

Reflexiones y Distinciones

Reflexiones y distinciones sobre una integración educativa coexistencial

Patricio Alarcón Carvacho

“Por encima de los afectos que hayan de vincularnos individualmente a distintas aplicaciones y distintos modos de vida, debe velar, en lo íntimo de vuestra alma, la conciencia de la unidad fundamental de nuestra naturaleza, que exige que cada individuo humano sea, ante todo y sobre toda otra cosa, un ejemplar no mutilado de la humanidad”.

José Antonio Rodó

Resumen

El texto aborda desde una mirada holística y coexistencial el tema de la integración educativa. Aplica los principios de la epistemología de la complejidad a un tema que aún conserva algunos rasgos segregadores. Propone y desarrolla nuevas distinciones conceptuales sobre tipos y niveles de integración y respecto a las formas posibles de ver al otro. Resignifica a los docentes como traductores de la unidad ontológica de los estudiantes, y formula la urgencia de educar la *mirada pedagógica*, para que los docentes puedan “ver” la belleza de la integridad y la síntesis en la parte y el todo.

Palabras claves: Holointegración – Gnoseontología – Integración coexistencial

Summary

This study broaches the educational integration theme, from a co existencial and holistic glance. It applies the complexity’s epistemology principles to a theme that still maintains some segregation’s features. It proposes and develops new conceptual distinctions about kinds and levels of integration, and with respect to the possible ways to see the other. Re dimensions the teachers as the ontological unit of students’ translators and it states

the urgency of the *pedagogical glance's* education, so that the teachers can “see” the integrity beauty and the synthesis in part and everything.

Key words: Whole integration – Gnosentology – co existential Integration

Sobre la aún popular incongruencia

Es fácil convocar voces y partidarios de la educación integral, y han sido aplaudidos y considerados, todos quienes han postulado teorías nuevas o remozadas sobre temas afines: Ejemplos de ellos son, Jurgen Habermas y su fusión de horizontes, los gnósticos y la representación del bien y el mal como una unidad⁶⁶, el yin y el yang de la filosofía china como concepto fundamental de todo lo existente en el universo, la síntesis necesaria de los arquetipos de Carl Jung, Lev Vigotsky y asociados con la combinatoria de las estructuras cognitivas nuevas y previas, Martín Buber y el encuentro dialógico de yo-tú, Eduardo Grecco y la bipolaridad como don, el espíritu de síntesis de Teilhard de Chardin⁶⁷, entre otras muchas propuestas.

Acéptese que existe una buena disposición a poner los más colores posibles del estudiante en la “paleta”: la mayor cantidad posible de inteligencia, todas las dimensiones del ser posible, la plenitud de sus habilidades cognitivas, el conjunto más amplio de sus emociones, la multirrelación de las relaciones, la integración de su integralidad, la unión de su unicidad.

Qué es lo que uno puede ver con frecuencia, que un colorido (semántico-intelectual) profesor monocromático intenta que sus estudiantes sean policromáticos seres.

El docente mientras guarda o ignora su paleta, se capacita, se actualiza, se especializa, se esmera en poner el mayor número de colores en la paleta de sus estudiantes. Hoy, por ejemplo, está absolutamente de moda a nivel cognitivo incorporar esos colores (en el caso de los pre-constructivistas) y combinarlos (en el de los constructivistas).

En el ámbito intelectual-educacional es frecuente caer en el “enamoramiento” intenso y ciego; demasiados se suben al barco que va hacia un lugar muchas veces desconocido o de brumoso horizonte, porque se han vendido muchos pasajes y porque se supo que un importante y reconocido personaje es parte de la tripulación.

⁶⁶ Algunas sectas gnósticas creen en una deidad (Abraxas) que representa simultáneamente el bien y el mal. Temática que también es desarrollada por Herman Hesse en su obra *Damián* a través del “signo de Caín”.

⁶⁷ El sacerdote jesuita T. de Chardin aspira a eliminar las divisiones entre las diferentes zonas de la realidad; según él, la superación de la dualidad contradictoria de materia y espíritu hace desaparecer la oposición mundo y Dios. También destaca la unidad del cosmos (dimensiones, espacio y tiempo); conocida es también su propuesta respecto a las tres envolturas o esferas sucesivas de la tierra, donde cabe destacar la noosfera, que es donde se unen, en una especie de espíritu común, el sistema evolutivo del pensamiento y de la conciencia humana y de sus productos.

No cabe duda que es maravilloso ver la luz, pero no hasta el punto de “empollarse” hasta terminar apagado por la luz, o llegar a ser tan partidario de la luz, que se nos olvide la importante existencia de la sombra.

Asumir esta posición nos puede volver muy populares, pero a la vez muy polarizados, con esta actitud monocular, con la incorporación intelectual de media realidad es posible finalizar viviendo media vida.

Lo paradójico es que esta tendencia existencial pendular, esta especie de videncia intelectual ciega⁶⁸ culmine en una contradicción o negación entre lo que se vive y lo que se sostiene intelectualmente, en una oposición casi radical entre el “mapa” y el “territorio” se puede fácilmente terminar viviendo en un hemisferio cuando se está escribiendo, predicando o liderando el pensamiento pro *interhemisferismos*.

¿Por qué puede ocurrir esto? ¿Por qué esta frecuente disonancia cognitiva⁶⁹? ¿Por qué algunos casos de homofobismo son la explicitación de una homosexualidad implícita? ¿Por qué la personalidad autoritaria es a veces la solución para una historia de victimización no resuelta?, ¿por qué cuesta tanto incorporar armónicamente la bi y multipolaridad existencial?, ¿es sólo producto de la educación simplificadora, opresora, ordenadora, polarizadora?, ¿y nosotros hemos renunciado a nuestra capacidad de elegir y ver?, ¿seguiremos libremente explicando e intelectualmente justificando nuestra no libertad?, ¿continuaremos usando nuestra mirada actual (en este contexto existencial) para justificar nuestra ceguera (supuesta) que otros (en un contexto existencial que fue y que por lo tanto no es) nos intencionaron?

En este dominio reflexivo fácilmente un exceso de *prointegracionismo* intelectual, podría ser un factor facilitador de un des-integracionismo vivencial. Así como un exceso de existencia intelectual “integrada” podría llegar a traducirse un estilo de vida “segregada”⁷⁰. ¿Cómo reducir la brecha entre una integración discursiva y una integración vivida?, ¿cómo unir el puente entre el pensar y el sentir?, ¿entre una ética teórica y una axiopraxis?

En el ámbito escolar y el de formación universitaria ¿es posible enseñar simultáneamente o con el mismo nivel o rango de aprendizaje el pensar y el hacer?, ¿cómo puede enseñarse en intensidades y transformación equivalente el pensamiento crítico y el proficiente?, ¿qué educación integrativa permitirá que se logre la capacidad de criticar fundadamente un tipo de pensamiento o paradigma sin dejarlo fuera en el momento del análisis crítico de la totalidad?, ¿cómo evolucionar desde un pensamiento eminentemente crítico (del error, de la falta, de la limitación, de la fragmentación, de la ceguera) a otro validador e incorporador de cada uno de ellos, como componentes reales y necesarios

⁶⁸ Edgard Morin define como “inteligencia ciega” a la incapacidad de incorporar la “doble dialéctica” a nuestra comprensión de la realidad.

⁶⁹ En este contexto sería más adecuado hablar de “disonancia integrativa”, escribir, predicar y estudiar sobre la integración mientras en la cotidianidad del aquí y el ahora, se rechaza y se segrega al otro real y al próximo.

⁷⁰ El *hippismo*, como otros movimientos interculturales o de integración religiosa, política o étnica observados, pueden ser ejemplos de fenómenos de *autos segregación* en pro de una integración, familiar, nacional o universal.

de toda realidad, como partes integradas al todo, con independencia de que se quieran o puedan ver?

Esto también vale para responder al desafío sobre el cómo aprender a integrar al que no integra, cómo desarrollar la capacidad de aceptar que la incongruencia es parte de la congruencia, y que todo segregador dentro de su *bosque* tiene *árboles* de integración y que necesariamente (porque no podría ser el todo de otra forma) en el bosque del más radical de los “integracionistas” existen árboles “segregacionistas”. Si esta complejidad (principio de la doble dialéctica que según Morín supera y enriquece el principio de contradicción) cuesta aceptarla intelectualmente, puede que en el dominio relacional real sea aún más difícil.

Sobre niveles y tipos de integración

La integración autonegativa: Correspondería al tipo de integración que no acepta como parte de su totalidad la no integración o segregación; es una especie de contradicción intrínseca, es un tipo de ceguera común, una variante de polarización que pone toda la visión en una de las caras de la moneda, una forma de absolutismo; equivale a otorgarle a la integración la condición de todo, situación que lleva a utilizar los argumentos de la integración para atacar la integración o segregar para integrar.

Integración traslapada: Esto sucede cuando se confunden los niveles de cognición y análisis. Por ejemplo, algunos padres con un hijo categorizado por los estándares oficiales como discapacitado o diferente respecto a sus necesidades de aprendizaje, suelen expresar que lo importante para ello es que su hijo sea feliz, y sin duda, una parte de ello se tranquiliza con la integración emocional de éste. Sin embargo, esta afirmación suele ir acompañada de frustración y rabia implícita de que su hijo no logre integrarse a los niveles intelectuales de los demás; acto seguido, algunos padres atacan los intentos de educación inclusiva, y simultáneamente junto con manifestar su alegría por tener el hijo que tienen, expresan tácitamente su rabia por sus diferencias y por la exacerbaciones que el medio hace de éstas.

Una visión macrointegrativa incorpora a la totalidad en todas sus dimensiones y niveles, y esto puede apreciarse en diferentes tendencias actuales y antiguas, por ejemplo, en ámbitos como las ciencias integrativas (medicina holística, anatomía sistémica, salud ancestral), en el ámbito de la psicología (la corriente transpersonal, la psicología esotérica o la existencialista), en la educación (holopedagógica, pedagogía planetaria). Estas mismas tendencias se pueden encontrar en propuestas filosóficas, religiosas o esotéricas.

¿Para qué ver más?, ¿para explicarnos el presente?, ¿para prepararnos para enfrentar el futuro?, ¿para aumentar nuestro poder a través de la omniconciencia? Esto aún parece ser multicausal y confuso, en el ámbito educativo, como en cualquier otro, aumentar la visión de la totalidad hace más fácil la comprensión y validación del otro y de lo otro, permite no confundir la hoja con el árbol o con el bosque, permite entender la relación ecosistémica y articulada que existe

entre ellos, permite simultáneamente ver la hoja como un todo y como una parte, sin caer en la confusión entre ambas posibilidades. Hace más posible la síntesis, Morín diría que permite percibir la complejidad de la realidad: la recursión, la hologramatidad y la doble dialéctica.

También quien ve más, semejante al uso que se le da a la visión desde los satélites, puede usar esa amplitud de su mirada, tanto para destruir como para construir. Entonces, no sólo basta con educar la integración y la mirada que lo permite, de manera simultánea y co-sustancial, requiere de la formación moral, que permita operar en la realidad con el principio *a más visión más responsabilidad consigo y los demás*. No se puede hacer del *ver más* un oficio de “oraculismo”, sólo para reducir la libertad y con ello la esencia de la condición humana.

Otra confusión posible es asumir una *parte* integrativa como un *todo* integrativo; este fenómeno parece más posible cuando ocurre en un tránsito desde una cultura “fragmentadora” (o más “ciega” a la complejidad), hacia una cultura más holística; podría parecerse a la experiencia de pasar desde la óptica de ver en “blanco y negro” a la de ver en “colores”, o de la mirada monocular a la doble mirada, en el mito de la caverna equivaldría a desencadenarse y salir a la luz del sol, esa maravilla de ver más y en algún sentido captar un modo de ver el todo, se convierte a la vez en la dificultad de seguir ampliando la mirada y con ello una limitante para ver el todo. Occidentales que estudian medicina china o ayurvédica, sintérgica o antroposófica, fácilmente pueden caer en la tentación de transformar el todo en esa parte que sub-integró la totalidad, así una *melodía* que contiene todas las notas se convierte en la única *melodía*, la visión de un detalle que contiene todos los colores se convierte en la obra síntesis de todas las obras. Esta especie de iluminación oscurecedora, o visión enneguecedora, al igual que los desencadenados de la caverna, que enneguecían con la luz del sol después de una vida en la oscuridad también se puede traducir en ceguera total, tanto para ver la parte como el todo. También para protegerse definitivamente de la “luz”⁷¹, regresar a las cadenas para ver las partes o las sombras, probablemente aún más convencidos o con la necesidad de creer, que esa parte es el todo.

No es difícil imaginar los estragos que estas confusiones de niveles de realidad y totalidad pueden generar en la educación y especialmente en la praxis de ésta. Fácilmente se puede segregar en pro de la integración, o quebrar la docena de tazas de un juego por sólo ver e intentar poner sólo una taza en el cajón. Se podría dañar irreversiblemente una obra pictórica desde el afán “bien intencionado” de restaurarla o mejorarla (oficio que muchas veces asumen profesionales de la salud y la educación), cuando se interviene en sus partes, con independencia de los cambios que esta “mejora” le producen a la obra en su conjunto. Muchos integracionistas afectados por esta confusión de niveles y tipos de integración, en distintos momentos de la historia, han segregado a los propios y a los ajenos, muchos intentos por liberar se han traducido en la esclavización de muchos, así como muchos intentos de unidad han redundando en una irreconciliable separatividad.

⁷¹ Del “Bien” en el caso de Mito de la Caverna de Platón.

Con esto lo que se intenta es reivindicar los fundamentos, la claridad epistemológica que hay detrás de cada acción, de cada cruzada, de cada programa por popular, romántico o bien intencionado que sea, desde la convicción de que mientras más se vea lo teórico más coherente será la praxis. En el ámbito educacional escasea esta mirada tanto en la investigación como en el quehacer educativo.

La climatología educativa nos señala que hay sequía de estudios intrateóricos o fundamentales y superávit de investigaciones sobre acciones, sub-acciones, métodos y sub-métodos. El activismo tiene tanto prestigio, como desprestigio tiene lo conceptual.

Frases recurrentes son: *Habiendo tanto que hacer en la educación se pierde el tiempo teorizando. El cambio debe partir de la práctica en el aula.* Lo que puede tener sentido es nuevamente la integración, conectar el todo con la parte y la parte con el todo, como articular teoría y práctica, los principios del ser con el hacer de este ser. Lo que no tiene sentido es perder la visión de síntesis de lo conceptual y práctico en cuanto parte y en cuanto todo.

Una manera posible de experimentar lo señalado es la axiología estética; se relatan vivencias de goce estético, que algunas personas han tenido al enfrentar una obra pictórica o escuchar una obra musical; una manera en que se describe esta experiencia es como un gozo con todo el ser⁷², podría traducirse como una conexión temporal con la totalidad, con el uno, y es este precisamente uno de los rasgos que le otorgan valor estético a una creación artística, su sentido de totalidad, que la obra sea un todo en sí, que no le sobre ni le falta nada.

En este contexto –filosófico tomista– es posible comprender la definición de artista que hace Augusto Rodín, cuando lo describe como un *traductor de Dios*, en tanto Dios es trascendentalmente el uno, la belleza⁷³ (que en ente nivel de abstracción ya no se diferencian). Desde esta óptica los artistas son los mejores ejemplos de concreción en la integración de la totalidad, son quienes traducen de mejor forma la totalidad y la belleza de Dios. Por ello el padre Osvaldo Lira⁷⁴ sostenía que lo más parecido a Dios en la tierra era la *Novena sinfonia* de Beethoven y que este autor, era el más grande filósofo que había existido, afirmación obviamente comprensible, en tanto le atribuye al músico alemán, la capacidad ontológica y gnoseológica de conocer e interpretar mejor que nadie al “ser absoluto”, al *Es* o uno.

Independiente del nivel de *tomismo*, no cabe duda que la educación debiera hacerse intrínsecamente estética, incorporando consustancialmente en cada uno de sus procesos la capacidad de integrar y embellecer. Teóricos más

⁷² Algunos definen estas experiencias como goce *cósmico* y Abraham Maslow como *experiencia cumbre*.

⁷³ Cabe señalar que los otros trascendentales de acuerdo a la filosofía tomista son: la verdad y el bien. Dios es definido desde este marco conceptual como el *Es*, como el *existir subsistente* o *primer motor inmóvil*.

⁷⁴ El padre Osvaldo Lira fue un destacado docente de la Pontificia Universidad Católica, responsable de entregar las bases filosófico-éticas de la formación en esa casa de estudio, su formación tuvo y tiene mucha influencia en la formación profesional de educadores, abogados, estetas y otros profesionales que egresan de dicha universidad.

naturalistas y panteístas, dicen que la belleza en plenitud está siempre ahí, que nunca falta nadie o algo, esas carencias sólo estarán en nuestra mente, en las limitaciones de nuestro lente epistemológico o en nuestro lector de la belleza. Todo profesor tendrá siempre la posibilidad de describir a cada uno de sus estudiantes, a cada uno de sus apoderados y a cada uno de sus grupos cursos como un todo completo en sí, con la misma integración y perfección que la *Novena Sinfonía*, y de actuar y coexistir en consecuencia con esa descripción. Parafraseando a Rodín puede afirmarse que todo docente es un traductor de la unidad de Dios⁷⁵, tanto de sí mismo como de sus estudiantes. En otra versión de lo mismo puede decirse que a todo docente le cabe la ineludible tarea de trabajar al máximo su propia integración (actualización, plenitud, conciencia expandida, nirvana, estructuración de su personalidad, como se le llame, según las distintas teorías sobre el desarrollo humano) tanto como la integración personal y colectiva de sus estudiantes.

Es urgente comenzar la tarea de educar la **mirada pedagógica**, para que los docentes puedan “ver⁷⁶” la belleza de la integridad y la síntesis en la parte y el todo, esto sin duda que abriría puertas y tendería puentes sin fin de transformación, especialmente de aquellos actualmente descritos como incompletos (y por tanto víctimas reiterados de la *profecía autocumplida* y *prefijados* con toda la variedad de *dis* existentes).

Tanto o más que adecuaciones curriculares, deben realizarse urgentes *adecuaciones oculares*, para que todos puedan ser partícipes de apreciar la totalidad, especialmente donde la mayoría ve sólo la parte. Es necesario aprender a ver el **ser** donde es frecuente ver el **deber ser**. Sólo entonces la **modificabilidad** será posible, dejará de ser un milagro o un fenómeno resiliente que un ser humano cambie y vaya más allá de los límites preestablecidos por la *normología* o el control social. Entonces lo extraordinario (lo extra-orden) será lo que siempre ha sido, el modo humano natural de operar desde la libertad humana.

Dos procesos de integración imprescindibles: La autointegración y la co-integración

Dos procesos integrativos necesarios son la *autointegración* y la *co-integración*, los que podríamos dentro del dominio relacional asociar respectivamente a **identidad** e **intimidad**.

Es conocida la imagen del pez que refleja una gaviota en el espejo, y de la gaviota que se percibe como un pez. El autoconcepto o autoimagen es una construcción de una suma de devoluciones comunicacionales (verbales,

⁷⁵ Si usamos como referencia lo que fuera señalado por el padre Osvaldo Lira, se puede afirmar que todo docente puede ser un Beethoven: Un traductor de la unidad y de la belleza de Dios. Dentro de este mismo contexto C. Arrayo define educación *como el acto de poner al niño frente a Dios con el gesto simultáneo de ofrecérselo*.

⁷⁶ Este ver hace referencia a la mirada epistemológica, que transforma el ser y el hacer del que ve.

gestuales, emocionales, espirituales, morales) que nos retroalimentan desde el momento de nuestra gestación.

En esas interacciones se nos expresa lo que somos, lo que no somos (principalmente), para qué somos buenos y para qué malos (principalmente), informaciones en distintos niveles y tonos sobre nuestro ser y nuestro deber ser (principalmente) y con la suma de todo este *espesor del mundo*⁷⁷ en que vivimos y que a veces co-vivimos vamos construyendo otra suma más o menos coherente de “partes” con las que construimos el “rompecabezas” de nuestra autoestima. Junto con la vida surge y se mantiene este proceso de integrar estas partes en un todo, de ensamblar las imágenes que nos devuelven nuestros padres –a veces extremadamente diferentes–, a las que se van sumando nuevas descripciones que los demás tienen de nosotros, desde las más a las menos significativas. En un extremo están las que creen que son lo que otro u otros le reflejaron que era, y en el otro, los que psicomágicamente quieren reinventarse su ser permanentemente y en la mayor amplitud y variedad posible.

También dentro de este proceso ocurre la polaridad de quienes aceptan dócilmente el ser que se les ha construido, y los que asumen en rebeldía todo intento de *colonización ontológica*. En un extremo del péndulo los que se esmeran por convertirse en el opuesto del ser que se les impone, en *indisciplinado* al que disciplinan, en *profeísta* a quien tratan de embellecer, en *amargo* al que endulzan. Cabe señalar que esta modalidad rebelde de construcción entitativa está tan influida por el poder modelador como por el sometimiento, en ambos casos las decisiones tomadas respecto a la integración de la identidad están fuertemente influidas por el poder de un otro.

Este es otro ejemplo de un estilo pendular de vivir, cuestan los matices, falta el hábito epistemológico de la multiversidad, resulta más fácil ser muy parecido al modelo entregado (actitud regresiva) o al opuesto (actitud proactiva), que asumir la infinitud de posibilidades que pueden darte entre ambos polos.

Es posible que al enfrentarnos a nuestro *espejo psíquico*, nos enfrentemos a una suma de partes, a una especie de “todo fragmentado”, a un rompecabezas formado por piezas de partes de otros, de seres contemporáneos y transgeneracionales.

En la suma de los pedazos de este rompecabezas ontológico, concurren fragmentos de distintas fuentes, niveles, dominios y dimensiones. Para algunos sólo o principalmente lo genético, para otros, se suma lo vivencial en distintos grados de importancia, y así sucesivamente se le van adhiriendo como *partes* o como *todos* lo psicoemocional, lo espiritual, lo transpersonal, en definitiva una *totalidad* cada vez mayor.

Este intento de percibir en el espejo existencial, el todo en ese todo observado, posiblemente sea un proceso autointegrativo que nos lleve mucho de la vida, toda la vida o muchas vidas (en coherencia con otras lecturas de la totalidad); también es posible que esta dimensión de la integración sea para muchos la principal razón de ser del ser, al menos para algunos humanistas

⁷⁷ Concepto tomado de la afirmación de Jean Paul Sartre: *El hombre está separado de sí mismo por todo el espesor del mundo*.

existencialistas el objetivo de la educación y de la psicoterapia es precisamente que el otro sea lo que es. Para Rogers la identidad o congruencia es uno de los rasgos principales de un ser actualizado.

En este contexto la educación del ser, la ontopedagogía o gnoseontología son imprescindibles de abordar en la educación, aprender a integrar el propio ser fragmentado o construido de retazos anexados con una costura regida por la arbitrariedad. Existe suficiente teoría sobre pedagogía del ser, yo y tú podríamos sumarnos a la construcción de una didáctica ontológica, a la validación empírica de una metodología para la integración existencial.

En relación a la cointegración como factor constructivo de la coexistencialidad, puede señalarse que el desarrollo de la identidad es prerrequisito para una vida relacional “saludable”, de acuerdo a Jurg Willi. La condición para que una relación no sea psicopatológica, es cumplir con la fórmula social, a *mayor identidad mayor intimidad y simultáneamente a mayor intimidad mayor identidad*.

En esta necesidad de autofragmentarnos, muchas veces el otro se convierte en el completador de nuestro rompecabezas, es lo que comúnmente se denomina *enamorarse*, el encuentro de la otra mitad o de la media naranja. Implica un versus, una negación al proceso de auto completarse o auto integrarse utilizando para ello partes del otro, lo que se traduce en definitiva, en la fórmula *a mayor intimidad menor identidad*, equivale a decir que mientras más soy tú menos soy yo, a la vez que mientras más eres yo menos eres tú, cuando más somos aparentemente “nosotros” menos somos “yo” y “tú”, porque ocurre una invasión, contaminación o sustitución de las identidades.

Una completación del propio *rompecabezas* con piezas del otro y viceversa, en un acto en que me esclavizo y/o esclavizo al otro, siento una especie de necesidad mutua, la que fácilmente puede confundirse con “estar enamorado”, porque sienten que el otro es el “agua” exacta y perfecta para su aparente “desierto”. Quien tiene algo de sí extremadamente sediento es muy probable que se lo pase hablando, pensando y deseando lo que describe como su “agua” o él considera como el más exacto satisfactor de su “necesidad”. Necesidad que en el dominio de lo humano suele coincidir con una “sed” generada en nuestra temprana edad socioemocional por las vivencias con nuestras imágenes vinculares más significativas.

Entonces la autointegración es un proceso muy relacionado con la libertad –en oposición a la esclavitud señalada⁷⁸, es un proceso coexistencial donde en todo instante el “yo” se enriquece del “tú” y donde el “tú” se enriquece del “yo”, y donde ambas identidades en permanente maduración, se encuentran en un “nosotros” que les enriquece y que enriquecen. Esto sería consonante con la fórmula de Jurg Willi, que en una traducción coexistencial quedaría así: mientras más eres tú (más holoexistente) más soy yo; y sólo esto permite que

⁷⁸ De acuerdo a la teoría de la colusión de Jurg Willi, sería especialmente esclavizante la relación que opera con la pauta: *a mayor intimidad menor identidad*, porque se necesita del otro para “ser”, el otro actúa como un completador de la identidad o como un sustituto de ésta.

seamos verdaderamente “nosotros” (dos holo coexistencias que sólo pueden ser intimidad a partir de su identidad, y ser identidad a partir de esa intimidad).

Integrarse completamente a sí mismo es lo que permite en la relación integrar completamente al otro, la incompletud o fragmentación en cualquiera de estos procesos, no permite coexistir, no permite la verdadera co-integración con el otro, inevitablemente se produce algún ruido o disonancia. Algo no se encuentra, a veces nunca, algo duele, algo molesta, algo se desencuentra o se desconecta, a veces para siempre. Entonces deja de ser absurdo⁷⁹ el que dos esposos nunca se hayan “encontrado” o “integrado” después de 30 años de matrimonio, que un docente no se haya integrado en décadas, con el contexto educativo en que trabaja, que algunas aulas sean una especie de “campos de batalla”, contextos relacionales donde es tan poco lo del otro que está en mí y tan poco lo que de mí está en el otro, que se hace más fácil segregarlo que integrarlo, más fácil atacarlo que defenderlo, más fácil sentirlo ajeno que propio. Tampoco es casualidad que la primera bomba atómica fuera lanzada por un país occidental a uno oriental, por un país de raza blanca a otro de raza amarilla, en síntesis, a otro percibido como mayormente diferente.

No se intenta con ello favorecer el “igualismo” en desmedro de la diferenciación, muy por el contrario, el punto de partida es la obviedad de que todos somos diferentes, por tanto, toda integración sucede y es posible a partir de esta no igualdad. Lo que se integra son las diferencias, lo disarmónico, lo incongruente, lo fragmentado, lo separado. Aunque parezca redundante, lo que tiene sentido integrar es lo que está desintegrado.

De hecho, no tiene mucho sentido teorizar sobre la integración (valor o existencia) de aquello que se define entitativamente como “uno” (por ejemplo a Dios dentro de la filosofía tomista) o sobre la armonía del carácter ecosistémico de la naturaleza o respecto al valor inclusivo del amor.

¿Amor es a integración como odio es a segregación? Esta analogía requiere sin duda de muchos análisis, como la respuesta a la pregunta ¿es más fácil dañar y ser enemigo del desconocido? Sin duda que son temas controversiales, sólo algunas subjetivas distinciones al respecto.

La integración se aborda como temática, a partir de diferencias declaradas, por ejemplo se reflexiona, se lucha, se elaboran programas y se legisla sobre las diferencias étnicas, las desigualdades culturales, las brechas y desniveles socioeconómicos, las desigualdades de género, la falta de articulación entre las distintas asignaturas y ciclos escolares, las diferentes capacidades de aprendizaje, y así sigue y suma.

Para algunos autores la integración pertenece al dominio de lo humano, constituye desde alguna perspectiva el modo natural de existencia para el hombre.

Al respecto señala, desde su determinismo estructural, que biológicamente lo que nos es propio, son las conversaciones matrísticas y las pautas relacionales

⁷⁹ Se está haciendo referencia a la obra de Ionesco que plantea la temática del desencuentro y encuentro de una pareja en una de sus obras del teatro del absurdo.

ecosistémicas: este componente de aceptación del otro como legítimo otro (que aún sobrevive principalmente en las relaciones madre-hijos), es lo que habría permitido de acuerdo a esta teoría, que la humanidad aún siga viva en el planeta.

Además de muchos maestros y filósofos orientales, también el filósofo cristiano Teilhard de Chardin, considera natural la integración de la humanidad a través de la noosfera. En cierto modo, cuesta percibir como antinatural la integración, la recursividad, la interconectividad, especialmente a partir del aporte de la teoría sistémica, su máxima: “*el todo es más que la suma de las partes*”, enriquecida por la hologramatidad al complementarla con otra afirmación, de que además, la parte es más que la suma del todo. Entonces se va haciendo cada vez más natural (aunque en ocasiones no va mucho más allá de vestir un traje de moda), del lenguaje como totalidad, de la medicina integrativa, de la anatomía sistémica, del trabajo transdisciplinario, del diagnóstico multidimensional, integración escolar, holopedagogía, de las inteligencias múltiples, de una psicología transpersonal y de una serie de cada vez más frecuentes intentos por avanzar hacia la totalidad.

Una propuesta conceptual de integración educativa. Integración coexistencial u holointegración

Una integración coexistencial no deja a nadie fuera, ni al integrado ni al integrador, incorpora tanto los pensamientos segregacionistas como integracionistas de cada uno de ellos, ocupa todos los colores de la paleta, incluye las hojas de todo el bosque y el bosque de cada hoja.

Es una inclusión de la totalidad, una fiesta donde todo y todos están invitados, todos los tipos y niveles de abstracción, de auto y co-aceptación, todos los juicios y pre-juicios, todas las teorías o antiteorías integracionistas u holísticas, todos los matices que se hayan logrado alcanzar en lo vivencial y en lo intelectual.

Algunas formas posibles de ver al otro

- (a) **Se puede ver al otro como una parte** (su “no-salud”, su “no-normalidad” “su no-totalidad”), variantes de esta mirada es ver esa **parte como parte**, (persona con una dificultad en su salud, persona con alguna diferencia, persona con alguna falta física, social o psicológica), otra, es ver esa **parte como un todo** (“el maniático”, el “down”, el “asperger”, el “ciego”, el “discapacitado”, el listado podría ser interminable).
- (b) **Se puede ver al otro como una parte del todo**, en este caso se activa la doble mirada, la visión binocular, se visualiza simultáneamente la parte y el todo. Esto es lo que hace siempre un verdadero artista,

nunca ve la palabra aislada de la totalidad del texto, ni la nota musical aislada de la armonía del acorde y de la melodía total, ni un solo detalle pictórico desintegrado de la obra completa. Cuando un dialogante o un educador tienen desarrollada esta habilidad, tienen simultáneamente más desarrollada la capacidad de validar al otro, porque además de percibir la nota que desafina percibe el resto armónica de ellas, es más, no es posible percibir la desafinación separando la nota o el acorde del resto de la obra. Un dialogante amplía su capacidad de tolerancia a discursos y conceptos distintos al propio, porque es capaz de contextualizar esa parte de lo dicho dentro de un contexto mayor (tanto ajeno como propio), que lo explica, lo conecta, lo relativiza y lo valoriza. Puede escuchar más y hablar menos, puede postergar o renunciar a la tentación de contraargumentar, de descalificar y de irritarse.

(c) Se puede ver al otro como un todo, esta le ofrece al observador la totalidad del paisaje del otro, equivale a poder mirarlo *satelitalmente*, disfrutar de cada uno de sus colores, escuchar el sonido de cada una de sus teclas. La totalidad del otro abre la posibilidad a la coherencia, a la concatenación comprensiva de las partes, redundando en una disminución de los prejuicios y la negación. En el ámbito de la educación permite la multiplicación de posibilidades didácticas, posibilita una verdadera educación integral, facilita las co-melodías, la combinación de colores, en definitiva, favorecerá una integración efectiva, creíble y perdurable. Es distinto para el maestro (artista o educador) contar con la totalidad de las notas, con la totalidad de los colores, esta completud sin duda que incide en las posibilidades y calidad del fruto de su obra. Esta es una de las principales ganancias de un docente portador de los *lentes* de la holomirada, transformar de su oficio de maestro, a veces explícitamente molesto por las escasas y limitadas capacidades y recursos psicobiosociales de sus estudiantes, en un trabajo transformador, que erradica la desesperanza en los estudiantes. Porque simplemente se ve lo que está, un estudiante siempre es todo él, la reducción a una o más partes de él, es producto de la *ceguera* de quien lo ve. Cuando un estudiante es visto en su totalidad por alguien, alguna vez su tendencia es a operar y a expresarse en la totalidad que fue percibido.

(d) Se puede ver simultáneamente al otro como una parte y como un todo: Esta doble visión no es fácil, porque no es natural en nuestra cultura, que se construyó sobre el paradigma de la simplicidad, en la práctica generalizada de buscar la verdad de las cosas fragmentándolas. Diseccionando los cuerpos, dividiendo el conocimiento en asignaturas, escindiendo al hombre en cuerpo y alma, en un ser biológico, psicológico, social y emocional. Estas subdivisiones no son triviales, porque si bien pueden tener en su base la “buena intención” de conocer las partes del todo, el resultado es parecido, es semejante a cortar una flor y luego separarla en sus partes para conocerla mejor, lo más posible que con este afán investigador se incorpore una irrecuperable imagen de totalidad de dicha flor, sumándose además, la imposibilidad de restablecer la doble totalidad a la flor, en sí misma y a la planta de la cual fue separada.

Lograr en alguna medida, limpiar o cambiar el lente de la epistemología de la simplicidad, permitiría mirar hologramáticamente, vale decir, ver el todo en la parte y la parte en el todo. Es sin duda una educación “visual” que nuestra educación humana requiere con urgencia, resolvería la suma de incomprensiones, contradicciones y disgustos de los actuales intentos y proyectos de integración educativa.

Las antiintegrativas luchas entre conceptos y partidarios de la educación inclusiva y la integración educativa, la hologramaticidad reduce drásticamente los “versus”, termina con la discusión de que se integra el todo (el grupo curso u otro sistema humano) a la parte (al estudiante con N.E.E. u otro ser humano en vías de algún tipo de segregación), se percibe con claridad que es un solo proceso o dos perspectivas de la misma realidad que sólo pueden darse simultáneamente. En definitiva, no se puede totalizar lo que ya es un todo o integrar lo que está integrado. En este contexto, la tarea de la integración educativa es repartir faroles epistemológicos, hacer explícito lo que los sistemas de control social han hecho implícito. Fragmentar al hombre en cada una de sus dimensiones y esferas, incluida la relacional, parece ser un buen negocio para el sistema de domesticación, incluido el principio de *dividir para gobernar*, la transformación del tejido social en una *muchedumbre solitaria* y la proyección futurista de familias y posiblemente centros educacionales, donde se reemplacen los espacios de interacción y coexistencia humana, por cubículos separados donde cada uno por separado sólo se vinculará con una realidad y otros virtuales. (Familia virtual, profesor virtual, pareja virtual entre otras *pseudorrealidades*).

Por lo tanto, defender y mantener la unidad social es una tarea ineludible de la educación, los profesores requieren aprender a *tejer* complexus y hologramaticidad, entregar a los estudiantes *palillos coexistenciales* –es posiblemente una de las herramientas más útiles para la vida–, les permitirá contrarrestar la tendencia a deshacer el enmarañado de la totalidad y simultáneamente, a ser un articulador activo de la necesaria conexión humana.

Se puede ver al otro como un todo integrado al todo

Desde los postulados coexistencialistas, no basta con la máxima de la cibernética respecto a que *la realidad no es independiente del observador*. Requiere explicitar lo que usualmente opera como un supuesto que el *observador no es independiente de la realidad que observa*. Por ello, a las formas de ver al otro, se hace imprescindible agregar las formas de verme a mí cuando veo al otro. Para Sartre el otro siempre está completo, en todo momento es lo que es, y nunca es lo que fue, será o debería ser, por lo tanto, la falta no está en lo mirado sino que en el que mira. Vale decir, que se puede ver al otro como un todo, sólo cuando no estamos en falta o no confundimos el dominio semántico (del deber ser) con el político (del ser). Del mismo modo que se puede ver a

ese ser completo integrado a un contexto completo, capacidad que nuevamente tiene relación con el oficio de validar al otro y su realidad.

Si ver al otro como un todo, amplifica las posibilidades del hacer pedagógico más allá de muchas habituales auto-limitaciones, ver a ese todo integrado al todo, le agrega la infinita riqueza de los matices de la coexistencialidad, de la conectividad y policromía de la intimidad, si en un yo existen todas las posibilidades combinatorias de los colores del *arco iris existencial* (único e irrepetible) puede uno imaginarse las posibilidades infinitas que pueden darse en la fusión de colores del *arcoiris coexistencial* (únicos e irrepetibles), especialmente si se describe la intimidad entre dos o más personas como la suma de innumerables momentos de interacciones en un *aquí y ahora* o contexto determinado.

Algunas formas de verme a mí cuando veo al otro

(a) **Puedo verme como una parte**, dentro de esta posibilidad el ejemplo de dos variantes: una, es **percibir esa parte como una parte**, con ello surgen las lecturas sesgadas de la realidad, escuchar por un solo oído, sólo escuchar olvidándose de tocar, oler, acariciar al mundo circundante y al otro próximo. En este contexto, si tanto el observador como el observado son percibidos como *parte*, fácilmente pueden reproducirse las caminatas de un “ciego” guiando a otro, o los “diálogos de sordo”. La magia ocurre cuando cualquiera de los dos interactuantes amplía la banda pasante y agrega más partes del todo, el aire del diálogo comienza a fluir y la luz del encuentro comienza a brillar. Una segunda posibilidad, es **percibir mi parte como un todo**, en este caso, el observador puede fácilmente convertirse en la medida de todas las cosas, mide desde su “hoja” que percibe como el todo o lo absoluto, a todos los bosques del universo, incluido el ser del bosque en sí, al bosque en su esencia. En este terreno, florecen los fundamentalistas solitarios e incomprensidos, los totalitarios cuya verdad sólo tiene sentido para él o para quienes se suman a su *parte-todo*.

(b) **Puedo verme a mí mismo como una parte del todo**. Éste es sin duda un paso en dirección a la integración, verse a sí mismo como parte del todo, independiente de que sólo como una parte, permite la incorporación, la pertenencia, la comunión de ideas y acciones. Un docente comprende que todo lo que hace y deja de hacer tiene impacto en el proceso formativo de sus estudiantes, puede desarrollar la responsabilidad conciente de que todo lo dicho y hecho tiene una consecuencia en el contexto en que se encuentra inserto, sabe que es un “dominó”, que puede mover al resto de las “piezas” y transformar la totalidad o generalidad a partir de su parte o individualidad. Si a esto se le suma la conciencia que de un modo equivalente su “chispa” puede quemar todo el “bosque”, podemos tener a un docente simultáneamente responsable y empoderado, con la claridad práctica de que le es inherente a su quehacer, educar o mal educar, y que por cierto, es él quien decide en el ejercicio responsable de su libertad.

- (c) **Puedo verme como un todo.** Esta perspectiva visual está muy relacionada con la autoaceptación, verse a sí mismo como una totalidad, es contar con la obra completa para el goce estético, con todas las dimensiones humanas para la plenitud existencial. Un docente que se percibe como una totalidad lo más probable es que proyecte una imagen de profesor integral, congruente y auténtico. Una de las tres cualidades que, según Rogers, le son propias al docente o persona actualizada.
- (d) **Puedo verme simultáneamente como un todo que es parte de un todo.** Con esta mirada a la autoaceptación y autointegración individual se le suman pasos hacia la co-aceptación y la co-integración, al menos el “árbol” se siente parte del “bosque”, la ventana como parte del edificio y se tiene algo de conciencia de las diferencias del paisaje observado desde cada una de las ventanas del edificio. Se hace más probable el diálogo validador de las diferencias. El *universo* se hace tolerante y sensible al *multiverso*. Se reduce la homogeneización porque se sensibiliza el todo individual a la individualidad del todo, la individualidad se colectiviza, se distingue la diferencia personal de la diferencia interpersonal y social. Se hace posible educar simultáneamente con independencia de la tentación de reproducir a los otros, de acuerdo a mi modelo y con la libertad de co-educar manteniendo claridad y respeto por los deslindes entre los *yoes* y los *túes*, especialmente de las fronteras del propio yo. En síntesis, permite semipermeabilizar (abrir y cerrar) estas fronteras entre el yo y el tú (favoreciendo tanto la identidad como la intimidad y la permanencia de la parte como un todo y del todo como parte) y semipermeabilizar las fronteras del yo-tú, como una unidad coexistencial con el todo del mundo circundante, cuya sumatoria general es que, a más identidad (unidad individual como todo), mayor intimidad (unidad coexistencial como todo) y viceversa.
- (e) **Puedo verme como un todo integrado al todo.** Esta unión de totalidades parece ser la culminación del proceso de **holovisión**, es la percepción de una doble totalidad de la directamente propia y de la indirectamente propia, de la fusión del sí mismo con la alteridad. Es mirar el paisaje siendo parte del paisaje, es la toma de conciencia del fumador, que cuando se aleja para no dañar a otros o al medio ambiente, sabe que él también es otro y medio ambiente, comprende a cabalidad que todo lo que le suceda a él afecta a la totalidad, como cualquier impacto en la totalidad tendrá impacto en él.

Esta es la mirada más próxima a la propuesta de la coexistencialidad, es el encuentro simultáneo de dos paisajes que incorporan un tercer paisaje, que incluye a los dos anteriores enriquecidos por la totalidad de los dos más el tercero. Es una suma de totalidades que mientras más avanza más se acerca a la unidad. Respecto al tema de la integración educativa puede señalarse que, mientras mayor es la inclusión mayor es la diferenciación, a la vez que cuando mayor es la diferenciación mejor y mayor es la integración. Bajo el paraguas de la totalidad, de la armonía de la *unitas múltiples*, está todo incluido, incluido lo excluido; están todas las diferencias, incluida la negación de las diferencias.

Sólo en este contexto tienen simultáneamente sentido las afirmaciones: somos todos iguales y somos todos diferentes.

Cuando el observador se percibe como un todo integrado a un todo, su existencia se transforma en una armonía ecosistémica consigo mismo y con los demás. Se puede ser un docente auténtico que respeta la autenticidad de sus estudiantes, puede simultáneamente fortalecer la identidad propia y la de sus alumnos, puede aceptar sus diferencias y las de los otros, puede enriquecer su existencia con la de los otros y enriquecer a los otros con su existencia. Puede coexistir con sus estudiantes, abrir el contexto educativo al encuentro total de las existencias.

Algunas distinciones finales sobre el tema

¿Cómo se delata esta totalidad frente a los estudiantes?, ¿cómo se invita la totalidad de los estudiantes al contexto educativo?, ¿qué tipo de relación da cuenta del docente como todo integrado al todo?, ¿qué tipo de currículo permite que tanto el docente como el estudiante se desarrollen hologramáticamente?, ¿cuáles serán las estrategias metodológicas más coherentes, adecuadas y eficaces para educar la totalidad del docente y el estudiante?, ¿totalidad es sinónimo de plenitud o perfección?, ¿cuáles son los aportes en esta dirección de la holopedagogía y de la pedagogía planetaria?

Muchas preguntas para muchos nuevos y futuros intentos de respuestas. A modo de semilla, algunas distinciones finales:

Una integración coexistencial, permite la totalidad del docente y del estudiante en el aula, puede ser cuerpo y espíritu, emoción e historia, puede asistir a clases con sus virtudes y sus defectos, con su sombra y con su máscara, con sus habilidades y discapacidades, con su complexus, con su cadena de afectos transgeneracionales.

La integración coexistencial es un contexto de aprendizaje que permite y cultiva la totalidad, incluye todas las lunas con todas sus caras, y las caras de cada una de sus caras. Nada se excluye porque se acepta todo, nada es negado a la vista, se puede pecar de inmadurez en no ver a tiempo y en contexto durante el “juego” alguna pieza del “ajedrez”, pero se juega siempre con todas las piezas propias y del prójimo.

Se pone la misma pasión de la protagonista de la obra del cineasta chino Zhang Yimou, “Que no falta ninguno”, ningún estudiante está demás, ninguna de sus dimensiones está demás, ningún segundo de su vida está demás. El todo es afectado cuando una de sus partes se niega o segrega. Para muchas culturas existe una dependencia absoluta entre la armonía y la síntesis del “universo” y cada uno de sus “multiversos”, tiene tanto valor en la totalidad la vida de un insecto como la vida de toda la humanidad. El todo dejaría de ser un todo cuando se le niega o quita uno de sus componentes.

La integración coexistencial al igual que las medicinas ancestrales y milenarias del Oriente, desarrollan estrategias para restaurar la síntesis de la

totalidad individual y universal, sabiendo que son estas fracturas y desarmonías las que originan las enfermedades.

Ejemplo de acciones concretas para invitar a la totalidad al aula, es iniciar las clases con alguna *actividad coexistencial*, más o menos breve, más o menos pertinente, más o menos curricular. Actividad que permita lo más posible, que los estudiantes se instalen en su cuerpo antes del comienzo de la clase formal, que se contenten con su respiración, con sus emociones, con su historia de interacciones. Que se hagan lo más presentes posibles, que entren con su cerebro, sus sentidos, su corazón, su voluntad y su libertad.

Escucharlos *activamente* o permitirles reflejar su existencia en la tuya, incorporar como imprescindible la comunicación pupilar en cada una de las interacciones, desde la más trivial a la más sublime.

Una educación coexistencial inicia sus estrategias de enseñanza, teniendo como piso el paradigma sociocultural, que rescata el carácter social del aprendizaje, que sostiene que *aprendemos de los demás, con los demás y para los demás*, primero, porque resume las palabras; *de los, con los y para los* demás por el prefijo *co*, asume la imposibilidad de cualquier tipo de aprendizaje fuera del contexto de la coexistencia, establece como aprendizaje el entretrejimiento de existencias (estas pueden ser entendidas desde las distintas acepciones cibernéticas de 2º orden, como el *complexus* o maraña de acciones y retroacciones (Morín), como la historia de interacciones (Maturana) o como la pauta que conecta (Bateson). Desde esta perspectiva, por ejemplo, el aprendizaje de la lectura está incompleto si sólo se logra decodificar los signos lingüísticos (modelo perceptivo motriz), continuaría incompleto si se logra decodificar significados (modelo cognitivo lingüístico). Desde la perspectiva teórica propuesta se lee efectivamente, cuando se entretrejen todos los niveles existenciales de la historia de interacciones de lector y del autor. Sólo se ha leído cuando el **amarillo** (lo escrito que desde el principio de la hologramática es una parte donde está el todo o existencia del autor) del autor se entretreje con el **azul** (todo o existencia) del lector, y se genera por primera vez el “verde” (producto de la lectura coexistencial).

El aprendizaje desde esta perspectiva, no sólo permite transitar de un “estadio de desarrollo” a otro, no sólo permite una modificabilidad del andamiaje cognitivo, es una transformación de la totalidad del aprendiz, en cada una de sus dimensiones (cognitiva, emocional, social) y en cada una de las dimensiones de éstas.

Por ejemplo, cuando un aprendiz incorpora una nueva información (una parte), puede ser una nueva parte que se suma a otras (aprendizaje mecánico), puede ser una nueva parte que se combina con otras anteriores (aprendizaje significativo) o puede ser una nueva parte que modifica la totalidad del conocimiento previo; el nuevo color se combina con cada uno de los matices previamente logrados (aprendizaje coexistencial).

Cuando se aprende coexistencialmente, se modifica simultáneamente la parte y el todo, ocurre una holotransformación; con cada nueva experiencia de aprendizaje se modifica la epistemología o conocer del conocente, la

totalidad de su “universo” y con ello, el modo de describir el “multiverso”. Sin duda que para lograr este tipo de conocimiento se requiere de muchos cambios pedagógicos. Por ejemplo, de estrategias especiales para que el estudiante esté en el *aquí y el ahora*, vale decir, en el contexto único de aprendizaje, mientras *más de él* existe al momento del aprendizaje, más holístico y conciente será éste. Requerirá de docentes que también estén presentes (lo más de *él* posible) para que pueda coexistir en la plenitud de su ser en dicho contexto, también deberá existir un tiempo dialógico intencionado (de interactuantes validados en su totalidad ontológica) para favorecer y asegurar el entretejimiento existencial.

Entonces la integración educativa, desde la perspectiva de la coexistencialidad, es más que *incluir* en el sentido de sumar una nueva parte a un todo (que a veces la rechaza); es entretejer la existencia de un *todo* (estudiante u otra persona) percibido por la *inteligencia ciega*⁸⁰ usualmente como una parte, a otro todo (curso u otro sistema integrador), el que a su vez, es parte de otros todos con los cuales se encuentra hologramáticamente en sincronía y plena conexión. En el caso de la integración escolar son los sistemas familiares, escolares y todos aquellos que suelen olvidarse al momento de elaborar un proyecto de integración o que son incorporados sólo como parte o exclusivamente un fragmento de ellos. Desde esta óptica, resulta imposible concebir un intento de integración escolar que olvide la mirada sistémica en cada una de sus etapas de desarrollo (diagnóstico de la realidad, planificación, implementación y evaluación). Para evitar una intervención sistémica que se desarrolla sólo desde la máxima de que *el todo es más que la suma de las partes*, que favorece la realización de este proceso como si se armara un gran rompecabezas (donde erróneamente se considera que a más piezas más sistémico), primero hay que completar la máxima con *la suma de la parte es más que la suma del todo*; esto agrega la valoración de cada estudiante, persona o sistema, como un todo único e irreplicable, no igualable aun con la suma de todas las partes de la totalidad. Sólo esto permite y hace que tenga sentido entretejer existencia, que tenga tanto valor la existencia de un docente como la de cualquier otro estudiante, apoderado o docente; entonces vale la pena co-existir, porque la integración se convierte en el único modo posible de existencia, y ya no es posible diferenciar integración de coexistencia.

Referencias

Alarcón, Patricio (2004). Fundamentos teóricos para una pedagogía de la coexistencialidad. Tesis para optar al Grado de Magíster. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile.

Alarcón, Patricio (2005). “Hacia una pedagogía de la coexistencialidad”. En: *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N°3. Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Bateson, Gregory (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Editorial Planeta.

⁸⁰ Como ya se señaló con este concepto Edgard Morin define la incapacidad para percibir la hologramaticidad (el todo en la parte y la parte en el todo) además del *complexus* y la recursión.

Grecco, Eduardo (2005). *La bipolaridad como don*. Buenos Aires, Ediciones Continente.

Maturana, Humberto (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Edit. Hachette.

Maturana, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, Dolmen Ensayo.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.

Morin, Edgar (1974). *El paradigma perdido: el paradigma olvidado*. Barcelona, Edit. Cairós.

Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.

Ortega, Pedro (2004). "La educación moral como pedagogía de la alteridad". En: *Revista española de pedagogía*, vol. 62, N° 227, págs. 5-30.

Willi, Jurg (1993). *La pareja humana, relación y conflicto*. Madrid, Ed. Morata.