



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

**Pié, A. (2011)**

**"Discapacitat, vulnerabilitat i dependència:**

**la corporeïtzació de la pedagogia"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Núm. 1: 9-26.

## Discapacitat, vulnerabilitat i dependència: la corporeïtzació de la pedagogia

Asun Pié Balaguer<sup>1</sup>

Universitat Oberta de Catalunya

---

### Resum

L'article presenta algunes conclusions de la tesi doctoral *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles* (2010). L'element central d'aquesta investigació és la comprensió del procés d'atribució de significats sobre la discapacitat amb el propòsit de reconstruir-los i fonamentar les bases d'una pedagogia hermenèutica de la discapacitat. Es tracta d'una recerca qualitativa i, específicament, hermenèutica que permet la construcció discursiva particular de la realitat. Per tant, es parteix del supòsit humanista, que a diferència del positivista centra el focus d'estudi en allò humà, interior i subjectiu amb la tasca central d'interpretar, comprendre, descriure i/o observar.

**Paraules clau:** vulnerabilitat, pedagogia hermenèutica, experiència, esdeveniment.

---

1. Doctora en Pedagogia, professora dels estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. 2011. [apieb@uoc.edu](mailto:apieb@uoc.edu)

---

## Abstract

The article presents some of the conclusions found in the doctoral thesis titled *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: La pedagogia i les seves formes sensibles* (2010). This research is focused on understanding the attribution processes of the meanings of disability in order to reconstruct it and strengthen the foundations of a hermeneutic pedagogy of disability. It employs a qualitative and specifically hermeneutic research design that allows a particular discursive construction of reality. It is therefore based on a humanist assumption that, unlike positivism, focuses on the study of the human, the internal and the subjective, and whose main task includes interpreting, understanding, describing and / or observing.

**Key words:** vulnerability, hermeneutic pedagogy, experience, event.

---

## Resumen

El artículo presenta algunas conclusiones de la tesis doctoral *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles* (2010). El elemento central de esta investigación es la comprensión del proceso de atribución de significados sobre la discapacidad, con el propósito de reconstruirlos y fundamentar las bases de una pedagogía hermenéutica de la discapacidad. Se trata de una investigación cualitativa y, específicamente, hermenéutica que permite una construcción discursiva particular de la realidad. Por lo tanto, se parte del supuesto humanista, que a diferencia del positivista centra el foco de estudio en aquello humano, interior y subjetivo con la tarea central de interpretar, comprender, describir y/o observar.

**Palabras clave:** vulnerabilidad, pedagogía hermenéutica, experiencia, acontecimiento.

## 1. La discapacitat com a pregunta

Si ens aturem a analitzar la construcció social de la discapacitat, des de la seva història —que no és una altra que la dels «vàlids»— caracteritzada per concepcions magicoreligioses, eugenèsiques, d'exclusió i tancament, de control i correcció i, finalment, de cert reconeixement dels drets civils, i ens aturem també en les reaccions dels «vàlids» davant el fenomen de la discapacitat, en el tipus d'institucions i tractament de la diferència, podem concloure que els aspectes cabdals per comprendre quins són els condicionants inscrits en la discapacitat tenen a veure, entre d'altres, amb l'espai social que ocupen o, més aviat, desocupen les PD,<sup>2</sup> les paradoxes d'alguns discursos carregats de «bones intencions» i la sinergia de les herències històriques en matèria de gestió de la diferència. Tot plegat conforma algunes de les estructures d'anticipació de la discapacitat i ens indica, també, algunes zones de resistència.

Ens podem preguntar: quins condicionants, estratègies, costums, mirades construeixen la discapacitat? Quins són els elements relacionals que condicionen la construcció de l'alteritat? Què li passa al vàlid davant la discapacitat? I, en tot cas, per què el fenomen de la diferència l'inquieta tant? Una de les respostes a aquesta darrera qüestió la podem situar, precisament, en la mateixa vulnerabilitat de l'ésser humà. Allò que inquieta tant, allò que trasbalsa és la mateixa humanitat de les persones amb discapacitat. La construcció de l'alteritat no deixa de ser una estratègia per allunyar el que ens defineix com a éssers humans. Una espècie de «no voler reconèixer» el que som. Una incapacitat d'afrontar la nostra interioritat. Ens movem en el terreny d'una espècie d'inconscient social que en l'intent desesperat d'allunyar-se de la seva pròpia realitat ha desplegat dispositius, discursos i espais d'isolament per desterrar la resposta a la pregunta de «qui som?». La ipseïtat no vol un altre mirall que el seu, i la realitat és que els ideals ja no ens serveixen, ja no sostenen la fràgil condició humana i ja no operen com una resposta i una referència, sinó com un dubte constant.

[...] lo que salta a la vista cuando miramos el mundo de hoy es, precisamente, la realidad que nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación (Pérez de Lara 2001: 294-295).

---

2. Persones amb discapacitat.

## 2. Les possibilitats de la vulnerabilitat

Existeix una convergència entre les aportacions de Butler i Mèlich lligada al tema de la vulnerabilitat. Butler ens ofereix elements desconstructius de la mateixa discapacitat, i Mèlich inicia una obertura cap al que podem conceptualitzar com una pedagogia sensible. Específicament, Butler ens diu que el subjecte es forma en la subordinació i que aquesta darrera proporciona la mateixa condició de possibilitat del subjecte. És a dir, l'amor no és una elecció: és anterior al judici i a qualsevol decisió.

Para poder persistir psíquica y socialmente, debe haber dependencia y formación de vínculos: no existe la posibilidad de no amar cuando el amor está estrechamente ligado a las necesidades básicas de la vida. El niño no sabe a qué se vincula; sin embargo, tanto el bebé como el niño deben vincularse a algo para poder persistir en sí mismos y como sí mismos. Ningún sujeto puede emerger sin este vínculo formado en la dependencia, pero en el curso de su formación ninguno puede permitirse el lujo de «verlo». Para que el sujeto pueda emerger, las formas primarias de este vínculo deben surgir y a la vez ser negadas; su surgimiento debe consistir en su negación parcial (Butler 2001:19).

És aquesta dinàmica la que porta l'autora a afirmar que no hi ha manera de desfer-se d'aquesta condició de vulnerabilitat primària. Butler ens dirà que l'autonomia, en l'ésser humà, està condicionada per la dependència i la subordinació, i que aquesta darrera es reprimeix. És a dir, la vinculació/subordinació primària, necessària en el desenvolupament humà, és el que permet assolir l'autonomia, però aquesta s'assoleix en tant que es produeix la repressió d'aquella subordinació fundacional.

Però el que voldria destacar aquí és el supòsit del qual parteix Butler: que hi ha quelcom que uneix la humanitat: som vulnerables al dany, al dolor, a la violència, a la por. I a partir d'aquí es llença el suggeriment que potser la nostra responsabilitat política i ètica es constitueix a partir del reconeixement que l'autosuficiència no és pròpia de la vida humana. És a dir, allò humà és resultat d'una ruptura amb l'autosuficiència (Mèlich 2010:240). Però aquesta ruptura amb l'autosuficiència, aquest retorn a la precarietat i vulnerabilitat del que és humà, es dificulta especialment pels esquemes normatius

d'intel·ligibilitat que s'utilitzen. Esquemes que estipulen, a priori, el que és i no és humà. Són esquemes que tenen, entre d'altres, la funció d'immunització davant el dolor dels altres. Esquemes que bloquegen la sensibilitat i la compassió. I es dificulta també, seguint Butler, pel caràcter de negació inconscient de les dependències primàries esmentat anteriorment. En aquest sentit, la presència de l'altre ens recorda la nostra vulnerabilitat estructural, i més encara la presència d'algú definit des de la seva situació de dependència. Des d'aquí la pregunta és: «¿cómo podemos ir al encuentro de la diferencia que cuestiona nuestras redes de inteligibilidad sin intentar anular el desafío que nos trae la diferencia? ¿Qué puede significar aprender a vivir en la ansiedad de este desafío, sentir que se retira la seguridad de la áncora epistemológica y ontológica, pero estar dispuestos, en el nombre de lo humano, a permitir que lo humano se convierta en algo diferente de lo que tradicionalmente se asume que es?» (Butler 2006:60). Butler situa la resposta en la necessitat d'aprendre a viure i a abraçar la destrucció i rearticulació d'allò humà sense saber, a priori, quina serà la forma precisa que pren i prendrà la nostra humanitat. És a dir, sense tancar la definició del que és l'home.

Des d'aquí, la pedagogia no parteix d'un projecte tancat del que hauria o no hauria de ser la humanitat, sinó d'una revalorització de la feblesa, la vulnerabilitat, la dependència o la fragilitat. Un reconeixement d'allò que ens constitueix i ens defineix com a éssers humans i que ens condueix a un altre tipus de proposicions pedagògiques, ara en l'esfera del que té més a veure amb la relació amb l'altre, amb la relació amb la pròpia interioritat i humanitat, amb el reconeixement i el valor de la pròpia fragilitat en la relació amb aquests altres. En definitiva, el que és rellevant en aquesta qüestió és que la vulnerabilitat i la dependència són característiques pròpies de l'ésser humà, són allò que el constitueix com a tal. I aquesta idea suposa un punt d'inflexió en la definició de la mateixa discapacitat, que queda suspesa com a categoria, en fals, i indefinidament interrogada.

Més enllà, però, podem afirmar que és possible la ruptura amb l'autosuficiència si existeix la superació de la lògica cartesiana. De fet, del que parlem aquí és de superar els discursos metafísics, de superar vells ideals i qualsevol tipus de plantejament dicotòmic que de manera recurrent ens empeny, justament, a oblidar allò que ens constitueix com a éssers humans, a oblidar la nostra la vulnerabilitat ontològica.

Per Joan Carles Mèlich,<sup>3</sup> des de Parmènides tota la metafísica ha sostingut un nucli comú, i és la convicció que hi ha quelcom que és ferm, estable i immòbil que transcendeix el temps i l'espai. Això s'ha traduït en diferents conceptes: idea, ànima, moral..., que en darrera instància comporten l'existència de quelcom estable que ens dóna seguretat i ens orienta. Aquesta metafísica sosté que si es nega un sentit últim, una realitat veritable i última no interpretable, es cau en el relativisme i el nihilisme. Mèlich elabora una crítica punyent a la metafísica apel·lant a la diferència entre perspectivisme i relativisme. Una cosa és afirmar que tot té el mateix valor i una altra és assenyalar que la realitat i la veritat són interpretacions subjectes a un context, una posició o un moment, la qual cosa no significa que no existeixin perspectives millors que d'altres. Negar el sentit últim no significa que no pugui existir una ètica perspectivista.<sup>4</sup>

La metafísica és el que hi ha darrere dels models escolaristes i impera de manera predominant en bona part dels plantejaments pedagògics. La idea que sosté l'escolarisme és que és possible transmetre una veritat, que és allà fora i que l'alumne ha de poder conèixer. En definitiva, que hi ha idees substancialment millor que d'altres, més desitjables, i que, invariablement, acaben organitzant el món entre el que és i no és desitjable. Seguint Mèlich, intento abraçar la seva proposta d'una ètica literària i, en conseqüència, d'una pedagogia literària. És a dir, una pedagogia sense absoluts, sense veritats per transmetre. Una pedagogia dels adverbis que no es pregunta què ha de fer, sinó on ho ha de fer, quan ho ha de fer, com ho ha fer. És a dir, que accepti la contingència de lloc, del moment i de la manera. No hi ha una única manera, sinó maneres inscrites adverbialment. Així, es proposa una pedagogia literària que enfronti el despotisme de la pedagogia metafísica instaurada fins avui. Una pedagogia literària que haurem d'anar inventant progressivament i contingentment. Per tant, des d'aquí no hi ha quelcom absolut que transcendeixi el temps i l'espai i que, per tant, suposi una certesa cap a on orientar-se. La pedagogia de les certes ha estat la que ha conduït a acceptar i justificar actes totalment desconnectats de la realitat de les vides en singular, i és precisament això el que ens porta avui a repensar l'articulació d'una pedagogia literària, d'una pedagogia de la contingència.

---

3. Informació extreta del cicle de jornades «Arte, literatura y contingencia. Pensar lo educativo de otra manera», inscrites en el Seminari de Societat i Cultura Contemporànies (SEMSOCU) de la Universitat Europea Miguel de Cervantes, en col·laboració amb l'Institut Superior de Filosofia de Valladolid, organitzat els dies 29 i 30 de gener de 2009.

4. En aquest sentit, Mèlich aclareix que el nihilisme no significa manca de sentit, sinó manca de sentit últim.

Educar, per Mèlich, no està relacionat amb la transmissió del sentit de la vida, perquè el sentit no pot donar-se, sinó que està relacionat amb la formació d'una raó imaginativa, que sigui capaç de narrar sentits, en plural, perquè mai no hi ha un únic sentit sinó sentits diferents (Mèlich 2006:25). És aquesta recerca de sentit la que d'una manera o altra se'ns presenta com a objectiu i funció de l'educador.

Per aquest autor és necessari incloure un punt de vista literari en la lògica pedagògica. La raó literària és la que permet inventar sentits. La narració literària connecta amb la vida, amb l'ambigüitat, amb la contradicció, amb les coses tal com «ens passen». És un discurs particular que no pretén la universalitat i que parteix de l'experiència, de l'alteritat i de l'esdeveniment. Des d'aquí, per tant, no hi ha veritats absolutes sinó experiències particulars. En la pedagogia de Mèlich hi ha quelcom de la sensibilitat que és ineludible. L'educació per ell està formada per individus que són capaços d'horroritzar-se del sofriment aliè, no des de l'empatia, sinó des del reconeixement d'aquest sofriment, precisament, com a aliè; qüestió que l'autor conceptualitza dins el registre de la compassió. Mèlich efectua una crítica punyent a la lògica instrumental, en què tot es resol tecnocientíficament, en què tot es comprèn des de la lògica del sistema. Amb relació a aquesta qüestió, el que és rellevant és que aquesta lògica no pot considerar el que és incert i imprevist, és a dir, els autèntics esdeveniments humans. La lògica instrumental és el que sovint descentra els autèntics problemes pedagògics i focalitza malament el veritable assumpte que s'ha de tractar. És aquesta lògica instrumental la que ha col·lapsat la pedagogia contemporània amb pretensions, objectius i mètodes que s'allunyen del significat del «que és educar». I és aquesta lògica la que ha alimentat les sinergies escolares fins a territoris no escolars i ha engreixat alguns ideals fins al seu paroxisme.

### 3. La corporeïtzació de la pedagogia i les seves possibilitats sensibles

La ruptura amb l'autosuficiència esmentada més amunt exigeix la connexió i la comprensió amb el propi cos, però no la comprensió únicament biofisiològica, sinó com a lloc de vivències del sentir, pensar o fer, com a espai mai completament tancat (Romañá 2010:1). La superació de la lògica cartesiana té a veure, entre d'altres, amb una espècie de restitució del lloc simbòlic que ocupa el cos. Ja no com la carcassa poc valuosa de l'ànima o la ment, sinó com allò que ens constitueix i ens construeix en la seva totalitat. La corporeïtat des



d'aquí ja no és matèria inferior, no té a veure purament amb qüestions mecàniques.<sup>5</sup> És aquesta connexió amb el cos com a territori d'escriptura i reescriptura el que permet saber-se vulnerable, finit i incomplet, la qual cosa facilita un altre tipus d'aproximació a la «diferència» i a la pròpia diferència. La importància de la dimensió simbòlica del cos en pedagogia la veiem precisament en la captura permanent que ha patit a mans del discurs biomèdic. Per tant, la veiem en el seu silenci històric. Corporeïtzar la pedagogia significa recuperar allò sensible, allò feble, allò vulnerable per edificar-la des d'una lògica crítica i desconstructiva, en revisió permanent dels seus propòsits. En revisió permanent dels sabers, els discursos i els diferents tipus de tematització de les diferències. En definitiva, en revisió permanent del que som, sabent a priori que no hi ha una única resposta al que som. Corporeïtzar la pedagogia significa també allunyar-la de la lògica instrumental, construir-la des dels requeriments d'aquells «altres» a qui va dirigida. En certa manera significa afeblir-la, vincular-la a l'experiència de les coses que passen, a l'esdeveniment, a l'emoció i, especialment, als sentits particulars «d'allò que passa», «d'allò que ens passa».

L'educació és antropològica, i això significa que és corpòria i simbòlica. Així doncs, si partim del supòsit que la condició corpòria i simbòlica dels éssers humans és ineludible, també ho és l'experiència. El que el mètode científic ha fet, segons Gadamer, és justament intentar controlar l'experiència, alliberar-la de qualsevol component subjectiu, reduir i evitar l'atzar per tal de poder repetir-la. «En una palabra, lo que el “método científico” propone es que todo el procedimiento (supuestamente experiencial) quede sometido a control. Se eliminan entonces la historicidad y la subjetividad» (Mèlich 2010:127). Tal com assenyala Mèlich, l'hermenèutica gadameriana recupera la noció d'experiència que la ciència i el mètode científic modern han posat en dubte (Mèlich 2010:127). L'experiència ens situa davant la noció d'esdeveniment, és a dir, de ruptura, del que és imprevisible, de sorpresa. Així, ens diu que «la experiencia no es algo que pueda controlarse, planificarse o programarse, algo que pueda ajustarse a una ley o a una norma, sino lo que sucede de repente,

---

5. Aquesta nova concepció del cos la podem exemplificar a partir de la metàfora dels ciborgs (cybernetic organism). En el sentit que li donà Haraway, el ciborg representa una nova ontologia de l'ésser humà: «podremos liberarnos de nuestra identidad humana fija, estática y reproductora de órdenes sociales injustos, pues la virtualidad se añadiría a lo real cuestionando el concepto dualista (y occidental) de la identidad establecida mediante categorías binarias» (Romaña 2010:2). El ciborg és possible a partir de la relegació parcial o la transgressió corporal o social d'un cos vist com a fix i limitador. Els ciborgs són, per tant, terreny de possibilitat d'una nova concepció del cos i, en conseqüència, d'una nova concepció del que és l'ésser humà.

lo que no se puede controlar, lo que irrumpe repentinamente en nuestras vidas» (Mèlich 2010:129). La qual cosa està directament relacionada amb l'atzar, els fets contingents i les qüestions casuals. La pedagogia més nociva ha intentat pensar-se des de la possibilitat de controlar la contingència i l'atzar. És a dir, s'ha construït des de supòsits metafísics, els quals considero que encara perduren en bona part de les praxis encotillant les mateixes possibilitats de l'experiència o com a mínim no aprofitant-ne el veritable potencial. Les planificacions no deixen de respondre a un intent, més o menys rígid, de provocar experiències i repetir-les en altres contextos o en altres persones. Hi ha, per tant, un intent de controlar les variables que poden fer derivar el procés cap allà on no estava planificat i un intent de controlar la contingència, la qual cosa no deixa de ser un contrasentit, perquè si fos possible la contingència deixaria d'existir. Una pedagogia corporeïtzada més aviat es basaria en el fet que la corporeïtat és insuperable, les situacions educatives són fonamentalment experiències i, per tant, imprevisibles i improgramables. És impossible controlar la contingència i l'atzar, i atès que és impossible, cal més aviat aliar-se amb les seves possibilitats. I, en la mateixa línia, no es poden ni s'han de trobar grans principis que resolguin, a priori, les situacions que es plantegen en la vida quotidiana (Mèlich 2010:132), perquè això anul·la la mateixa possibilitat d'experiència dels subjectes. La necessitat de resoldre a priori la contingència i reduir l'atzar no solament no és possible, sinó que no és desitjable.

L'esdeveniment té a veure amb «quelcom que passa», «quelcom que succeeix», ens succeeix, en un determinat territori i moment, en unes determinades relacions. Aconseguir que succeeixi quelcom és l'única garantia per poder parlar d'educació, però aquesta és una exigència ingovernable, contingent i imprevisible. L'atzar pot convertir-se en l'escenari d'emergència d'experiències individuals i grupals. I l'atzar no està sotmès al control, la vigilància o la dominació, sinó justament al contrari: hi ha d'haver aquí una renúncia real a voler fabricar, esculpir un determinat tipus d'educació. Obrir, deixar circular, consentir, remoure, agitar, propiciar són verbs que faciliten l'aprofitament de l'atzar com a característica eventualment capaç d'alterar l'ordre de les coses i, en conseqüència, exigir un moviment cap a algun lloc. Que sigui o no un lloc d'aprenentatge, i per tant d'experiència, dependrà, entre altres coses, de la construcció de significats subjectius de les persones, susceptibles, a la vegada, de modificar esquemes interns. No hi ha res més dramàtic per a un educador que, justament, «no passi res», que a l'altre «no li passi res», que a ell mateix «no li passi res» o, fins i tot, que la praxi es construeixi en escenaris pensats perquè «no passi res».

Corporeïtzar l'educació té a veure també amb una clara renúncia a fabricar l'altre i, per tant, té a veure amb un tipus de construcció de relacions que va més enllà de la lògica saber expert / saber profà. Des d'aquí el que determina la relació educativa ja no és la verticalitat d'un saber per sobre d'un altre, sinó les característiques d'un context o un territori que es construeix des de l'especificitat de cada una de les persones que conformen aquest espai. I es construeix especialment des de la renúncia radical a les relacions de dominació del tipus que sigui.

#### 4. Diluint les fronteres territorials

Davant aquest afebliment de l'educació hom es pot preguntar: quina és la tasca de l'educador? Si l'educació es confon amb la vida i està relacionada especialment amb l'experiència i aquesta és imprevisible, en què consisteix la tasca d'educar? I en què consisteix específicament en allò que s'ha anomenat educació especial? Podem afirmar que des d'aquests paràmetres l'educació titllada d'especial ha d'estar orientada cap a la reapropiació de territoris colonitzats pel model mèdic hegemònic. Aquest ha endurit extremadament les fronteres territorials en allò que té a veure amb els conceptes, amb els dispositius i, amb aquests, també les nocions de «dins» i «fora». Tornar a «estar a dins» després d'un diagnòstic és extremadament difícil; l'estructura i el sistema no estan pensats per flexibilitzar els trànsits sinó per desterrar. Per tant, la tasca de l'educació en aquest punt serà inventar actuacions que flexibilitzin i inventin territoris difusos, permeables i flexibles. Aquesta qüestió de debilitar les fronteres entre el que és «dins» i el que és a «fora» està relacionada amb la reivindicació i la militància. Està relacionada també amb la desconstrucció de categories immòbils i amb l'obertura i permeabilitat d'alguns recursos que permeten la barreja i el mestissatge subjectiu. Des d'aquí es produeix una ruptura entre la noció d'ells i nosaltres. Ja no sabem qui són ells i qui som nosaltres. Hi ha aquí, per tant, un autèntic acte d'esborrar allò «d'especial» que ha tingut l'educació a favor d'una sensibilització generalitzada.

L'obertura i permeabilitat dels territoris, esmentada més amunt, posa en qüestió l'excessiva segregació/especialització d'alguns dispositius. En aquest sentit, no s'apel·la a l'eliminació dels dispositius especialitzats, sinó que s'insta a l'ampliació de mirades i abordatges de la discapacitat que vagin més enllà de la qüestió de l'especialització. De manera

particular aquest moviment cal fer-lo des de l'educació, ja que en definitiva la medicina té les seves lògiques, però l'educació ha de tenir unes altres formes d'aproximar-se a la diferència. La qüestió de construir territoris porosos, borrosos, amb fronteres poc clares, no és una qüestió menor, atès que incideix directament en la manera de concebre la diferència. Incideix també en la manera d'ubicar-se en l'espai, ara d'una manera corporeïtzada, i en la manera de concebre una pedagogia de la diferència. Per tant, considero que aquest és un tema prioritari per introduir un altre tipus de gestió de la diferència que en part va unida a la visibilització i difuminació d'aquesta mateixa diferència. Per una banda, s'efectua una recolonització d'alguns territoris (visibilització) i, per una altra banda, s'esborren les fronteres entre alguns territoris clarament delimitats fins al dia d'avui. Aquest plantejament incideix en la necessitat que les institucions, recursos o respostes no es construeixin sobre la lògica dins/fora. El tipus de resposta «educativa» ha d'estar connectada amb la vida, amb allò que podem anomenar «exterior», en la connexió d'allò més «interior» amb allò més «exterior», de manera que els espais de segregació comencin a pensar-se des de la construcció de passarel·les que posin en joc la possibilitat d'anades i vingudes. Des d'aquesta lògica la normalitat deixa d'estructurar el sistema. El sistema —si podem parlar en aquests termes— es comença a definir per la seva vitalitat, per la seva qualitat fluida, per la seva dinàmica rizomàtica. Es faciliten interaccions que a la vegada en produeixen d'altres, difícilment pensables amb anterioritat. Aquesta dinàmica produeix un tipus de trobada entre diferents maneres de pensar i pensar-se. I des d'aquí s'articula un espai de mestissatge entre els actors protagonistes. Hi ha confusió entre qui és qui. Ja no importa la denominació externa que em situa com a persona diagnosticada o no diagnosticada, sinó que només importa la confrontació de punts de vista, el diàleg i la construcció conjunta d'un determinat tipus de saber sobre una determinada realitat. En definitiva, es tracta d'augmentar la permeabilitat de les institucions socials, així com la flexibilitat en matèria de llocs i maneres d'existir. Les institucions han d'adaptar-se a les diferents possibilitats d'existència, encara que aquesta existència sigui fora dels marges.

Sobre els territoris porosos, fluids, flexibles dèiem que hi ha quelcom important que en determina les possibilitats, i és la despatologització o desnormalització de la seva lògica. És a dir, són espais que desemmalalteixen la malaltia o desanormalitzen la discapacitat. Ambdues qüestions —malaltia mental i discapacitat— deixen de pensar-se sota la lògica mèdica i hegemònica per articular-se en un altre registre. Són territoris que permeten

certa suspensió de les categories i ho fan, d'entrada, des d'un marc de relacions desjerarquitzat. El professional és més persona que professional i des d'aquí pot articular un espai on l'altre es pugui pensar en les seves pròpies formes. Són territoris que en ocasions persisteixen com a bombolles fràgils enmig del sistema social; com a illes que sorgeixen en un mar de lògiques psiquiàtriques i discapacitants per oferir resistència en la seva mateixa intenció de construir una altra geografia. Són territoris de trànsit perquè produeixen mobilitat, no fixen la persona, impulsen a l'acció, a provar noves categories, nous tipus de relació i, particularment, de relació amb la diferència. Alguns d'aquests territoris són espais que sobreviuen en els marges, en el llinard. I és pel fet de sobreviure en els marges que desestabilitzen la qüestió de la limitació territorial. Les fronteres se suspensen i debiliten, malgrat que en ocasions algunes resistències intentin enfortir-les més. Més enllà, altres territoris sobreviuen «dins» el sistema.

Aquesta concepció territorial té una forta connexió amb la idea d'hibridació treballada per la teoria postcolonial. La noció d'hibridació ha estat definida de moltes maneres, però una de les més rellevants per la matèria que ens ocupa és la següent: «les condicions de participació cultural, ja siguin antagòniques o complementàries, són produïdes de manera performativa» (Bhabha 1994:12). Per aquest autor l'articulació social de la diferència té com a finalitat autoritzar hibridacions que sorgeixen en moments de transformació històrica. Aquesta autorització és el que en altres moments hem anomenat legitimació. I es tracta d'una legitimació que no ve de cap instància o subjecte, sinó que es construeix en les relacions i interaccions entre els subjectes i les diferències que els marquen. Per Néstor García Canclini la hibridació té més a veure amb relacions de poder que amb continguts culturals. Per tant, el seu estudi permet comprendre quines sinergies circulen en els intercanvis de les diferents forces. Per Feixa i Nilan la hibridació és, en part, un procés d'interacció entre allò local i allò global, allò hegemònic i allò subaltern, el centre i la perifèria (Feixa i Nilan 2009:74). Aquesta noció implica, entre d'altres, una espècie d'encreuament i intercanvi entre els sabers hegemònics i els sabers de l'experiència subjectiva. I per tant implica que la dinàmica dels territoris difusos expressada més amunt pugui, en certa manera, impregnar els recursos que operen dins la lògica mèdica hegemònica. I pugui impregnar els esmentats recursos de la mateixa manera que ho fa la cultura oriental en el si de la cultura occidental. És a dir, en el sentit que també s'entén el concepte d'hibridació com un tipus de transacció cultural que evi-

dencia com les cultures globals són assimilades per les cultures locals i viceversa (Feixa i Nilan 2009:74). Per aquests autors, el concepte d'hibridació també implica creuament de fronteres, «estar entre» mobilitat i incertesa. El que voldria recollir sobre la qüestió de la hibridació és, en definitiva, el seu potencial emancipador, en el sentit que s'oposa a la globalització de les relacions de poder. I permet, per tant, orientar les accions i creacions culturals de les minories cap a una clara intenció de trastocar i incidir en els discursos que colonitzen els sabers particulars sobre la discapacitat. És a dir, més enllà d'una determinada situació de barreja i suspensió d'etiquetes, la hibridació pot permetre construir discursos compartits sobre la discapacitat.

## 5. Primeres obertures per concloure. El registre de l'hermenèutica

En definitiva, corporeïtzar la pedagogia significa situar-la en el registre de l'hermenèutica. I aquesta és una hermenèutica entesa com un exercici de reflexió sobre la dimensió científica i tècnica de l'educació. Aquesta no pot ser només tecnologia; per tant, com ens diu Vilanou, la dimensió teleològica depèn justament de l'hàbit de cercar sempre horitzons de sentit. I en aquesta recerca de sentit interpretem, i per tant fem un exercici de comprensió i amb ell d'autocomprensió. Educar és educar-se, perquè segons Gadamer cada persona des d'horitzons diferents comprèn nous sentits en un procés infinit d'interpretacions. I com continua recordant-nos Vilanou, el joc d'interpretacions sempre resta obert, de manera que la recerca de nous horitzons ens aproxima a la importància del diàleg. El diàleg amb un mateix, amb els altres, amb la història. I és en aquest punt on pren molta importància el llenguatge,<sup>6</sup> la paraula, la comunicació. Ens estem referint a una *bildung* que s'articula a partir de la interpretació i la comprensió, i en allò concret es refereix a la interpretació d'un mateix, a la interpretació «d'allò que passa», «d'allò que a un mateix li passa», dialogant i cercant horitzons nous a partir d'una creació i recreació de sentit permanentment oberta. Això inclou poder pensar també un educador

---

6. En el sentit gadamerià del terme. És a dir, per Gadamer el llenguatge no és només la verbalització d'un món, sinó que el llenguatge posa en evidència el ser del món perquè fa que s'expressi el llenguatge de les mateixes coses. Gadamer no diu que allò real és propietat del llenguatge, sinó que el llenguatge ens fa conèixer el ser de les coses. Des d'aquí el llenguatge no és un instrument, sinó l'articulació del ser mateix de les coses. És a dir, el llenguatge és l'element universal en què estan immersos el ser i la comprensió (Grondin 2006:89).

hermenèutic que construeix la seva praxi des del cercle hermenèutic que s'inicia des d'esquemes previs de significat. Es tracta d'una historicitat que ja no és una limitació de la raó, sinó la condició de la seva possibilitat. Una historicitat que també entenc des de l'esforç personal autobiogràfic de reflexió i formació.

Inicialment hem situat les sinergies d'exclusió dirigides a les persones amb discapacitat com a conseqüència d'una espècie de no voler o no poder saber sobre la vulnerabilitat pròpia. Una vulnerabilitat que ara entenem en el seu sentit ontològic i que, des de la seva comprensió, ens permet edificar una pedagogia sensible. Sensible en el sentit corporeïtzat, emocional, femení, vulnerable i finit. És a dir, sensible amb tot allò que el discurs cartesià ha desterrat i menysvalorat. En aquesta línia hem apel·lat a la necessitat de trencar amb les idees d'autosuficiència, les quals no deixen de ser un producte de la lògica cartesiana i metafísica. Des d'aquesta crítica a la metafísica sorgeixen els dubtes sobre cap a on s'ha d'orientar la pedagogia i l'educació especial en particular. La resposta l'hem trobat en el sentit contingent i adverbial que ha de tenir l'educació en les seves proposicions, en la seva connexió antropològica, corpòria i simbòlica i, per tant, en la importància que pren, des d'aquí, la noció d'experiència i esdeveniment. Experiència ingovernable i improgramable que ens permet revisar i redefinir els contextos educatius —ara anomenats territoris— des d'un altre registre. S'ha tractat aquí de situar els elements de possibilitat que cal inscriure en els territoris esmentats per tal que permetin l'adveniment d'experiències i esdeveniments portadors de sentits i significats. Finalment, tot plegat cal situar-ho en el marc comprensiu de l'hermenèutica i la recuperació que aquesta permet en qüestions d'historicitat, subjectivitat i construcció infinita de nous significats del que és educar, el que és la humanitat i el que és la diferència. L'educació des d'aquí ja no és una tecnociència, ja no és portadora del sentit últim, ja no és transmissora d'uns ideals, sinó que és vida, és allò que succeeix, que ens succeeix davant la diferència pròpia i aliena, que ens succeeix davant la vulnerabilitat. És en aquest sentit que la diferència —tematitzada històricament com a discapacitat— no deixa de ser, invariablement, portadora de sentits del que som i del que «ens passa».

Parte del futuro de la pedagogía se juega, entonces, en su capacidad crítica de desprenderse de la tradición metafísica de las ciencias del hombre y de ese epígono suyo que es el humanismo etnocéntrico y ególatra (Jódar 2007:245).

## Bibliografia

- Barton, L. et al. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. et al. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Duschatzky, S. i Skliar, C. (2001). «Los nombres de los otros: narrando a los otros en la cultura y la educación», dins Larrosa et al. *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes, 185-212.
- Feixa, C. i Nilan, P. (2009). «Una joventut global? Identitats híbrides, mons plurals». *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 43, 73-87.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?*. Barcelona: Herder.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (1999). «Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles». *Política y Sociedad*, 30, 121-163.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas: Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- Jollien, A. (2001). *Elogi de la feblesa*. Barcelona: La Magrana.
- Jollien, A. (2003). *El oficio de ser hombre*. Barcelona: RBA Libros.
- Mèlich, J.C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mérida, R. (2009). *Cuerpos desordenados*. Barcelona: UOC.
- Pérez de Lara, N. (2001). «Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta», dins Larrosa et al. (coord.). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Pié, A. (2006). «La pedagogía social instituida», dins Planella i Vilar (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC, 115-162.
- Pié, A. (2009). «De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació». *Temps d'Educació*, 37, 253-270.



- Pié, A. (2009). *Educació social i teoria queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona: UOC.
- Pié, A. (2009). «Imágenes de la discapacidad». *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 42, 93-103.
- Pié, A. (2010). *De la reinvençió de la discapacitat o de l'articulació de nous tipus de trànsit social: la pedagogia i les seves formes sensibles*. Barcelona, Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral].
- Planella, J. (2005) [2006]. «cos en els discursos pedagògics: de la presència/absència a la queer pedagogy». *Revista Catalana de Pedagogia*, 4, 169-200.
- Planella, J. (2006). «Corpografías: dar la palabra al cuerpo». *Revista de Intersecciones entre Artes, Ciencias y Tecnologías*, 6, 13-22.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Rancièrre, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Romañá, T. (2010). *La cuestión de la corporeidad en la teoría educativa*. [material inèdit].
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vega, A. (2007). «De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?». *Educación XX1*, 10, 239-264.
- Veiga, A. (2001). «Incluir para excluir», dins Larrosa, J. i Skliar, C. (ed.) *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- Vilanou, C. (2000). «És possible una Bildung hermenéutica?». *Perspectiva Educacional*, 35-36, 25-43.
- Vilanou, C. (2001). «De la Paideia a la Bilgung: hacia una pedagogía hermenéutica». *Revista Portuguesa de Educação*, 2,(14).
- Vilanou, C. (2005). «Lyotard i la condició postmoderna, vint-i-cinc anys després». *Temps d'Educació*, 29, 293-304.



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: [info@clam.cat](mailto:info@clam.cat) · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063