet aprendre i comprendre per què creix allà, per què es troba en aquest ecosistema, per què hi ha aquella altra planta a prop, per què creix a l'ombra o per què creix al sol. En altres paraules, se t'ofereix la illusió que saps, quan no saps res més que anomenar. Aquest és un fenomen que tornem a trobar en els motors de cerca. Els motors de cerca com per exemple Google (que s'haurien de boicotejar, és clar, a favor dels cercadors independents i no comercials) et fan la sensació que saps, sense tenir necessitat d'aprendre, ja que et proporcionen immediatament la *bona* resposta. Però és, en realitat, la resposta més atractiva i no pas la més verídica.

És així també com assistim a l'auge de les teories de la conspiració a les xarxes socials. Una teoria de la conspiració és molt satisfactòria per a la ment, perquè et fa sentir que saps sense que hagi tingut necessitat d'aprendre. Saps que el món està dividit entre els dolents i els bons, saps qui és el culpable de tots els teus mals, saps que ets una víctima i no tens res a retreure't. Si volgués caracteritzar allò que diferencia el *desig de saber* i el *desig d'aprendre*, diria que el de saber és el desig de saber de seguida. Mentre que el desig d'aprendre requereix prendre temps, documentar-se, buscar, pensar, informar-se i anar a veure contradictors per discutir amb ells. El desig de saber requereix el mínim esforç intel·lectual possible. El desig d'aprendre, al contrari, implica un procés d'investigació, qüestionament, documentació i confrontació que requereix esforç. El desig de saber em fa venir ganes d'accedir a certeses. El desig d'aprendre em permet accedir a coneixements que poden ser qüestionats i que no són mai definitius del tot. El desig de saber em permet anomenar, classificar. El desig d'aprendre em permet entendre els sistemes en la seva complexitat. El desig de saber em fa juxtaposar coneixements puntuals. El desig d'aprendre em porta a construir coneixements elaborats, que articulen conceptes.

Per dir-ho en termes simples: el desig de saber m'omple... i per tant m'impedeix aprendre. Com que estic satisfet, el meu procés s'atura aquí. Sé, i per tant ja no tinc necessitat d'aprendre.

La certesa de saber (és el que ja deia Sòcrates) és un impediment per a l'aprenentatge. I és per això que cal sortir de la certesa de saber per a accedir al desig d'aprendre.

Això no només és cert per a les teories de la conspiració, sinó per a tot. L'infant creu que sap moltes coses, està ple de certeses. I jo he de transformar un amant de les certeses en un amant de les preguntes. Perquè són les preguntes les que condueixen al coneixement real, i no pas les certeses. Les certeses són sempre falsos coneixements, coneixements artificials, superficials, o dogmes. Els veritables coneixements no són mai dogmes; contràriament als dogmes, no es clouen mai.

Però aleshores, ¿on trobarem la satisfacció, la seguretat personal, fins i tot jo diria psicològica o emocional, si en efecte ens adonem que podem tenir molts coneixements però de fet sense gaudir del plaer d'aprendre'ls?

La pregunta és complicada. Un psicòleg com Henri Wallon va demostrar que el desenvolupament d'una persona es produeix en dos registres diferents, el cognitiu i l'afectiu.

Assenyala que, quan estem en un desequilibri afectiu, necessitem estar en un equilibri cognitiu perfecte, és a dir, estar en la certesa. I que, per estar en l'aprenentatge, ens cal un equilibri afectiu que ens permeti suportar un desequilibri cognitiu. No podem afegir un desequilibri a un desequilibri.

Així doncs, un dels grans reptes a l'aula és tenir un entorn prou segur, tranquil·litzador i equilibrat perquè l'infant accepti estar desequilibrat cognitivament. Tot aprenentatge és un desequilibri cognitiu. I aquest desequilibri cognitiu requereix un mínim d'equilibri afectiu.

I, d'altra banda, aquesta és una de les coses que també observo en els adults: la pandèmia de la covid ha generat desequilibris psicològics i afectius considerables, que han fet que sigui complicat i difícil accedir a preguntes complexes. Davant d'aquests desequilibris emocionals, hem buscat certeses sobre les quals ens hem crispat... Hem desenvolupat bastant tossudament posicions o postures dogmàtiques.

9. I amb tot el que ha explicat, la tecnologia digital, com utilitzar-la?

És una pregunta complicada. Era el meu amic, malauradament mort, Bernard Stiegler, qui ho deia, això: és un *pharmakon*, un fàrmac. El *pharmakon*, segons Plató, és allò que a la vegada cura i mata. La *digitalina*, per exemple, si s'utilitza en una dosi determinada i d'una manera determinada, cura amb eficàcia. Però si s'utilitza malament, mata.

Crec que la tecnologia digital és el mateix. Hi ha una manera d'utilitzar-la que crea intercanvis, ens permet connectar les persones entre si, connectar els infants amb els avis, connectar entre si persones que viuen en diferents continents, que ens permet comunicar-nos avui a distància malgrat els problemes lligats a la covid, i que a vegades també permet accedir a veritables coneixements. La tecnologia digital pot ser una cosa fantàstica, però també pot ser un verí.

I pot ser un verí quan es converteix en una addicció. És el cas de l'ús de les pantalles i les xarxes socials per part d'un cert nombre de joves. Tan bon punt el món digital substitueix totes les altres formes de relació amb els objectes i l'infant ja no té cap relació amb el disseny i la fabricació d'objectes concrets. Ara bé, fabricar amb fusta, fang o cartó és aprendre que les coses se'ns resisteixen i que les hem de dominar per poder-les controlar. És sortir de l'omnipotència infantil.

La tecnologia digital és la pitjor de les coses si virtualitza el món del tot i el món es confon amb un joc electrònic en què els morts poden ressuscitar immediatament perquè no hi ha irreversibilitat del temps. En la realitat, si mato algú, és definitiu; si faig mal a algú, no ho puc pas esborrar. El temps és irreversible.

L'infant necessita accedir a aquesta consciència que el temps és irreversible. Si faig mal a algú, no podré pas tornar enrere miraculosament. La consciència moral necessita la consciència de la irreversibilitat del temps.

Per tant, la qüestió de la tecnologia digital és essencialment l'ús que se'n fa. Si aquesta tecnologia s'utilitza per comunicar-se millor o per fer coses que no es poden fer sense ella (penso sobretot en els jocs i programes informàtics de simulació per als quals difícilment podem prescindir d'aquesta tecnologia), aleshores la tecnologia digital és una eina meravellosa.

Per tant, hem d'ensenyar als nostres fills a utilitzar correctament la tecnologia digital. És a dir, a no ser-ne esclaus, a dominar-la i no pas a estar-hi sotmesos.

La pregunta, en el fons, és molt senzilla: “¿La tecnologia digital està al servei dels humans, o els humans estan al servei de la tecnologia digital?”. Avui, la importància dels GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon i Microsoft) i de la indústria digital és tan gran que ens cal anar amb compte. ¿O és que els usos de la tecnologia digital no van en sentit contrari del que podríem esperar de l'educació?

En poso un exemple extremament senzill: quan demano un llibre a Amazon, si és una novel·la policíaca, de seguida rebo un correu electrònic que em diu: “T'ha agradat aquesta novel·la policíaca?; aquesta altra també t'agradarà”. I m'ofereixen altres novel·les policiaques.

I precisament a l'escola cal no raonar pas d'aquesta manera. El mestre ha de dir a l'alumne: "T'agraden les novel·les policíiques... ¿Podrien agradar-te, potser, les novel·les històriques? Potser fins i tot podria agradar-te la poesia". En altres paraules, l'algoritme que treballa a les indústries digitals et tanca en un túnel. Mentre que l'escola i l'educació t'obren horitzons. El paper de l'educació no és pas limitar l'individu a allò que ja sap, ja li agrada, ja fa, sinó obrir-li noves perspectives.

10. Els atemptats gihadistes a París i Barcelona, l'assassinat del professor Samuel Paty a França, plantegen problemes molt greus a l'escola... Això porta l'actualitat a l'aula i interpella el professor. Terrorisme, conflictes, política, identitat, alteritat, cultura... Cal portar l'actualitat a l'aula? O l'escola hauria de ser apolítica?

Si l'escola ha de ser apolítica? Jo diria que ha de ser prepolítica. La frase és de Hannah Arendt: "L'escola és un espai prepolític". No és pas un espai polític: a l'escola, no s'hi va pas a votar per decidir si es fa matemàtiques o llengua, per saber si es fa el programa, o si l'educador té raó o s'equivoca castigant un alumne. Però no és pas, malgrat això, un espai apolític; és un espai de preparació per a la política.

Però com es fa aquesta preparació per a la política? Es fa, en primer lloc, a través de la manera mateixa d'ensenyar els coneixements escolars, els continguts del programa, en ciència, geografia, història, etcètera. Jo puc ensenyar aquests coneixements com a certes dogmàtiques eternes i immutables, o, per contra, en un procés d'investigació, proposant-les com a conquestes dels humans per a la seva emancipació, com a etapes cap a més veritat i més llibertat. La qüestió és saber si desvetllaré, en l'infant o adolescent, una curiositat intel·lectual, un desig de saber-ne més, o bé li proporcionaré una certesa absoluta a la qual s'adherirà cegament i que el convertirà en un ésser sotmès, incapaç de *pensar per si mateix*. En tota educació veritable, tant si ensenyo la proporcionalitat com el teorema de Pitàgores, la deriva continental o la poesia d'Unamuno, l'ensenyament autèntic és un ensenyament crític.

Aquí, el terme *crític* no es refereix pas a l'obligació de criticar, sinó a la possibilitat de comprendre. Comprendre d'on prové aquest coneixement, comprendre com es va descobrir, comprendre contra quin coneixement previ es va construir, comprendre com funciona i quines qüestions intel·lectuals i humanes estan vinculades a la seva aparició i al seu ús. Així doncs, puc ensenyar el teorema de Pitàgores d'una manera dogmàtica en la qual n'hi ha prou amb recitar: "En un triangle rectangle, el quadrat de la hipotenusa és igual a la suma dels quadrats dels altres dos costats". Això, tots els infants són capaços de repetir-ho amb una mica de pràctica... O bé puc ensenyar el teorema de Pitàgores de manera crítica. Què vol dir, això? No pas que aquest teorema pugui ser fals, és cert (almenys en la geometria euclidiana), sinó explicant per què Pitàgores va crear el seu teorema, on i quan. El va crear anant a veure les piràmides d'Egipte, observant com els agrimensors utilitzaven la corda nuada, etcètera. I, avui, nosaltres mateixos el podem utilitzar per a moltes altres coses que no siguin resoldre exercicis escolars. Ensenyar els coneixements com a entitats vivents i no pas com a fòssils immutables és formar per a la ciutadania, és preparar-se per a la política.

Això, per descomptat, no resol la pregunta que m'ha fet: "Què diem del gihadisme, del terrorisme, dels conflictes internacionals? Què diem als infants que afirmen que la Terra va ser creada en set dies? Què diem als infants que afirmen que el cervell de les dones està menys ben format que el dels homes? Etcètera. Crec que aquí ens trobem davant d'un treball pedagògic complex però necessari: el treball d'articulació, de dialectització de les conviccions i els coneixements. Què vull dir, amb això? Cada infant, com cada adult, té conviccions en què puc estar d'acord o en desacord, que són conformes als coneixements que tenim o no. Però no puc lluitar contra les seves conviccions amb altres conviccions, ja que m'arriscaria a entrar en un torcebraç: conviccions contra conviccions. Això no funciona mai i sovint es decanta cap a la violència. El que puc fer és intentar transmetre-li coneixements que potser faran trontollar les seves conviccions o, almenys, el portaran a qüestionar-se-les. Cada ésser humà té creences que no tenen un fonament racional. Però el que ens fa éssers que continuem pensant és que deixem que els coneixements que descobrim ens facin qüestionar-nos les nostres conviccions.

Davant de conviccions contràries als valors fonamentals o a la veritat, no n'hi ha prou amb dir als alumnes: "Això està bé, això està malament". Hem de proporcionar-los coneixements l'apropiació autèntica dels quals, potser, farà trontollar conviccions perilloses o mortíferes.

I a tot això, cal afegir-hi els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), disset objectius per salvar el món?

Sí, ja que crec que els infants i els adolescents necessiten un ideal. Necessiten una visió del futur. Avui en dia, és complicat: contràriament al que passava quan jo era jove, quan tothom estava convençut que el futur seria millor que el passat, el futur és ara més incert que mai.

Però el veritable problema del futur, el que més ens aglutina en tot cas, és la qüestió de la crisi ecològica. Per què? Perquè l'ecologia és el futur del nostre planeta. És la solidaritat entre els humans, i entre els humans i el planeta. Un filòsof francès, Régis Debray, assegura que "només es destrueix allò que es reemplaça". No destruïrem pas l'ideal dels gihadistes si no proposem al nostre jovent un altre ideal. Obstinar-se a destruir un ideal sense proposar-ne un altre al seu lloc és combatre molins de vent, per fer servir una expressió del gust de Cervantes.

I, per tant, si la responsabilitat dels educadors d'avui no és pas imposar un ideal als joves, sí que ho és, sens dubte, obrir-los perspectives perquè en tinguin un. És per això que el repte fonamental consisteix, crec, a permetre als joves projectar-se cap a un futur en què seran actors responsables, en què podran garantir que el món encara sigui habitable i, si és possible, millor que aquest en què vivim avui. Però aquest repte educatiu no és pas només escolar, no són pas només els educadors qui l'han d'assumir, sinó tota la societat. És tota la societat qui ha de ser conscient que cal donar al jovent les ganes de construir un món millor i els mitjans per a fer-ho.

Un agraïment especial al Dr. Jacky Verrier, que ha estat professor titular de Didàctica de la Llengua i Literatura de la URV, per l'ajut per tal d'aconseguir que no es perdessin connotacions en les reflexions de l'entrevistat, durant l'entrevista, que va ser realitzada en llengua francesa.