La pedagogia 'povera': una pedagogia del reciclatge

Albert Esteruelas Teixidó*
Xavier Laudo Castillo**

Resum

En aquest article presentem una nova forma d'entendre la pedagogia inspirada en l'*art povera* (1967): la *pedagogia povera*. És una pedagogia del reciclatge, líquida, de les veritats en plural, de l'experiència no planificada, antidogmàtica, marginal i mutant. Amb un peu a la postmodernitat, es centra en l'idea d'emancipació defugint, però, els enfocaments de les pedagogies oficials, materialistes o positivistes... i s'allunya especialment dels «emancipadorismes dogmàtics» que situen la llibertat i la igualtat com a «punt d'arribada».

Paraules clau

Teoria de l'educació, filosofia de l'educació, Postmodernitat, dissens, Jacques Rancière, Art *povera*, Pedagogia *povera*

Recepció original: 10 de gener de 2015
Acceptació: 28 de maig de 2015

Temps d'Educació, 48, p. 13-28 (2015) Universitat de Barcelona

La 'pedagogia povera': una pedagogia del reciclatge

> I si un home mor, // Mor també la seva primera nevada, // I el primer petó, i el primer combat… // Tot s'ho emporta.
>
> Què en sabem // nosaltres, dels germans, dels amics? // Què en sabem, de la nostra estimada? // Fins del nostre pare, // Coneixent-ho tot, no en sabem res.
>
> *Gent*, Yevgeni Yevtushenko[1]

D'uns anys ençà hem vist aparèixer una manera d'entendre la pedagogia que, segurament sense intenció i possiblement sense voluntat de ser sistemàtica, presenta una certa coherència, estructura i sentit: són les deixalles pedagògiques d'una teoria anorreada. Es tracta de sabers indisciplinats més enllà «de mètodes disciplinables, de recomanacions útils o de respostes segures, més enllà fins i tot d'idees apropiades i apropiables» (Larrosa, 2000, p. 7)[2]. El context d'aparició –provisional i a l'entrellum– d'aquestes idees el situem al costat de la mort dels relats holístics de la modernitat, del gir hermenèutic, lingüístic i narratiu, de la perspectiva fenomenològica, del fruit del desengany de les pedagogies modernes, alternatives o no, polítiques o revolucionàries. Segurament també són resultat de l'atzar, d'encontres i converses que, sense pretendre donar lloc a creacions teòriques, han suposat un adob per la teoria. En cert sentit, el conjunt d'idees

(*) Albert Esteruelas és professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona i professor de Cicles Formatius. Adreça electrònica: albertesteruelas@ub.edu

(**) Xavier Laudo és professor de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: xavier.laudo@uv.es

(1) Devem el plaer del descobriment d'aquesta poesia tan *povera* a la Ruth Mohino, a qui estem agraïts.

(2) La traducció dels fragments de les obres escrites en castellà és dels autors d'aquest article.

al qual ens referim conforma una manera de conversar, una forma de pensar i de fer en l'àmbit pedagògic que, més que nou, resulta contemporani. Ens trobem al davant d'una vella novetat, és a dir, ens enfrontem a idees que, malgrat ésser conegudes de fa temps, romanen en l'oblit, quasi en el desprestigi. Què és la contemporaneïtat sinó una vella novetat? La diferència entre el que és nou i el que és contemporani formaria part, precisament, de la teoria a la què ens referim. Nou és tot allò que no existia en el passat mentre que contemporani és tot allò que, malgrat ser antic o vell, encara ens commou i ens presenta un sentit (vegeu Skliar, 2013). Som davant d'un fenomen educatiu vitalista que respon a les noves condicions socials i del pensament però que no és una mera conseqüència, sinó que representa una reacció, una resistència, una marginalitat pedagògica. Sense respondre a cap sistema pedagògic modern previ, apareix un nou imaginari que *contrasta* amb el context i les condicions en què vivim[3]. És aquest contrast el que ens permet parlar d'aquesta pedagogia contemporània com d'una pedagogia *alternativa*.

De l'estètica de l''art povera' a la 'pedagogia povera'

Hem dit que aquest conjunt d'idees a la que ens estem referint no pretén esdevenir una teoria. No obstant, contemplat en la seva totalitat, permet identificar en la proposta una descripció i una dèbil normativitat que l'apropen a una teoria. Sense nom que la retrati convenientment, aquest seguit d'idees educatives i pedagògiques poden recollir-se a l'ombra d'una nomenclatura que Jan Masschelein (2008, p. 27) utilitzà en una article titulat, ben significativament, «Pongámonos en marcha», publicat en l'obra *Mensajes educativos desde tierra de nadie*. A més de ser un nom suggeridor, té la virtut d'identificar sobrerament el que denota: una «pedagogia pobre». També es podria anomenar pedagogia profana o pedagogia líquida o pedagogia mutant. La «pedagogia pobre» és una forma d'entendre la pedagogia molt poc doctrinària i, sobretot, escassament ambiciosa en tant que parteix de la intenció de «treballar en el camp pedagògic pensant i escrivint d'una forma que es vol indisciplinada, insegura i impròpia» (Larrosa, 2000, p. 7). Tanmateix resulta més engrescador, i potser més clar i definidor, anomenar-la *pedagogia povera* per la similitud que presenta amb el moviment artístic italià de *l'art povera* i del teatre pobre[4].

Radical en el seu origen, l'*art povera* neix el 1967 com un intent de conceptualització, dut a terme per Germano Celant, de les realitzacions d'un grup de creadors italians. Es tracta d'un corrent artístic conceptual que s'endinsa en la humilitat pròpia de qui vol recrear l'art amb els objectes de rebuig a partir d'un *isme* que el situa enfront de la «noblesa» de l'art tradicional. Amb una actitud marginal i reivindicant allò efímer, l'art *povera* s'introduí a Catalunya als voltants de 1969, una data que coincideix amb les experiències de Jordi Llena i les activitats al Jardí del Maduixer, casa de Sílvia Gubern i Jordi Galí, i un dels primers espais on es van oferir propostes conceptuals (Casanovas, 1995, p. 141).

(3) Sobre el concepte d'imaginari social i imaginari pedagògic i la importància que presenta en la teoria de l'educació es pot consultar Taylor (2002) i Igelmo i Laudo (en premsa).

(4) Devem l'ocurrència d'aquesta comparació entre l'art *povera* i la pedagoga *povera* al professor Conrad Vilanou que la proposà en una conversa acadèmica, al seu despatx universitari. Del torrent de les seves propostes només hem pogut recollir en aquest article un got d'idees.

Si l'art *povera* es caracteritza per la seva fugacitat, la paraula «efímer», aplicada a la pedagogia, pot resultar equívoca perquè allò *povera* proporciona creacions passatgeres però sòlides. Ben mirat el transitori és allò que ens transforma, perquè, al capdavall, som nòmades. Si l'art *povera* és un exemple de l'extensió i la vitalitat de la tendència *no visual* en les arts contemporànies *visuals* (Maquet, 1997, p. 102), la pedagogia *povera* es presenta com il·lustració de la vessant *no pedagògica* de certa pedagogia contemporània. De manera similar a com l'art *povera* representa una reacció contra els temes bells i encisadors, la *pedagogia povera* dissenteix de la concepció totalitària de la formació tècnica. Una dissensió espontània i apassionada, com s'adiu a una pedagogia que erigeix els seus monuments en la debilitat i l'agnosticisme.

Com l'art *povera,* que es caracteritza per l'«antiforma» en rebutjar la «concepció d'una obra d'art com un objecte creat per a la seva contemplació estètica» (Osborne, 1981, p. 123, citat per Maquet, 1997, p. 103), la pedagogia *povera* adopta la seva identitat, com la pedagogia líquida, en allò «antinormatiu» en rebutjar la normativitat estricta amb què s'ha entès la pedagogia en tota la seva modernitat amb l'objectiu de modelar educands amb punts d'arribada predeterminats. Si les produccions «antiforma» generen experiències estètiques, les produccions antipedagògiques, la norma de les quals és l'absència de norma, també donen lloc a experiències educatives.

Aquesta «antipedagogia» *povera* situa, junt amb els coneixements consolidats, és a dir, reconeguts, materials senzills, fàcils, quotidians: la imatge, l'escena de cinema –no debades Pier Paolo Passolini resulta un model *povera* en la seva nostàlgia cinematogràfica–, la literatura, la pintura, l'arquitectura o la paperera. La pedagogia *povera* opta pels procediments, però no en el sentit didàctic, sinó entesos com un procés d'acció, de manipulació, de subjectivitat en la fabricació, que donen lloc a realitzacions úniques. És alhora el «Que sais-je?» de Montaigne, el «I tu que penses?» de Jacques Rancière i el «no t'oblidis de la cultura quan pensis, però oblida't a tu mateix» de Walter Benjamin.

La pedagogia *povera*, tot i no ser l'equivalent a l'art *povera* –ni la seva traducció–, construeix també a partir del material de rebuig i del minimalisme. Quant més rica sigui la pedagogia més propensa es mostra als defectes; com afirmava Grotowski (1992, p. 13) a propòsit del teatre pobre: «"el teatro rico": rico en defectos». Fuig de l'espectacle grandiloqüent i de masses de la modernitat, acudeix amablement i sense presses a la *performance* com a eina política i educativa per generar un espai alternatiu, un espai en el que actuar i educar reduint els constrenyiments del sistema i les limitacions d'un model per a tots. Com l'art conceptual, el poverisme pedagògic neix d'una manera filosòfica d'entendre la pedagogia. Sense ser antimetodològica –«anti» connota i denota sempre un excés de dogmatisme– es nega a reduir la pedagogia a l'aplicació d'una simple i preformada metodologia. Si els artistes *povera* treballen amb materials pobres, així la pedagogia homònima opta per la humilitat dels coneixements. El mètode és passejar per les experiències i, de tant en tant, asseure-s'hi. Sense la intenció obsessiva de buscar: simplement obrint les mans i les portes per tal que el millor entri i es quedi, almenys per un temps, almenys en un espai.

Certament, el llenguatge del materialisme, el mecanicisme o el positivisme, que ha colonitzat la pedagogia moderna potser pot explicar –i això és important– alguns fets pedagògics, però entreguen altres fets i les singulars relacions que s'estableixen entre els objectes a la incomprensió (Sáez i García Molina, 2011).

I aquesta pedagogia pobra la trobem allà on els absoluts s'han absentat i on passeja el circumloqui, la plasticitat i la flexibilitat de l'expressió metafòrica. Per això la millor forma de definir sintèticament què és aquesta pedagogia, líquida i mutant, és una metàfora. La pedagogia *povera* és una pedagogia mutant perquè la seva característica és produir mutacions i transformacions; també és una pedagogia líquida perquè els líquids, sense deixar de ser el que són, «poden d'adoptar altres formes, especialment la del seu continent»[5]. La liquiditat ens insinua la inexorabilitat de deixar de ser el que un és per esdevenir un altre, perquè la percepció estàtica sempre resulta de la falta de percepció. Si un continent important de l'educació és l'experiència aleshores podem suposar que es tracta d'aprendre a experimentar. La pedagogia *povera*, en la seva liquiditat i mutabilitat, resulta «tova, fluida, en no tenir forma ni arestes, al rajar sense esgotar-se (...) ens fa remuntar cap a allò indiferenciat, allò que no podem veure (aïlladament) ni anomenar (per separat). És la menys cosa entre les coses, la més viva, la més àgil» (Jullien, 1999, p. 251). Ben mirat, el *poverisme* es presenta en forma de «modernitat reciclada» i es caracteritza per anar «contra el curs ordinari dels esdeveniments», és a dir, contra la desigualtat, contra la distracció, contra la indisciplina[6]. Es una revolta contra el gueto que està inundant la nostra societat i ens comença a ofegar[7]. Podríem dir que pretén situar-se al marge de l'arrogància i la impersonalitat de la pedagogia tecnocientífica dominant, allunyant-se de la humiliació de l'educar, fora «del control que les regles del discurs pedagògic instituït exerceixen sobre allò que es pot i no es pot dir en el camp pedagògic» (Larrosa, 2000, p. 7). La Venus de Praxíteles pateix una metamorfosi per esdevenir la «Venus Daurada en Draps» de l'artista *povera* Michelangelo Pistoletto, una obra de 1967. La Venus Daurada ha baixat del seu pedestal, nua d'equipatge, per vestir amb pobres i transitòries robes. L'eternitat nua de Venus front a multituds de pobres robes evoca al pedagog *povera*, nu de veritat front als convenciments dels educands i els pedagogs oficials al servei del que hi ha.

L'element principal de la metàfora líquida és l'aigua, que està present en l'art *povera*, com en diverses avantguardes i transvantguardes (Casalé, 1997, p. 22)[8]. La pedagogia *povera* és útil, sense importar massa que ho sigui, també per denunciar la mediació de la mirada, posant l'accent en un mirar la vida amb ulleres amb els vidres entelats pel calor del dogma. L'enfocament *povera* de la pedagogia cal pensar-lo com un manual d'instruccions sobre l'ús de les ulleres que educadors i pedagogs, com tothom, portem posades. Són unes instruccions tan evidents com necessàries. La primera instrucció d'aquest manual és treure's les ulleres, però la darrera és desfer-se de tot manual.

---

(5) Sobre la metàfora líquida en educació vegeu Laudo (2006, 2014). També la pedagogia líquida manté relacions amb l'art. Com afirma Laudo (2006, p. 326): «Es perfila una mena d' "art de la vida líquida", les característiques del qual són: Acceptació de la desorientació, immunitat al vertigen, tolerància a l'absència d'itinerari i direcció, indefinida durada del viatge».

(6) Traduïm l'expressió original de Larrosa (2011, p. 254, p. 276) «contra el curso ordinario de las cosas» de manera no literal.

(7) La metàfora de la «societat camp» presenta ja masses semblances entre el funcionament de la societat actual i el funcionament dels camps de concentració. Vegeu Esteruelas (2013).

(8) També resulta interessant la metàfora, freqüent en els escrits de Bauman, dels míssils balístics «que en el moment de disparar el projectil, la distància i la direcció ja s'han decidit d'acord amb la càrrega de pólvora i la posició del canó. A la modernitat líquida, però, l'educació que li escau és la corresponent als míssils intel·ligents que no surten amb un objectiu prefixat i que en poden escollir diversos a mesura que avancen, tenint en compte les circumstàncies ambientals de cada moment» (Laudo, 2006, p. 327).

La realitat és arreu i en el rebuig. Les ulleres que cadascú llueix, amb els vidres del color del seu context i de la seva experiència, pinten el món fins a convèncer-nos que la realitat és, efectivament, del color que la veiem. No cal esforçar-se gens per aconseguir-ho: el món esdevé del color dels vidres dels nostres binocles. La visió no millora amb la tecnologia. Si les ulleres són una ideologia, una episteme o un ordre policial no és el més important. Duem ulleres postmodernes, líquides i mutants, és a dir, permeables al context. La metàfora afirma que, de forma natural, la realitat la percebem de manera distorsionada, que no és sinó una confirmació dels nostres prejudicis i experiències. Ja no sabem si som el nostre context o si el context és creat per les nostres ulleres. Es tracta, paradoxalment, de treure's totes les eines de mirar per tal de veure bé, abandonant l'ordre de la realitat: «(…) emprendre el viatge al lloc en què cada un ja no sap on és, on s'està "fora" i on hem esdevingut aliens al sistema de llocs, no comporta aïllament, sinó que de fet ens obre als altres, ens obre al món» (Masschelein i Simons, 2008, p. 6).

La pedagogia *povera* és la que ens fa experimentar l'autoritat del camí, com afirmava Walter Benjamin, però quan el camí no té una direcció única, sinó innombrables senders que menen a llocs on no teníem intenció d'anar. Caminar primer ens va alliberar les mans, ara ens allibera la mirada (Masschelein, 2008, p. 24). Perquè percebre no és sentir, com saben molt bé els psicòlegs. La informació que arriba als sentits es va classificant, se li atorga un significat. Toquem l'aigua; té un tacte, un sabor, provoca unes reaccions que nosaltres associem a l'aigua com si efectivament formessin part objectiva de l'aigua. Però hi va haver una primera experiència de l'aigua de la què ens hem anat allunyant fins a no poder tornar a rememorar com era l'aigua abans de conceptualitzar-la. Només els records, la rememoració, l'experiència, ens permet apropar-nos a sentir el món per primera vegada. Si existís una metodologia *povera* seria aquesta*:* tornar a les primeres experiències dels objectes, dels sentiments, dels pensaments. El dubte, el camí, el record, el sentir, són mètodes pobres. Centrar-se en la percepció, és un pobre mètode; centrar-se en la sensació, és un mètode pobre.

Pedagogia 'povera': veritats, dissens i paralogia

Si Marx, Freud i Nietzsche varen iniciar la sospita sobre l'interès econòmic, la repressió de l'inconscient i el ressentiment, la pedagogia *povera* manifesta, com a mètode, la sospita sobre la normativitat pedagògica i proposa distanciar-se de les pedagogies amb el punt d'arribada preestablert d'antuvi. La ciència ha esdevingut una gens científica mena de moda. La pedagogia, com a ciència «informada», apareix com una disciplina sobre la qual es pot opinar sense més, sobre la què es pot fer qualsevol afirmació, dir qualsevol cosa. Davant d'aquest relativisme eixorc, ignorant i estereotipat, sembla que sorgeix en els pedagogs practicants de la disciplina la necessitat d'afirmar-se en un científicament. Paradoxalment, el saber, emmarcat en el paradigma del «tot és igual» –com si no existís ni el context cultural ni el social, ni les recerques, ni la comunitat científica– hauria de presentar una gran plasticitat; ben al contrari, gran part del coneixement pedagògic està esdevenint immutable i absolut, vorejant un fanatisme positivista. La pedagogia s'està conformant amb idees preconcebudes –prejudicis– sobre l'acte educatiu. El saber científic, ja de per si dèbil, va reduint-se a mera opinió; es barreja allò sobre el que tenim un coneixement més o menys fiable amb allò que senzillament es creu i que figura ja com a resultat abans de començar l'experiment. Finalment i desgra-

ciadament, la pedagogia queda reduïda i pren la forma que adopta el mercat, justificada com una preparació per a la vida.

Quan la pedagogia ordinària esdevé en excés dogmàtica, resulta tan útil la idea de veritat de Jürgen Habermas com la de desacord de François Lyotard. Certament, la postmodernitat no ha liquidat el dogmatisme de la modernitat. La pedagogia líquida, com la *povera*, en ser narratives curades de modernitat, comparteixen la pèrdua de la confiança en *l'episteme*. El *poverisme* es manté al marge, sabent que la veritat pot ser simplement una contingència que depèn del moment històric, com consideren Dewey i Rorty, o fruit del consens de la comunitat i de l'anàlisi científica, com pensa Habermas.

Lyotard (1987, p. 51) afirmà que «el consens no es més que un estat de les discussions i no la seva finalitat. Aquesta és més aviat la paralogia». La paralogia dóna respostes que no semblen respondre a la pregunta com espera el preguntador; és, emprant una paraula ben postmoderna i sovint usada per Lyotard, una «jugada» que obliga a desplaçar els límits del sistema en entrar en contradicció amb ell. Per Lyotard, la paralogia és, i no el consens, el factor que fa progressar el coneixement. La dissensió, en cert sentit, esdevé un model per a la pedagogia *povera* perquè del que es tracta és de preguntar-se sobre la possibilitat que la vida, les persones, els fets, siguin diferents; i en aquesta pregunta rau l'única veritat coneguda que interessa a aquesta pedagogia. És cartesianisme que no es vol resoldre en cap aforisme sinó simplement mantenint la veritat en la pregunta clàssica: i si algun geni maligne m'enganyés?

Si Walter Benjamin havia afirmat, en la seva coneguda tesi VII, que a la història cal passar-li el raspall a contrapèl, al consens expressat per Habermas i, sobretot, al proposat per Dewey o Rorty, cal passar-li el raspall amb què pentina Jacques Rancière la societat: el dissens. El consens, ja sigui amb pretensions universalistes ja respongui senzillament a un context històric determinat, elabora allò que Rancière anomena «ordre policial» del què tot forma part. Així el consens pot trasmudar-se en una mena d'indignitat de parlar per un altre, en el lloc d'un altre.

Després de passar aquest raspall el que ens trobem és una pedagogia *povera* que pot esdevenir emancipadora en temps d'incertesa líquida. El dissens pot ser miraculós i fer que passi allò que no podia passar. Efectivament, Rancière pensa que la política neix de la ruptura de l'ordre policial (Rancière, 2003, p. 226; citat per Biesta, 2011, p. 162). La política és precisament allò que muda un cos del lloc que per consens té assignat, una concepció que sintonitza plenament amb una formació de l'experiència, i, per conseqüent, amb una pedagogia *povera*: «Fa visible allò que no ho era, i fa sentir un discurs on abans només havia lloc pel soroll» (Rancière, 2003, p. 30; citat per Biesta, 2011, p. 162).

El dissens no és un contrast entre opinions, sinó «la producció, dintre d'un determinat món sensible, d'un fet que li és heterogeni» (Rancière, 2003, p. 226; citat per Biesta, 2011, p. 163), és a dir, allò que va contra la creença ordinària, habitual, consuetudinària. Si l'art *povera* es movia en direcció oposada a l'art predominant, aleshores anomenat burgés a l'albir de la tendència marxista, la pedagogia *povera*, sense enfrontar-se, es pot confrontar a la pedagogia de saló i quantificable. L'essència de l'art *povera* és la incongruència, pels «(…) observadors i espectadors, és inesperat; potser resulta còmic, enutjós, desconcertant. Allí és desordre, en el sentit original: "l'ordre de les coses" hi és ne-

gat, destruït» (Maquet, 1997, p. 104). És en aquest desordre on se situa la política, la transformació, l'aprenentatge, la pedagogia *povera*.

El dissens ajuda a dubtar sobre les veritats del context i les aparta de l'ordre natural al que suposadament pertanyen[9]. El dissens desnaturalitza. Es tracta de posar en qüestió el que significa el món; no en rebel·lar-se, ni en buscar la pròpia solució estètica, sinó simplement en ser capaç de mirar altrament. El dissens és el resultat de substituir, en el possible, tota percepció per una sensació per tal de veure més enllà de l'ordre constituït, del context, del consens. Es tracta de mirar de forma diferent allò quotidià, allò que mirem cada dia i que encara no hem pogut veure, de manera que puguem apreciar els diferents significats de la incertesa.

En definitiva, el que interessa a la pedagogia *povera* no és la veritat de la pedagogia; allò transcendent és la necessitat de comptar amb una altra pedagogia, amb una dissensió que permeti que apareguin altres experiències pedagògiques i educatives que en un moment històric el context fa viables. La pedagogia *povera* comparteix els elements essencials de l'imaginari pedagògic postmodern, és a dir, la negació d' «allò perenne i universal, allò que roman invariant, el regular i l'objectiu» afirmant també el valor de «la contingència i l'atzar, el singular, la situació i el detall. En una paraula: allò ambigu» (Mèlich, 2008, p. 121)[10]. La pedagogia *povera* no considera, però, que tota opció sigui igual, no és relativista en el sentit ingenu. L'ordre policial, al capdavall, pot ser millor o pitjor (Rancière, 1999, p. 30-31; citat per Biesta, 2011, p. 166). Tanmateix, potser la pedagogia *povera* és modernament postmoderna i respon al que Ulrich Beck (2007) anomenaria «segona modernitat», allò que resta després de la crítica postmoderna i que sintonitza perfectament amb l'art *povera*: una modernitat reciclada[11].

El poverisme s'apropa a un agnosticisme respecte la veritat. Més enllà de la raó instrumental moderna, travessant l'acció comunicativa habermasiana, sorgeix la raó experiencial, que és una raó pobre confrontada a la pobre raó de la «pedagogia al servei del que hi ha» (Larrosa, 2011). Curiosament, aquesta concepció *povera* la podem trobar en l'esperit de l'exposició que a finals de 1982, amb assistència d'artistes *povera*, es celebrà al Martin-Gropius-Bau de Berlín (*Zeitgeist*), que va pretendre encarnar el nou «Esperit dels Temps, un esperit que acomiadava la raó i donava la benvinguda a la subjectivitat, el visionari, l'eròtic, l'al·lucinatori i que volia deixar constància del canvi de sensibilitat esdevingut en l'escena artística del moment» (Guasch, 1996, p. 149). Perquè no pot existir una pedagogia *povera* sense pensar en l'experiència artística. Perquè els miracles, en la societat actual, són l'art performàtic.

La pedagogia *povera* no és un objecte de coneixement, ni un recurs per desenvolupar cap competència. A l'escola s'ocupa de la relació amb els estudiants dirigint-se «(…)

(9) És molt aclaridora i interessant la lectura de l'article de Biesta (2011) sobre aquest aspecte del dissens i el context. Sigui com sigui, podem observar la similitud entre la idea de «paralogia» i la proposta política de Rancière.

(10) Hem tractat aquest punt més a bastament a Laudo, 2011, p. 56 i ss.

(11) Sobre el concepte de segona modernitat es pot consultar Ulrich Beck, 2007, p. 29-39. Nosaltres parlem aquí de modernitat reciclada. Altres qualificatius, no equivalents, són: modernitat líquida (Zygmunt Bauman), nova modernitat o modernitat plena (Alain Touraine), modernitat radicalitzada (Anthony Giddens), modernitat reflexiva (Scott Lash), neomodernitat (Christopher Alexandre), ultramodernitat (J. A. Marina), hipermodernitat (Gilles Lipovetsky), tardomodernitat (Robert Spaemann, Alejandro Llano), transmodernitat (Rodríguez Magda), sobremodernitat, excés de modernitat, postpostmodernitat o, potser, modernitat cínica (Sloterdijk).

a mantenir l'atenció i la demanda de parlar» (Cornelissen, 2011, p. 59). Allò *povera* s'ocupa dels materials de rebuig en tant que s'incardina en la societat i la cultura «contemporània», és a dir, en aquella cultura que és capaç de fugir del nou i l'actual simplement per ser nou rescatant totes les realitzacions que, malgrat passades de moda, encara tenen el valor de commoure, transmetre i provocar experiències, emocions, aprenentatges. Si l'art *povera* s'ocupa de les escombraries com allò que encara pot tenir una funcionalitat –ni que sigui exclusivament estètica– la pedagogia *povera* s'ocupa de tot el que és contemporani. És quelcom semblant al bell descobrir la vella novetat en allò que no té res de nou.

Completant aquest retrat –naturalment inacabat i incomplet– podríem dir que ens referim, en primer lloc, a una pobre pedagogia, una forma «b», una manera nova i diferent d'entendre l'educació. No té pretensions modernes de veritat, ni d'erigir-se en una teoria pedagògica. No pretén ser ni «la vertadera pedagogia» ni «la teoria pedagògica» definitiva. Aspira senzillament a incidir en aspectes inexplorats. Fuig del positivisme i del dogmatisme i no segueix els interessos externs imposats pel context polític i empresarial, és a dir, no segueix «el curs ordinari de les coses», el curs de la mercantilització de la vida. No fent bandera de cap veritat, no oblida que, com afirmà Dewey, l'experiència és el mitjà de l'autèntica educació (Dewey, 2004, p. 71, citat per Bárcena, 2011, p. 18). Als *povera*, com a Cioran (1991, p. 151), els deixa estupefactes l'existència de pedagogs que busquen «acarnissadament la veritat». Del que parlem és d'una altra forma de treballar que possibilita que sorgeixi l'experiència, una experiència nova del món, és a dir, una experiència no doctrinària i no deutora de la realitat.

Vers una pedagogia de l'experiència negativa

Com s'ha pogut comprovar, el *poverisme*, lluny de positivismes i solideses, es concreta en una pedagogia que posa en el centre del fet educatiu i de la relació educativa l'experiència, és a dir, «la transformació d'un esdeveniment en un fet transmissible». L'experiència, seguint Fernando Bárcena (2011, p. 24 i següents), pot descomposar-se en tres components que formen part de la pedagogia *povera*: 1. Negativitat, 2. No dogmatisme, 3. Passió en l'experiència educativa.

La pedagogia de l'experiència –ho hem vist abans– és una pedagogia política, en tant que deslocalitza els objectes, els esdeveniments i les persones, és a dir, els treu del lloc que tenen assignat per l'ordre social, convertint en moral allò que pertanyia a l'àmbit de la socialització. El que es posa en joc ara és la «raó experiencial», entesa com «noves formes de sentir, entendre, actuar i pensar» (Bárcena, 2011, p. 26). Aquesta raó es procura fer atenció a allò què ens passa, que ens travessa, que ens transforma; està atenta a allò que, finalment, no pot ser après ni com una habilitat ni com una competència (Bárcena, 2011, p. 18). Es tracta de substituir l'escolta «activa» per activar l'escolta. Bussejant en el vessant *povera*, és a dir, en allò que queda fora del curs ordinari de la pedagogia, diríem que és «(…) estar disposat a sentir allò que no se sap, allò que no es vol, allò que no es necessita» (Larrosa, 1996, p. 20).

Certament, no sempre aprendre és transformar-se, però en tant que la transformació queda tantes vegades fora de l'educació, el *poverisme* pretén que el material objecte de l'aprenentatge no sigui ni «eliminat» ni oblidat. L'aprenentatge realitzat simplement pot tornar a ser transformat, perquè «tot l'experimentat es conserva i es posa en joc a cada nova experiència» (Bárcena, 2011, p. 26). Cal incidir en una diferència que la peda-

gogia que segueix «el curs ordinari de les coses» torna indiferent: transformar-se no és canviar, ni necessàriament millorar. Si canviar és travessar un núvol de perfum, per nosaltres transformar-se és travessar una nova dimensió. I no quedar-s'hi.

Mitjançant l'experiència, la pedagogia queda desvinculada de la pragmàtica de ser un mitjà d'adquirir coneixements. Cal pensar-la com alguna activitat disciplinada que ens posa en qüestió en el que som, quelcom que ens constitueix (Larrosa, 1996, p. 16). Precisament, la pedagogia *povera* és una pràctica de l'espai buit, el de l'aprenentatge invisible però constituent: «Sabem moltes coses, però nosaltres mateixos no canviem amb el que sabem» (Larrosa, 1996, p. 18). Necessitem una pedagogia que cancel·li la frontera entre el que sabem i el que som (Larrosa, 1996, p. 19), una frontera a la que els professors ens enfrontem cada dia, i que marca el «final de partida» al que la pedagogia neoliberal aboca el professorat que no segueixi el curs ordinari de les coses. Els alumnes tenen «el coneixement, però com quelcom exterior (…), com un útil o una mercaderia». La pedagogia *povera* aspira a la intimitat de deixar-nos commoure (Larrosa, 1996, p. 19), d'incrementar la vida viscuda, d'incrementar el nostre present.

Com que se situa més enllà de les competències, aquest tipus de pedagogia es revela com revolucionària i alternativa, malgrat no fa bandera ni de l'una ni de l'altra. L'experiència és revolucionària perquè transforma en una direcció que no es pot programar i perquè no s'apropia de la veritat[12]. Si en l'art *povera* les típiques manifestacions dels artistes eren improvisats *happenings* i transitòries instal·lacions (Maquet, 1997, p. 102), en la pedagogia *povera* les converses esdevenen *happenings* a l'ombra de l'experiència. On sovint manen rúbriques i graelles d'avaluació, ara regna l'atzar, que forma part del possible mètode de l'experiència. Efectivament, John Elster afirmà que perseguir un objectiu molt sovint és la millor manera de no aconseguir-lo. Però no es tracta només de l'eficàcia. La programació és una forma totalitària d'intervenció que no contempla allò que les persones presenten de novetat i d'especificitat. «Un sistema totalitari és un ordre estable i estabilitzat al que repugna la incertesa» (Larrosa 2000, p. 171). La programació no deixa aparèixer aquella experiència que es produeix quan res no s'espera. La planificació ja preveu el que ha de passar i s'esforça en què passi. La previsió, tot i tenir un valor, no té tot el valor; no té el valor de promoure que passi l'atzar de manera que quan es produeix no estem prou atents ni disposats. Si el totalitarisme planifica el futur, fa indispensable produir les persones que el viuran. Tota educació entesa com a projecte redueix la novetat (Larrosa, 2000, p. 168), la intensitat, la vida. La condueix a condicions existents i la fa deduïble del que hi havia. L'experiència, per contra, és no deixar que el periòdic ens llegeixi a nosaltres, que el supermercat ens compri, que la programació ens faci la classe i que la llei ens faci el curs. Experimentar és obrir-se als altres i, molt sovint, una forma de conversar amb els altres i dels altres entre sí (Skliar, 2005, p. 19).

Una educació *povera* promou fer de la pròpia existència una obra d'art, perquè l'art és el reflex directe de la vida. «Crear és crear-se»: la filosofia esdevé una forma de vida[13]. La vida quotidiana entra en la pedagogia establint-se un nexe indissoluble entre allò que «cal saber» i allò que «cal viure». Sota l'adveniment de la improvisació, la pedagogia

(12) És curiós com aquesta pedagogia ens aboca a ser una mena especial de «revolucionaris» de tal manera que ens fa afirmar «no es que me haya puesto revolucionario» (Larrosa, 2011, p. 282).

(13) Vegeu al respecte Bárcena (2011, p. 20-23).

esdevé *performance* i *happening*, apropant-se en moltes ocasions a l'*sniggling*, *performance* a la què l'espectador ignora que està assistint. El pedagog *povera* és un artista i un actor que en lloc d'actuar, viu.

La consigna és, una mica, «educar abstenint-se» a la manera de l'educació negativa de Rousseau i més recentment amb la de Jacotot i Rancière. Per tal que succeeixi el que ha de succeir cal posar unes condicions i sostenir-les durant un cert temps.

Si hem dit que l'experiència és una experiència de la negativitat és perquè més que servir per tal de corroborar el que sabem i el que veiem, ens desconfirma, perquè, en un cert sentit, nega allò que havíem vist i entès. Mentre que la ideologia serveix per tal d'adaptar la realitat al nostre pensament, l'experiència produeix un enfrontament entre la realitat i nosaltres (Bárcena, 2011, p. 24). L'experiència ens interpel·la.

Pedagogia 'povera': una pedagogia de la intensitat i el temps

Sabem que el «jo» és el principal ideòleg de la realitat, de la què és, almenys en part, una conseqüència. Com podem deduir del dit fins ara, és necessari transformar-se i oblidar-se per tal d'accedir a una visió nova de la realitat. En aquest «apartar el jo», centrar-se en una tasca educativa, el temps s'atura, esdevé intensitat. És la *performance* i el *happening*. Si el desordre de l'art *povera* amenaça la nostra seguretat, els nostres interessos, a nosaltres mateixos (Maquet, 1997, p. 105), la pedagogia *povera* produeix exactament el mateix mitjançant el desordre que suposa no seguir el sender traçat que, per consens, es pensa que ha de recórrer la pedagogia, la persona, la vida.

El temps no és una categoria unívoca per a tothom, ni en tots els moments de la vida. De fet, cadascú no l'experimenta de la mateixa manera. Skliar (2010) diferenciava, a partir dels grecs, tres formes de viure el temps que correspon a diferents períodes de la vida: el temps lineal de l'adult, centrat en la contemplació del futur; el temps concret dels joves, centrat en el present i en el moment únic de les oportunitats; i el temps de la infància, caracteritzat, principalment, per la intensitat del present[14].

Pensem per un moment en la vida viscuda pels nens. El seu temps és diferent al temps adult i al dels joves. El temps dels infants es caracteritza per la intensitat, per una intensitat que s'ha narrat des de diferents perspectives; per exemple, Maria Montessori destacava una atenció i concentració en l'infant que podem identificar amb la intensitat de la pedagogia *povera*. Aquesta pedagogia de la intensitat ens farà apreciar i diferenciar allò què és simplement actual d'allò que és contemporani. En la intensitat es produeixen transformacions, vivències, passions.

Aquest temps de la intensitat és aquell espai que s'obre quan el temps sembla que s'hagi detingut, com en el temps de l'avorriment, però amb la diferència que en la intensitat, a més a més, es perd la noció mateixa de temps. La intensitat aniquila el temps. És una experiència força comuna entre els artistes i els professors quan esdevenen apassionats de la seva tasca, quan deixen de ser professionals per esdevenir amateurs (Masschelein i Simons, 2011, p. 337). La pedagogia de la intensitat aniquila l'argument de futur no només perquè aniquila el present sinó perquè fabrica allò que ha de venir

(14) No disposem del text. La conferència es pot consultar a Internet en format audiovisual. Vegeu Skliar (2010).

(Skliar, 2005, p. 13). Si habitualment el present es transforma pensant en el futur; en la pedagogia *povera*, el futur es fa transformant el present.

La intensitat, que és una forma diferent, quasi màgica –miraculosa hem dit abans– de viure és una de les formes que adopta l'experiència. Fa possible veure altrament. Així, cal saber «que l'escola crea una "fractura/ruptura en el temps" i indueix una "jugada" en l'ordre social; és sobre un mestre que fa quelcom amb el temps, és a dir, que fa que els altres oblidin el temps i, per tant, que fa i dóna temps» (Masschelein; Simons, 2011, p. 321).

En cert sentit, la pedagogia de la intensitat és una pedagogia del record més que de la memòria. La memòria es comença a presentar massa acadèmica, amb unes ulleres en excés monocolor. Experiència, intensitat, record es retroalimenten. Perquè el record és l'eina que permet que l'experiència es perllongui: «Potser queda una empremta mutant en els *pibes*» (Duschatzky i altres, 2014, p. 3). I és precisament aquest record el que ens permet elaborar noves experiències: «Els moments recordats atrapen la nostra atenció. (…) No és el simple acte de recordar allò que es torna interessant, és interessant allò que insisteix com a record. (…) és interessant allò que s'obre al record» (Duschatzky i altres, 2014, p. 6). Rememorar, reiterar, és una forma d'experiència, la possibilitat mateixa de l'educació (Bárcena, 2011, p. 26).

La pedagogia *povera* és també una pedagogia mutant, perquè, al capdavall, segueix el seu «mètode»: «No hi ha disseny de rutines, sinó entrenament per a la improvisació. (…) Mai fem planificacions. No planifiquem, però estem preparats, atents i disposats. (…) No planifiquem, però som pacients i disciplinats (…) per tal que passi alguna cosa» (Duschatzky i altres, 2014, p. 4).

A més a més de ser mutant i seguir el mètode de l'atzar, la pedagogia *povera* acut a la metodologia ignorant, una mena de pedagogia pobre de mitjans pobres (Pérez Toldi i Larrosa, 2011, p. 79). El mètode ignorant, que és un mètode líquid però emancipador, és el derivat d'un no saber ni el trajecte ni la direcció que prendrà un alumne: «Se sap que el mestre no tindrà dret a estar per totes parts, solament a la porta. L'alumne l'ha de veure tot per sí sol, no deixar de comparar i respondre sempre la mateixa pregunta: ¿Què veus? ¿Què penses? ¿Què fas? I així fins l'infinit» (Rancière, 2003, p. 36; citat per Pérez Toldi i Larrosa, 2011, p. 95). Una espontaneïtat que s'arrela en el concepte «d'obra oberta» de l'art *povera* i en el pensament de Walter Benjamin (2005): «En la improvisació resideix la força. Tots els cops decisius hauran d'assestar-se com sense voler» i que recorda allò que deia Gadamer (2003, p. 428, citat per Laudo, 2011) parlant de l'experiència i l'aprenentatge que es produeixen de forma improvisada «però no sense preparació». La qüestió és «pensar la formació sense tenir una idea prescriptiva del seu desenvolupament ni un model normatiu de la seva realització. Una cosa semblant a un esdevenir plural i creatiu, sense patró i sense projecte, sense una idea prescriptiva del seu itinerari i sense una idea normativa, autoritària i excloent del seu resultat…» (Larrosa, 1996, p. 21). Com afirma Masschelein (2008, p. 27), la pedagogia pobre «no té cap destí, cap objectiu, no va a cap lloc, no es preocupa per cap "més enllà", no aspira a cap terra promesa». És en aquest sentit, en el de caminar, en el que reconeixem el seu poder revolucionari (Masschelein, 2008, p. 21).

La pedagogia *povera* es mou en el context del pensament dèbil de Vattimo, del dissens de Lyotard o de la transformació de l'ordre sensible de Rancière. El seu mètode és

la intensitat (Skliar, 2010), el caminar (Garcia Farrero, 2014), la reiteració (Laudo), el mètode del passejar (Morey, 1990), el de l'experiència (Larrosa, 1996), el de l'atenció i la pobresa (Masschelein, 2008) per això la pedagogia de la reiteració i la pedagogia del caminar són pedagogies pobres. Es tracta de repetir, d'atendre i conversar. Ens cal, per tant, una llengua de resistència davant dels discursos científics i tècnics (Larrosa, 2008, p. 55).

Pedagogia 'povera': una pedagogia no dogmàtica i emancipadora

Si la pedagogia *povera* és una pedagogia de l'experiència, és evident que quanta més experiència s'atresora menys dogmàtic és el subjecte. Ben mirat, és impossible tenir una experiència des del dogmatisme perquè tota doctrina emmotlla la realitat als nostres coneixements. La intensitat de l'experiència resulta difícil, si no impossible, quan tot està planificat. L'experiència nega la necessitat de tota percepció i, d'aquesta manera, deixa el camí lliure a l'aparició de la sensació, la novetat, allò estrany que interpel·la les nostres creences. L'experiència és un adonar-se d'alguna cosa que abans no havíem percebut, descobrir la novetat d'allò antic o passat (Jankélévich, 1986, p. 161).

L'experiència i el fugir del dogmatisme suposa l'aparició d'un subjecte educat que coneix els límits de preveure el futur i ens ensenya a desconfiar. El *poverisme* pedagògic s'il·lusiona, precisament, en un no pretendre tenir raó, la qual cosa no significa que no la tingui. Es tracta, ben sovint, d'una mena de lluita «(…) amb alguns dels múltiples i humiliants déus pedagògics del nostre present: la raó, la pragmaticitat i la utilitat (…) d'aprendre a no voler tenir raó» (González Placer, 2009, p. 1)[15].

El subjecte de la pedagogia *povera* és aquell que es mou en la inseguretat, que no té res a veure amb la inseguretat social de la societat neoliberal que, per la seva estructura, limita el sorgiment de l'experiència. La pedagogia *povera* no és militant ni emancipadora, però emancipa; no és alliberadora, però allibera. En crear un espai públic resulta revolucionària, és a dir, miraculosa (Pérez Toldi i Larrosa, 2011, p. 88) i política. Certament, tot i que la igualtat mai «formarà part del curs ordinari de les coses. Per això la bona nova de Jacotot s'anuncia als homes, no a les societats. Aquesta és la seva política, insistir en els miracles» (Pérez Toldi i Larrosa, 2011, p. 85).

Com indiquen Masschelein i Simons (2011, p. 321) és possible veure l'escola com el lloc preeminent de l'emancipació i la igualtat ja que «l'escola és un lloc on poden tenir lloc moments». Al capdavall, si en l'art *povera* la participació del públic i el seu protagonisme és tan important com la mateixa obra d'art, en la pedagogia *povera* es recupera la importància essencial de l'altre, però no en el sentit de l'Escola Nova i de moltes pedagogies renovadores, és a dir, no en el sentit metodològic, de mitjà, sinó com una meta: la igualtat està a l'inici del relat, no al final. El mestre, ara, es mou segons el model, no de Sòcrates, sinó del pedagog nòmada –a l'estil del nomadisme abstracte de Deleuze– o, més concretament, del pedagog a l'estil de l'artista *povera* marcat per Germano Celant[16].

(15) Treballem amb una còpia anterior a la publicació, així que les pàgines poden no coincidir amb la cita.

(16) «Según Deleuze, es posible (…) viajar sin moverse del lugar (…) para no espantar el devenir» (Preciado, 2011, p. 165)

La pedagogia *povera*, malgrat tot, recupera la narració de l'emancipació, que és un relat modern. Per això hem dit abans que era modernament postmoderna. Però ara ja no es tracta de sostenir amb la militància una pràctica, simplement es tracta de ser-hi present (Duschatzky i altres, 2014, p. 4). Els educadors, els pedagogs, esdevenim material de rebuig i, per això, el mètode *povera* és deixar-se reciclar. Adaptar-se. El relat de l'emancipació ha canviat, «els encontres dels que parlem no prometen futurs venturosos, no prometen, no projecten metes» (Duschatzky i altres, 2014, p. 6). Allò revolucionari serà el camí, no la meta.

L'emancipació té a veure amb la creació de criatures desplaçades, «criatures que ja no són conscients del "seu lloc", que ja no coneixen el seu lloc, criatures que estan allunyades de la seva família i la seva classe i de les expectatives rebudes respecte al seu futur» (Masschelein i Simons, 2011, p. 322). Criatures que mostren desacord amb la identitat que l'ordre policial els assigna. L'emancipació és produeix en la subjectivitat que emana d'un individu que ja no és només una persona que s'identifica amb una posició i amb un lloc. La diferència entre identitat i subjectivitat demandaria més atenció de la que en aquest moment i en aquest espai li podem dispensar. Serveixi de referència la encertada conceptualització feta per Claudia W. Ruitenberg (2011, p. 184) segons la qual la distinció «(...) és que la subjectivitat qüestiona l'aparent naturalitat del rang i de l'ordre implícits en les identitats»[17]. Lluitem contra la desigualtat en un món d'incerteses. Sense voler tenir raó. De forma *povera*. Pobrement.

Referències

Bárcena Orbe, F. (2011) «El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa». *Revista Innovación Educativa*, 55, p. 16-31.

Beck, U. (2007) *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós.

Benjamin, W. (2005) *Dirección única*. Madrid, Alfaguara.

Biesta, G. (2011) «Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011, p. 149-174.

Casalé i Solé, R. (1997) «El color i la matèria». *Singladures: Revista d'història i patrimoni cultural de Vilassar de Mar i el Maresme*, 21, p. 21-23.

Casanovas, A. (1995) «Aproximació a la videocreació a Catalunya». *D'art*, 21, p. 139-154.

Cioran, E. M. (1991) *En las cimas de la desesperación*. Barcelona, Tusquets.

Cornelissen, G. (2011) «El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada?», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública*

(17) La proposta de Claudia W. Ruitenberg (2011, p. 184-185) és la següent: «para que los términos "gay" u "homosexual" se conviertan en subjetividades políticas, necesitan convertirse en casos de desidentificación de las identidades aparentemente obvias que estos términos significan». Mentre que la identificació habitualment no posa en qüestió «la divisió del sensible», la subjectivació genera un acte polític.

y la domesticación de la democracia. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011, p. 41-73.

Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Duschatzky, S. i altres (2014) *Pedagogía mutante. Territorio, encuentro y tiempo desquiciado.* Buenos Aires, Tinta Limón y Barrilete Cósmico.

Esteruelas, A. (2013) «Darwin, els camps d'extermini i el pensament pedagògic del neoliberalisme». *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 21, p. 159-183.

Gadamer, H. G. (2003) *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme.

Garcia Farrero, J. (2014) *Caminar. Experiencias y prácticas formativas.* Barcelona, Editorial UOC.

González Placer, F. (2009) «Humillar y educar: dos pájaros de un tiro», a *La humillación. Técnicas y discursos para la exclusión social*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Grotowski, J. (1992) «Hacia un teatro pobre», a Grotowski, J. *Hacia un teatro pobre*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1992, p. 9-20.

Guasch, A. M. (1996) «El arte de los ochenta y las exposiciones. Reflexiones en torno al fenómeno de la exposición como medio para establecer los significados culturales del arte». *D'art*, 22, p. 143-162.

Igelmo, J.; Laudo, X. (en prensa) «Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI». *Educación XX1*.

Jankélévitch, V. (1986) *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid, Taurus.

Jullien, F. (1999) *Tratado de la eficacia.* Madrid, Siruela.

— (2009) *Las transformaciones silenciosas.* Barcelona, Edicions Bellaterra.

Larrosa, J. (1996) «Literatura, experiencia y formación. Una entrevista», a Larrosa, J. [ed.] *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Editorial Laertes, p. 15-42.

— (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre, lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

— (2008) «El enigma de la infancia», a Masschelein, J.; Simons, M. [eds.] *Mensajes educativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, 2008, p. 45-56.

— (2011) «Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia.* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011, p. 253-304.

Laudo, X. (2006) «Pedagogies de la liquiditat». *Temps d'Educació*, 30, p. 323-335.

— (2011) «La hipótesis de la pedagogía postmoderna, educación, verdad y relativismo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), p. 45-68.

— (2014) «La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación?» *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15 (4), p. 19-33.

Lyotard, J. F (1987) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Maquet, J. (1997) «Les "arts visuals" no visuals». *Revista d'etnologia de Catalunya*, 10, p. 98-105.

Masschelein, J. (2008) «Pongámonos en marcha», a Masschelein, J.; Simons, M. [eds.] *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, p. 21-30.

Masschelein, J.; Simons, M. (2008) «Europa 2006. Mensajes educativos desde tierra de nadie», a Masschelein, J.; Simons, M. [eds.] *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, p. 6-19.

Masschelein, J.; Simons, M. [eds.] (2008) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona, Laertes.

— (2011) «El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, p. 305-342.

Mèlich, J. M. (2008) «Antropología narrativa y educación». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, p. 101-124.

Morey, M. (1990) «Kantspromenade. Invitación a la lectura de Walter Benjamin». *Creación,* (1), *Madrid*. Disponible a: http://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=4&idm=1 [Accés: 4.05.2014].

Osbornhe, A. (Ed.) (1981) *The Oxford Companion to Twentieth- Century Art*. Oxford i New York, Yale University Press.

Pérez Toldi, R.; Larrosa, J. (2011) «Ensayando El maestro ignorante. Un seminario de lectura», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011, p. 75-106.

Preciado, B. (2011) *Manifiesto contrasexual*. Barcelona, Anagrama.

Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.

Ruitenberg, C. W. (2011) «Políticas queer en las escuelas. Una lectura de Rancière», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, p. 175-210.

Sáez, J.; García Molina, J. (2011) *Metáforas del educador*. Valencia, Nau Llibres.

Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] (2011) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Simons, M.; Masschelein, J. (2011) «¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011, p. 13-38.

Simons, M.; Masschelein, J. (2011) «Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière», a Simons, M.; Masschelein, J.; Larrosa, J. [eds.] *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011, p. 107-146.

Skliar, C. (2005) «Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación». *Revista Educación y Pedagogía*, XVII, 41, p. 11-22.

Skliar, C. (2010) «La obsesión por las diferencias». Disponible a: https://www.youtube.com/watch?v= JTi5OsOqJUc [accés 4.05.2014].

Skliar, C. (2013) «Lo actual, lo nuevo y lo contemporáneo en educación». Disponible a: http://www.youtube. com / watch?v= 2R3nPRGAPG0 [accés 4.05.2014].

Taylor, C. (2002) «Modern social imaginaries». *Public Culture*, 14 (1), p. 91-124.

La pedagogía povera: una pedagogía de reciclaje

Resumen: En este artículo presentamos una nueva forma de entender la pedagogía que se inspira en el arte *povera* (1967): la pedagogía *povera*. Se trata de una pedagogía del reciclaje, líquida, una pedagogía de las verdades en plural, de la experiencia no planificada, antidogmática, marginal y mutante. Con un pie en la postmodernidad, se centra en la idea de emancipación huyendo, sin embargo, los enfoques de les pedagogías oficiales, materialistas o positivistas… y se aleja especialmente de los «emancipadorismos dogmáticos» que sitúan la libertad y la igualdad como «punto de llegada».

Palabras clave: Teoría de la educación, Filosofía de la educación, Postmodernidad, Disenso, Jacques Rancière, Arte *povera*, Pedagogía *povera*

La pédagogie 'povera' : une pédagogie du recyclage

Résumé : Dans cet article, nous présentons une nouvelle manière de comprendre la pédagogie inspirée de l'*art povera* (1967) : la pédagogie *povera*. C'est une pédagogie du recyclage, liquide, des vérités au pluriel, de l'expérience non planifiée, antidogmatique, marginale et mutante. Avec un pied dans la postmodernité, elle est centrée sur l'idée d'émancipation en fuyant, par conséquent, les approches des pédagogies officielles, matérialistes ou positivistes... et elle s'éloigne tout particulièrement des « *émancipationnismes* » dogmatiques qui placent la liberté et l'égalité comme « point d'arrivée ».

Mots clés : théorie de l'éducation, philosophie de l'éducation, postmodernité, dissentiment, Jacques Rancière, *art povera*, pédagogie *povera*

The 'Povera' pedagogy: a pedagogy of reuse

Abstract: Inspired by the *Arte Povera* movement that began in Italy in 1967, this paper proposes a new model for understanding education, which it describes as *Povera* pedagogy. A liquid pedagogy of reuse, *Povera* pedagogy observes the plural nature of truth in education and embraces non-planned, antidogmatic, marginal and mutative experience. Borrowing from postmodern frameworks, it focuses on the emancipation of the learner but steers clear of official, materialist and positivist pedagogies. Specifically, it refutes the dogmatism of those who situate freedom and equality as "points of arrival" in emancipatory education.

Key words: learning theory; philosophy of education; postmodernity; dissensus; Jacques Rancière; *Arte Povera*; *Povera* pedagogy