

¿CÓMO ABORDAR PARA INCLUIR A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Patricio Alarcón Carvacho

Resumen

En este artículo se propone una estrategia sistémica, humanizada, integrada y holística para abordar las diferentes problemáticas psicoeducativas que surgen en los contextos escolares. Asimismo, se efectúa un análisis crítico a las intervenciones que intencionan la decontextualización, fragmentación y estigmatización.

Palabras claves: inclusión – coexistencia – doble dialéctica hologramatidad – sistemas constitutivos – pertenencia.

Summary

In this paper we propose a systemic strategy, humanized, integrated and holistic approach to address the different psychoeducational problems that arise in school contexts. Also performed a critical analysis of interventions that leads to decontextualización, fragmentation and stigmatization.

Keywords: inclusion – co-existence – double dialectic “hologramatidad” – constitutive systems - belonging

¿Cómo abordar para incluir? Esta es la pregunta que orienta el desarrollo de esta reflexión, la que tiene por objeto analizar los modos de mantener al estudiante integrado en sí, en cada una de sus dimensiones e incorporado como un todo dentro del contexto educativo al que pertenece, especialmente cuando presenta algunos de los denominados problemas psicosociales o afectivos. En este análisis se apela intencionalmente a la no segregación y a la extinción de la derivación fácil, la que suele hacerse desde la percepción brumosa y simplificadora del ser del estudiante como un sistema sumativo, fragmentado o descontextualizado. El texto se estructuró mediante la formulación de preguntas con el fin de facilitar el proceso de reflexión y análisis.

¿Cómo abordar en educación, para no caer en la contradicción de convertir la mejor intención de integración, en una focalización y perpetuación de la diferencia como algo negativo? Esto se observa, por ejemplo, en algunos programas de integración escolar, donde el estudiante comienza a sentirse discriminado por ser diferente –de acuerdo a los estándares que establecen precisamente estos programas– cuando se focaliza en él una intervención que, paradójicamente se realiza para integrarlo. El abordaje necesariamente debe considerar lo inclusivo como el único modo posible de existencia humana, equivalente a respirar o hablar. Sin duda que la generación de programas especiales para respirar o hablar, sobre todo si tienen alguna asociación con el aumento de ingresos económicos, multiplicará la aparición de dificultades y de NEE¹ en estas áreas.

El mejor modo de integrar es incorporar sistémica y transversalmente todos los procesos humanos, sin ponerlos como figura o como fondo, porque esta acción tiende a separarlos, favoreciendo con ello la negación de alguna de las partes en que se escinde la realidad. Si lo que es propio de lo humano, se considera inherente al acto de educar y por tanto de vivir, entonces el aceptar incondicionalmente al otro, se hace natural y lógico. Por ello subrayar la obviedad, poniendo un foco en lo propio y esperable, como es la integración, además de someterla a una riesgosa sobreexposición, se tiende a invisibilizar los componentes asociados, que le son necesarios para completarse y fluir. La sugerencia es incorporar la inclusión como un proceso imprescindible de colaboración, de co-estudio y de co-existir. Vale decir, asumir sin condición alguna, que en el dominio de lo humano sin inclusión es impensable la colaboración, el aprender y el existir.

¿Cómo abordar en el contexto educacional, para no continuar sobre diagnosticando ni tomando el camino fácil, de que otro y en otro contexto, se haga cargo del problema que afecta al docente en su espacio-tiempo? Chile es el país donde hay más estudiantes “etiquetados” con Síndrome de Déficit Atencional (SDA), también es conocida la presión que surge desde distintos actores educativos, para que los estudiantes sean derivados a una evaluación neurológica. Incluso muchos docentes se sienten aliviados y libres de responsabilidades cuando se les informa que sus alumnos ya están siendo medicamentados. Al respecto, se debe tener presente que muchos estudiosos del tema, aseguran que el SDA es fundamentalmente un mito. La neuropsiquiatra

¹ Necesidades Educativas Especiales.

Amanda Céspedes, experta en la materia, demostró que en un importante número de niños y niñas diagnosticados con este síndrome eran falsos positivos. La falta de un adecuado diagnóstico diferencial favorecía la confusión con otro tipo de realidades, como por ejemplo, con el denominado “síndrome del hemisferio derecho”, que se caracteriza por un mayor desarrollo de la capacidad creativa, de la sensibilidad e inteligencia cinética y del pensamiento iconográfico. El equívoco más común es confundirlo con conductas originadas por problemáticas socio-afectivo-familiares que los estudiantes transfieren inevitablemente al aula, traducidas en temores, distracción, aislamiento y agresividad entre otras manifestaciones conductuales. La Dra. Céspedes los denomina “niños(as) caracol”, por el símil de traer la “casa a cuesta”. Dejar fuera los otros contextos de los estudiantes al interactuar, al evaluar o intervenir es otro modo más de excluir, es una evidencia de la ceguera para ver el *complexus* o redes de acciones y retroacciones que los estudiantes construyen y portan, a partir de su coexistir en sus distintos contextos de “pertenencia”.

Algo similar ocurre con las “tareas para la casa” y también con las “derivaciones a especialistas”, los docentes, además de autoexcluirse al optar por disminuir la controlabilidad que tiene sobre las problemáticas, en el acto de enviarlas para que otros, en otro lugar, las solucionen también exportan su responsabilidad. Enviar y colocar las problemáticas fuera del contexto educativo, es también el mecanismo para activar el locus de control externo, que permite a algunos docentes poner las causas de sus “fracasos” fuera y lejos de sí y en lo posible en otro-culpable identificable.

¿Cómo abordar para detener, o al menos evaluar seriamente, la creación de programas apéndice, desarticulados y descontextualizados, en los que muchas veces cuesta visualizar al estudiante, como el principal objeto del empeño y de los recursos económicos invertidos? El conocido “síndrome del adorno de arbolito de pascua”, con que se conocen los programas que se incorporan descontextualizados a los sistemas educativos, es un claro ejemplo de una mala inclusión, y por ello de un abordaje de efectos transitorios y superficiales.

Muchas veces el interés institucional por estos programas, incluidos los destinados a intervenir dificultades psicosocioafectivas, se perciben más como una oportunidad de ingresos adicionales y de prestigio para el establecimiento, que como una posibilidad -que vale la pena aprovechar y articular- en beneficio de los diferentes estamentos educativos. Usualmente son asumidos por los docentes con ciertos niveles de disgusto, porque por lo general no conllevan tiempos o recursos adicionales asociados. Los seguimientos y evaluaciones *ex post-facto* de tanto programa psico-educativo incorporados a los sistemas vía concurso, por lo general dan cuenta de pérdida de tiempo y de recursos. Lo que se requiere para aumentar la adherencia e impacto de estos programas, es incorporarlos democrática y por ello participativamente al proyecto educativo institucional en cada uno de sus marcos; situacional, teórico-doctrinal y sobretodo en el operativo, por tanto incorporado al Proyecto Técnico Pedagógico y al Manual de Convivencia Escolar.

¿Cómo abordar para evitar la extraña relación entre la cantidad de financiamientos posibles para acceder, y el número de casos de niños y niñas que surgen, precisamente con la dificultad para los que esos fondos están designados? Es difícil evaluar y calificar las intenciones, pero al parecer las buenas intenciones continúan empedrando el “infierno”. La hipótesis central de esta reflexión, es que el origen de toda problemática humana y las asociadas a esta dimensionalidad, son productos de la falta de integración. En este caso, la desarticulación o carencial dialógica parece estar, entre la cultura patriarcal y la cultura matríztica. Un ejemplo de ello, es cuando se intenta con una política sustentada en el poder económico, instalar una transformación, que para ser real y efectiva, requiere de las pautas propias de las conversaciones sustentadas en la confianza y la validación del otro como legítimo. Superar esta supuesta contradicción requiere de la aplicación del principio *dialógico* o de la *doble dialéctica*² con el objeto de generar una tercera realidad, la de la integración o encuentro nuevo y articulador, de dos “culturas” o modos aparentemente contradictorios de vinculación humana.

¿Quién le pone el cascabel al gato?, ¿quién además de valorizar y difundir el aporte de quienes han tomado la decisión económica y humanizadora de disminuir las problemáticas psicosociales de los estudiantes, y de incluirlos integralmente, denuncian a aquellos que sólo han encontrado un buen medio de aumentar sus ingresos? No es el mejor modo de incluir, colocar la propia billetera como prioridad, y menos “acomodar” la información –como ha sido denunciado por varios profesionales honestos– para “incluir” a los que no tienen problemas como si los tuvieran, sin ninguna consciencia del daño personal y sistémico que ello conlleva. No hay peor ciego que el que no quiere ver, que la motivación legítima, pero no equitativa de algunos empresarios de la educación, es lucrar con la segregación, el sobre diagnóstico y la eternización de las problemáticas de los estudiantes. ¿Quién lucha por este tipo de derechos de los niños y niñas? ¿Quién es capaz de enfrentar o detener la máquina del consumo y sometimiento financiero que lucra dañando la salud y la felicidad de niños y niñas?

¿Cómo abordar para disminuir la ceguera pedagógica, de intervenir confundiendo a los estudiantes con “relojes descompuestos” que se envían a reparar a especialistas expertos en sólo una de sus partes? La derivación como procedimiento cuenta con mucho prestigio, especialmente en el campo de la medicina alópata. Sin embargo, debería reevaluarse críticamente en el contexto escolar, porque los “niños no son relojes descompuestos que se mandan a reparar³”, no son seres descontextualizados, siempre va con ellos “la maraña de acciones y retroacciones⁴” de sus “redes de conversaciones⁵”. También porque

² El principio dialógico o de la doble dialéctica es uno de los tres principios de la epistemología de la complejidad enunciados por Edgar Morin.

³ Afirmación realizada por la psicóloga Neva Milic, en una de sus clases en la Escuela de Psicología de la PUC.

⁴ Modo en que Edgar Morin define *complexus*, que es la expresión más nítida del principio hologramático, uno de los tres principios de su conocida epistemología de la complejidad.

⁵ Entrelazamiento del lenguajar y emocionar, modo de comunicación y convivencia propio del dominio de lo humano, según la biología del amor de Humberto Maturana.

los estudiantes son sistemas constitutivos y no sumativos. Es decir, que no son la suma de cualidades invariables como serían la de un reloj. Los niños y niñas son sistemas constitutivos, vale decir, se acoplarán y constituyen según el contexto o medio en que se encuentre. En un circo un niño reirá con los payasos mientras que el reloj continuará imperturbable, en una plaza de juegos correrá y saltará, el reloj si no es movido por alguien continuará sin cambio. En la consulta de un especialista los niños y niñas modificarán su emocionalidad y corporalidad según la experiencia interactiva ocurrida en ese contexto; el reloj no será afectado por el rapport o ansiedad generada por el especialista.

En esta multiplicidad de contextos posible, donde el estudiante puede constituirse, el medio escolar es o debería ser especial; tanto por la cantidad del tiempo de permanencia, como por el tipo de experiencias relacionales: simétricas, complementarias, colaborativas, grupales, individuales y porque está sometido a la experiencia de múltiples aprendizajes: cognitivos, sociales, emocionales, psicomotrices. Pero por sobre todo, porque es aquel en que el profesor existe. Por tanto el lugar del poder, el cambio y del afecto explícito.

¿Cómo abordar para no contribuir al aumento de la incidencia y prevalencia de los problemas de salud mental dentro de los sistemas educativos? Si consideramos los datos estadísticos y las denuncias mediáticas de los problemas de salud mental de los estudiantes, una pregunta sistémica básica es: ¿en qué estoy contribuyendo a esa problemática? ¿Mi estilo vincular será complemento de problemas de salud mental de mis estudiantes?

Preguntas que lejos de ser autoculpativas o restadoras de las responsabilidades de otras personas y otros sistemas, son el inicio de la toma de conciencia o insight; que por una parte permitirá liberarse de los árboles que no permiten ver el bosque y además, recuperar el poder del cambio o capacidad de transformar esa realidad y con ello tal vez, la historia y el determinismo que respalda esta inmodificabilidad educativa.

Superar la autovictimización y asumir el protagonismo en la disminución de las problemáticas educativas socioafectivas, es un paso fundamental, porque coloca la transformación al alcance de la mano del educador. También le permite darse cuenta que el estudiante y sus pautas vinculares son el complemento o reflejo de sus propias pautas, y por ello fáciles de modificar. Por tanto, el mejor modo de incluir al estudiante al resolver sus problemáticas es que el profesor se incluya a sí mismo, y con ello sea testigo de sí e idealmente un permanente evaluador⁶ del impacto que sus pautas vinculares tienen en el comportamiento y salud integral de sus estudiantes.

¿Cómo abordar para descartar las intervenciones a problemas psicoeducativos con resultados bajos y transitorios? La clave puede estar en abandonar la práctica de “más de lo mismo”, que para muchos caracteriza el modo de operar de la educación. Un profesor puede mantener invariable por décadas estrategias que nunca han funcionado, como por ejemplo, el ¡cállense!,

⁶ Esta autoevaluación puede estar operativamente sustentada en que el profesor asuma co-sustancialmente a su rol de docente el de investigador e incorpore la investigación-acción como una práctica permanente para mejorar sus prácticas académicas y vinculares con sus estudiantes.

para mantener el orden en su clase. Cómo si existiera un punto ciego para el cambio, que obligara a operar desde la máxima: *más vale una estrategia conocida aunque no funcione que aventurarme en una que desconozco*. Usualmente esos patrones invariables de intervenciones son idénticos a los que sus profesores utilizaron con ellos en su época escolar. ¿Por qué la creatividad, la innovación o lo paradójal pueden llegar a ser tan esquivas en el contexto educativo?

Algunos profesores olvidan que *a un lugar desconocido* (solución de la problemática) se llega por un *camino desconocido*. Continuar repitiendo patrones, sólo les llevará al lugar que conocen, por ello al no cambio, el fracaso, la perpetuación de la problemática.

Este *gatopardismo* de cambiarlo todo para que todo siga igual, está también sustentado en la tendencia de mantener el *estatus quo* anterior a la crisis o dificultad, es un cambio para no cambiar. Es un proceder que redundante en la eternización de las problemáticas, producto de la búsqueda de una pseudo seguridad y un pseudo control, accionado lo más probable de un modo irracional y posiblemente inconsciente.

¿Cómo abordar para reducir el estilo de procedimientos que favorecen el patrón: docentes supra-responsabilizado versus estudiantes infra-responsabilizados? Como subproducto de las relaciones de poder y la necesidad de controlar, ambos a su vez subproductos de la inseguridad y los temores asociados, facilitan un tipo de relación donde el docente, posiblemente inseguro, que necesita mantener el control se sobre-responsabiliza, al anular el ejercicio de la libertad responsable de los estudiantes.

Generando con ello *ambientes de aprendizaje pasivos no modificantes*, en los cuales el profesor lleva las “riendas” de todos los procesos, precisamente las que debería manejar cada uno de los estudiantes para desarrollar su autonomía, su seguridad y sus capacidades en general. Con dicha pauta se generan no sólo estudiantes pasivos, sino que además disminuidos en sus necesidades y motivaciones, ambos condicionantes imprescindibles para la generación de nuevos aprendizajes.

Este tipo de vínculo pedagógico, produce un círculo vicioso difícil de romper, porque se sustenta en el equívoco de que el “buen profesor” es el que ayuda a sus estudiantes a resolver sus problemas. Cada vez que un docente hace o piensa lo que el estudiante puede hacer o pensar por sí mismo, le está notificando tácitamente: “no eres capaz”, “me necesitas”, “soy superior a ti”. Lo que se traduce en actitudes estudiantiles con pautas vinculares demandantes y culpabilizadoras, las que muchas veces, son generadoras de patrones de sobreexigencia y victimización. El resultado de esta ecuación relacional, es el aumento de la insatisfacción y agotamiento docente, más la disminución de la responsabilidad y del esfuerzo estudiantil.

Intervenir sin incluir a los estudiantes en la solución de sus propias problemáticas, es una exclusión que produce sentimientos de minusvalía y exceso de locus de control externo, junto con desgaste, frustración y desesperanza en los profesores.

¿Cómo abordar para modificar las pautas que mantienen la supremacía de las convivencias escolares conflictivas por sobre las convivencias escolares saludables? Primero, tener el convencimiento de que este cambio es posible, estar de acuerdo con teorías como la biología del amor, que consideran la co-vivencia saludable como natural e inherente a la condición humana. Distinguir entre relaciones humanas (matríticas, nutritivas, sustentadas en el amor incondicional) y relaciones deshumanizadas (patriarcales, conflictivas, sustentadas en la desconfianza y la competencia). Tener conciencia de que nada humano es posible construir sobre la desconfianza y la negación del otro.

Tomar la decisión de ponerse la “camiseta epistemológica” y entrar a la “cancha de la vida” a jugar por la transformación en la realidad del día a día, siendo protagonista y promotor de un modo de coexistencia que favorece la salud y la felicidad.

¿Cuál será la ganancia secundaria de transformar nuestros espacios laborales y también educacionales en “campos de batalla”, en lugares donde es frecuente encontrar la desconfianza, la competencia o la negación? ¿Será ya incontrolable la supremacía del “chaqueteo”, del comentario mal intencionado, de ocupar energía y tiempo en notificar a los otros que el prójimo está mal, que es el culpable y que es menos bueno en todo lo posible a mí?

¿Estará vigente aún la lectura antropológica de Thomas Hobbes, que se resume en la afirmación: “el hombre es un lobo para el hombre”? Máxima de la que hacen eco los medios de comunicación, especialmente los noticiarios, cuando diseccionan y sobre-informan, respecto a la necesidad de desconfiar de los vecinos, de los parientes e incluso de los profesores. Deslizándose con ello, más o menos tácitamente que podrían llegar a ser potenciales ladrones, engañadores, abusadores e incluso pedófilos o asesinos. Uno de los principales subproductos de esta descripción del prójimo como amenazante, es la obediencia ciega a los sistemas de control económico, que venden la necesidad de comprar seguros, alarmas y toda la variedad de productos que el mercado nos ofrece para protegernos de la peligrosidad de nuestros prójimos.

¿Por qué no predomina la tendencia a la construcción y no a la destrucción del otro y de los otros? En tantos rincones del planeta, en tantas oficinas, en tantas salas de clase, en tantos hospitales, en tantas familias, cada día se hiere mortalmente la existencia de otro, se instala la competencia y la negación del otro como la pauta habitual de relacionarse, muchos profesores y estudiantes al levantarse en la mañana, se preparan para ir al “campo de batalla”, con cierta certeza de que en ese día podría destruir o dañar seriamente la existencialidad de otros o de sí mismo, regresando con nuevos enemigos agregados a la lista y cada día más debilitados por la pérdida de energía que producen los conflictos.

Si es tan nutritivo y beneficioso establecer relaciones que fortalecen al otro, ¿qué lo hace tan complicado? ¿Qué hace más difícil aceptar que rechazar, negar que validar, empujar que abrazar?

En realidad no importa si alguien responde o no estas preguntas, lo haga bien o lo haga mal. Lo realmente importante es que alguien acepte, valide y abrace. Sin embargo, hay un mejor modo aún de contribuir a la construcción del

otro y de los otros, que yo ahora y aquí acepte, valide y abrace, en un continuo ontológico hermenéutico.

Sólo cuando los profesores se comprometen con la expansión de una creciente consciencia hologramática, y llegan a asumir el impacto que tiene en sus estudiantes; en cada una sus dimensiones y temporalidades, todo lo que hacen y dejan de hacer, recién aflora la verdadera responsabilidad y solidaridad docente.

¿Cómo abordar sin excluir los patrones socio emocionales arraigados y heredados posiblemente de generación a generación? Primero validando el linaje e historia de interacciones generacionales y transgeneracionales de los estudiantes y sus parientes. No es sólo legitimar al otro como tal, también y de modo simultáneo a todos los otros que son parte de la historia de ese otro, fundamentalmente a aquellos que le han permitido existir, en las condiciones que sea. El mejor modo de abordar estos patrones socioemocionales es validarla, que también es un modo de incluir, excluirlas, negarlas o atacarlas sólo las exacerba y las hace permanente, no debe olvidarse la vieja máxima: *Lo que resiste persiste.*

Cierto que los patrones socioemocionales, tienden a operar de modo automático, a partir de condiciones gatillantes fáciles de identificar. Un modo de reducirlas no es ocupar atención y energía en evitarlos, esto sólo consigue que termine sucediendo lo que precisamente se desea evitar. La mejor opción es nuevamente validar el problema –en este caso los patrones emocionales arraigados– en vez de simplificarlos al esperar sólo la situación o experiencia activadora del patrón, considerar la opción de complejizar agregando nuevas experiencias coexistentiales, que permitan a los otros activar nuevas pautas o dimensiones de su emocionalidad, cuya sola aparición inhibirá o postergará las reiteradas, permitiéndole acceder a nuevas formas de expresión afectiva.

Entonces, *¿favorecerá el abordaje inclusivo, validar los problemas psicoeducativos, para avanzar hacia una convivencia más legitimadora del otro, aceptando estas supuestas “alteraciones” de la naturaleza humana como parte necesaria de un todo?* Sin duda, porque cuando la norma, los estándares, las estadísticas, o las teorías pro-homogenización y anti-diferenciación operan, lo hacen no sólo destruyendo o hiriendo gravemente las identidades, sino que además dañan seriamente los recursos personales (afectivos-mentales-corporales-valóricos) que dificultan enfrentar lo que el propio medio (familiar, escolar u otra) les genera. Validar las mal denominadas “faltas”, “dificultades”, “trastornos”, “problemas” es paradójicamente el primer paso para abordarlas en forma integral y transformadora.

Desde la hologramatidad sistémica no existe la causalidad mecánica en el dominio de lo humano, por tanto no es posible aplicar esquemas lineales propios de las máquinas artificiales a seres vivos, como usualmente se hace con las enfermedades o las crisis. Desde esta holomirada articulada, en todo quiebre o perturbación humana, es posible encontrar un sentido pro-existencia y pro-sanación, cuando se contextualiza y se amplía la mirada a la ilimitada posibilidad de ese *paisaje psicosociocultural.*

Esta holo-perspectiva hace desaparecer las aparentes paradojas, contradicciones o sin sentidos, y abre los caminos hasta ese momento desconocido para transformar las enfermedades en procesos de sanación, los problemas en oportunidades y las calles sin salida en amplias puertas abiertas. En definitiva, es validar las denominadas “dificultades” de los estudiantes, como una diferencia particular o individual necesaria para completar su todo, de modo integrado y compartido.

¿Será también necesario cultivar la honradez y la sinceridad para no conformarse con las apariencias de buena hermandad o con la opción de establecer relaciones superficiales, funcionales con poco involucramiento de la identidad e intimidad? Para responder esta pregunta se requiere considerar la verdad y la profundidad vincular de las intervenciones como factores positivos. La máxima dice que los borrachos y los niños dicen la verdad, deben también agregarse los estudiantes y los profesores. El engaño en el lugar donde se debería enseñar a vivir en verdad, es un problema serio de inconsecuencia y de consecuencias de aprendizajes inadecuados.

La identidad en acción es *ser* quien se es y no aparentar una mentira, porque la acción incongruente con esa identidad, como lo señala Carl Rogers, siempre tiene consecuencias negativas, teniendo la autenticidad exactamente el efecto contrario. Abordar desde la honestidad siempre tendrá a la larga buenos frutos, las apariencias no sólo engañan, sino que dañan o psicopatologizan las relaciones humanas. Intervenir desde la inautenticidad es sólo agravar las situaciones y a las personas involucradas directa o indirectamente.

¿Cómo abordar para aminorar las acciones que no satisfacen la necesidad de instalar coreografías educativas: complementos de salud y felicidad integral y sistémica? Es posible que en este abordaje se encuentre la mayor parte de puntos ciegos, porque el bailarín y coreógrafo no está consciente de lo que baila, está tan adiestrado a mirar el “paisaje ajeno”, fundamentalmente para criticarlo, compararlo y transferirle responsabilidades y culpas, que no logra ver la parte del baile del otro que le compete. No es capaz de darse cuenta que cuando habla críticamente de los defectos del otro está hablando de los propios, que cuando gasta tiempo y energía para expresar su rabia o decepción de aquel que lo atormenta, le hace sufrir, le maltrata o le hace una vida imposible, está hablando de sí mismo y en el peor de los casos del “Pepe grillo” que le recuerda la tarea de crecimiento humano que ha estado postergando o ignorando.

En definitiva, si el educador no se incluye como parte del problema, se limita a sí mismo y se niega a resolver lo que tanto le atormenta.

¿Cómo abordar para no continuar describiendo como “falta” o connotando negativamente los llamados trastornos socioafectivos, psicopatologías, problemas adaptativos y otros similares? Las patologías, las discapacidades o los déficits no están en los estudiantes observados, están en los docentes o especialistas que los observan. El único modo en que se puede ver a un estudiante como “anormal” es mirarlo teniendo un mapa mental de “normalidad” que permita efectuar la comparación. Las faltas no están en lo mirado sino en el que mira.

En tanto se adjudique a un mapa mental, el valor de lo sano y lo positivo, inevitablemente aquello que no corresponda a ese estándar, será considerado enfermo y negativo. En rigor es el docente o el especialista quien elije ver al otro como completo o incompleto, como lo que es o *debería ser*, independiente del nivel de su categoría mental y de sus condiciones físicas y psíquicas. Sólo cuando se interviene legitimando al otro como completo y diferente es posible la transformación.

Mientras algunas futuras probables investigaciones, intenten responder algunas de las preguntas señaladas, he aquí algunas distinciones y reflexiones al respecto:

El primer paso primordial, es que el docente **se incluya a sí mismo** dentro del contexto educativo para que le sea posible realizar el segundo paso primordial: **incluir al estudiante**. Esta doble inclusión de docente y estudiantes, tiene dos componentes básicos: En primer lugar, todos deben ingresar al contexto educativo como un todo, sin dejar nada fuera, ninguna de dimensiones humanas: como la mente, la afectividad o la corporalidad. En segundo lugar, el ingreso consciente de todas la *redes coexistentiales* o “redes de conversaciones” en las que se encuentran enmarañados los coexistentes: sus relaciones significativas, sus motivaciones sus intereses sociales, las personas asociadas con ellos, sus eventuales preocupaciones o temores, de modo que junto con ellos ingrese a vincularse con cada una de sus contextualidades.

Otro paso fundamental, es tener por principal objetivo del quehacer docente: la felicidad y la salud de los estudiantes. Es interesante observar las razones por la que algunos docentes enfrentan sus desafíos laborales. Se podría construir fácilmente una pirámide de *motivaciones laborales docentes*, similar a la desarrolla por Abraham Maslow; a la base podríamos ubicar a los denominados por los propios docentes como: “gana panes”, que se mueven fundamentalmente para satisfacer necesidades básicas (alimentación, vestuario, vivienda, etc.), que son adecuados e imprescindibles como primer paso, pero no como sentido único. En peldaños intermedios puede encontrarse la búsqueda de afecto, necesidad que si bien puede parecer más sublime y loable, es igualmente “esclavizante” para quién la experimenta. Desde la óptica de la coexistencialidad, alcanzar la cumbre de la pirámide y actuar en congruencia no es suficiente, porque falta el *otro* y en esta mirada pedagógica es la salud y felicidad de ese otro la necesidad y valor principal del hacer pedagógico.

Cuando los docentes sólo se sienten parte de uno de los eslabones del desarrollo humano, social y político de sus estudiantes, pueden pecar de cierta miopía sistémica, que le puede hacer perder el sentido de su quehacer educativo, en el contexto real en que se desempeña.

De tanto mirar las operaciones matemáticas y las estrategias didáctica, diseñadas para enseñarlas, puede dejar de ver la conexión de ese aprendizaje con la salud y felicidad plena de sus estudiantes. La falta de percepción de la conexión del todo con la parte, puede hacer de su tarea pedagógica un sin sentido frustrante y por ello desmotivador y cansador, tanto para él como para sus estudiantes.

Otro modo de abordar para incluir, es incorporar la doble dialéctica y el poder de elegir enfrentar las “problemáticas” psico-educativas de los estudiantes, como oportunidades de aprendizaje o de transformación. Esa decisión pedagógica consciente es fundamental, cada docente elige si la crisis o el conflicto es un *muro* para quedarse bloqueado, dándose cabezazos o auto compadeciéndose o lo considera el *peldaño* de una escalera que permite avanzar para transformar y transformarse.

Ver el vaso medio vacío, ver al otro como una carga, como *otro en falta*, ver los problemas como una dificultad, como un obstáculo más o menos insalvable, es una forma de mirar la realidad, que ya en sí es un gran problema, porque es el mejor modo de aumentarlos y perpetuarlos.

Ver sólo el color negro y no el blanco, sólo el yin sin el yang, ser vidente sólo para la dificultad y el problema en los estudiantes y ciego para sus talentos e integridades, es el mejor modo de privarse de la riqueza dialógica de lo aparentemente opuesto, de las nuevas realidades o soluciones que brotan. Por ejemplo, cuando se integran dos realidades aparentemente contradictorias, como los buenos y malos alumnos, los exitosos y los fracasados, los adaptados y los desadaptados, las víctimas y los perpetradores, los morales y los inmorales, etc., surge una tercera realidad que es de orden superior a las otras dos por separado. Esa hermosa a la vez que difícil aventura, de abandonar el hábito de satanizar y exterminar lo negro y de exaltar y defender lo blanco, hace imposible los matices, el gran error que se comete, que también es de ceguera, es pensar que en el Planeta Tierra y por ello también en los colegios no existen los matices. La polarización es una economía mental maniqueísta que sólo le sirve al inseguro que combate su debilidad mediante el control sobre sí y los otros.

En síntesis, los problemas se resuelven validándolos, optando deliberada y conscientemente por considerarlos como oportunidades de aprendizaje y de transformación educacional. Describiendo las “dificultades” como posibilidades de cambio personal en lo individual y en lo colectivo.

En concreto significa, que toda dificultad ocurrida en el contexto escolar: “bullying homofóbico”, “curiosidad sexual”, “masturbación compulsiva en clase”, “conductas autodestructivas”, etc., como primera reacción deben ser consideradas; oportunidades individuales y sistémicas de aprendizaje y por ello de transformación, luego en sintonía con esta descripción, tiene sentido activar los protocolos y las redes de apoyo.

También se interviene inclusivamente, cuando se establece en todo pensar y hacer, una relación permanente y transversal entre educación, libertad y saber amar. Existen muchas apuestas teóricas que establecen relación entre educación y libertad: con planteamientos semejantes y similares, pueden encontrarse propuestas *pro-libertad*; como la educación para la liberación, la educación emancipadora, la educación humanista y sus pretensiones de una educación constructora de libertad responsable. También las propuestas afines con el *pro-amor*, como la educación sustentada en los principios de la biología del amor, en el alba de las emociones, en la pedagogía de la ternura, o en la educación emocional.

Definitivamente no es suficientes considerar el amor y la libertad por separado, deben cultivarse desde el principio del “no-dos” o desde la inseparabilidad, así como todo acto que contenga la más mínima expresión de esclavitud, dependencia o sometimiento del otro, no es amor. Tampoco es un acto de libertad aquel que carece de amor por sí y por el otro.

Abordar incluyendo, es legítimo exclusivamente, cuando se incorpora en equivalentes cantidades y validación *amor* y *libertad*, sólo entonces las transformaciones son sistémica y perdurablemente nutritivas.

También es un favorecedor del abordaje inclusivo, el uso permanente del lente epistemológico holístico-integrativos, éste permite ver la conexión de las realidades de los estudiantes y la propia, en las dimensiones: trans-familiar, trans-escolar, trans-personal, trans-socioafectiva, trans- valórica y todas las intra-extra dimensiones posibles dentro del dominio de lo humano. Además, permite ver e interactuar con las partes articuladas del todo, desde la simultaneidad de percibir e interactuar con el todo y cada una de sus partes. Sobre todo posibilita no confundir la parte con el todo, que es posible que sea la *ceguera epistemológica* más común en las comprensiones, reflexiones, evaluaciones y acciones en educación.

Es más fácil intervenir para incluir, cuando se conoce el “paisaje” completo y se distingue en su individualidad y relación cada “árbol”, cada “rama” y cada “hoja”, porque no sólo no se deja nada fuera, sino que además se conoce previamente el impacto sistémico de cada acción.

Con estos lentes, es otro el modo en que se abordan las diferentes situaciones de estigmatización, de relaciones conflictivas, y también otros son los resultados.

Otro modo de abordaje inclusivo, es gozar explícita y conscientemente la plenitud irrepetible y “sagrada” del *contexto educativo*: porque es el mejor lugar, el mejor momento y las mejores personas con las que puedo coexistir. Cuando los otros-estudiantes, los otros-apoderados y los otros-docentes, se sienten las mejores personas, los cambios más difíciles se hacen posibles, porque se aplica nuevamente la máxima de efecto Pigmalión; me muevo como me describo o como me describen. Si además se está en el mejor momento, es también el más perfecto o sagrado modo de abordar las problemáticas e incluir a todos los otros, a los cuales les resultará más fácil dar los pasos necesarios de autoinclusión en un contexto vivido como irrepetible, donde necesariamente se les considera las “mejores personas”.

Otro modo de abordar para incluir, es considerar en el contexto educativo, todas las “dificultades” como señales de auxilio, como luces rojas que los estudiantes encienden para dar a conocer sus alertas existenciales, es su modo más o menos consciente de pedir ayuda. No es la señal para expulsarlos, etiquetarlos o traspasarlos como “estudiantes problemas” a otro contexto más especializado y menos educativo. También pueden ser leídos, como señales de “cambio”, como las denominadas “crisis situacionales” o “crisis de desarrollo”, porque son la ocasión de la madurez y del desarrollo psicobiosocial; constituyen la gran oportunidad para el cambio integral.

También pueden considerarse, como formas para la búsqueda de pertenencia, porque para la psicología valorativa de la socioafectividad, el soporte afectivo y el sentido de pertenencia asociado, son tan necesarias como el aire. Por ello existe la “pertenencia por poder”, asumida por pequeños tiranuelos que manejan a su antojo la emocionalidad de sus padres u otras figuras consideradas socialmente como de autoridad, al sentirse poco queridos o sobre un piso afectivo tan débil, que ante la posibilidad de hundirse y perecer en las aguas del abandono emocional, sólo les queda la alternativa de aferrarse del “cuello” de la emocionalidad de los responsables de hacerlos sentirse seguros para vivir, desde la premisa - si tú no me puedes asegurar soporte, ahora soy yo el que tengo el poder de sostenerme y lo haré de ti- desafortunadamente, la consecuencia es la zozobra de ambos en el agua de la inseguridad.

Cuando los efectos del ejercicio del poder (irresponsabilidad escolar, robos, violencia, mentiras, etc.), para sentirse perteneciente, se confunden con características identitarias, suele darse un paso más en la búsqueda de seguridad, a través del mecanismo de pertenencia por “revancha”, donde la rabia y la confirmación de que se es: indeseado, rechazable, negado, excluible o castigable, se convierte en la razón única o principal para existir.

En definitiva, aprender a leer todo comportamiento de un estudiante, desde los más positivos y adaptativos a los más disruptivos e inadecuados, sólo como búsquedas distintas: de aprobación, de sentido de pertenencia, de soporte afectivo o de sentirse amado, puede modificar no sólo la lectura de las denominadas “problemáticas psicosociales” sino que además, el modo de abordarlas, al aumentar las posibilidades de ser más inclusiva y por ello más integrativa y holística.

También vale la pena considerar como promoción y prevención de las dificultades escolares, el viejo adagio: *en cancha rayada se corre mejor*, porque los sistemas nutricios escolares y familiares necesitan de normas claras y consistentes que le otorguen una organización e identidad definida a los estudiantes. Quien habite un sistema anómico se sentirá inseguro, con un soporte y pertenencia debilitada; en definitiva dentro de un sistema que no nutre su necesidad de amor. Por ello no es una exageración afirmar que la aplicación de normas (que son los continentes de los valores) previas, consensuadas, claras, consistentes y asociadas a consecuencias naturales y lógicas de la conducta, son sin duda una de las formas fundamentales de explicitar afecto a los estudiantes.

Cuando los estudiantes construyen su “edificio psicológico” sobre dos pilares: (a) normas claras y consistentes y (b) amor explícito. En su vida escolar, familiar y personal, pueden no sólo soportar sino que fortalecerse con los numerosos “sismos” (crisis) que le tocará vivir a través de su existencia. Por ello siempre es un modo efectivo e integrativo abordar la restauración o instalación de los dos pilares señalados. A partir de este tipo de intervención se entrega a los estudiantes las condiciones para la vida digna, porque es la fragilidad, el temor, la inseguridad o la baja autovaloración lo que impulsa a hacer lo que no se quiere y dejar de hacer lo que si se quiere. En definitiva caer en el sin sentido o vacío existencial, es tierra fértil de la autodestrucción y de la pérdida de la felicidad y de la salud psicobiosocioespiritual.

En fin, el ¿cómo abordar en el contexto educativo para incluir? es una pregunta abierta, siempre disponible a mejores y más actualizadas respuesta. Sin embargo, no basta con responderla, se requiere con urgencia traducir las propuestas en acciones concretas, tanto en la formación docente, como en el quehacer educativo cotidiano. Son muchos docentes y estudiantes que necesitan un despertar más sano y más feliz, es decir, sentirse más libres y más amados.

Referencias

- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencialidad. En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N°3. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Alarcón, P. (2006). Distinciones y reflexiones sobre una integración educativa Coexistencial. En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* N° 5. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bateson, G. (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bloch, S. (2002). *Al alba de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Grijalbo.
- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones: Educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones Vergara.
- Hellinger, B. (2001). *Órdenes del amor. España*: Editorial Helder.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1994). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido, el paraíso olvidado*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Wilber, K. (1999). *Psicología integral*. Barcelona: Editorial Kairós.