

# Tetra-análisis

---

## de las problemáticas de la educación especial

*Patricio Alarcón Carvacho*

*“En tanto que animal altamente complejo, el hombre está biológicamente determinado por un principio de unidad-diversidad y, ya a este nivel, unidad y diversidad son términos no excluyentes, sino complementarios”*

*(Edgard Morin).*

### *Resumen*

El presente artículo más que respuesta busca preguntas, más que orden procura el extra-orden, más que la homeostasis la perturbación; para ello se ha elegido un diseño con antecelas de preguntas y con reflexiones sobre diferentes tópicos asociados a las cuatro problemáticas abordadas: teleológica, metodológica, antropológica y ontológica.

*Palabras clave: holo-estudiante – holo-docente – inclusión holística-integrativa – prójimos vinculares – iluminación epistemológica – adecuaciones oculares – Problemática ontológica*

### *Summary*

This article more than answer search questions, more the order seeks extra-order, more the homeostasis look for perturbation; for this purpose we have chosen a design whit preview questions and reflections on various topics related to the four issues addressed: teleological, methodological, anthropological and ontological.

*Keywords: holo-student – holo-teacher – holistic-integrative inclusion – relational kins – epistemological lighting – ocular adjustments – ontological problem*

## *1. Problemática teleológica: la felicidad y la salud del estudiante como objetivo primordial de la educación especial*

**Antesala de preguntas:** ¿Qué tan especial es la educación especial? ¿Lo diverso es especial? ¿Se es especial si se valora y se defiende la diversidad? ¿Se es distinto cuando se valora la diferencia del otro? ¿La diversidad exige la creación de una educación especial? ¿Es tarea de la educación especial colaborar con el aceleramiento de procesos madurativos para contribuir a la homogenización o igualación de los estudiantes? ¿Su finalidad es generar un tipo de educación diferente o especial para estudiantes diferentes o especiales? ¿Es constituirse en una educación diferente que colabora para que la educación no haga diferencias antropológicas ni teleológicas? ¿Es asumir las diferencias metodológicas sin distinciones, desde la validación de las diferencias y semejanzas de cada uno de los estudiantes, para extinguir las comparaciones y las diferenciaciones asociadas a calidad de los estudiantes? ¿Es servir como modelo a seguir por todos los niveles y tipos de educación? ¿Es continuar especializándose hasta constituirse en una carrera diferente a las otras carreras de educación? ¿Es formar profesionales para satisfacer las necesidades educativas especiales que los sistemas escolares generan como producto de una *inteligencia ciega* a lo sistémico y complejo propio de lo humano y de la realidad que lo circunda? ¿Es ser funcional, a ciertos empleadores que se enriquecen explotando la popularidad e hipersensibilidad que los medios de comunicación hacen de aquellos denominados “diferentes”? ¿Es victimizar a quienes no calzan con exactitud en la pieza de encaje, que los sistemas de control e influencia social han definido como modelo estándar de normalidad? ¿O tal vez su destino es desaparecer para que no haya más educadores o escuelas o estudiantes especiales o “diferentes”? ¿Tal vez, sólo instalar transversalmente en la formación docente, a partir de los saberes, descubrimientos y experiencias acumuladas, que todo *holo-educador*<sup>1</sup> es capaz de lograr que todo *holo-estudiante*<sup>2</sup> aprenda, independiente del “cajón” en que ha sido ubicado de acuerdo a los instrumentos y decretos oficiales?

Revisar la problemática teleológica de la educación especial, requiere reflexionar sobre su “norte”, sus ¿qué?, y sus ¿para qué? A continuación se plantean algunas sugerencias de propuestas, que llevan inserta la intencionalidad de encaminar la educación especial hacia la salud y felicidad plena de los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Entiéndase como el docente que ha llegado a alcanzar tal denominación, a través del desarrollo armónico, integrado y pleno de la mayoría de sus dimensiones humanas: moral, emocional, social, intelectual, espiritual, estética y las que se quieran incluir o excluir de acuerdo a su concepción antropológica. Lo primordial es la integración de esas dimensiones en sí y la conexión hologramática de ellas con las de los otros prójimos, en especial con los estudiantes.

<sup>2</sup> Correspondería al complemento estructural congruente del holo-docente, quien como resultado de ser visto, validado, educado y evaluado como un todo integrado tanto en sí mismo (en sus múltiples dimensiones) como con los otros prójimos-vinculares, coexiste en congruencia con su complejidad humana.

### 1.1. *Transitar desde una pseudointegración a una inclusión-holística-integrativa*

Algo sospechosamente segregador parece ocurrir cuando focalizamos el intento integrativo, sólo en un aspecto o dimensión de lo humano.

Por ejemplo, cuando se posa la mirada, la teoría y los esfuerzos en la sociointegración, etnointegración, cognitivointegración o en alguna otra dimensión, se tiende a ver más ese tipo de integración que los otros, como ciertas feministas que tiende a poner el tema de género como figura, en tanto coloca como fondo la vejez, la opción sexual, la raza o la clase social.

También sucede esta paradoja cuando se intenta destacar o potenciar “positivamente” un rasgo o una parte de las dimensiones de lo humano, como por ejemplo, designar como *resiliencia* (una especie de agregado a la parte diferenciadora, que se les adjudica sólo a algunos *elegidos*) o una cualidad constitutiva de lo humano (por tanto un todo indiferenciador), que le es propio e inherente a todo ser humano por el sólo hecho de serlo, dado que la impredecibilidad, la no linealidad, lo extraordinario (extra-orden) es lo que hace humano lo no-humano. Esas distinciones separan o segregan con su buena intención a los seres precisamente en una de esas dos categorías o en matices de ellas.

Una pseudointegración es sólo una expresión más de la fragmentación del ser humano, en otras palabras es un modo de des-integración, si se lucha por los segregados por sus características físicas, descritos usualmente como discapacitados o minusválidos, ¿implica que necesariamente que se deje de hacerlo, por lo que físicamente han sido denominados como capacitados? ¿se debe integrar a los primeros debido a su vulnerabilidad? ¿en qué son menos autovalentes y desde qué óptica? ¿tienen menos posibilidades de ser felices? ¿según que estándar o mandato socio-cultural? La trampa está en creerlo, dado el sobre valor que se le otorga a la dimensión física por sobre la emocional, cognitiva, intelectual o espiritual, fácilmente se puede ser cómplice de favorecer el cumplimiento de la profecía autocumplida y con ello ayudar a convertir una potencial persona feliz y plena en riquezas humanas, en un pobre, dependiente e infeliz “mendigo coexistencial”.

Sólo cuando todos los niños y niñas puedan ingresarse completos a todos los contextos educativos, desde los más iguales a los más diferentes, a cuanto estándar de normalidad se invente, estaremos aproximándonos a una educación verdaderamente validadora de la diversidad.

### 1.2. *Aumentar la cosmovisión de la realidad y del otro*

La educación diferencial debe quitarse las vendas que los sistemas de poder le han puesto sobre los ojos, y abandonar el hábito de mirar: separando, invisibilizando, simplificando, prejuiciando o *panfletorizando*. La realidad de los estudiantes no se merece eso, necesitan miradas frescas, naturales, integradoras y llenas de capacidad de asombro.

En los inicios de la Educación Especial, cuando el modelo predominante era el perceptivo motriz, se tendía a ver sólo los propioceptores y la conducta observable y con esa reducida amplitud visual, se evaluaba e intervenía. Algunas décadas después cuando se abrió la “caja negra” del conductismo, se amplió la mirada y se incorporaron los procesos cognitivos y con ello se fue incorporando un estudiante cada vez más “completo” en los procesos psicopedagógicos. Porque afortunadamente se ha mantenido esa ruta y se ha incorporado cada vez más la dimensión emocional, el contexto y las redes de acciones y retroacciones que porta todo estudiante y así se avanza con enfoques que incorporan dimensiones espirituales y energéticas. La propuesta es que mientras más realidad y más estudiante se incorpore en los procesos de la educación diferencial, más se facilita conocer esas realidades, y con ello realizar evaluaciones e intervenciones; más precisas, más completas, más sistémicas y más diferenciadas. (En el sentido de menos erradas y confundidas).

### *1.3. Mirar satelitalmente las actividades y fundamentos del hacer de la educación diferencial*

Saber “dónde se está parado” cuando se piensa y se hace en educación especial, es fundamental; es el único modo de saber con certeza, en que “baldosa” (acción psicopedagógica), de qué patio (teoría), de qué ciudad (sistemas teóricos) y de qué país (paradigmas) se está bajando desde el “satélite” (educación especial).

Como se ha señalado cierto desprestigio que tiene la educación especial y otras carreras similares, se debe a un “hacer” sin conciencia ni fundamento que lo respalde o lo explique, porque se ha aprendido de modo desarticulado y descontextualizado. Cuando se tenga simultáneamente la visión comprensiva de la baldosa, el patio, la casa, la ciudad y el país, todos los haceres; evaluar, intervenir o efectuar seguimientos, estarán llenos de sentido y efectividad.

### *1.4. Validando el funcionalismo pedagógico, avanzar hacia una educación especial a escala humana*

La sugerencia no es atacar el funcionalismo pedagógico, porque es una de las formas más ineficientes de resolver un problema, la propuesta es validarlo, a través de un proceso *deconstructivo* que lo incorpore, agregándole lo necesario e imprescindible para atender las necesidades educativas únicas e irrepetibles de seres únicos e irrepetibles.

Los modos de satisfacer las necesidades educativas (especiales, comunes, transitorias, permanentes, semejantes o diferentes) de los estudiantes son tantas como estudiantes habitan el planeta; las estrategias de moda, la más validada mediante pulcras metodologías investigativas, la impuesta por determinado decreto, son sólo una forma más entre infinitas posibles, ¿quién debiera definir cuál aplicar? La medida –a la vez comparable e incomparable, única y a la vez común, diferente y a la vez semejante– es cada estudiante con que un educador

especial tiene la oportunidad única e irrepetible de coexistir en el contexto de su hacer profesional.

Otra expresión de la deconstrucción en este tema, es mantener al alcance de la mano: las planificaciones previas de experiencias de aprendizajes y el material didáctico preseleccionado; en definitiva, el currículo con cada una de sus dimensiones, tipos y profundidades, pero desde la intención de sólo ocupar de ellas la «notas» comunes que resuenan con la «afinación única» del estudiante con el que se trabaja, nunca al revés, el óptimo es un pre, peri y post currículo a la medida de la esencia de ese estudiante, para ese momento irrecuperable de coexistencia educativa con él.

### *1.5. Asumir los roles complementarios de “aprendiz” y de “no-aprendiz”*

Un educador diferencial puede peligrosamente instalarse en el contexto educativo con dos esquemas vinculares previos y rígidos: el primero es considerar al otro-estudiante como un “no-aprendiz” o un “mal aprendiz” (con dificultades de aprendizaje) y el segundo esquema es percibirse a sí mismo, como alguien formado como complemento relacional y técnico de ese “mal aprendiz” (especialista en otros con dificultades de aprendizaje); es decir, como “complemento de no o mal aprendiz”. Desde la lógica del principio del *acoplamiento estructural congruente*, formulada por Humberto Maturana, estas pautas rígidas perpetúan colusivamente a *uno*, en un “no o mal aprendiz” y al *otro* en el complemento de éste, esta coreografía relacional le otorga cierta veracidad a la afirmación de que en un hospital psiquiátrico nadie se informa y que en un proyecto de integración difícilmente alguien se integra. A no ser, que el psiquiatra asuma en ese contexto la pauta relacional de complemento de “mentalmente sano” y el profesor especial, el patrón vincular de complemento de “escolarmente integrado”.

### *1.6. Revisar los conceptos de desarrollo, madurez y aprendizaje*

La educación diferencial trabaja para el desarrollo, madurez y aprendizaje de los estudiantes, por ello es recomendable un intento de deconstrucción de los mismos, la linealidad y causalidad suele aplicarse de modo mecánico a ese proceso, cuando se aplica una anamnesis para auscultar factores de riesgos se hace para pronosticar, desde una irreflexivo pre-determinismo hipotético-deductivo, como ya se señaló, de esta auto-trampa se ha hecho necesario popularizar el concepto de resiliencia, para explicar lo que es propio e inherente al desarrollo de todo ser humano, la libertad de sentido.

El concepto de desarrollo estaría sujetado por dos imposiciones gnoseológicas, primero por la linealidad, el evolucionismo y con ello los *estadios de desarrollo*, y todas las secuencialidades evolutivas que le son inherentes. La teoría del caos, el pensamiento complejo, la causalidad circular, la deriva

ontológica son algunas de las concepciones que ponen en duda este causalismo impuesto desde la física tradicional. La segunda condición está dada por la influencia sociocultural de los sistemas imponentes, dado que el concepto de desarrollo hace referencia especialmente a los cambios que tiene un sujeto como perteneciente a un sistema cultural.

### *1.6. Superar la necesidad fragmentadora de hablar de tipos de educación*

La educación especial no necesita apellido, no requiere de más fragmentaciones y diversificación de objetivos, cuando el educador diferencial no necesite hacer diferencias entre lo especial de su trabajo y lo común del trabajo de los otros, o entre lo diferencial y lo no diferencial del hacer de los otros educadores, incluso la convivencia entre profesores del mismo sistema educativo, tenderá a ser más colaborativa y menos competitiva. Sumará y no restará, incluirá y no excluirá. Los estudiantes requieren sólo de educadores, no más o menos especiales en validarles y actualizarles sus potencialidades, no más o menos diferentes en verlos e interactuar con ellos como todos y partes únicas e integradas. Los diferentes apellidos que utilizan las pedagogías, son sólo explicitaciones de las fragmentaciones y exclusiones que se hacen, por edad, por coeficiente intelectual, por neuromotricidad o por acuidad auditiva o visual.

La educación especial debería acercarse a la indiferenciación de objetivos y métodos de la mal denominada educación común y regular y ésta debería hacer lo mismo con ella. Sólo cuando se integren adicionando sus originalidades, se dejará de hablar de educaciones, educadores y estudiantes diferentes y por fin, se integrarán lo sustantivo de su quehacer educativo, la felicidad y la salud de los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajan.

### *1.7. No invalidar las semejanzas en el excesivo afán de validar las diferencias*

Amplificar el lente epistemológico de la doble dialéctica, junto con permitir validar lo aparentemente opuesto, como: el déficit y la integridad, la falta y la presencia, lo “normal” y lo “anormal”, lo distinto y lo semejante, lo adecuado y lo inadecuado, lo bueno y lo malo, lo incluido y lo excluido, lo maduro y lo inmaduro, también posibilita hacer consciente que cualquiera de estas dos “caras de la moneda”, no existen sin la otra, la grandeza de la otra se la otorga la pequeñez de la otra “aparentemente” opuesta. Pero es mucho más que afirmar mecánicamente que no existe la sombra sin la luz, que no se puede dar sin recibir, o que donde no existió el amor no puede existir el odio. Es legitimar, con todo el ser emocional, racional y moral, lo “blanco” en lo “negro” y viceversa.

La manera de no “ver” sólo o primero la carencia, el defecto, lo negativo, es percibir simultáneamente ambos en su codependencia coexistencial, la carencia-completud, el defecto-virtud o lo negativo-positivo. Esa codependencia es lo que les constituye en una realidad integrada y con ello “superior” o

más compleja, que las dos aparentes, partes opuestas, por separado. Es esta *iluminación epistemológica*, la que se requiere aplicar a toda otredad y a toda mismidad, en cada uno de los instante de intra e intervinculación con los prójimos y lo prójimo.

Aplicado a la educación especial o no especial o simplemente a la vida, es lograr explícitamente que el estudiante en ese “instante fecundo” o “momento perfecto”, se sienta “visto” o *coexistenciado* como un “todo”, sin disonancias, sin fragmentaciones, sin patología, sin neurosis, sin partes que ocultar, negar, disfrazar, porque en algún momento de su vida, algún “no vidente del holotro” sólo fue capaz de percibir una parte de su todo, y le hizo creer, que esa “hoja seca” de su ser, debería podarse o posiblemente peor aún, que esa “hoja seca” era todo su ser.

Usualmente esa “hoja” diferente al resto de las hojas o esa nota desafinada, corresponde a los “árboles” y las “armonías”, que se nos imponen como condición para otorgar al otro “permiso de pertenencia”, a un “grupo árbol” o “grupo melodía” determinados. Muchas veces se oculta o se modifica esa diferencia y se convierte en semejanza, con lo que se impone para poder “pertenecer”, entonces pueden ocurrir muchas desgracias coexistenciales: La primera es la *indignidad coexistencial* se deja de hacer y ser lo que se quiere y se comienza a hacer y ser lo que no se quiere, para lograr una *pseudo pertenencia*, la que se traduce prontamente en una *pseudo-coexistencia*, porque al no ser no se puede existir y en consecuencia tampoco se puede existir con otros. La otra desgracia es convertirse en víctima o victimario del prejuicio, que es una economía coexistencial, que comete el error de reducir el todo del otro en una parte, usualmente en la *hoja seca* o la *nota desafinada*, para facilitar o simplificar la coexistencialidad con ese otro. La paradoja es que en ese acto, el otro deja de ser un otro posible para coexistir, porque deja de ser “visto”.

## 2. Problemática antropológica: La innecesaria separación entre hombre real e ideal

**Antesala de preguntas:** ¿Qué conlleva confundir al estudiante *ideal* (“semántico”, “mapa”, “explicado”) con el estudiante *real* (político, “territorio”, “hermenéutico”)? ¿Qué explica la tentación pedagógica de trabajar primordialmente con el estudiante que “debería ser”, con lo que el estudiante “será capaz de<sup>4</sup>” o con sus aprendizajes esperados? ¿Dónde está la dificultad de trabajar con el estudiante que “es”, con las capacidades que tiene y con su aprendizaje real? ¿Cuánto de olvido del estudiante que “es”, tiene el empecinamiento académico con su “perfil de egreso”? ¿Cuántos educadores especiales abordan su tarea con el otro, con una concepción antropológica, clara,

<sup>3</sup> En este contexto se utilizan como sinónimos de existencia en el *aquí y el ahora*: “mapa”, “dominio político” y “ontología hermenéutica” y como sinónimo de modalidades de existencia mental, vale decir posibles sólo en otro contexto témporo-espacial, los conceptos de “territorio”, “dominio semántico” y “ontología del explicar”.

<sup>4</sup> Enunciado inicial de conocidos y utilizados “objetivos operacionales”.

positiva y congruente? ¿Cuántos educadores especiales orientan su quehacer más en su propio prestigio y éxito que en el de sus estudiantes? ¿Cuáles son los beneficios y desventajas de contrastar el perfil profesional real con el ideal de educador especial?

Las reflexiones siguientes buscan resignificar la concepción antropológica de los estudiantes e intenta disminuir la dicotomía entre su ser real e ideal.

## 2.1. Superar los versus entre estudiante real y estudiante ideal

El acceso al objeto forma parte del ser del objeto, el camino es inseparable de la meta a la que se llega, lo presente es parte de futuro al que conduce, la inseparabilidad de la semilla (fruto en potencia) y del fruto en acto, permite el flujo de la vida. Las afirmaciones anteriores, intentan dejar en clara la necesaria integración, del estudiante *real* (proyecto de) con el estudiante *ideal* (proyecto concretado), escindirlos o considerarlos dos separados u opuestos es negar el origen y con ello negarles el futuro. Los estudiantes si bien desde la validación de su ser pueden proyectarse al futuro en coherencia con su sentido óntico y de vida, no pueden caminar hacia un no-ser impuesto por otro ser y menos si ese acto conlleva como condición la negación de su ser real-actual.

Muchas veces el perfil de egreso (el estudiante que debería *ser, sin NEE*) se le superpone al perfil de ingreso (el estudiante que *es, con NEE*) como una comparación negadora que sólo resalta las diferencias entre los dos perfiles o *seres*, cuando el camino debe ser el opuesto, integrar validando para que desde lo real, lo ideal se haga igualmente real.

## 2.2. Aumentar la visión del lente con que se mira a los estudiantes y su contexto

Las *adecuaciones oculares*, como ya se ha señalado o la instalación permanente de un hololente, que permita la percepción constante del unitas-múltiple de los estudiantes y de su contexto, es de suma urgencia.

Es algo más que integrar lo cognitivo con lo afectivo, o articular escuela con hogar, o incorporar el medio sociocultural en los aprendizajes, o entretejer los conocimientos previos con los nuevos, o democratizar la enseñanza con la incorporación dialógica de todos sus actores, o sólo incorporar la comunidad a los procesos educativos, es todo esto y mucho más, es quitarse la venda de la *inteligencia ciega*<sup>5</sup>, para poder ver, validar e integrar la parte en el todo y el todo en la parte de cada una de las estructuras y organizaciones de los sistemas humanos, sociales, culturales y naturales involucrados en la hermosa tarea de co-educar.

---

<sup>5</sup> Inteligencia ciega, es el concepto que utiliza Edgard Morin para señalar la incapacidad de percibir la complejidad epistemológica de la realidad.

### 2.3. *Abandonar el hábito de trabajar con un “otro estándar” en la mente*

Mientras se trabaje con las *faltas* atribuidas al otro, para igualarlo con estándares de “normalidad”, cuyo principal fruto es precisamente generar dichas “faltas”, mediante el uso de la negación del otro, todo intento será inútil y sin sentido, porque tiene un origen anti-ser o la ceguera del ser del otro. Como se ha dicho, ver al otro en falta es negación de su existencia y desde el no-ser del otro nada es posible, ni el más pequeño cambio.

No se debe pecar de ingenuidad y aceptar que tantas investigaciones y programas realizados para comparar y categorizar a los estudiantes, en mejores o peores, en sanos o enfermos, en capacitados o discapacitados, no han puesto el rector conceptual dentro de la mente. Tenemos el “metro patrón” del otro, instalado a fuego en nuestra mente, es imprescindible por ello, habituarse en cada encuentro con los estudiantes a interrogarse, reflexionar y hacer todas las *ajustes* posibles, para escapar del estándar y expectativas óptica del otro. Algunos ejemplos de esa falta de ajuste ocular, es la incomodidad que se siente cuando los estudiante dan una respuesta distinta a la esperada, o cuando se experimenta desagrado por su apariencia o actitud, porque es discrepante con la se quiere para ellos.

Se requiere una limpieza o reprogramación *cognitivo-lingüística-socio-cultural*. Debe instalarse el hábito cotidiano de crear al otro en cada interacción. En el dominio político, nunca existe un pre-otro, a no ser que sea un otro creado mentalmente o reemplazado por necesidades identitarias u ópticas del propio yo.

La afirmación bíblica “hecho a la imagen y semejanza de Dios” (Génesis 1:26-27), cobra especial sentido en este contexto, cada persona, cada docente *especial o común*, tiene el don divino de *crear* al otro, de otorgarle la existencia, en el cada aquí y ahora, sin prejuicios, sin pre-otro. La mirada del maestro es dadora de vida, semejanza al “otro grande” descrito por Lacan en el estadio del espejo.

Al respecto cabe señalar, que si se hace eco del principio tomista de que *el mal es sólo ausencia de bien*, el docente en esencia, sólo tiene un camino posible; el bien de sus estudiante, es *per se* portador de los recursos para desarrollar un axio-praxis existencial orientada a lo bueno, a una vida apreciada y a un respeto incondicional al valor de la vida de los otros. Definitivamente, no tiene el don de quitarla o movilizar al estudiante en dirección opuesta a ella, eso sólo llega a suceder, cuando por alguna manifestación de la negación de sí mismo, se distrae de su tarea esencial.

### 2.4. *La primera integración debe ocurrir en el ser del educador*

Dado que la principal herramienta de trabajo de un educador es su ser (“yo”, “sí mismo”, “personalidad” entre otras expresiones ópticas), debe preocuparse de preparar y mantener responsablemente su mismidad. El modo de mantener su “ser” sano y en su máximo potencial, es integrando

armónicamente con cada una de sus otras dimensiones humanas. Cuando alguna de estas dimensiones se desconecta o desarmoniza con alguna de las otras, la disonancias cognitivas, emotivas o corporales generadas, según el enfoque de las medicinas holísticas, originan las *enfermedades*<sup>6</sup>, para la psicología humanista esta *desalienación* constituye la pérdida de la autenticidad y de la indignidad, las que se hacen evidentes, cuando se hace lo que no se piensa o no se quiere. Desde esta falta de integración intrapersonal, difícilmente se puede lograr una adecuada integración interpersonal.

### *3. Problemática Metodológica: el ser del docente y del estudiante como los principales recursos didácticos*

**Antesala de preguntas:** ¿Qué es más importante el ¿cómo? o el ¿quién? ¿cuál es la herramienta principal del educador especial, para todo hacer incluso para trabajar en y para la diversidad? ¿por qué el mayor interés y por ello inversiones está centrado en la adquisición de herramientas didácticas y evaluativas? ¿por qué cuesta relacionar la herramienta con quién la usa? ¿con un martillo sólo se puede construir o también destruir? ¿con un determinado instrumento de evaluación sólo se favorece la vida de los estudiantes? ¿todos los medios son buenos para fines buenos? ¿programas prestigiosos aplicados por profesionales altamente capacitados pueden producir perjuicio en el desarrollo integral de los estudiantes?

La problemática asociada a responder el ¿cómo? y el ¿con qué? de la educación especial, es sin duda la más estudiada y analizada; en esta reflexión se intenta reducir los aprioris mecanicistas de esta dimensión y exaltar algunos de los matices humanizantes que le son posibles asociar. Se incluyen preguntas iniciales y algunos análisis específicos.

#### *3.1. Instalar el goce psicopedagógico en todo quehacer educativo*

Disfrutar el hacer educativo como el mejor tiempo, el mejor lugar y a los otros en ese contexto como las mejores personas, es la fórmula de amar lo que se hace, esa es la condición fundamental de toda efectiva y adecuada metodología; enamorarse y enamorar a los otros de lo que se hace en conjunto, es el secreto del aprendizaje significativo, consciente, perdurable y transferible. Eso es lo que nos llevamos y relatamos una y otra vez en nuestro devenir.

Cuando un educador diferencial goza y trasmite ese disfrute a sus estudiantes desde el momento en que los ve, ríe, se relaja, bromea, llena el espacio de “caricias verbales”, modificará algo más que las habilidades cognitivas de sus

---

<sup>6</sup> Al respecto consultar autores como: Alexander Lowen, Susana Bloch, Claudio Naranjo, Wilhelm Reich, Edward Bach, Ken Wilber, Roberto Assagioli, Eduardo Grecco, entre otros.

estudiantes. No sólo facilitará la decodificación o codificación de fonogramas, también le hará más fácil el vivir y el amar.

### 3.2. *Integración congruente de los procesos educativos*

La separación desarticulada de enseñanza-aprendizaje y de metodología y evaluación, en educación especial, puede generar consecuencias inesperadas y sin sentido.

Por ejemplo, algunos docentes al separar enseñanza de aprendizaje pueden enfrentar realidades como las siguientes: no comprender por qué sus clases que él considera *muy bien enseñadas* han sido *muy mal aprendidas* por sus estudiantes. Esa separabilidad no le permite mejorar sus estándares, porque su locus de control externo no le permite ser “testigo de sí” en el contexto educativo en que se desempeña. Tampoco le permite asumir la responsabilidad de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y con ello lograr las transformaciones que ellos requieren para que el sistema escolar les legitime y los desestigmatice.

Lo mismo ocurre con la disociación entre metodología y evaluación. La evaluación sólo tiene sentido cuando es una estrategia para potenciar el aprendizaje, sólo debe realizarse cuando la adecuada y pertinente metodología permite tener la certeza de que el estudiante aprendió. Por tanto, la evaluación más que un modo de conocer los aprendizajes de los estudiantes, es un mecanismo que le permite al docente saber cuál fue la calidad de su enseñanza.

### 3.3. *Utilizar métodos proeficientes, que cumplan con las tres E.*

Transitar desde cierto desprestigio de ineffectividad, a un profesionalismo eficaz, eficiente y efectivo, requiere transitar desde el uso de lentes mono-paradigmáticos a cosmovisiones educativas holo-paradigmáticas que permitan integrar todo lo necesario para visibilizar la totalidad de las potencialidades y recursos de los estudiantes, y para considerarlos como los insumos principales de intervención. Esta lectura sistémica y hologramática de la otredad, facilita el convertirse en el *perturbador estratégico*, que con eficacia moverá la pieza exacta que modificará el todo personal y contextual del estudiante y con la eficiencia propia de lo integrativo y significativo hará perdurable y transferible los cambios logrados; sólo con ello esta efectividad se traducirá en ahorro de tiempo, de energía y de vida escolar de cada uno de los estudiantes, designados por comparación y por ello por negación, como sujetos con necesidades educativas-especiales.

### 3.4. *Transitar desde una evaluación psicométrica o normada a una evaluación edumétrica o criterial*

El prestigio de la evaluación psicométrica o normada en la educación diferencial, ha dificultado dimensionar su verdadero impacto en los estudiantes.

Los test de inteligencia, lenguaje o psicomotricidad, constituyen una información incompleta y situacional de esos procesos. Con estos datos parciales y temporales se ubica a los estudiantes en una curva de pseudo-normalidad, adicionándoles con frecuencia un membrete, que como consecuencia de la cultura sobrevalorizadora de las firmas y los timbres, se suelen convertir en *cicatrices* imborrables.

Sería interesante indagar sobre ¿cuánto le puede servir para su vida a cualquier persona saber que está dentro, por debajo o por sobre un estándar pre-establecido?, sería interesante conocer que ocurrirá con su autoestima, especialmente con la dimensión relacionada con lo medido, con su voluntad o con su relación con los otros. ¿Y al evaluador, cuánto le aporta saber que un otro está intelectualmente bajo la norma? ¿Cuántas profecías autocumplidas se activan? ¿Cómo afectan sus expectativas respecto al desempeño y futuro de ese evaluado?

Tal vez tenga sentido la evaluación psicométrica para estudios de masas de personas sin rostros o para respaldar con la evidencia requerida, para cierta «inclusión» del evaluado en un grupo de exclusión determinado. Sin embargo, cuando se trata de un otro que quiero conocer a cabalidad, en cada una de sus dimensiones coexistentiales y potenciales, cuando lo considero un ser único por ello no comparable en esa dimensión óptica con otro, convencido de que sólo es distinto, ni mejor ni peor a otros, entonces lo evalúo de modo edumétrico y criterial, consciente de su originalidad e individualidad relacional y personal, y con el sólo y humilde fin de conocerlo en la mayor profundidad de su otredad única para tener más recursos para potenciar su transformación en pro de su felicidad y salud integral, que sólo en coherencia con lo evaluado, debe ser una intervención única, desconocida e irrepetible.

### *3.5. Transitar desde un modelo psicopedagógico perceptivo motriz con predominio teórico conductista a un modelo psicopedagógico integrativo*

Los modelos de la educación especial han puesto gradualmente más partes del todo del educando, como quien va completando un rompecabezas. Primero, la influencia del conductismo puso su foco evaluativo y “remedial” en la dimensión biológica y de la conducta externa, luego se agregó el contenido negado de la “caja negra”, sumándose las habilidades cognitivas, después el humanismo colaboró agregando el “sí mismo” y los procesos para ser persona, como la libertad y la creatividad, posteriormente el enfoque sistémico sumó el contexto con las redes vinculares que lo constituyen, y gradualmente la psicología transpersonal ha adicionado la energía y el espíritu. La propuesta no es sumar partes de un rompecabezas o de un mosaico, es reconstituir al estudiante descrito y tratado como un ser fragmentado e incompleto, en el ser holo-integrado que siempre ha sido.

### *3.6. Avanzar desde una educación diferencial realizada de espaldas a la vida a una que se realice en, para y desde la vida.*

La educación especial tiene cierta historia de autosegregación y ocultamiento; se hace “fuera de”, con los otros “igualmente diferentes”, donde pocos lo ven y con un profesor y grupos denominados “diferenciales”. En vez de expansión y apertura a la vida se suele tomar el camino inverso hacia grupos más pequeños y más aislados. En definitiva, cada vez más lejos de los otros y de sus existencias. Por ello la invitación es a salir a la vida, a aprender a hablar en contextos y diálogos reales y significativos, aprender a moverse, a leer, escribir o calcular etnoeducativamente en el mundo real y significativo, con sentido y transferencia para ese mundo y para quienes lo habitan.

## *4. Problemática ontológica: coexistir projomológico como sentido fundamental de la educación especial*

**Antesala de preguntas:** ¿La liberación de sí y del otro es uno de los principales aportes a la actualización o presencia del ser de los estudiantes? ¿La cuestión de ser o no ser en el contexto educativo es un asunto secundario o fundamental? ¿Qué impacto tiene la inexistencia o negación del ser de alguno o algunos de los actores de los sistemas escolares? ¿De qué modo el educador especial puede favorecer el existir de sus estudiantes? ¿Un estudiante para aprender y desarrollarse requiere de una atención intencionada por validarlo y actualizar ónticamente?

Sin lugar a dudas, esta problemática es la menos abordada en la educación especial y general; para la pedagogía de la coexistencia u ontopedagogía, es la previa y primordial, si el estudiante no existe, nada es posible y si el profesor no existe anula la posibilidad de que los estudiantes sean en el contexto del aprendizaje escolar.

### *4.1. El valor de la mismidad y la otredad en la educación especial*

Este valor se puede considerar a lo menos, desde dos puntos de vista, la valoración del ser del estudiante por parte de los docentes y padres, y la valoración de sí mismos en estudiantes, padres y profesores.

Cuando los padres separan el ser de sus hijos de su hacer o del diagnóstico que se le ha impuesto, se multiplican las posibilidades de transformación de sus hijos. Cuando un profesor valida el *ser* de sus estudiantes por sobre su *saber* y su *hacer*, es muy posible que le potencie e incremente lo que sabe y lo que hace.

El tiempo que un educador especial ocupa trabajando con los padres, la aceptación óntica de su hijo, es una valiosa inversión, con ello se puede lograr incluso, anular o impedir el poder determinista de la profecía autocumplida.

No debe olvidarse la máxima *como describo me nuevo*, sólo si lo descrito es negador del otro produce daño, pero si corresponde al ser potencialmente perfecto del otro, la tarea de educador se transforma en humanizante y liberadora. La descripción positiva y esperanzadora de los estudiantes, le permite al docente convertirse en un *facilitador* de la actualización de ese ser potencial, vale decir, en un colaborador de que el estudiante *sea quien es*.

No está separado validar el ser del otro, con amar el ser del otro, como tampoco educar desde el ser que educar desde el amor, bien lo resume Jorge Bucay (2002: 26)<sup>7</sup> en la siguiente afirmación: “*El verdadero amor no es otra cosa que el deseo inevitable de ayudar al otro para que sea quien es*”. Lo que puede parafrasearse con “la verdadera educación no es otra cosa que aprender amar al otro para que sea quien es”, lo que a su vez, es equivalente a señalar, que una persona educada es la capacitada para amar al otro, como un prójimo que tiene el derecho; a ser-libre, ser-sano y ser-feliz.

El cristianismo considera que existe simultaneidad entre amar al prójimo y amarse a sí mismo; este principio también puede ser aplicable en educación. El profesor que se auto valida, se libera de esclavizar a un otro para sentirse *pseudoamado*, y con ello libera a sus estudiantes de convertirse en *pseudocompletadores* de él.

La coexistencialidad es posible, sólo cuando de modo simultáneo, la mismidad nutre la otredad y la otredad nutre la mismidad

Por ello, para que la coexistencia educativa ocurra, es condición que la *intimidad educativa* (docente-estudiante) se fortalezca al mismo tiempo, que la identidad del docente y la identidad del estudiante.

## 4.2. *Ontopedagogía y coexistencia projimológica*

Es hora de una pedagogía del ser, cualquiera sea su apellido, nada es sin ser, sin ser todo pierde sentido. Es urgente una educación potenciadora del existir, que enseñe a amar la vida propia y la de los demás, que ponga el ser del estudiante como meta y camino de hacer educativo.

No es lo mismo potenciar la autoestima, la identidad, la personalidad o el sí mismo, que actualizar e integrar el ser de los estudiantes. El ser integra lo diverso y lo semejante, lo único y lo común, la parte y el todo. Como de algún modo ha sido ya planteado por Carl Jung y la filosofía taoísta, en el ser individual se integran o se hace uno toda aparente dualidad. Este nivel de integración plena y trascendente, contiene la fusión perfecta de la mismidad y la otredad, contiene cada uno de los niveles de la existencia, es una ontosíntesis<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Del libro “El camino de la felicidad”, del psicodramatista y terapeuta gestáltico citado.

<sup>8</sup> Se utiliza este término en el mismo sentido que Roberto Assagioli utiliza el concepto de psicosisíntesis, para explicar su propuesta de una psicología que integre cada uno de los niveles de la psiquis. En este caso se busca hacer referencia que el concepto de ser, en sí mismo, contiene todos niveles del ser.

donde la sinfonía del todo integra armónicamente las notas únicas y diferentes que la constituyen. Ese es el modelo a seguir para todos los seres en cada uno de los tiempos y lugares en que expresen su existencia y coexistencia. La educación es el mejor modo para aprender a ser y para aprender a coexistir, para que los otros sean el todo integrado que son, porque es el camino único y previo, para acceder a la integración o unidad con la otredad y para poder ser un encadenador de ella.

En este nivel ontológico, la tarea de la educación especial es integrarse a la educación única o sin apellido, conservando la esencia que lo diferencia. La educación especial, más que otras, cuenta con un rasgo que facilita y otorga sentido a esta tarea; la de trabajar por la inclusión y/o integración de los otros-estudiantes.

Esto les facilita y obliga: a) a incorporar en todos las esferas y niveles posibles, la integración de los estudiantes excluidos de los sistemas, niveles y tipos educativos a los que optan o les eligen; b) a involucrar ecosistémicamente los otros subsistemas asociados al escolar: la familia, redes de apoyo y el entorno socio-cultural; c) a la articulación dialógica de los distintos niveles o ciclos educativos; d) a la integración covalidadora de todos los profesionales docentes y de apoyo especializado relacionados con el desarrollo integral de los estudiantes; e) a la holo-vinculación experiencial de las diferentes esferas de desarrollo de los estudiantes: emocional, corporal, social, cognitiva y volitiva, entre otras. Pero por sobre todo; f) comprometerse con la integración a nivel óntico, porque sólo un ser integrado o actualizado, puede acceder a la otredad y con ello a la felicidad y salud que conlleva una projomología sustentada en el amor y la libertad de existir.

### *4.3. Direccionar la intimidad educativa desde un estilo relacional unidireccional o conflictivo a un estilo recursivo o nutricio*

Se invita a este cambio de dirección, incorporando el respeto a la distribución democrática del poder, de la responsabilidad y de las acciones.

En la intimidad que se genera en la educación especial entre el docente y sus estudiantes, se corre el riesgo de que ésta sea contaminada por dos o más descripciones anti-estudiantes: considerarlos *menores* asociado con *inferiores*, considerarlos niños o niñas con *necesidades educativas especiales* asociado con *discapacitados*; en algunos casos (según el nivel de integración) se les puede agregar la condición *fuera del aula*, asociado con *excluidos*. Esta descripción negadora de la identidad del otro sólo puede tener como producto una *intimidad conflictiva*, dado que la intimidad educativa coexistencial tiene como requisito la validación del otro como un legítimo otro.

Avanza desde la unidireccionalidad a la recursión, requiere compartir el poder con los estudiantes, o mejor aún renunciar a establecer relaciones de poder con ellos. Los estudiantes crecen escolarmente convencidos de que dependen de un otro (docente) para poder aprender, olvidando que ese

proceso es ontogenéticamente natural en él, y que nadie puede aprender por ellos. La mayoría de los conflictos profesor-estudiante son producto de esta confusión, el educador especial debe tener presente que su tarea es lograr que los estudiantes *aprendan a aprender*. Todo sus pasos pedagógicos deben estar direccionados a que sus estudiantes sean autogestionadores de sus aprendizajes, debe simultáneamente desarrollarles la libertad y las estrategias cognitivas; la desconexión de ambas, sólo genera malos hábitos e irresponsabilidad.

La relación educativa nutricia requiere por tanto, de educadores especiales que humanicen la intimidación educativa; nutriendo, liberando, validando, entregando soporte afectivo y sentido de pertenencia, dialogando y coexistiendo, para potenciar en cada aquí y ahora el *ser* pleno, tanto de él como del estudiante.

## 5. Distinciones finales: cambios que enfatizar

Luego de reflexionar sobre la problemática de la educación especial respecto al tema de la diversidad, lo primero que se hace visible es la imposibilidad y sin sentido que tiene fragmentarla en sub-problemas, porque no se puede separar el ser del hombre, de sus fines y de los modos en que los alcanza. Existe una articulación e interdependencia entre lo teleológico, metodológico, antropológico y lo ontológico. Por ello, además de entenderlo y aceptarlo, un buen paso es aplicarlo operativamente en el contexto del hacer educativo, en cada uno de tus tiempos y lugares: al fijar objetivos, al elegir estrategias didácticas o al definir un perfil de egreso.

También es un sinsentido, diferenciar o apellidar a la educación, es como aceptar que a nivel ontológico, en relación al aprender a ser, debieran existir diferentes grados o niveles para proyectarlos existencialmente, como si fuera posible que algunos estudiantes pudieran ser un poco, algunos mucho y otros todo, ¿es posible la fragmentación del ser?, ¿es posible no ser lo que se es?

Si diferenciamos a nivel antropológico, tendríamos que crear colegios y educaciones, colegios distintos según género, nivel sociocultural, habilidades intelectuales, etnia, capacidades físicas u otra dimensión.

Respecto a diferenciar a nivel metodológico, existen muchos ejemplos de programas y estrategias didácticas que se originaron para educar a una minoría diferenciada por algunas de sus esferas de desarrollo humano y que ahora se han extendido a todos los tipos de estudiantes y escuelas, confirmando con ello que no es necesario crear una educación para pobres y otra para ricos, una para “enfermos” y otra para “sanos” o una para “discapacitados” y otra para capacitados”.

En resumen toda fragmentación, exclusión, separación, polarización, negación en el dominio de lo humano no favorece el desarrollo de lo humano, en ningún ámbito, menos en el de la educación. Si se excluye la tendencia a excluir lo que siempre ha estado y debe continuar integrado, se termina con ello la problemática y la necesidad de hacer y pensar en ello.

Otra premura es abandonar la reiteración de lo diverso y de una educación para potenciarla. La diversidad es inherente a toda realidad y toda verdadera

educación, saber, aceptar y actuar desde la convicción de que los estudiantes son esencialmente únicos y socio-culturalmente diferentes, es la condición inicial para ingresar al mundo de la educación.

En síntesis, esta reflexión se focalizó en destacar, vincular y tensionar algunos temas relacionados con las problemáticas de la educación especial, enfatizando las dificultades que conlleva la excesiva tipologización de la educación, cuestionando incluso la conveniencia de la existencia de una apellidada como especial o diferencial.

Sin duda que muchos de los temas asociados a las cuatro problemáticas consideradas requieren de un desarrollo más extenso y profundo. La pretensión principal era generar algunas perturbaciones conceptuales estratégicas y despertar la necesidad de una lectura más compleja y holística de las problemáticas abordadas.

Un segundo momento será la generación de propuestas concretas que den respuesta a las interrogantes y a las necesidades aquí planteadas.

## Referencias

- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencialidad. En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N°3. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile,
- Alarcón, P. (2006). Distinciones y reflexiones sobre una integración educativa Coexistencial. En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N° 5. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Alarcón, P. (2013). ¿Cómo abordar para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales? En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N°13. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Assagioli, R (2000). *Psicosíntesis, ser transpersonal: el nacimiento de nuestro ser real*. España: Gaia ediciones.
- Bateson, G. (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bucay, J. (2002). *El camino de la felicidad*. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.
- Frankl, V. (1990). *Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Levinas. M. (2000). *De la existencia al existente*. Madrid: Editorial Arena.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Morin, E. (1983). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la Educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Editorial La Llave.

Rogers, C. (1981). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Wilber, K. (2002). *Una visión integral de la psicología*. México: Alamah.