

## Artículo de reflexión

### Recibido:

6 de marzo de 2017

### Aceptado:

15 de mayo de 2017

REVISTA  
**FOLHMYP**

# Interculturalidad y discapacidad

## Interculturality and Disability

Eduardo Enrique Delgado Polo \*

### Resumen

En el presente artículo de reflexión, resultado de la investigación doctoral titulada "Docentes universitarios con discapacidad: experiencia y enseñanza", se presentan reflexiones vinculadas con los resultados de esta y se plantean algunos elementos a considerar en el debate actual sobre la inclusión social de las personas con discapacidad, desde perspectivas como la interculturalidad. Con base en esto, y desde las posturas más comprensivas, se plantea una mirada de la discapacidad desde una perspectiva cultural; también se argumenta la construcción del tercer espacio, propuesto por Bahba (2002) como posibilidad del encuentro intercultural, proponiéndolo como la clave para la inclusión.

### Abstract

In the present article of reflection, the result of the doctoral research entitled "University teachers with disabilities: experience and teaching", reflections related to the results of this are presented and some elements to be considered in the current debate on the social inclusion of the people with disabilities, from perspectives such as interculturality. Based on this, and from the most comprehensive positions, a view of disability is considered from a cultural perspective; the construction of the third space, proposed by Bahba (2002) as a possibility of intercultural encounter, is also argued, proposing it as the key to inclusion.

\* Licenciado en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en psicología comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en investigación sobre el fenómeno de las drogas de la Universidad de Sao Paulo y candidato a doctor en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de planta del Departamento de Psicopedagogía, Programa de Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: eedelgado@pedagogica.edu.co.

### Palabras clave

interculturalidad; inclusión; tercer espacio; discapacidad; formación de educadores especiales

### Keywords

interculturality; inclusion; third space; disability; training of special educators

## Introducción

A propósito de la participación de las personas en situación de discapacidad y sus familias, en proyectos de inclusión de estas poblaciones en los esfuerzos estatales de desarrollo social y educativo, se pueden considerar planteamientos que están en juego para las poblaciones denominadas minoritarias y/o vulnerables, tales como los grupos indígenas, los afrodescendientes, las comunidades LGBTI y los desplazados como consecuencia del conflicto armado, entre otras. Al no ser estas poblaciones fácilmente comprensibles de manera homogénea o universalista (ni siquiera desde lo comunitario en algunos casos) ni comparables entre sí, es necesario considerar algunos de estos planteamientos en lo que puedan representar para el caso de análisis. En este, la política de inclusión que se ha venido implementando para fomentar la atención educativa a las personas en situación de discapacidad, las acciones derivadas de las comprensiones del fenómeno y los resultados de las mismas adquieren sentidos diferentes dependiendo precisamente del lugar que ocupan las personas y grupos interesados. Un claro ejemplo de la participación es la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por Colombia según la Ley 1346 del 2009, en cuya preparación y redacción participaron colectivos de personas con discapacidad y los informes de su aplicación, casi siete años después, generados como resultado del monitoreo que estos colectivos han hecho.

Para el análisis de la posible extrapolación planteada, se considerarán inicialmente los planteamientos acerca de la interculturalidad, seguidos de las perspectivas de discapacidad y las propuestas en torno al tercer espacio, como alternativa para el encuentro.

## Inclusión y discapacidad: ¿es la interculturalidad el camino?

Un planteamiento que puede considerarse en este caso es la noción de interculturalidad como lucha, como conquista, en relación con el poder (Walsh, 2009). En una orilla distinta al establecimiento acrítico de la diversidad existente en la condición humana, (McLaren, 1997) que invisibiliza las diferencias y los conflictos; la referencia a la interculturalidad es lo que surge en el encuentro, lo que se construye en oposición a las políticas colonialistas; políticas que en América Latina han ignorado el conocimiento ancestral y las formas de ser y estar en el mundo. Si no se entiende así, la diversidad cultural se convierte en un nuevo multiculturalismo.

La consideración actual de la interculturalidad en las políticas de inclusión puede entenderse – y usarse– en dos vías: como el logro de la participación de los grupos y como estrategia de asimilación. Así, es necesario entender la diferencia entre lo que

Walsh señala como: “una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra, concebida como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad” (2007). Solo en esta última concepción, la interculturalidad tiene sentido, ya que en la perspectiva funcional no se plantea transformación alguna, como se demuestra a continuación.

Siguiendo a Walsh, la diversidad cultural se entiende desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica (2009). Con respecto a las primeras dos, la interculturalidad *relacional* –aunque visibiliza las relaciones–oculta la conflictividad, el tramado de poder y la estructura social que convierte las diferencias en desigualdades. La interculturalidad *funcional* fomenta el reconocimiento de las diferencias para assimilarlas al sistema existente, y es “perfectamente compatible con la lógica del modelo liberal presente” (Walsh, 2009); se añade la diferencia al sistema y modelos existentes, pero sin pretender transformación estructural alguna; este modelo asimilacionista, que propende por el reconocimiento y respeto a la diferencia, forma parte de las políticas actuales de muchos de los Estados-nación: se busca asegurar la cohesión social por medio de la inclusión –al estilo del multiculturalismo neo-liberal norteamericano y el interculturalismo europeo–. Las prácticas de la denominada “educación inclusiva” actual, son el mejor ejemplo de este tipo de perspectiva. Partiendo de acciones compensatorias (como la adaptación de currículos, el establecimiento de “aulas especiales” dentro de las instituciones educativas, proyectos educativos personalizados, etc.) estas prácticas se centran en transformar o adaptar al individuo a la escuela existente, conservando a su vez las comprensiones médico-rehabilitadoras que le dieron origen.

Esta perspectiva funcional se orienta a proyectos que pretenden la transformación de la institución (como el denominado Índice de Inclusión [2009] que plantea acciones en las áreas administrativo-financiera, académica y comunitaria, pretendiendo flexibilizarse sin abandonar la estructura existente), y resulta siendo impermeable a los saberes que traen las personas y colectivos. El interés no es aprender o transformarse, sino assimilar una población.

La tercera perspectiva de la interculturalidad, la *crítica*, se refiere más a la estructura social y cómo se piensa la relación con el capitalismo del mercado. Es fundamentalmente crítica del modelo y de la forma como este ha servido al mantenimiento de la marginación de los pueblos. La postura crítica es un proyecto, que se construye “desde abajo” y que se entiende no logrado todavía, en proceso y en distintas fases de estructuración. Propone Walsh (2009) que esta perspectiva debe actuar directamente sobre la matriz de colonialidad, es decir, no solo sobre las estructuras sociales y de relaciones, sino sobre la jerarquización del ser y el saber de la vida misma, contra la subordinación y deshumanización que históricamente ha producido la lógica capitalista colonial.

De acuerdo con Walsh (2009), la colonialidad, como patrón de poder y dominación, expresada en áreas como la política, el saber, el ser y de la madre naturaleza y la vida misma, muestra cómo los aspectos de raza, racismo y racialización, además de los denominados cultura y clase, están en la base de las estructuras y prácticas subordinadoras y dominadoras de la modernidad y el capitalismo global.

Por lo anterior, interculturalidad y decolonialidad se proponen como proyectos entretre-  
jidos, que estarían en la base de la deconstrucción y la construcción sociales.

[Es un] Esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que abre la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales (Yampara como se cita en Walsh, 2009).

Aquí, esta comprensión y acción del “interculturalizar” –por ejemplo, la manera como la Constitución ecuatoriana ha resaltado formas alternativas de ser, estar y comprender el propio mundo, haciéndolas parte de nuevas construcciones sociales– se hace patente, según Walsh, en tres fenómenos sociales actuales: la pluralización de la ciencia y el conocimiento, los derechos de la naturaleza y el *Sumak Kawsay* o el buen vivir (2009).

Todo lo anterior se logra de maneras diversas: además de los planteamientos que hace Walsh, se pueden mencionar algunas ideas planteadas por Dietz (2012), quien establece una relación importante con el concepto de interculturalidad crítica que muestra Walsh, sobre todo en lo relativo a la lucha de poder y la búsqueda de las reivindicaciones sociales por parte de los grupos étnicos. Sin embargo, la postura asimilacionista asumida por el Estado –sobre todo en Norteamérica– es clara evidencia de la perspectiva de interculturalidad funcional por la que se opta. A esta opción contribuye la academización de la diferencia, con los denominados “estudios étnicos”, como una forma de presión de los movimientos que buscan reivindicaciones. Los efectos de ello, tales como la producción académica, la “multiculturalización transversal” de las disciplinas, la vinculación de docentes representantes de los grupos étnicos o afrodescendientes, y las políticas de “acción afirmativa” (o discriminación positiva) se observan en lo que Dietz (2012), citando a Arthur y Shapiro (1994), denomina “guerras culturales” o “guerras de campus”, para expresar el posicionamiento de los temas étnicos y culturales en la discusión académica y la opinión pública. En consonancia con lo anterior, se desarrolla una noción de identidad de corte lingüístico, es decir, asociada a los discursos propios de los centros de cultura, las prácticas y los aparatos ideológicos del Estado, que contribuye a la asimilación simbólica a la estructura existente.

De aquí a la escuela, o a lo que Dietz (2012) denomina la pedagogización del multiculturalismo, solo ha sido cuestión de seguir pasos lógicos: es la institución educativa la plataforma fundamental para posicionar la hegemonía cultural del Estado y también, para concretar las luchas identitarias de los grupos. Por supuesto, la educación, manejada por el Estado resulta haciendo lo que ha hecho siempre: estigmatizar lo ajeno y nacionalizar lo propio. Es por ello que los indígenas han luchado y construido su “otra” educación, no cooptada por el sistema, no reducida a lo que se folkloriza y se acepta desde la colonialidad: lo que hoy en día se denomina educación propia, superando el concepto de etnoeducación, el cual, en opinión de los grupos indígenas, sufre del mal de la colonialidad.

Pero las aplicaciones a lo educativo no terminan allí, entre la hegemonía y la particularidad: es posible pensar para lo educativo algunas pistas que se proponen desde lo antropológico: descifrar los discursos culturalistas y eliminar con ello las esencialidades en torno a las diferencias; desvincular las diferencias de los problemas escolares, ya que no obedecen a una causalidad directa, sino que, más bien, interrogan las formas de una escuela colonialista y homogeneizante. Igualmente, es posible avanzar hacia una transdisciplinariedad y una comunicación intercultural, lo que significa reconocer al menos la existencia de construcciones posibles, proyectos y mundos no existentes todavía. Para ello se requiere tanto de habilidades de comunicación empática como de la construcción de escenarios nuevos. Desafortunadamente, este enfoque es bastante utópico y toma poco en cuenta los contenidos ideológicos que circulan en la comunicación entre los sujetos. Dietz sugiere desarrollar propuestas basadas en una racionalidad pragmática, en la que se considere la diversidad como recurso en el que todas las fuentes de diversidad “deben ser promovidas en términos de crear, no igualdad, sino un “ambiente inclusivo” (2012, p. 94).

Este desplazamiento de la particularización a la consideración del ambiente representa una mirada interesante. Es una concepción ecológica de la discapacidad (que se desarrollará más adelante) en la que esta se considera como una consecuencia de la relación del sujeto con el ambiente y no como una asociación con el diagnóstico o la carencia; así, entonces, el ambiente inclusivo es el objetivo a trabajar.

En este sentido, de acuerdo con Krüger-Potratz “la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las ‘líneas de diferenciación” (como se cita en Dietz, 2012), combinando las formas de construcción de la identidad y las formas de discriminación. A partir del análisis de estos contrastes, se examina la construcción de lo normal-homogéneo y lo anormal-heterogéneo. Desde la mirada de la diversidad, como señala Oliver (2005), lo normal es lo diferente.

En ese mismo sentido, podemos ver que las perspectivas de la investigación en interculturalidad se han movido de procesos de descripción de las acciones y motivaciones de los sujetos, los grupos y las políticas, al análisis de estos en el marco del escenario intercultural; es decir, desde el lugar del encuentro a más allá de los planos individualistas o universalistas. Este movimiento aporta comprensiones integradoras, que permiten avanzar en la construcción de otras perspectivas, e incluso revisar de manera crítica cada postura. De todos modos, para ser una postura que ha avanzado más en sus formulaciones que en sus concreciones reales, fuertemente asimilacionista y, por ello, en pugna permanente con las necesarias luchas de los grupos, se esbozan escenarios donde, poco a poco, se concreta lo intercultural. Las luchas por el poder, en la búsqueda del posicionamiento y la visibilización, caracterizan el panorama actual. Mucho se ha construido, pero parece que el verdadero proyecto intercultural, el de la transformación, aún está por hacerse.

Teniendo en cuenta que la interculturalidad representa el lugar del encuentro, no solo de distintas formas de ser y estar en el mundo, sino de distintas formas de relatar la experiencia, con intereses en pugna, conflictos emergentes y formas de invisibilización de los mismos, como la asimilación, haremos una mirada de este panorama desde el ámbito de la discapacidad y la perspectiva de la inclusión.

## Interculturalidad e inclusión: ¿ruptura de la profecía?

Comenzaremos por las formas en las que se entiende la discapacidad y lo que se ha denominado la inclusión, como evidencias del pensamiento colonialista que marca profundamente las comprensiones. Patricia Brogna (2010) sintetiza en tres etapas – más bien enfoques– las ideas existentes sobre quién es la persona en situación de discapacidad y qué puede esperarse de ella.

En un primer momento, en la edad media, con una humanidad estableciéndose entre conflictos y transformaciones, construyendo su cultura y su estancia en el mundo, interpretada por grandes orientaciones religiosas e higienizantes, con enfermedades y epidemias arrasando pueblos enteros, se hacía necesario controlar, encerrar, prescindir del discapacitado, en la medida en que era necesario prescindir de todo aquello que pudiese constituir una amenaza. Este período y enfoque, –en adelante denominado “enfoque de prescindencia” – subsiste hasta nuestros días con algunas variaciones. Se entiende aquí que la prescindencia incluye otros enfoques que otros autores como Díaz definen como la “eliminación, el internamiento y el ocultamiento vergonzante” (1997), como formas de abordar lo distinto, entendido además como estigma, como plantea Goffmann: “marca de origen divino” (2003) (que basa concepciones y prácticas como el “endiosamiento” en algunos grupos humanos) y, en el caso más benévolo, como enfermedad que es susceptible de ser curada o mitigada. Esta última orientación, justifica el internamiento, la medicalización y las prácticas experimentales en todo el rango de la diversidad, fundamentalmente eugenésicas.

La herencia de la perspectiva de la discapacidad como enfermedad, con la subsecuente posibilidad de transformar la condición, reduciéndola o mitigándola, se conserva hoy en un enfoque denominado rehabilitatorio, que parte de la idea de que, si se habilita o rehabilita al sujeto, este puede ser útil a la sociedad. Este segundo enfoque difiere del anterior en que la utilidad o carga social dependen de lo que se haga con el sujeto. En el enfoque de la prescindencia, se asume que la utilidad de este sujeto es mínima o nula. De todos modos, este planteamiento –de la utilidad– resulta siendo parcial frente a otras consideraciones, como en el siguiente enfoque, el social, en el que el sujeto no se define por su utilidad sino por su experiencia, por su forma de ser y estar en el mundo.

Este tercer enfoque, el social, dialoga y se nutre de varias orientaciones, dentro de las que se encuentra la ecológica. Desde esta mirada, la discapacidad es una resultante de la interacción del sujeto con su entorno. Schallock y Verdugo (2007) y Wehmeyer (2007) han desarrollado fuertemente esta perspectiva, con un enfoque de calidad de vida. Esta relación con el entorno y la consideración de la discapacidad como resultante, le imprime una perspectiva dinámica, situacional a esta, trascendiendo el diagnóstico y la enfermedad, sugiriendo inclusive en estos campos, consideraciones de naturaleza relacional, conectada y multi-causal. En este sentido, Bronfenbrenner en su libro *Ecología del desarrollo humano* (1979), propone al sujeto situado, al interior de escenarios de relación, dentro de ambientes complejos, en un tramado de relación intersistémico. La Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), actual Asociación de Discapacidad Intelectual, en el 2002, se orienta de manera definitiva en este sentido, así como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la estrategia propuesta para caracterizar y clasificar la discapacidad: la clasificación internacional de funcionamiento (CIF), complementando la mirada anteriormente caracterizada por lo funcional-médico, aunque mantienen un fuerte énfasis en el diagnóstico.

Este enfoque social recoge la consideración de la discapacidad desde perspectivas múltiples: lo cultural, lo orgánico, lo relacional, lo individual. Es mucho más complejo, pero considera a los sujetos más allá de ser “portadores de diagnósticos” con identidades “ad hoc” (Berger y Luckmann, 2001) cuya participación en los asuntos de sus vidas es muy restringida, casi nula, reservada a ser buenos “pacientes”. El modelo social de la discapacidad pasa de la consideración de esta como un hecho individual a ser un hecho social, en el que se construye. Ya no se adjetivan las personas como discapacitadas, sino que se examinan las formas de relación de estas con la sociedad, que resulta siendo discapacitante. Asimismo, se abre a la consideración fundamental de que la persona define, (y redefine) en su experiencia su identidad; no solo es definida externamente, sin su concurso.

Como se señaló anteriormente, se puede ver claramente la evidencia de la colonialidad expresada en todas las dimensiones: colonialidad del saber, del ser, del poder y de la vida misma, siendo definida la discapacidad desde modelos médicos y funcionalistas y las personas, como portadores de estas definiciones. En este sentido, se encuentra que la comprensión de la discapacidad y de las personas con discapacidad pasa por los imaginarios que ha generado esta colonialidad eurocéntrica, higienista, que subalterniza a los sujetos y decide por ellos; se comparte con otras perspectivas y poblaciones, como la indígena y la afro, la asignación de etiquetas a los sujetos, los lugares “no lugares”-sociales y las formas de atención a sus necesidades, demandas y propuestas.

Habría que detenerse un momento aquí para señalar que, una de las grandes diferencias entre la discapacidad y los casos de poblaciones minoritarias mencionadas arriba, radica en la posibilidad de estas últimas de encontrar, mantener y difundir aspectos constitutivos de sus tradiciones y la cultura, que aportan sentidos de identidad, valor y pertenencia al colectivo. Podría decirse que nada de eso se encuentra en la comprensión de la discapacidad; nada en el pasado, ni en el presente, además de la mirada de la enfermedad, desde el enfoque médico. Nada –por lo menos positivo– con lo cual

identificarse para conformar un sentido de lucha o reclamo identitario, centrado en la tradición. Sin embargo, no significa que no haya lugares desde donde decir y decirse, interpelar tradiciones negativas e identidades construidas en torno a la negación y la discriminación. La experiencia propia, el saber construido a lo largo de la vida en relación con entornos discapacitantes, aporta comprensiones, formas de hacer y de relacionarse. Es posible desde la margen, desde la experiencia, desde lo vivido y construido, desde lo propio, redefinir la cultura. Es claro, en lo que viene argumentándose, que la persona sorda, como tal, no se resume en su dificultad para escuchar, o la persona ciega, en su dificultad para ver: su identidad es mucho más, entre ello formas de sensorialidad distinta, de comunicación, de relación. Ni siquiera en el caso de las personas negras –o afrodescendientes– el color de su piel o el lugar donde viven determina su identidad ni su pertenencia a comunidad alguna. Es en la vivencia de relación, en la experiencia vital en donde se construye la identidad. Por eso hablamos de interculturalidad como la opción para entender el encuentro entre culturas, entendiendo que las personas con discapacidad y sus familias tienen mucho para decir e interpelar desde su experiencia vital, desde formas de comprender el mundo y transformarlo.

Retomando, podríamos encontrar paralelos entre las formas que ha asumido la inclusión como política y como práctica, que se asimilan mucho a las que plantea Walsh (2009) para la interculturalidad (relacional, funcional y crítica). En este sentido, se puede verificar que los programas pensados para la participación de personas con discapacidad en el contexto social se enmarcan, en su mayoría, en una inclusión a las instituciones –sobre todo educativas– en las cuales se producen ajustes de naturaleza curricular y didáctica, soportados en procesos de capacitación a docentes y que, de manera muy similar a la perspectiva de la interculturalidad relacional, oculta la conflictividad y el tramado de poder. De la misma manera, estas formas, (como el denominado “índice de inclusión” referido anteriormente) son funcionales a la estructura actual, centradas en objetivos asimilacionistas.

Planteamos, entonces, que la inclusión debe ser más que un verbo, una práctica o un propósito en las políticas; debe ser una perspectiva epistemológica, una característica constitutiva de la comprensión de las realidades: debe implicar múltiples formas de ser y estar en el mundo, así como múltiples realidades y mundos. Múltiples subjetividades y la multiplicidad de cada una. Mientras se siga comprendiendo desde una perspectiva unitaria y, además, en unas realidades sociales prediseñadas y con unas prácticas preconfiguradas, las posibilidades de la participación de otras formas de la subjetividad se mantendrán cerradas.

Por lo anterior, la tercera perspectiva de la interculturalidad, la crítica, es la que puede representar alternativas para la participación de las personas con discapacidad. Alternativas a la inclusión. Hay que decir y hacer de otra forma: si se sigue hablando de inclusión-integración se sigue caminando el sendero ya trazado. No hay opciones allí. Ajustar las escuelas para que todos entren ya se hace y produce más males que posibilidades. Hay que generar otros escenarios, crear otros espacios. En eso consiste la construcción del tercer espacio.

# El tercer espacio como estrategia fundamental para pensar la interculturalidad (y la inclusión) en la educación

La oferta educativa general para la inclusión de la discapacidad se caracteriza por seguir modelos interculturales asimilacionistas e integracionistas, cercanos al multiculturalismo liberal. Combinan las perspectivas funcional y relacional, más que la crítica, reconociendo la diferencia sin transformar las condiciones estructurales que conservan la desigualdad. La apuesta por un modelo de interculturalidad desde la perspectiva crítica, implica, en un sentido, crear estrategias y escenarios que permitan la presencia y el reconocimiento de formas distintas de comprender, ser y actuar en el mundo; en otro sentido, reconocer las formas en las que se ha construido y naturalizado la subalternización y el desconocimiento de estas “otras” formas.

Así se puede ir transformando la institución educativa. Con estas propuestas se puede interpelar el papel de garante y reproductor de los discursos y prácticas dominantes que la institución educativa ha asumido, teniendo como base un diálogo de pares, de saberes diversos, de epistemes emergentes. Cuestionar e interpelar, pero también construir en conjunto, sin pretender partir (pero sí llegar a) de la transformación de la institución educativa más allá de abrir el espacio para la construcción conjunta. A continuación, se esbozan los aportes de propuestas como la del “tercer espacio” (Bahba, 2002) y la “tercera zona” de Winnicott (1994):

La noción del tercer espacio es considerada por Bahba (2002) como un escenario relacional, que se origina en las interacciones y que es permanentemente cambiante de acuerdo a lo que los sujetos construyen (o deconstruyen). El autor muestra, sobre todo, que la cultura se revisa y se transforma en los intersticios, en las márgenes, “es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad, interés comunitario o valor cultural” (Bahba, 2002).

Lo inter de la interculturalidad es lo que Homi Bahba (2002) refiere como el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la cultura del otro. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales. / En este espacio fronterizo de relación y negociación también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante (Guido, 2012).

El tercer espacio, surge de la necesidad de una enunciación que comprenda a los implicados en el encuentro, cuando las enunciaciones disponibles no lo permiten o son insuficientes. Al mismo tiempo, las interroga desde un marco más amplio y a la vez, inexplorado, mostrando que la cultura no es un código único ni integrado, ni que evoluciona históricamente.

Es este Tercer Espacio, aunque irrepresentable en sí mismo, el que constituye las condiciones discursivas de la enunciación que aseguran que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales; que aun los mismos signos pueden ser apropiados, traducidos, rehistorizados y vueltos a leer (Bahba, 2002, p. 58).

La posibilidad del encuentro en la diferencia cultural, sin asimilación o eliminación de ésta, se concreta en el tercer espacio. En el caso de la discapacidad, las enunciaciones desde la salud-enfermedad, la habilidad o la alteración de la misma, la polaridad normalidad- anormalidad, son insuficientes –por decir lo menos– para dar cuenta del sentido de la experiencia, que da origen a enunciaciones otras, no comprendidas desde las descritas por la cultura. En el margen entre disciplinas y vivencias se construyen estas enunciaciones, que interrogan las representaciones establecidas. Es por su ambivalencia que es posible reconstruir y nombrar de otra manera.

Desde la psicología, se proponen nociones que dialogan con estos planteamientos, como los conceptos de “espacio transicional” y de “tercera zona” desarrollados por Winnicott (1994): el primero, existente entre lo que podría denominarse real, objetivo en la percepción del niño (la madre, por ejemplo) y las representaciones que de esta realidad se hace. En esta interacción se transforman las representaciones y la relación con los objetos reales. Es la tercera zona.

[Esta zona intermedia de experiencia] no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora (Winnicott, 1994, p. 22).

Conservando las proporciones y las diferencias evidentes entre los conceptos enunciados y los contextos de origen y aplicación de los mismos, se pueden encontrar pistas sugerentes frente a la comprensión de las posibilidades de este tercer espacio. Claramente, no es un resumen (ni una suma) de lo que cada “otro” trae. Implica sobre todo una transformación, una construcción emergente que cambia a su vez lo que cada uno tiene. Es un desplazamiento epistemológico, un descentramiento que aporta nuevos elementos. Por eso es tan potente. Por eso Winnicott (1994) propone que en esa tercera zona están el juego, la imaginación, la creación y la vida religiosa. Situados en ese escenario, asumimos la relatividad de toda teoría, la variabilidad de toda representación y, por ende, la posibilidad de construir otros mundos.

Pensar esto pedagógicamente implica construir espacios que no simplifiquen el encuentro, sino que, por el contrario, partan del examen crítico de aquello que se trae al mismo: contenidos, representaciones e imaginarios, entre otros elementos del panorama simbólico.

Precisamente, a partir de esta concepción, la profesora Alicia Vistraín, del Departamento de Investigación Educativa del Instituto Politécnico Nacional de México, plantea que el tercer espacio en el contexto escolar se origina en:

Las interacciones entre alumnos en las situaciones de enseñanza. Allí los alumnos pueden expresar, durante la exposición temática hecha por el maestro, conocimientos que fueron apropiados en su vida cotidiana previa –sin distinguir necesariamente a un espacio físico ajeno a la escuela– discursos alternativos retomados de sus acervos de conocimiento, y que pueden servir para dar sentido a los temas escolares que están siendo expuestos por los maestros. Por esto, el tercer espacio debe ser observado en la práctica misma. Así, los discursos alternativos pueden provocar la apertura del “tercer espacio”, un escenario escolar dialógico en el que se escuchan múltiples voces (2009, p. 4).

A partir de lo dicho, es necesario retomar líneas anteriores frente a la relación interculturalidad-discapacidad, examinando críticamente la perspectiva de inclusión, ya que está evidentemente vinculada a una estrategia funcional a intereses liberales y económicos.

En línea con lo que se ha venido expresando, se reconoce y dialoga con comprensiones de la discapacidad expresadas anteriormente, como la ecológica (Schalock, 1999) y la social, (Palacios, 2008) que plantean que la discapacidad es una resultante de la interacción de los sujetos con el entorno y, por ende, una construcción social, más allá de un diagnóstico. Entre otras cosas, implica el diseño de escenarios relacionales, de participación y encuentro. Si el grado de discapacidad de un sujeto se relaciona con su interacción, entonces es variable y no implica una suerte de *condena por naturaleza*. No es lo que se supone que sea; es lo que puede ser y lo que resulta de su construcción y participación.

Sin embargo, esta perspectiva encarna retos mayores de los que aparecen a primera vista: uno de ellos, el mayor por mucho, es el equilibrio de poder. Cuando un escenario garantiza la participación de las multiplicidades y diferencias, aparecen los conflictos. Interculturalidad y conflicto vienen juntos, en oposición a multiculturalidad y diversidad, como señala Peter McLaren (1997) en su obra “Multiculturalismo Crítico” y, como se entiende, el problema con el conflicto no es su existencia sino las formas en que se tramita. En la base del tercer espacio, del encuentro multicultural está el conflicto que se origina en la lucha por el poder. El equilibrio entre diferencias está también en la base de las construcciones, ya que implica ceder de todos lados. Implica flexibilidad y actitud para la construcción. Cuando esto no se da, hay lucha, presión y enfrentamiento. Podría decirse que el equilibrio es transitorio, que lo permanente es el desequilibrio

(en el aprendizaje, es una ley fundamental) en el poder. Esta premisa significa, a su vez, que en la construcción del tercer espacio se juegan intereses, historias y futuros. El juego y las estrategias del mismo son elementos básicos de una interculturalidad no inocente, crítica, como proyecto vital.

Se parte entonces, de lo dicho: la perspectiva de la discapacidad es un relato –que, por ende, puede relatarse de otra forma– que menos tiene que ver con el diagnóstico, y más con la relación del sujeto con el entorno, cambiante a su vez, posible, transformada. En el terreno del encuentro que, se supone, es mayor que cada uno de los relatos, es posible construir nuevos relatos, nuevos sujetos.

Por supuesto, como se dijo, se acoge la perspectiva crítica de la interculturalidad, para no entrar centrados en posturas naturalizadas o lugares predefinidos. Es desde el tercer espacio, referido anteriormente, lo “inter”, que siempre está en construcción, deviniendo en opciones inéditas, más que en reafirmación de posturas. Ese tercer espacio, que reclama lo dinámico, lo mutable, lo relacional de cada relato y sujeto, es, paradójicamente un lugar sin definición última, un taller para el encuentro y el desencuentro.

## Conclusiones

El tercer espacio, como se ha expuesto en este texto, se configura en la frontera en la que se asume la relatividad de toda pertenencia, de todo poder. Por eso debe ser construido a contracorriente de lo establecido, dialogando con lo institucional, sin resumirse en ello ni subalternarse. Más que un lugar, es un dispositivo para provocar la emergencia de opciones de encuentro, deconstrucción y de construcción. Algunas veces se construye y mantiene como parte de una estrategia pensada en sí misma, pero la mayoría de las veces emerge como resultado de la dinámica de lucha por el poder y se convierte en uno de múltiples escenarios en donde se dialoga, reivindica y construye, hasta que resulta colonizado por la institucionalidad y pierde su potencial transformador. De suyo, el tercer espacio siempre es contradictorio, subversivo, conflictivo. No es lugar de consensos la mayoría de las veces: no se construye para ello. Por lo anterior, los lugares de negociación y encuentro entre versiones y representantes de distintas realidades distan mucho de ser terceros espacios. Generalmente estos son de corta duración, espontáneos y brillantes, pero también se diferencian de acciones reactivas, de golpes de opinión, en que siempre la clave para ubicarlos es el encuentro.

En este orden de ideas, los terceros espacios más que ser construidos, deben ser buscados: en los juegos de los sujetos que relativizan la institucionalidad, en las márgenes y fronteras en los que se encuentran los opuestos para tomar un respiro y hacer una tregua, en los momentos de encuentro para “hacer algo distinto” a lo rutinario, es decir, en lo cotidiano. Algunas apuestas, como la rehabilitación basada en la comunidad, propuesta por la oms (2012), aunque forman parte de estrategias asimilacionistas, construyen terceros espacios con las comunidades. Poco a poco, el cultivo de estos espacios origina

movimientos y construye propuestas. Movimientos como el de “vida independiente” (García, 2003) que, con su eslogan, “*nada sobre nosotros, sin nosotros*”, se constituye en interlocutor en terceros espacios, desde comprensiones de la discapacidad desde ópticas relacionales y mutables.

Los terceros espacios surgen entonces, de las tensiones en el acceso al poder, de las necesidades y motivaciones de los grupos y, sobre todo, de la idea de que el posible construir más allá, un lugar simbólico, una utopía, un horizonte a seguir. La interculturalidad crítica.

Los terceros espacios, como opciones para la educación y para la participación de las personas con discapacidad en este y todos los niveles, representan los horizontes de encuentro en los que se supere la colonialidad y la inclusión.

## Referencias

- Bahba, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001.) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brogna, P. (2008). *Visiones y revisiones de la Discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2009). Índice de Inclusión. Recuperado de [www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693\\_Pdf\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf).
- Díaz, O. (2003). *Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad* [Documento de trabajo]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. (2003). (coord.) *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social*. Bogotá: CESO.
- Goffmann, E. (1993). *La Presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffmann, E. (2003). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guido, S. (2012). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. [Tesis Doctoral]. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Guido, S. y Bonilla, H. (2011). Lo intercultural y las políticas educativas en Colombia. En E. Loncon, & C. Hecht, *Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance, desafíos y perspectivas* (pp. 290-301). Santiago de Chile: USACH.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortéz.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Rehabilitación basada en la comunidad. Guías*. Recuperado de <http://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Schalock, L. R. y Verdugo, Alonso M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación en humanidades*, 38 (4) (224), 21-36.
- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo cero*, 181, (30), 5-20.
- Vistraín, A. (ene.-jun., 2009). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *cpu-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de [http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain\\_tercer\\_espacio.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html).
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Wehmeyer, M. (2007). *Theory in self – determination: foundations for educational practice*. New York: Sage Pub.
- Winnicott, D. (1994). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.