

Revista ConSciencia de la Escuela de Psicología

No. **36**
Ene./Mayo
Año 15
2019
ISSN 2007-3984

**Reporte de
evaluación
colectiva
general del
desarrollo
cognitivo de
preescolares**

**Laberintos
de la
mente IV**

**La muerte nos
persiguió a
tres y la
vencimos: *El
deshabitado*,
de Javier
Sicilia**



*Inclusión educativa de
niñas, niños y jóvenes con
diversas capacidades,
circunstancias y
necesidades*

El concepto de
inteligencia: su
delimitación y
asociación biológica



*AL ESTUDIAR UN POSGRADO
EN LA SALLE CUERNAVACA,
**GRANDES COSAS
SON POSIBLES***

**PREGUNTA POR NUESTROS DESCUENTOS
EN INSCRIPCIÓN Y APLICA PARA OBTENER
UNA BECA.**

Revista ConCiencia de la Escuela de Psicología



Directorio

Hno. Roberto Medina Luna Anaya
Presidente del Consejo de Gobierno

Mtro. Ángel Elizondo López
Rector Universidad La Salle Cuernavaca

Ing. Óscar Macedo Torres (†)
Vicerrector

Lic. Cielo Gavito Gómez
Directora de la Escuela de Psicología

Mtro. Pablo Martínez Lacy
Editor Responsable

L.D.C.G. Paulina Campos Ruiz
Diseño Editorial

Lic. Dabi Xavier Hernández Kaiser
Corrección de Estilo

Consejo editorial

Hortencia Feliciano Aguilera
Cielo Gavito Gómez
Patricia Gómez Ramírez
Ma. Elena Liñán Bandín
Pablo Martínez Lacy
José Antonio Rangel Faz
Ofelia Rivera Jiménez
Cecilia Sierra Heredia
Carlos F. Soto Chico



ÍNDICE DE REVISTAS MEXICANAS
DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Representación estudiantil

1ª Generación: Georgina González
2ª Generación: Úrsula E. Rincón González, Claudia Tapia Guerrero
3ª Generación: Francisco A. García Martínez, Laura Guillén Grajeda
4ª Generación: Cristina Pintos Gómez, Elsa Trujillo Pereyra
5ª Generación: María Fernanda González Fernández
6ª Generación: Tanya P. Snyder Salgado
7ª Generación: Violeta Córdova Islas
8ª Generación: Leslie M. Bahena Olivares, Alejandra Quiroz Mireles
9ª Generación: Sofía Álvarez Reza, Marie J. Fong Vargas
10ª Generación: Alejandra Sánchez Villegas
11ª Generación: César Manuel Trujillo Martínez
12ª Generación: Laura Cecilia Benítez Osorio, José Fernando Nieto Leñero
13ª Generación: Vanessa Hernández Menchaca, Ma. Efigenia Reyes Viñas
14ª Generación: Luis Gabriel del Río Arellano
15ª Generación: Ixchel Núñez Guerrero
16ª Generación: Estibaliz R. Linares Velázquez y Frida X. Paredes Ayala

Representación de la Maestría en Psicoterapia
Dinámica: Ingrid Torres Aguilar

Consejo científico

Francisco Alanís, ULSAC; Eliana Cárdenas, ULSAC; Gloria Chávez, UPN; Octavio de la Fuente, UAEM, ULSAC; Ma. Elena Liñán Bandín, ULSAC; Rosa Ma. López Villarreal, UNAM, UAEM, ULSAC; Óscar Macedo (†), ULSAC; Javier David Molina Alamilla, ULSAC, UPN; Rubén A. Pérez Menéndez, ULSAC, UAEM; Herminio Quaresma (†) ULSAC; Cecilia Sierra H., ULSAC; Carlos F. Soto Chico, ITESM, ULSAC; Luis Tamayo P., UNAM, CM; Ma. Lourdes Vázquez Flores, ULSAC, UNAM.

REVISTA CONCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, Año 15, No. 36, enero/mayo 2019, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad La Salle Cuernavaca, a través de la Escuela de Psicología. Nueva Inglaterra S/N, Col. San Cristóbal, C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 311 5525, Fax: (777) 311 3528, www.ulsac.edu.mx. Editor responsable: Pablo Martínez Lacy. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-052510230100-102 ISSN: 2007-3984 Impreso por Integrarte, Impresión, Publicidad. Carnero 25 "F" Col. Amatlán, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 316 4620, 512 6701, 1 de mayo de 2019, con un tiraje de 400 ejemplares. Fecha de última impresión 1 de diciembre de 2018. ISSN 2007-3984.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad La Salle Cuernavaca.

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| Editorial | 3 |
| Mtro. Pablo Martínez Lacy | |
| Laberintos de la mente IV | 6 |
| Mtro. José Antonio Rangel Faz | |
| La muerte nos persiguió a tres y la vencimos: <i>El deshabitado</i>, de Javier Sicilia | 19 |
| Patricia Gutiérrez-Otero | |
| SECCIÓN ARTÍCULOS | |
| El concepto de inteligencia: su delimitación y asociación biológica | 29 |
| Caleb David Saldaña Medina | |
| Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades. Identificación de los factores normativos e institucionales que la rigen | 36 |
| Aída Araceli Salinas Legaspy, Alejandra Morales Castillo, Carla Abigail Reyes Ramírez, Kena Tovar González, Luis Valiente Tafoya, Marlene Barrera Domínguez, Sara Yoselyn Vázquez Hernández. Dirigida por: C.P. y M.I. Juan Carlos Hernández Santoyo | |
| Reporte de evaluación colectiva general del desarrollo cognitivo de preescolares | 54 |
| Ofelia Rivera Jiménez, Patricia Gómez, Ma. Elena Liñán Bandín, Elena Guadalupe Rodríguez, María del Valle López | |



EDITORIAL

Mtro. Pablo Martínez Lacy



Fotografía: Pixabay

Los contenidos de la revista *ConSciencia* número 36 giran en torno a temáticas disímiles, abordados con metodologías y teorías distintas. Las reflexiones que se pueden desprender de los contenidos son varias, pero nos interesan las estructuras argumentativas con las que se valieron los autores para escribir sus textos. Posiblemente esta estrategia nos permita ubicar los trabajos presentados desde su punto de vista multidisciplinar y tener una imagen general de los diferentes asuntos de una realidad de por sí compleja.

Sin llevar la discusión muy lejos, solamente deseamos recordar que, aunque el propósito de este proyecto editorial es el de la divulgación y promoción de la investigación y ciencia

psicológica, en esta ocasión nos proponemos resaltar el del desarrollo de la psicología en lo referente a su naturaleza didáctica, es decir, el de la formación de psicólogos.

Desde las primeras líneas, José Antonio Rangel Faz nos presenta un desafío a los interesados en la psicología clínica, especialmente de corte psicoanalítico. En su texto "Laberintos de la mente IV", nos reta a leer entre líneas. Aunque podemos distinguir que es para iniciados, de todos modos pone a prueba la capacidad del lector porque no tiene la típica estructura de un ensayo. El relato transcurre, como menciona el autor, en el *laberinto de la mente*, en y con todos los ahí involucrados, además del analizado, el mismo autor como psicoanalista y el lector como tal. Lo anterior ofrece la posi-

bilidad de hacer varias lecturas. Una de ellas, la más obvia, es la narrativa de una de las facetas de la actualidad que estamos viviendo, así como las vicisitudes del lado humano.

En este mismo estilo narrativo (argumentativo), Patricia Gutiérrez-Otero, en su ensayo "La muerte nos persiguió a tres y la vencimos: *El deshabitado*, de Javier Sicilia", nos presenta un conmovedor tema ciertamente desesperanzador, pero también, paradójicamente, es una marca imborrable que vislumbra la necesidad de hablar, resolver y atajar los tiempos violentos y que deja ver un hilo de esperanza en el camino de la literatura; no solamente es reivindicativa y testimonial, que son los elementos característicos, sino que señala las posibilidades terapéuticas del arte de escribir, tanto en el autor como para los lectores, quienes se ven identificados y conmovidos por los contenidos que nos presenta Gutiérrez-Otero. Al parecer, esta narrativa testimonial tiene antecedentes esenciales que Sicilia utiliza para fundamentar sus argumentos y que pueden servir de pistas a los interesados en el tema.

Así, el ensayo de Patricia Gutiérrez-Otero, sobre la obra de Javier Sicilia, nos recuerda a una de las mayores, sino es que la mayor, obras de la literatura, y lo planteo como pregunta: ¿qué hubiera sido de Miguel de Cervantes Saavedra que, estando en cautiverio, si no hubiera escrito *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*? La respuesta queda para la reflexión.

Indudablemente el ensayo de José Antonio Rangel y el de Patricia Gutiérrez-Otero evidencian las posibilidades de la literatura –narrativa– como fuente y medio de importantes reflexiones para la ciencia psicológica y psicoanálisis, ya que permiten, tanto a los que escriben como a los que leen, asimilar y comprender dramáticos acontecimientos productos de la violencia e inseguridad.

En la sección de artículos, Caleb David Saldaña Medina pone sobre la mesa, en su trabajo "El concepto de inteligencia: su delimitación y asociación biológica", un viejo debate sobre la inteligencia y sus tintes ideológicos o incluso discriminatorios. Adicionalmente el autor señala, con suspicacia, que, dado el uso indiscriminado del concepto de inteligencia, nos hace preguntarnos si ésta se evalúa o estamos fincando barreras entre una habilidad y una inteligencia, que son tan difusas, y las estamos utilizando como conceptos equivalentes. En todo caso, Caleb Saldaña propone que la inteligencia trasciende el razonamiento lógico-deductivo y que no es un proceso unilineal. La controversia del concepto, sus instrumentos de medición y sus intervenciones derivadas, ya no se pueden desligar de sus contextos socioculturales. Desde que Rivers (en Kuper, 1989) descubre en su investigación, en el estrecho de Torres, en Melanesia, relacionada con la visión de los isleños –agudeza visual, percepción de color y susceptibilidad a ilusiones geométricas–, que no existe una diferencia en el desempeño con cualquier individuo medio al comparar los resultados con un grupo de control en Inglaterra, dejando en entredicho la concepción decimonónica de la inteligencia (evolucionista y etnocéntrica), dada la imposibilidad de reducirla a procesos perceptivos y sensoriales, concluye que las capacidades psicológicas y fisiológicas varían poco de una cultura a otra.

Quizá la discusión del concepto de inteligencia, su uso e implicaciones en la intervención psicológica, especialmente en lo referente al uso ideológico en los medios de comunicación y en la opinión pública, ha sido uno de los elementos que ha llevado a reconsiderar la inclusión de la discapacidad (la física, emocional e intelectual) como una necesidad moral impostergable.

En este tenor, Aída Araceli Salinas Legaspy y sus compañeros, en su artículo "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades",



Fotografía: Pixabay

plantean la importancia de analizar el tema de la inclusión desde el aspecto normativo e instrumental. Sin duda, la psicología, destacando su interés por la discapacidad en todos sus niveles, ha construido instrumentos para diagnosticar e intervenir en distintos escenarios.

De la misma manera, el último trabajo presentado en esta revista, que podríamos decir que estudia un tema clásico dentro de la psicología, es el "Reporte de evaluación colectiva general del desarrollo cognitivo de preescolares", de Ofelia Rivera Jiménez, Patricia Gómez, Ma. Elena Liñán Bandín, Guadalupe Rodríguez, María del Valle López. En éste se proponen dos objetivos: detectar el riesgo psicológico de una población dada y comprobar la validez de un instrumento de detección oportuna. Afirmamos que es un tema clásico de la psicología porque se vale de la prueba proyectiva *El test del dibujo de la figura humana de Goodenough-Harris. Revisión, ampliación y actualización* (Harris, D., 1981), que ha ganado un lugar importante en la disciplina y que de cierto modo ha sintetizado décadas de diagnóstico psicológico.

En síntesis, en este número de la revista contamos con dos ensayos: el primero de claro corte psicoanalista y el otro, ba-

sado en la narrativa testimonial, en donde el factor común es la violencia y el estilo narrativo. Los otros trabajos, presentados con el formato de artículo científico, son claros ejemplos de los temas en los que, tradicionalmente, la psicología ha incursionado con importantes aportaciones e intervenciones –el concepto de la inteligencia, instrumentos de medición y psicodiagnóstico–, y que están relacionados con contextos sociales y culturales más amplios e incluso tocando la puerta a temas que tienen que ver más con aspectos políticos y de ciudadanía, como lo son las medidas –normativas e instrumentales– en generar procesos de inclusión para personas con alguna discapacidad.

Referencias

Kuper, A. (1989). *Ortodoxia y tabú: Apuntes críticos sobre la teoría antropológica*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Laberintos de la mente IV

Mtro. José Antonio Rangel Faz¹



Introducción

Cuando escuchas la demanda del paciente, empiezas a adentrarte en dos laberintos, en el de ella o él, y en el propio. A veces la inquietud del clínico pudiera hacerse visible antes de conocer a quien lo consulta. En este caso, el portavoz de la petición movilizó la estructura intrapsíquica del médico antes del primer encuentro con el paciente.

Es así que nunca sabremos cuándo cambiará nuestro lugar en un escenario y pasemos de salvar una vida a que la nuestra

dependa de aquel al que le estemos tratando de prolongar su existencia.

Aquí la consigna se modificó: no era sólo ayudar a quien sufría; ahora se trataba de preservar la vida de tres o la muerte de dos o tres.

Entre la vida y la muerte

Todos los miércoles el doctor Eduardo Ramos desayunaba en el mismo lugar. Un día se le acercó un hombre corpulento,

¹ Licenciatura en Psicología por la Universidad Iberoamericana, Maestría en Psicología Clínica Infantil por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Formación psicoanalítica, AMPAG. Doctorante en Clínica Psicoanalista por la Universidad Intercontinental.



Fotografía: Pixabay

de mirada energética, con vestimenta deportiva, pants y sudadera, amablemente lo saludó y se presentó como Jesús. Sin mayor preámbulo le dijo que lo iría a visitar un paciente a las 4 de la tarde, le pidió que estuviera a tiempo y le diera un espacio para atenderlo.

Jesús fue enfático; debía estar a tiempo, porque a su patrón no le gustaba esperar. Antes de que el Dr. Ramos pudiera reaccionar, Jesús ya se había retirado. Ramos se quedó temblando, apenas podía sostener la taza de café. Miró alrededor para ver si los comensales de otras mesas habían tenido alguna reacción inusual o de sorpresa por la visita del peculiar personaje. Unos charlaban y otros hojearon los periódicos

matutinos. Él era el único que al parecer quedó con una extraña sensación de mucha incomodidad, sin duda.

Desde ese momento, y hasta la hora de la cita, el doctor Eduardo Ramos no dejó de lucubrar sobre de quién podría tratarse. Hizo muchas hipótesis, pero ninguna cercana a lo que hasta entonces él creía, porque aun cuando algunas historias citadinas pintaban el panorama del Bajío con tintes de color rojo, Eduardo, como mucha gente, no consideraba que tuviera tan cerca esa realidad.

El Dr. Ramos era ampliamente reconocido en la comunidad por su pericia como cirujano. La cantidad de pacientes que

lo consultaban era vasta. Llegaban de muy distintos lugares y a todos les daba el mismo trato, así fueran de algún pueblo alejado o de la colonia más lujosa de esta ciudad del Bajío.

Don Marco llegó puntual acompañado de Jesús, quien se dirigió inmediatamente al escritorio de la secretaria para mencionarle que tenían una cita a esa hora. Ramos no tardó en aparecer y los invitó a pasar. Jesús se quedó en la sala de espera mientras su patrón entraba a consulta. Don Marco le expresó que le aquejaba un ligero dolor de cabeza desde hacía algunos días. Después de las preguntas habituales para tener una mínima ficha clínica del "ahora" paciente, Ramos le dio una receta y le comentó que en caso de persistir el dolor regresara. Hecho que no sucedió.

Sin embargo, meses después don Marco estaba de regreso. El terrible dolor de estómago que lo tenía doblegado gran parte del día no se comparaba con la aterradora angustia ya insoportable en ese momento. A lo largo de sus 48 años tuvo muchas y muy variadas experiencias que lo forjaron como un hombre casi indoblegable. Ahora el enemigo era invisible e intangible: un fantasma que adoptaba diversas formas; en ocasiones llegaba intempestivamente y se quedaba merodeando varios días.

Después de la revisión, el Dr. Ramos lo refirió con el Dr. Enrique Zavaleta, un psiquiatra que tenía su consultorio en el

mismo edificio. La prescripción médica de ambos dio resultado y al poco tiempo don Marco recuperó su estabilidad y bienestar. Los agradecimientos no tardaron. Una semana después Jesús llegó al consultorio para entregarle un obsequio al Dr. Ramos, quien de inmediato se negó recibirlo, advirtiéndole que era su deber profesional atender a sus pacientes y no tendría que molestarse por darle algún obsequio. Jesús le sugirió no rechazar el regalo de don Marco.

—No quisiera usted ser malagradecido con él, ya que podría venir a dárselo personalmente y no lo haría de buen modo —le dijo.

Se trataba de una pequeña y valiosa estatuilla que representaba a un galeno. No cabía duda de que era un obsequio de gran gusto e indudable valor económico.

Ramos no pudo aguantar más, la curiosidad lo llevó a averiguar sobre la estatuilla. Buscó en internet y cuando supo de qué estaba hecha y el valor aproximado, confirmó que no se trataba de un hombre común.

—Esto no me gusta —murmuró.

Algunas semanas después, el Dr. Ramos tuvo nuevamente la sorpresiva visita de Jesús. Lo acompañaba otro hombre con vestimenta usual para la región, pero con algunas peculiaridades: el pantalón de mezclilla tenía incrustaciones, al parecer de oro, en las dos bolsas delanteras; las botas vaqueras eran de piel de avestruz color vino tinto, y el cinturón y la chamarra, también de algún exótico animal. Lo que más

sobresalía de este hombre era su corpulencia y estatura: 1.95 metros, o más, y al menos 100 kilos de músculos.

Jesús, en esta ocasión, le hizo a Ramos una petición, que se escuchó más como



Fotografía: Pixabay

una orden que no aceptaría una negativa, y le mostró sutilmente una deslumbrante pistola en el costado derecho dentro del pantalón.

—Don Marco está enfermo y requiere atención —le dijo.

—¿Qué le pasa?

—Llévese su bisturí por si se requiere y traiga al otro doctor —agregó antes de salir.

Ramos le llamó a Enrique para contarle lo sucedido y pedirle que lo acompañara.

—“Traiga al otro doctor”, así me lo ordenó —aclaró Ramos a Enrique, colgó y salió del consultorio. En el vestíbulo ya, Jesús daba órdenes a la asistente:

—Avisé a los familiares de los doctores que salieron de urgencia y en unos días estarán de regreso.

Inmediatamente Ramos intercedió:

—Yo voy a llamar personalmente —dijo con la poca firmeza que le quedaba—; de lo contrario, no cuenten conmigo.

—Está bien —accedió Jesús y estuvo atento a ver qué hablaba con su esposa.

—Se trata de una urgencia, tendré que salir de la ciudad —recalcó Ramos como única respuesta a todas las preguntas de la esposa al otro lado del auricular y colgó. En ese momento salió el Dr. Zavaleta y partieron.

—Margarita, en caso de que mi esposa llame para preguntar, sólo repítale estas mismas palabras —dijo Ramos a su asistente antes de irse.

Al salir a la calle estaban esperando dos sujetos más. Uno de ellos les pidió que abordaran la lujosa camioneta. No habían terminado de subirse cuando eran ya evidentes los signos de ansiedad de ambos. Zavaleta la controlaba; Ramos sólo lo lograba disfrazarla con su imparable verborrea.

A partir de ese momento, y durante todo el trayecto, Ramos fue presa de sus propios temores. Murmuraba continuos reproches en contra del paciente; su locuacidad fue incontenible. Los desvaríos que Zavaleta está habituado a escuchar de sus pacientes, los empezó a escuchar de su amigo Ramos y, ante esta avalancha de palabras desordenadas, tuvo que frenarlo pidiéndole que mantuviera la calma. Ramos no pudo.

Jesús les sugirió que se mostraran tranquilos al llegar a la caseta de la autopista. Añadió que les venderían los ojos después de pasarla. Con una mirada Zavaleta conminó a Ramos a que lo hiciera. A punto de cruzar la caseta, como si estuvieran teniendo una plática desenfadada, Jesús se dirigió a Zavaleta y en voz alta le dijo:

—Seguro, mi médico, la vamos a pasar chingón, ya están allá las morras.

—Éste es un cabrón, ya se la sabe. Seguro los federales y los cobradores de la caseta ya los conocen —pensó Zavaleta.

Como si este trayecto fuera un repentino viaje a su pasado, Ramos empezó a mostrar una inusual actitud cada vez más pueril. Sollozaba como niño cumpliendo una penitencia, empezó a rezar muchas aves marías y más padres nuestros. Zavaleta con una fuerte reprimenda le pidió que dejara de balbucear como niño y se mostrara sereno como en sus consultas. Ramos siguió con la penitencia y después de 10 padres nuestros finalmente se quedó callado. Sólo por unos minutos.

Como si estuviera narrando su vida empezó a hablar de su esposa.

—Me acuerdo muy bien cómo la conocí. Estábamos en un descanso en tercero de secundaria... Me acerqué con algún pretexto. No me acuerdo qué le habré dicho, pero lo que nunca borraré es su sonrisa.

El siguiente recuerdo que tuvo fue cuando le pidió que se casara con él. También se lo contó a Zavaleta.

—Salimos del cine, dejamos el coche en el estacionamiento de enfrente, pero ella sugirió que fuéramos a caminar porque la noche estrellada lo ameritaba. Había pensado en ese momento desde muchos meses antes y un par de días previos decidí pedirle que se casara conmigo. Esa noche estrellada creó la atmósfera idónea. Me sentía muy seguro...

—Sin duda no como ahora —pensó Zavaleta.

—... la detuve antes de llegar al carro y se lo pedí.

Zavaleta se quedó inmóvil y muy atento al monólogo de su colega, su buen amigo Eduardo. No quiso interrumpirlo nuevamente. Los soliloquios son ventanas que nos liberan de algunos pavores, pensó y, como alguna vez leyó en uno de los muchos libros que repasaba semanalmente, se acordó de la frase: "Si no puedes enfrentarte a la locura, hay que disociarse, como medida preventiva para evitar ser arrastrado por ella".

Llegaron a una zona sin pavimentar. Sentían el golpeteo abajo en el chasis y en ocasiones escuchaban como si las llantas se patinaran. No se requería de mucha imaginación para darse cuenta de que iban sobre terracería, un camino agreste muy disparejo.

—Te aseguro que debe ser un lugar maravilloso, frondoso —le dijo a su amigo Ramos. Antes de que pudiera responder, si es que fuera a hacerlo, Jesús les avisó que tardarían en llegar aproximadamente una hora.

—Este cabrón cree que podemos ver el reloj o que nuestro reloj biológico nos va a avisar —pensó Zavaleta. Para tratar de mitigar la ansiedad, que ya le estaba resultando insoportable, le preguntó a Jesús si podrían quitarse la venda.

—¡Cómo ves a este doctorcito! —le dijo al conductor de la Cherokee, después de una explosiva carcajada. El conductor no contestó.

Ramos no fue capaz de contenerse y les pidió que pararan para hacer pipí. Ante esta petición no hubo carcajada.

—Ante esto, ni hablar. Párate, Pedro —le ordenó Jesús al conductor. Le ayudaron a Eduardo a descender de la Cherokee y le dijeron que no intentara quitarse la venda o se quedaría sin ojos.

Al volver a la camioneta, Ramos les dio las gracias y comentó que se sentía mejor. Zavaleta, que tenía más de 30 años ejerciendo su profesión de manera casi impecable, sabía que su amigo estaba pasando por una situación insoportable, con mucha angustia; su conducta y comentarios eran propios de una actitud regresiva "involuntaria".

Continuaron el trayecto. Jesús apagó el radio. El golpeteo se dejó de escuchar, iban en terreno plano, ya no se percibía ruido alguno. Era el silencio.

El bullicio de los habitantes del campo empezó a presentarse; el canto de los zanates era el más ruidoso. Ladridos a lo lejos y el resorteo de los amortiguadores también eran parte de la musicalidad de la tarde que empezaba a irse.



—Estamos llegando —dijo Jesús. Sintieron cómo disminuía la velocidad hasta quedar totalmente parada la camioneta. Se escuchó el portazo de la puerta del copiloto y dos portazos más de la otra camioneta.

—¡Pedro, tráelos! —gritó Jesús.

Caminaron cerca de 30 metros, que sintieron como la antesala de la silla eléctrica. Los sentaron a cada uno en un sillón de piel y les quitaron la venda. Zavaleta se impresionó al ver lo fastuoso del lugar y lo primero que se le ocurrió decir, posiblemente para tratar de aminorar la intranquilidad, fue "aquí no hay miserias". Jesús y sus acompañantes habían desaparecido.

—Es impresionante lo que tienen aquí —seguía diciendo Zavaleta, refiriéndose a las cabezas disecadas, la colección de escopetas, los jarrones chinos y, para su sorpresa, también cuadros de grandes artistas plásticos. Reconoció algunos de Rivera, del Dr. Atl y de Remedios Varo.

Ramos se alejó de la voz de Zavaleta, mientras el prestigioso psiquiatra se seguía deslumbrando con lo que podía mirar. Una pequeña figura de jade lo transportó de inmediato a su vida adolescente. Podía recrear el día que conoció a Ruth y todos los demás que siguieron hasta ese momento. De joven la miraba mientras ella jugaba voleibol. Podía pasarse el día siguiéndola como sombra, sin que ella se diera cuenta. Ramos nunca se cansará de decir que es la mujer más hermosa que ha visto. Presa de mutismo e impávido, no quería echar un vistazo a todo eso que podría estar admirando.

—¿Qué nos van a hacer, Enrique?

—No lo sé, y prefiero no pensar.

—¿Qué tal si nos están confundiendo? —continuó Ramos.

—¿Con quién?, no seas ingenuo —le respondió Enrique—, seguro don Marco está grave y por eso nos trajeron.



Pasados pocos o muchos minutos regresó Jesús, y con la misma precisión con la que sin lugar a duda apuntaba la de 9 mm que le colgaba y daba a sus blancos, les dijo:

—Señores, no fallen. El patrón está como loco, se pone a gritar que lo están persiguiendo y después se calma. Ya son varios días. Dice que se le metió algo a la panza y no puede comer.

El Dr. Zavaleta escuchó con atención las descripciones de Jesús sobre el comportamiento de su patrón.

—Tienen que quedarse al menos un par de días –enfaticó Jesús ante la expresión de los galenos–, sus familias están avisadas. Nos habló su secretaria para decir que todo estaba en orden. El patrón ya sabe que aquí están sus doctores preferidos –añadió.

—¿Qué? ¿Tiene otros? –preguntó Ramos.

—No sea pendejo, doctor, lo que les quiero decir es que él confiaba sólo en ustedes –atajó y les pidió que lo acompañaran. Jesús tocó la puerta de la enorme recámara para avisar a su patrón que entrarían los doctores.

—Todo suyo, no fallen, no fallen... –les quedó reverberando la consigna.

Antes de que Jesús se retirara, Eduardo Ramos se le acercó.

—De acuerdo con lo que usted nos comentó, podría tratarse de algo serio –le dijo, y no dudó en agregar que don Marco pudiera presentar una crisis mayor en un lapso breve, exaltarse o gritar, inclusive aventar cosas.

—Es importante que lo sepa y no piense que le estamos haciendo algo. Como usted dijo, puede alucinar o tener ideas delirantes.

—No fallen... no fallen... —repitió Jesús al tiempo que asentía con la cabeza.

Zavaleta se le acercó a Ramos para explicarle en voz baja que cuando la mente tiene diferentes opciones y quiere decidirse al mismo tiempo sobre más de una, se diluye la ayuda que podríamos brindarle.

—No te entiendo —contestó Eduardo, ante lo que el eminente psiquiatra sólo le pidió serenidad y mucho silencio.

Zavaleta hizo las preguntas.

—¿Cómo está, don Marco? Nos dice Jesús que no se siente bien —don Marco no respondió. Antes de que Ramos hiciera alguna pregunta, Enrique le pidió que no hablara.

—Somos el Dr. Ramos y el Dr. Zavaleta —espetó, al tiempo que le extendía la mano para saludarlo.

Don Marco no reaccionó. Zavaleta insistió diciéndole que Jesús les había dicho que no se sentía bien. Don Marco se levantó del sillón y empezó a caminar dentro de la habitación como si fuera una fiera enjaulada. Los miraba y volvía a clavar los ojos en algún lugar de la habitación. Zavaleta sabía que se trataba de una característica de los estados de confusión. Se quedó callado esperando a que los reconociera para poder ampliar la conversación.

Eduardo Ramos no entendía qué hacía su colega. En su consulta siempre preguntaba a sus pacientes sobre los síntomas que les aquejaban, no entendía en qué podría ayudarles que ahí con don Marco se quedaran callados.

Enrique Zavaleta, con su larga experiencia como clínico, sabía que tendría que ser muy cauteloso con sus preguntas, para no despertar ninguna inquietud en don Marco, sin descui-

dar que podría presentar ideas delirantes. Según les informó Jesús, ya las había tenido previamente, como les comentó durante el trayecto de su consultorio al lugar en donde se encontraban.

—Hace algunos años tuvo una crisis parecida, de poco tiempo. Yo no entiendo de alucinaciones —comentó Jesús—, pero por lo que decía el patrón, era como si se tratara de otra persona. Sí nos ha dado sustos, y agregó, a veces le gusta entretenerse con nieve —concluyó. (No entendí qué relación tiene la nieve aquí.)

—¿Cómo con nieve? Sea más explícito, es importante saberlo.

—Con cocaína, doctor, con cocaína —le contestó subrayando la palabra.

Zavaleta sabía que eran síntomas comunes de los brotes psicóticos, una psicosis tóxica probablemente; sólo le faltaba saber qué tan desorganizado era su comportamiento y cómo estaba el contenido y curso de su lenguaje verbal para corroborar el diagnóstico. Temió que si no actuaban con sapiencia, el cuadro clínico pudiera agravarse y don Marco presentara mayor desorganización mental, pues ya notaba en él angustia de aniquilación. También Zavaleta sabía que, paradójicamente como una defensa, estos estados anuncian una catástrofe mayor.

La percepción de grandiosidad que tenía este sujeto se vio amenazada. Enrique Zavaleta sabía que las fantasías de destrucción no permiten pensar a quien las padece; temía que en cualquier momento surgiera un ataque o una airada reclamación hacia ellos. Él no dudaba en cómo debía actuar, pero en ese momento quien le preocupaba era su colega, pues cada vez lo veía más aturdido y confundido.

La disociación mental era palpable en don Marco, hablaba de catástrofes y de escenarios violentos. Zavaleta acertadamente insistía en preguntarle sobre cosas del momento presente, le reiteraba que estaban ahí para ayudarlo a quitarse el malestar.

Ramos se sentó en el sillón más alejado, como si se acomodara a observar una intervención psiquiátrica. Lo único que Zavaleta podía percibir de su amigo era lo hondo de sus transpiraciones.

—Sólo faltaba esto, que este cuarto se convierta en un pabellón psiquiátrico y tenga que contener a dos pacientes —pensó Zavaleta, aunque, por otro lado, así le convenía; mientras menos interviniera su colega tendría mayor control de la situación.

Zavaleta no dejaba de hacer ecuaciones mentales sobre el cuadro clínico de don Marco, y ahora también las hacía de su amigo. No pudo evitar pensar que Eduardo parecía una caricatura del afamado Dr. Ramos. No lo culpaba, por el contrario, ésa era una muestra fehaciente de cómo todo clínico debería tener un proceso de análisis personal antes de empezar a escuchar a los pacientes que atienden.

—Cuando las mentes internamente se dividen, hay que tratar de inferir qué tan fragmentadas están —pensaba Zavaleta, cuando don Marco se levantó con parsimonia y se dirigió particularmente al Dr. Ramos:

—Mucha gente quiere verme muerto, no dejarán de perseguirme hasta que los míos me canten en el cementerio —empezó a relatar. La expresión de terror en Ramos ante lo dicho por don Marco inquietó a Zavaleta.

Don Marco se escuchaba con coherencia, lo que animó a Zavaleta para seguir interrogándolo y sugerirle que se dejara poner una inyección. Le preguntó si tenía algo que comentar

sobre lo que había pasado o hecho antes de empezar a sentirse así. No contestó.

Con su colega Ramos, sin embargo, sabía que tendría que utilizar una estrategia diferente.

Más controlado, don Marco no mostró reticencia ante la sugerencia del doctor.

—¿Y en qué me va a ayudar eso, mi doctor?

—Lo primero es que le va a quitar los malestares que tiene, la angustia; se va a sentir mejor.

Ramos no podía creer el cambio tan drástico que don Marco mostraba. Se levantó y se acercó a Enrique Zavaleta.

—¿Qué le hiciste? ¿Qué pasó? Nos está engañando —le susurró al oído. Enrique Zavaleta no le dio explicación alguna, únicamente espetó en voz alta para que todos escucharan:

—Don Marco va muy bien y con la inyección se va a sentir mucho mejor.

Don Marco accedió y de inmediato prepararon la dosis que con previsión habían puesto en el maletín que traían con ellos.

Las manos de Ramos se agitaban como si se dispusiera a bailar salsa, no podía ni siquiera preparar la dosis, seguía pensando que se trataba de una treta de don Marco. El drástico cambio que mostraba el paciente le parecía un ardid para algo que les tenían preparado. También se lo comentó casi susurrando a Zavaleta. Éste, cogiéndolo con fuerza del antebrazo, le dijo que si no se calmaba tendría que pedirle a Jesús que se lo llevaran a otro cuarto.

—No creo que lo tomen nada bien, ¿no crees, Eduardo?

—Le diré a don Marco que deje de intimidarnos —la respuesta de Ramos dejó atónito a Enrique; temió lo peor.

Don Marco se bajó el pantalón y le dijo a Zavaleta que lo pinchara. Enrique sintió que volvía a respirar. Después de inyectarlo, Zavaleta le pidió que se acostara para descansar. Pasaron los minutos bajo un silencio sepulcral.

Zavaleta no tenía duda de que se trataba de un estado psicótico provocado por intoxicación con algún enervante y que tendrían que internarlo. Muchas horas pasaron hasta que don Marco se mostró más tranquilo. Tiempo después, con mucho esfuerzo le gritó a Jesús, quien presuroso tocó la puerta antes de entrar.

—¿Qué se le ofrece, patrón?

—Tráeles algo de tomar, lo que quieran.

Pareciera como una frase trillada que utilizaba frecuentemente y de manera automática.

Jesús les preguntó qué querían. Zavaleta, sin dudar, pidió un tequila reposado. La respuesta de Ramos tardó, pero como si fuera la única opción, pidió lo mismo.

Al salir Jesús de la recámara, Zavaleta se atrevió a preguntarle a don Marco sobre las cosas que había en su casa. Le aseveró a don Marco que podía notarse su gusto por el arte y, aunque no le respondió, sabía que estaba atento a sus preguntas. Zavaleta recuperó la tranquilidad por completo cuando don Marco le dijo al Dr. Ramos que parecía niño asustado. Todos soltaron una estruendosa carcajada.

Habiéndose terminado el tequila seguía muy atento a las reacciones de don Marco, quien se mostró somnoliento, se acercó a su cama, se estiró a lo largo con la cabeza sobre dos almohadas, cerró los ojos y al poco tiempo ya dormía.



Fotografía: Pixabay

Zavaleta sentía como si le hubieran quitado unos grilletes. Reconocía que era la primera vez que se había sentido cerca de la muerte. Se levantó y abrió la puerta para hablarle a Jesús.

—Don Marco duerme.

—Qué bien, acompáñeme.

Se dirigieron a la gran sala en donde habían esperado a su llegada. Les acercaron platos rebosantes de queso y carnes frías y les señaló varias botellas invitándoles a que tomaran lo que quisieran.

—¿A qué hora nos vamos? —preguntó Ramos.

—¡Ah chingao! —murmuró Jesús. Esto no ha acabado. Hay que esperar hasta mañana o hasta que el patrón dé la orden de llevarlos a su casita.

—¿Cómo que a la casita? —respingó Ramos.

—Bueno, ¿usted es pendejo o qué le pasa? —dijo Jesús como única respuesta y volteó a ver a Zavaleta haciéndole un gesto. Enrique Zavaleta sólo reía a discreción. Cuando Jesús salió, él se sentó en el sillón más cómodo y al instante quedó profundamente dormido.

Después de casi una hora, la tensión había disminuido. Ramos mostraba mayor serenidad y Zavaleta, sentado en la orilla de la cama, sabía que lo más crítico había pasado, pero la intervención no había terminado. Mirando hacia los objetos diversos que había en la recámara, vio lo que temía encontrar: en una esquina en el suelo sobre un cenicero de plata podía ver los restos de cocaína que seguramente don Marco había estado inhalando. Los síntomas producidos por la droga se habían desvanecido hasta casi desaparecer, pero Zavaleta sabía que el brote psicótico provocado persistiría.



Fotografía: Pixabay



Fotografía: Pixabay

Muy temprano al día siguiente le dijo a Jesús:

—Será necesario trasladarlo a una clínica, de lo contrario puede agravarse el estado mental de don Marco.

—Explíqueme a detalle para organizar la logística del traslado —le pidió Jesús.

—Llamaré al hospital adonde tendrán que llevarlo, para que lo esperen —le respondió el Dr. Zavaleta.

Jesús anotó el nombre del lugar y en menos de 15 minutos tenía a su gente lista para el traslado.

A ambos doctores los subieron en la Cherokee y en un convoy de tres camionetas, con aproximadamente 15 hombres, iba don Marco.

El destino estaba a más de una hora. A mitad del trayecto, cambiaron a don Marco a una ambulancia, y a Ramos y Zavaleta a un BMW.

Al llegar a la clínica, Zavaleta comentó los pormenores de su paciente a los médicos que lo recibieron. Una vez ingre-

sado se despidió de sus colegas, a los que ya conocía por otros pacientes que habían atendido. Se acercó a Jesús y le dijo:

—Don Marco está en buenas manos, Jesús, y yo estaré en contacto con los médicos que lo atiendan.

—Conozco las reglas del hospital, doctor, en breve los llevaremos de regreso —le llamó a uno de los acompañantes y dio instrucciones precisas para llevar a Zavaleta y a Ramos.

Zavaleta, mostrando serenidad, muy tajante le dijo a Jesús que tendrían que llamarle en cuanto lo dieran de alta. Sintiéndose en ese momento con más poder que el hombre de confianza de don Marco, volvió a sentenciar:

—Si no me llaman, a usted lo haré responsable, Jesús.

Jesús entendía que la intervención de los doctores había dado muy buen resultado y su patrón estaba estable gracias a ellos.

—No lo dude. Eso haré.

El protocolo para regresar fue similar. Subieron a la camioneta y, al llegar a la carretera con destino a su ciudad, les vendaron los ojos. Enrique y Eduardo, completamente agotados, sin esforzarse se durmieron. Antes de llegar a la caseta los despertaron para quitarles las vendas.

El volumen de la radio incomodó a Enrique, quien sin dudar le pidió a Jesús, casi ordenándole, que le bajara. Eran momentos en los que podría mostrarse otra vez dueño de sus decisiones y sus palabras. Sin dudar, Jesús apagó la radio. Con certeza Jesús sabía que ambos doctores habían salvado su pellejo al haber atendido de manera correcta a su patrón.

Se estacionaron frente al edificio donde están sus consultorios. De manera amable, como lo fue Jesús en todo momento, se despidió de ellos y con un apretón de manos a cada uno les confirmó que los vería en una semana.

Eduardo rápidamente le llamó a su esposa y le pidió que pasara por él.

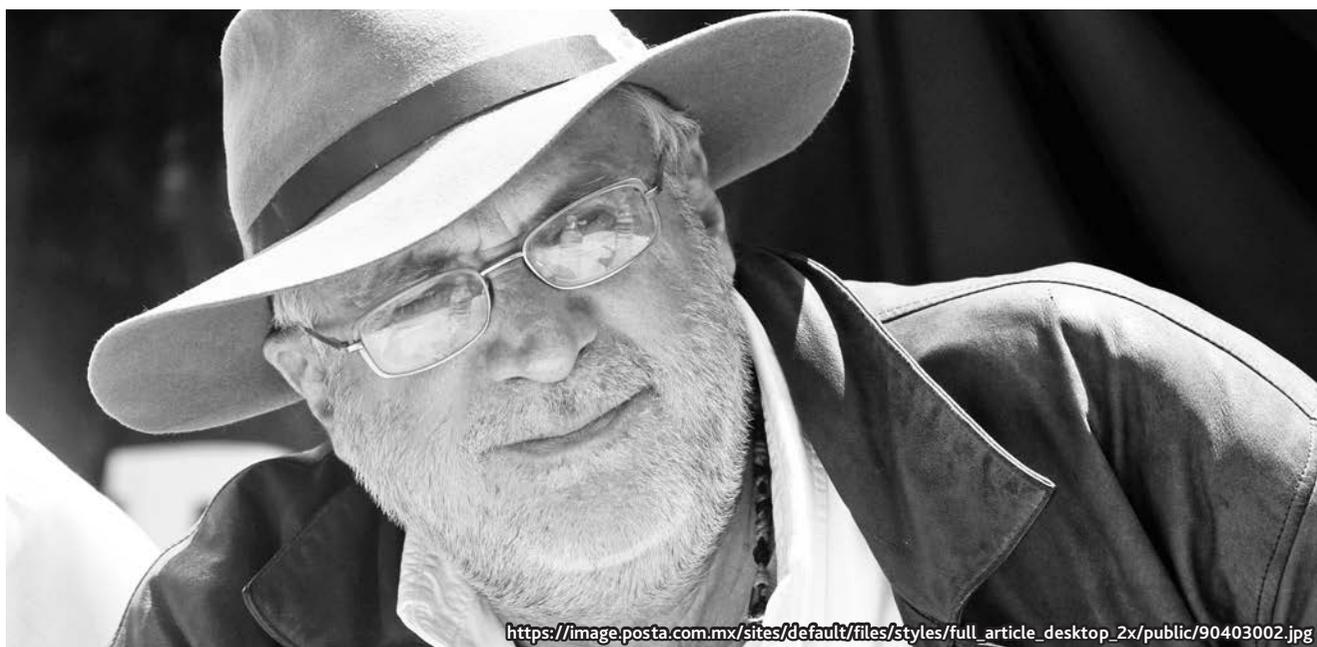
—Ya vienen por mí, nos vemos mañana —dijo Eduardo.

Enrique le dio una palmada en la espalda y se dieron un fuerte abrazo. No hubo palabras.

Se dirigió a su consultorio, entró y se sentó en su reposet, hundió la frente en sus palmas y aparecieron las primeras lágrimas. Pudo llorar con soltura. Después de unos minutos se levantó y caminó hacia su escritorio. Cogió una pluma y una hoja blanca.

La muerte nos persiguió a tres y la vencimos: *El deshabitado*, de Javier Sicilia

Patricia Gutiérrez-Otero¹



R esumen

En primer lugar, se presentan algunos de los textos testimoniales y teóricos que ayudan a situar el análisis del libro. En segundo lugar, se expone el contexto histórico en el que se desenvuelve la trama de esta novela biográfica o testimonio novelado, como Javier Sicilia designó el género de su novela *El deshabitado*, por lo que también se señalan brevemente los principales datos biográficos del autor. En tercer lugar, se

desarrollan algunos elementos de esta amplia novela ligados con el género testimonial de América Latina. Se cierra con algunas conclusiones.

Palabras clave: Narrativa testimonial, Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, duelo, caravanas, víctimas, guerra contra el narco.

¹ Patricia Gutiérrez-Otero, Ciudad de México, 1958. Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, Ciudad de México. Licenciatura en Teología y primera maestría en Teología fundamental y Teologado jesuita de Bélgica en L'Institut d'Etudes Théologiques (IET), Bruselas, Bélgica. Maestría en Literatura iberoamericana, Universidad Iberoamericana, Puebla. Miembro fundador y subdirectora de la revista *Ixtus*, fundada y dirigida por Javier Sicilia durante 14 años. Fue coordinadora y profesora en la Universidad La Salle Cuernavaca y en la Universidad Iberoamericana, Puebla.

‡ La muerte nos persiguió a tres...

“ Desde el asesinato de mi hijo estoy en una colisión interior. Todas mis certezas, con excepción del amor, están rotas y me niego a asumir las expectativas de nadie. Desde que se inició todo, trato simplemente de ser fiel a mi corazón y a lo que la oscuridad de mi noche interior –una extraña manera de la luz y de la poesía– me dicta; trato de mantenerme, por lo mismo, en una íntima posesión de mí, de mi libertad y de mi amor. Siento que los decepciono. Pero también siento que no me han entendido ni saben quién soy. Creo que ni siquiera me han leído y que, si lo han hecho, lo hicieron sin atención. Las expectativas y las ilusiones que proyectan sobre mí no les permiten verme. ”

Javier Sicilia (Sicilia, A tres años del MPJD: Crónica de una justicia y una paz incumplida, 2014)

En América Latina surgió un tipo de literatura que se ha dado por llamar “literatura testimonial latinoamericana”, porque da voz a las víctimas del poder en estas tierras. Esta literatura encuentra un punto clave en el libro *Me llamo Rigoberta Menchú. Y así me nació la conciencia* (Burgos, 1983), que estructura una serie de entrevistas que Elizabeth Burgos hizo a la activista guatemalteca. Esta literatura se sitúa en el mundo de los que son víctimas de abusos e injusticias por parte de poderes gubernamentales ligados o no con otros grupos de poder. Mencionamos algunos títulos: *Insensatez*, de Castellanos Moya (sobre la masacre en Guatemala en los años 80); *El país bajo mis pies*, de Gioconda Belli (sobre el Frente de Liberación Sandinista en Nicaragua, también en los años 80); Jorge Galán, *Noviembre*.

Los textos teóricos que han servido para dilucidar qué tipo de fenómeno es la narrativa testimonial son también varios, algunos propiamente ligados con el asunto latinoamericano, otros más amplios que sirven de marco referente. Así, encontramos a Pilar Calveiro: *Testimonio y memoria en el relato histórico* (Calveiro, 2006) en el que se liga el asunto del acontecimiento histórico con el de la memoria. Beatriz Sarlo, *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo* (Sarlo, 2006). También está Tzvetan Todorov, *Los abusos de la*

memoria (Todorov, 2000 [1995]) y el clásico de Paul Ricœur, *Memoria e imaginación* (Ricœur, 2003 [2002]).

Los títulos mismos de las obras citadas muestran ya la dificultad propia del estudio del género testimonial: hecho histórico, historia oficial, memoria y rememoración, palabra testimonial, imaginación, subjetividad, construcción del relato.

El deshabitado cubre un periodo de tres años, desde el 27 de marzo de 2011, año en que Juan Francisco Sicilia Ortega fue asesinado brutalmente en Jiutepec, Morelos, junto con otras seis personas, hasta finales de 2015, cuando, al final de la última caravana del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD) en los Estados Unidos, el autor pasó unos meses en una de las comunidades del Arca de Lanza del Vasto, en Francia, para encontrarse con su hija y su nieto.

El contexto político-social inmediato se sitúa en 2006, cuando el entonces espurio presidente de la República (2006-2012), Felipe Calderón Hinojosa, lanzó lo que popularmente se conoce como “la guerra contra el narcotráfico”, que oficialmente se llama “Estrategia de Seguridad Nacional”. El 4 de diciembre de 2006, Calderón usó por primera vez la palabra “guerra” en esta perspectiva. Cabe notar que su

primer acto como "presidente" fue nombrar a los secretarios de Gobernación, Defensa Nacional, Seguridad Pública y Marina. No hay contundencia sobre el número de muertos (productos de la guerra) en su periodo de gobierno, Sicilia afirmó en 2011: "Detrás de cuatro años de guerra hay hasta ese momento 40 mil muertos, 10 mil desaparecidos, 250 mil desplazados y una ciudadanía indignada que busca la justicia y la paz" (Sicilia, 2014). Según la revista *Proceso* (2013): "La guerra contra el crimen organizado durante el sexenio de Felipe Calderón dejó un saldo de 121 mil 683 muertes violentas, según datos dados a conocer hoy por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)".

En esta Estrategia de Seguridad Nacional se pidió la salida del Ejército y la Marina a las calles para combatir a los narcotraficantes y al crimen organizado (cuya presencia no era una constante antes de los años 80), lo que ocasionó graves problemas de violación de los Derechos Humanos por parte de las fuerzas armadas, la fragmentación de los cárteles que causó más víctimas civiles en lucha por las "plazas". Calderón aumentó también significativamente el salario de los militares. Igualmente pretendió reformar a la policía, incrementando su número y planteando la certificación de los policías, meta que no se ha alcanzado. Se lanzó el proyecto "Plataforma México" para poner en marcha el Sistema Único Criminal en todo el país. Se propusieron reformas en materia penal al tiempo que se continuaba con la Iniciativa Mérida (que recibió dinero del gobierno de Estados Unidos para adquirir aviones, helicópteros, entrenamiento de policías, laboratorios de balística). Sin embargo, no se dio seguimiento al flujo y "lavado" de dinero del crimen organizado ni a sus nexos con los políticos, como lo proponían investigadores como Edgardo Buscaglia.²

El MPJD, liderado por Javier Sicilia Zardain, cuyos amigos en Cuernavaca, Morelos, organizaron la primera movilización el 7 de abril, nació formalmente al final de la marcha que partió desde Cuernavaca hacia el Zócalo de la Ciudad de México y a la que se fue sumando gente a lo largo del trayecto hasta llenar por completo la explanada frente a Palacio Nacional el 8 de mayo de 2011. En ese momento, Sicilia exigió la salida de Genaro García Luna, secretario de Seguridad Pública, y propuso un Pacto Nacional compuesto de seis puntos que se refrendarían al final de una caravana, la "del consuelo", que llegaría al "epicentro" de la violencia en México en ese momento: Ciudad Juárez, pasando por Michoacán, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, Nuevo León, Coahuila. Ahí, el 10 de junio de 2011, el encuentro con las víctimas, se topó con el desencuentro en las estrategias de los grupos. Mientras, Calderón creó por su cuenta la Procuraduría de Atención a Víctimas.

La presión social del MPJD logró que éste tuviera un encuentro con el poder Ejecutivo, representado por Felipe Calderón, en el Castillo de Chapultepec el 23 de junio. Los familiares de las víctimas de la violencia se encontraron con el presidente para ser escuchados. El 5 de agosto se estableció un diálogo en el mismo recinto con el poder Legislativo. El 1 de septiembre tuvo lugar la caravana hacia el sur, bautizada como Caravana de la Paz, que visitó Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Guatemala, Veracruz y Puebla. El 14 de octubre se llevó a cabo un segundo encuentro en Chapultepec, más ríspido por parte del gobierno calderonista. A finales de mayo de 2012, el MPJD se reunió otra vez en el Alcázar de Chapultepec con los candidatos a la presidencia de la República, entre ellos el próximo presidente espurio, Enrique Peña Nieto.

² "Edgardo Buscaglia, un académico uruguayo-estadounidense, afirma que los países que se enfrentaron con éxito al crimen organizado, como EE.UU., Italia y Colombia, contaban con cuatro elementos clave: un sistema judicial que funcionaba bien, un asalto a los activos de los narcotraficantes, un ataque contra la corrupción política de alto nivel y un programa para socavar el lado débil del narcotráfico a través de la educación y las oportunidades de trabajo." (<http://www.lanacion.com.ar/1266327-en-medio-de-las-criticas-felipe-calderon-defiende-la-guerra-contra-el-narcotrafico>).

‡ La muerte nos persiguió a tres...



Tras las elecciones presidenciales, el Movimiento, en unión con Global Exchange, realizó la Caravana de la Paz en Estados Unidos (principal destino del narcotráfico mexicano), que inició el 12 de agosto de 2012. Visitó 22 ciudades hasta llegar a Washington. Pocos estadounidenses la comprendieron. El 12 de septiembre regresaron a México y, agotados, decidieron replegarse.

La presión del MPJD sobre Enrique Peña logró que éste, ya ocupando la silla presidencial, publicara en el Diario Oficial de la Federación (DOF, enero 2013) el Sistema Nacional de Atención a Víctimas, que operaría a través de una Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas, a la que no se dio ningún financiamiento. Enrique Peña Nieto prosiguió con la "guerra" al crimen organizado iniciada por su predecesor, lo que ha llevado a un aumento mayor del número de muertos y a un silenciamiento de la prensa crítica.

Javier Sicilia nació en la Ciudad de México el 31 de julio de 1956, en una familia de clase media de descendientes españoles. Tuvo la fortuna de tener un padre que le enseñó a

amar la literatura, aunque él mismo no pudiera dedicarse a ella. Estudió con los misioneros del Espíritu Santo, pero coqueteó con la idea de ser jesuita. Desde la preparatoria, gracias al encuentro con Tomás Calvillo, Fabio Morábito y otros amigos, se entusiasmó con la literatura y empezó a cofundar revistas y a escribir. Conoció el pensamiento de Gandhi y de Lanza del Vasto que lo entusiasmaron. Pasó varios meses en barrios marginales del Ajusco con los jesuitas. Entró a la UNAM a estudiar Ciencias Políticas, pero dejó estos estudios a los dos años. Viajó por Europa con mochila al hombro. Estudió Literatura Francesa en la UNAM. Se casó muy joven con Socorro Ortega y tuvieron dos hijos: Estefanía y Juan, con quienes vivía una vida sencilla, pero, más que decorosa, gracias a su trabajo como editor en diversos institutos, así como a la impartición de talleres literarios y posteriormente al apoyo de la beca para creadores del FONCA. Siempre admiró y amó a Albert Camus, quien para él fue un gran referente como pensador y escritor. Un ejemplo de su involucración para aliviar el estado de marginación de sectores de la población fue el que llevó a cabo en el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua en donde trabajó como jefe de Re-

dación. Siguiendo las enseñanzas de Gandhi, planteó hacer una huelga de hambre si la situación de las secretarías no mejoraba. Obtuvo algunos beneficios para ellas. Su interés por lo social y la no-violencia como resolución de conflictos de esta índole le hizo fundar, junto con Pietro Ameglio y Rafael Landerreche, la instancia mexicana de Servicio por la Paz y la Justicia (SERPAJ). Estuvo unos meses en el Arca de Lanza del Vasto en Francia con su familia e intentó fundar infructuosamente una comunidad similar en México. Su mujer le pidió el divorcio hacia 2006-2007.

Como escritor tuvo éxito con su poemario *La presencia desierta* (1985), con el que empezó a ser conocido en el mundo de las letras mexicanas. Entre otras revistas fundó y dirigió *Ixtus* y luego *Conspiratio*. Tiene varios poemarios, novelas y libros de ensayo. Hoy trabaja en la Coordinación de Difusión Universitaria de la UAEM a la que ha impreso la búsqueda de la paz con justicia y dignidad que se refleja en la revista *Voz de la tribu*, publicada por esta coordinación. Escribió para la revista *Siempre!* y es colaborador de la revista *Proceso* y el diario *La Jornada*.

El libro *El deshabitado* (2016), aunque carece de índice general, sin duda por un error de los editores, presenta diversos paratextos. A continuación, analizaré cada uno de ellos.

Primero, el título en sí mismo habla del estado de conciencia, psíquico o espiritual que vive el autor, pues al igual que Castellanos Mora en *Insensatez* (2004), la novela permite entrar, con recursos más explícitos, en la subjetividad de quien se considera víctima y testigo al tiempo que entreteje su historia con otras víctimas. Sin embargo, Sicilia no habla de locura, sino de vacío; un ser deshabitado es aquel en donde nadie vive ni mora, que quizá es otra forma de la locura lúcida. Apunto que en relación con poemas o novelas que escribió mucho antes de la muerte del hijo amado, ese estar deshabitado no lo causaba la muerte del hijo; esa ausencia

sirvió como catalizador para mostrar la hondura del abismo de otra ausencia presentida, la de Dios en el mundo. Cito algunos de los títulos de su obra que ya apuntalaban esta realidad: en poesía *La presencia desierta* y en novela: *El reflejo de lo oscuro*, *Viajeros en la noche*, *A través del silencio*.

En segundo lugar, el autor dedica esta novela "A las víctimas y a quienes han hecho suyo y acompañado el dolor", abriéndola al campo de la esfera común, evitando citar nombres en la dedicatoria (8). La palabra "víctima" es central en la autopercepción del autor sobre sí mismo y en relación con el sufrimiento de aquellos que se unen a él para pedir justicia.

En tercer lugar, los dos epígrafes refieren, uno, el de Jorge Semprún, a la función de la escritura como trabajo de ascesis para llegar a ser uno mismo cuando se reconoce o se da a luz "*l'autre qu'on est toujours*" ("al otro que uno es siempre", traducción mía). El segundo, de Hermann Broch, a la oscuridad, la tiniebla, "la negrura más vacía", a un vacío que traga todo: "en vacía espera, vacía escucha, vacía mirada, vacío saber; pero en ese vacío, en esa ausencia, sabía que el límite se abriría" (9). La última frase muestra ya un resquicio para la esperanza, con el que cerrará la novela.

Finalmente, la nota que Javier Sicilia firma en enero de 2016, en la "Barranca de Acapatzingo". En lugar de subrayar el tema de la barranca, se habría podido decir simplemente Cuernavaca, pues esta barranca está ahí, aunque se le conoce sólo como Acapatzingo. Sin embargo, subrayar que es una barranca también tiene una connotación de peligro por su hondura; una hondura que puede ser mortal, pero que simbólicamente (no olvidemos que Javier es ante todo un poeta) también puede ser el hundimiento que permite renacer. En esta nota, el estudioso de literatura de la UNAM hace explícita su intencionalidad al escribir la novela y las decisiones de cómo escribirla. Por ello me detengo sobre ella más ampliamente en el párrafo siguiente.

‡ La muerte nos persiguió a tres...

Sicilia sabe que escribe esta novela para clarificarse a sí mismo a través de la forma estética tras la experiencia brutal del asesinato del hijo ante el cual "todas mis certezas y mi vida colapsaron" (11), y desde el cual quedó "roto, mutilado, deshabitado". La experiencia le hizo tomar contacto con "la presencia del mal radical". Quedó colgado del "vacío" entre su creencia y "la realidad de mi experiencia sensible". Para él era necesario clarificar y saber cómo vivió en el MPJD, "ese episodio importante, en su inhumanidad y su grandeza, de la vida de México, y cómo entiende el lugar de este momento dentro de una lucha que, por desgracia, no ha terminado" (12). El literato confiesa que esta novela ha sido lo más doloroso que ha escrito, así como encontrar su forma. Aclara que eligió la novela autobiográfica (o "testimonio novelado") y señala que podría haber optado por la autobiografía, la memoria o el testimonio, como se usa en estos casos, pero optó por la carga de subjetividad que la novela permite: "la novela, en que puede haber grandes dosis de poesía, siempre es más verdadera que la 'objetividad' histórica". También aclara por qué escogió a un narrador en tercera persona: "su omnipresencia [...] impone no sólo una distancia que concede ver y analizar el conjunto de manera más incierta, menos justificatoria y unívoca, sino que crea un juego de espejos donde [...] el autor, el narrador y el personaje principal se presentan como los múltiples rostros que habitan el mismo ser [...]". Aclara, incluso, que no mencionará a todos aquellos que participaron en el MPJD sino a "quienes en mi subjetividad estuvieron más cerca de mi vida" (13) y pide una disculpa por ello. Anuncia que habrá muchos pies de página con los documentos históricos (discursos, cartas, otros), que siguen siendo desoídos por la clase política, así como mini referencias biográficas de muchos personajes mencionados, que, supongo, los editores prefirieron poner como anexos al final del libro.

Es difícil analizar en este breve espacio esa narración que ocupa más de 400 páginas. Sin embargo, guiándome por el

tema de la narrativa testimonial, me centraré en algunos aspectos de la novela.

El libro inicia con la llegada de Sicilia al Arca, en Francia, donde es acogido por su hija Estefanía y donde hay un encuentro con un amigo entrañable de quien siente una distancia que él atribuye a su ser marcado por el dolor. Termina con su salida del Arca para regresar a México, "hacia el infierno" (423). El pasado (desde la muerte de Juan hasta la última Caravana a Estados Unidos) se alterna con esa estancia en el Arca.

Sicilia es una víctima que, por su inserción en el activismo social y en particular por La Lucha por el Casino de la Selva en Cuernavaca, Morelos, así como por su reputación como escritor y editor, había sembrado ya las semillas para que, cuando mataron a su hijo Juan, sus amigos, artistas, intelectuales y activistas cuernavaquenses organizaran en esa ciudad una actividad inicial para pedir justicia. Actividad que se reproduce en otras partes de la República. Entre ellos encontramos a algunos que lo acompañarán a lo largo del periplo del MPJD: Pietro Ameglio (historiador, estudioso y practicante de la no-violencia como camino de cambio social); Rocato Bablot (fotógrafo y editor); Magdiel Sánchez Quiroz (joven filósofo, ahora miembro activo de la Constituyente Ciudadana y Popular), entre otros.

Así como en el libro de Gioconda Belli, *El país bajo mi piel* (2014), la vida subjetiva de la narradora se entrecruza con la inserción en el Frente Sandinista de Liberación Nacional de Nicaragua y lo que pasa en éste, en *El deshabitado* la vida del autor se entrecruza con la de la conformación y actividad en esos años del MPJD. La singularidad de la experiencia personal no puede separarse del alcance social de ésta ni de sus repercusiones, como tampoco de su capacidad de convocar un movimiento "universal" en que otros se reconocen en la experiencia de ese sujeto particular. Quizá, para señalar con más énfasis esta carga de lo particular, con su *hic et nunc* si-

tuacional, el autor decide citar a la gente que menciona con sus nombres y apellidos (a menos de quiera evitar el riesgo de ponerlos en aprietos), e incluso dar una breve semblanza situada al final de los anexos.

Igualmente es importante notar cómo en este libro, como en otros testimoniales, la experiencia de conformación de un movimiento, un frente, un grupo, recorre diversas etapas, no siempre idénticas y no siempre conscientes ni volitivas. Aquí, como señalaba antes, el movimiento se inicia gracias a los amigos y compañeros cercanos del autor. Su marcha encuentra eco en otros activistas e intelectuales que le dan un espaldarazo o que se unen a él (en este caso, por ejemplo, Emilio Álvarez Icaza o, al inicio, Sergio Aguayo, el padre Concha, el obispo Raúl Vera, los campesinos de Atenco, el apoyo de los zapatistas en San Cristóbal de las Casas y muchos más) o de periodistas que le abrieron su espacio (*Proceso*, *La Jornada*, Carmen Aristegui, entre otros). Pero, sobre todo, toca y convoca a personas de todo el país que han vivido la situación de ser víctimas por negligencia, connivencia o directamente de un poder político al que exigen justicia, y que aun viniendo de lejos se suman al caminar de las caravanas, entre ellos, cito a tres personas de manera simbólica. Araceli Rodríguez: "La conoció durante la marcha que el 5 de mayo de 2011 iniciaron de Cuernavaca a la Ciudad de México. Bajita, gordita, la nariz afilada y el rostro devorado por meses de sufrimiento y de desprecio le habló de su hijo, Luis Ángel [...]" (62), Nepomuceno Moreno (que fue asesinado en su búsqueda) o el menonita Julián LeBarón (quién posteriormente se separó del MPJD). Algunas víctimas pudieron acceder a cierto tipo de justicia o al menos saber cómo y dónde había desaparecido su familiar, cito: "[...] volvió a escuchar las palabras que Araceli le susurró poco antes de su partida al Arca: '¿Sabes?, tuve que escuchar a los asesinos: lo torturaron, lo asesinaron y luego, en un páramo desolado, disolvieron su cuerpo en ácido. Hace unos días fui allí a buscar un pedacito suyo, un pedazo de sus huesos. Sólo hay aguacates [...]" (63); otras

víctimas lograron sentir que no estaban solas; otras más se alejaron, sobre todo aquellas que no tenían el mismo objetivo, como Miranda ExdeWallace (escrito así a propósito) o Alejandro Martí. Este movimiento que se incendió como una llamarada al grito de "Estamos hasta la madre", que fue creciendo de manera no prevista, tuvo que tomar decisiones sobre las rodillas. Éstas recaían en el Poeta (es una manera en la que el narrador designa a Sicilia) y en su gente más cercana, lo que ocasionó ciertas decisiones difíciles, por ejemplo, entre la estrategia propuesta por Álvarez Icaza de sentarse a dialogar con lo más alto de la clase política, y la propuesta del gandhiano Pietro Ameglio de presionar desde las bases manteniéndose al margen del poder. Dice Pietro: "El corazón del Estado, tú no lo has dejado de señalar, y con justa razón, está podrido. Con un Estado así no se pacta" (113). Álvarez Icaza: "El Estado está muy mal, pero es el que tenemos, Pietro. Si perdemos de vista la necesidad de confrontarlo para que haga justicia y cambie su estrategia de seguridad, todo se perderá en una inmensa y más peligrosa violencia" (114). Cierro aquí con este punto que debe profundizarse, pues los encuentros, como cuenta el narrador, con el gobierno calderonista y con el poder Legislativo fueron fallidos; con el poder Judicial nunca se concretó nada; y con los candidatos a la presidencia no tuvo eco en quien finalmente usurpó esa plaza. Los diálogos privados entre Sicilia y el presidente Calderón no alcanzaron al ser humano en el segundo, cerrado en su caparazón. ¿Fue un David que vivió la impotencia del uso de la honda sencilla del diálogo frente a un Goliath de siete cabezas? ¿O fue un David que aún no termina la pelea y sigue sembrando por aquí y por allá? Sólo la historia podrá poner las cosas bajo su luz correcta.

Finalmente quiero tratar un tema que abordé al inicio. La subjetividad de la víctima y testigo que es Javier Sicilia. Retomo la distinción y unión a la que aludí arriba entre singular y universal, y que se atribuye al filósofo alemán Hegel. Lo singular es un ente concreto: el árbol de mi casa. Lo universal es

‡ La muerte nos persiguió a tres...

aquello que todos los entes de cierta clase poseen en común: árbol. Lo singular y lo universal existen en relación del uno con el otro. La mente sólo capta lo universal a través de los particulares. Así, la víctima Javier Sicilia no es todas las víctimas, es una víctima singular, pero forma parte del universal "víctima". Por ello, la capacidad de introspección y de expresión que muestra en *El deshabitado*, permite entrar en ese mundo subjetivo de quien se enfrentó con una experiencia atrozmente única: el cruel asesinato de su hijo por poderes que nada tenían que ver con él, salvo el de mostrar su poder en un lugar también particular, Morelos. Cada víctima puede vivir esta experiencia de manera única, pero todas quedan marcadas por eso que César Vallejo llama "golpes del odio de Dios", que Sicilia cita en la nota inicial (11).

A pesar de dedicar gran parte del libro, quizá la mitad, a narrar objetiva y subjetivamente lo que vivió públicamente en el MPJD durante esos tiempos extenuantes, sin omitir los juicios contra Calderón o el porqué de su distancia con López Obrador o los desencuentros con el EZLN, en varias partes del libro el narrador habla de una experiencia interna que lo asalta. No retomaré todas, solamente el quiebre, cuando a miles de kilómetros de distancia se entera de que su hijo está muerto. En Filipinas, Tomás Calvillo –a quien el narrador llama "el embajador", quizá porque en ese momento era embajador en Filipinas o quizá porque fue su "heraldo negro"– le anunció la muerte de su hijo. Javier Sicilia "no escuchó lo demás. Un grito desgarrador, el último sonido que un hombre pueda expresar cuando la marea absoluta del mal lo alcanza, salió del fondo de sí como un chillido animal. Por vez primera, más acá de su imaginación, las cosas de todos los días perdieron su significado y dejaron de resonar.³ Era como si repentinamente lo hubiesen metido en una escafandra donde la realidad había quedado del otro lado del vidrio, silenciosa, muda,

indiferente" (51). La imagen de la escafandra que lo separa y lo encierra volverá una y otra vez a lo largo de la novela. El narrador la llamará también "la escafandra de la asfixia". Esta sensación igualmente se liga con una "condición de apestando" que él siente que hace que la gente se aleje de él (149). Y, sin embargo, algo sucede más allá de la escafandra. Retomo la narración del día del fracaso en Ciudad Juárez, Chihuahua. El trabajo de las mesas no había concluido. Sicilia debía hablar frente a una multitud agotada que esperaba a altas horas de la noche, y no sabía qué decir. "Se abismó más sobre sí mismo en busca de una respuesta –el estruendo del mitin llegaba a sus oídos como un mar lejano– y se topó con ese vacío donde la pregunta formulada a su hijo se movía en un rumor que lentamente se convirtió en 'lee *ítaca*' (De Cavafis). [...] Se volvió hacia Raúl Vera y le pidió que lo buscara en su iPad" (298). Algo habla en él a pesar, o gracias, a la escafandra que lo aísla de los otros.

Cabe hacer notar que, aunque esta escafandra acompaña al personaje a lo largo de toda la novela, sumiéndolo en un silencio y una noche que lo aleja de todo, al final de la novela, justo en el momento en que dejará El Arca le es dado "algo que además de su hija y nieto había ido a buscar allí y no encontró" (422): "Antes de salir volvió a mirar la espalda de la catedral y el claustro. En ese momento la pieza faltante apareció. Como si una visión que carecía de imagen emergiera de la tenue luminosidad de su noche interior, ve a Cristo avanzar trastabillante bajo el sol de mediodía, escarnecido, aferrado a la cruz y a su conciencia, ajeno a la esperanza. [...] En ese espantoso momento donde sólo habita la tortura, la burla, la soledad, la muerte y el silencio de Dios [...]. Su fidelidad al amor, como un molino que moliera en el vacío, es todo: no una justificación ni una promesa, sino una respuesta, una relación con una presencia inefable" (423).

³ Sin embargo, una experiencia parecida, donde el mundo también se detiene de manera temible, se encuentra ya, como un funesto prelude, en el poemario *Pascua* (2000), escrito a la muerte de su único hermano varón y de dos sobrinas pequeñas en un accidente provocado por la constructora ICA.

Concluyo que esta novela está escrita por un poeta, un escritor, un activista que es una víctima (un padre al que torturan y asesinan a un hijo) y por un testigo de la violencia de muchísimos otros, pero también por alguien que *aceptó asumir* un tipo de liderazgo histórico que le cayó encima para unir a las víctimas de la guerra contra el narco lanzada por Felipe Calderón y para exigir justicia y paz al gobierno (momento en que tuvo que hacer una elección entre dos maneras de proceder: la resistencia no-violenta desde abajo para presionar al gobierno o la búsqueda de un diálogo con los representantes de las diversas instancias gubernamentales, vía que se tomó). Que el uso de la tercera persona es muchas veces chocante, sobre todo cuando se alaba de alguna forma a sí mismo, pero que es honesto en la manera de verse desde fuera. Que tuvo que tomar opciones a veces difíciles, una de ellas, planteada en la novela, es, tras la muerte de su hijo Juan Francisco, seguir con su actividad en búsqueda de la paz y la justicia en compañía de las numerosas víctimas que se fueron sumando al Movimiento, aun en contra del miedo de su hija por lo que a ellos podría pasarles, razón por la cual ella salió del país para buscar refugio en un Arca plantada en Francia. Estas opciones en ciertos momentos muestran su fragilidad, pues no puede evitar la sensación subjetiva de culpa hacia ella (querella en torno a la cual gira su estancia en El Arca), ni hacia su entonces reciente pareja que lo acompañó en todas las caravanas, más por apoyarlo que por convicción personal, ni hacia otros personajes a los que quizá "sacrificó" en pos de sus ideales.

El autor de la novela *El deshabitado* quiere descifrarse y reajustarse a través de la escritura literaria, pero hablando de sí abarca a todos aquellos y aquellas que como él fueron y son compañeros de dolor, de encuentros, de caravanas, de exigencias de justicia porque han vivido y viven la ausencia y la muerte de algún ser querido, hijo, hija; hermana, hermano; padre o madre a causa de una degradación de la vida social mexicana, de la emergencia de los cárteles de la droga, de la militarización del país, de las opciones neoliberales que centran todo en la ganancia cada vez mayor y en el individualismo, de la corrupción y la colusión del gobierno en diversos niveles con el crimen organizado. También comprende a todos los que se solidarizan con estas víctimas, luchadores sociales, activistas, periodistas.

La novela *El deshabitado* es el testimonio personal y doloroso, porque ha sufrido de una manera extremadamente dolorosa en la que un padre queda huérfano de su hijo, de una época de degradación casi total de la política y del *ethos* positivo de gran parte de la sociedad mexicana. También es el reconocimiento de cientos de miles de personas que aún quieren luchar contra la degradación. Es una época de la que todavía no salimos, por ello su actualidad punzante que lleva a muchos no a encerrarse en una escafandra sino en una burbuja para no saber, no sentir y no actuar.



Bibliografía

Belli, G. (2014). *El país bajo mi piel. Memorias de amor y guerra*. México: Seix Barral.

Burgos, E. (1983). *Me llamo Rigoberta Menchú. Y así me nació la conciencia*. Cuba: Casa de las Américas.

Calveiro, P. (Otoño de 2006). Testimonio y memoria en el relato histórico. *Acta Poética*(27).

Castellanos Mora, H. (2004). *Insensatez*. México: Tusquets.

Equipo Bourbaki. (2011, febrero). *El costo humano de la guerra por la construcción del monopolio del narcotráfico en México (2008-2009)*. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/viewFile/2043/1744>

Islas, M. (2016, enero-junio). *La lucha por la democracia y el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad*. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de www.contextualizacionelatinoamericana.com.mx: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/viewFile/5907/5395>

Revista *Proceso*. (2013, 30 de julio). *Mas de 121 mil muertos, el saldo de la narcoguerra de Calderón: Inegi*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/348816/mas-de-121-mil-muertos-el-saldo-de-la-narcoguerra-de-calderon-inegi>

Ricœur, P. (2003 [2002]). Memoria e imaginación. En *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

Sarlo, B. (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. México: Siglo XXI Editores.

Sicilia, J. (2014, 6 de abril). A tres años del MPJD: Crónica de una justicia y una paz incumplida. *Revista Proceso*, 2119. México. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/369032/a-tres-anos-del-mpjd-cronica-de-una-justicia-y-una-paz-incumplida>

Sicilia, J. (2016). *El deshabitado*. México: Grijalgo/Proceso.

Todorov, T. (2000 [1995]). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Asterisco.

El concepto de inteligencia: su delimitación y asociación biológica¹

Caleb David Saldaña Medina²



“*Saber muchas cosas no es lo mismo que ser inteligente; la inteligencia no es solamente información, sino también juicio, la manera de coordinar y hacer uso de la información.*”

Carl Sagan - Cosmos

¹ Este artículo fue publicado por primera vez el 22 de enero de 2019 en la página de divulgación Nullius in verba Site bajo el título "Evolución conceptual y biología de la inteligencia", y es reproducido aquí con algunas modificaciones realizadas por el autor específicamente para la *Revista ConSciencia de la Escuela de Psicología*.

² Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas (CINCCO), Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

‡ El concepto de inteligencia...

En estos tiempos oscuros donde el mito de que usamos un mínimo porcentaje de nuestro cerebro es difundido por los grandes medios de comunicación, donde una autoridad científica, como el Nobel James Dewey Watson, asegura que la determinación genética hace que las personas de piel negra posean una inteligencia inferior (no obstante, frente al tema genético de la inteligencia hay argumentos sólidos para un debate) y donde un personaje como Euge Oller, con su proyecto de *Flashlibros*, contamina las redes sociales con propaganda donde asegura, sin ningún sustento científico, poder mejorar la inteligencia por medio de la lectura de muchos libros que, humildemente, él mismo ha seleccionado, ya que leyó más de 500 libros y se hizo más inteligente (?). Veo la necesidad de escribir un breve repaso del concepto de la inteligencia, explicar la forma en que se ha abordado, así como tener un acercamiento a las teorías que no establecen una línea clara entre inteligencia y habilidad, un pequeño apartado de su correlato biológico y un cierre que, esencialmente, pretende invitar a reflexionar sobre la inteligencia.

El concepto de inteligencia

Como el objetivo del presente artículo es indagar brevemente lo que la inteligencia fue en un tiempo y lo que se discute actualmente, que es tal como se hace con la ciencia en general con su problema de la demarcación, se revisará no sólo desde las publicaciones de psicólogos, sino desde una época previa, pasando por pensadores que no necesariamente estaban en el ámbito de la psicología, para llegar finalmente a los abordajes psicológicos, donde en última instancia se revisarán las teorías de inteligencia emocional e inteligencias múltiples, populares tanto entre los psicólogos como en el público no especializado.

Para rastrear cómo ha evolucionado el concepto de inteligencia antes de que la psicología intentara estructurar una definición, podemos pensar en las prácticas que se asociaban a personas inteligentes; así, por ejemplo, en la Grecia antigua las personas cultas practicaban las Artes Liberales (de hombres libres) que eran siete y se podían dividir en el *Trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

Los hombres que se dedicaban a las Artes Liberales, en contraposición a los que se dedicaban a las Artes Vulgares (o Mecánicas en la Edad Media), propias de esclavos y artesanos, eran personas que ejercían el pensamiento aun si éste no tenía alguna aplicación práctica. Así, en palabras y con la ironía que caracteriza a Isaac Asimov (1975), "estudiar las técnicas de carpintería y escribir un tratado sobre sus diversos usos a lo largo de la historia es una prueba evidente de inteligencia. Aunque el autor sea incapaz de clavar en un madero sin aplastarse el pulgar".

En resumen, los hombres de ciencia que utilizan el método experimental para contrastar hipótesis y que actual y comúnmente son considerados muy inteligentes, en el pasado no serían tomados como tal, opinión compartida por Bertrand Russell (1931) cuando dijo que "los griegos observaron el mundo como poetas más que como hombres de ciencia", dado a lo vulgar e indigno de hacer experimentos o cualquier tipo de trabajo manual.

En tiempos posteriores no ha habido un cambio notorio en esta visión de la inteligencia: en la Edad Media, por ejemplo, grandes



Fotografía: Pixabay

pintores no eran considerados inteligentes por su gran técnica, mientras se consideraban listos a aquellos que hablaran latín fluidamente, y más adelante, en el siglo XIX y XX, los grandes matemáticos y científicos eran considerados más inteligentes que los que construían grandes máquinas.³

A principios del siglo XX, la psicología intentó estructurar mejor el concepto de inteligencia. Salmerón (2002) clasifica en tres grandes grupos los modelos de inteligencia. Los primeros son los centrados en su estructura-composición, que buscan los factores o factor que componen y dominan el constructo de la inteligencia. Binet (1904) fue uno de los primeros de este grupo, creyó que la rapidez de aprendizaje, medida a través de los conocimientos de un individuo en un momento dado (edad mental-edad cronológica), era un buen indicativo de su capacidad intelectual.

Años después, y dentro del mismo grupo, están los planteamientos factoriales que creen que hay un factor general de inteligencia (g) y varios específicos (s), que hacen referencia a diferentes habilidades cognitivas como la memoria o el razonamiento lógico-matemático; el factor g es el resultado de la combinación y correlación de los segundos. Dentro de estos planteamientos podemos encontrar autores como Spearman (1927) y Thurstone (1938) que a su vez influyeron en la teoría de inteligencia de Cattell, quien propone la Inteligencia Fluida y la Cristalizada, la primera asociada al pensamiento abstracto y la segunda al aprendizaje y la experiencia.

El segundo gran grupo de los modelos de inteligencia es el centrado en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia, que se enfoca, principalmente, en cómo se desarrolla y evoluciona, de forma cualitativa, desde una perspectiva tanto

hereditaria como de aprendizaje o influencia del ambiente. Los dos principales autores en esta perspectiva son Jean Piaget (1947) y Lev Vigotsky (1934) cuyos aportes son ampliamente conocidos y estudiados aún en nuestra época. De forma superflua se puede decir que Piaget estudia las formas en que el niño conoce y se adapta a su medio a través de herramientas biológicas-motrices y cognitivas que le ayudan a establecer relaciones lógicas. Por otro lado, Vigotsky basa su interés en el desarrollo potencial de la inteligencia, dando más peso a lo social, de manera que puede entenderse parcialmente como un producto dado por las relaciones con las personas que lo rodean.

Para terminar, Salmerón (2002) identifica en el tercer grupo los modelos centrados en la comprensión global del desenvolvimiento social de las personas en la búsqueda de su felicidad como necesidad vital. Así, la inteligencia se define como aquello que hace que una persona se adapte y se desempeñe mejor en su vida; tal corriente, hoy muy en boga, empieza con Howard Gardner en 1983 con su teoría de las inteligencias múltiples, quien propone que la inteligencia no sólo es una sino varias, que no son mutuamente excluyentes y que ayudan a desempeñarse en diferentes aspectos de la vida diaria; las inteligencias propuestas en un principio fueron la viso-espacial, la musical, la cinético-corporal, la intra e interpersonal, la lingüístico-verbal, la lógico-matemática y la naturalista, posteriormente se propuso la inteligencia moral y existencial.

Otra inteligencia que se deriva de esto es la inteligencia emocional (IE), propuesta principalmente por Salovey en 1989 y popularizada más tarde por Daniel Goleman, que propone que el autoconocimiento, reconocimiento de emociones y

³ Recordemos también la historia del estudiante de Platón que fue expulsado de la academia por preguntar el uso práctico de algo. Aunque la matemática aplicada se tuvo en mayor consideración desde Arquímedes, un siglo después de Platón, la tendencia general se ha mantenido al considerar la inteligencia como una práctica del pensamiento sobre un sillón y con un café.

el autocontrol es una capacidad cognitiva muy importante para adaptarse y desempeñarse de forma óptima en el ámbito social.

Frente a este tercer grupo y los años en los que se desarrolló esta visión de la inteligencia, quisiera llamar la atención sobre un antecedente que no es común en los libros y artículos relacionados con el tema, tal vez porque su autor no se especializó en temas de psicología. Me refiero al divulgador Isaac Asimov,⁴ citado anteriormente, quien ya en 1975 escribió un artículo⁵ donde criticaba los tests de inteligencia previos. Él creía que no existía ninguna forma de definir inteligencia sin criterios subjetivos dependientes de la época y prejuicios culturales; así, si se intenta medir la inteligencia, lo que realmente se evalúa son conocimientos que, quienes crean las pruebas –lo asumen–, deben tener las personas inteligentes. Según esto, las “diferencias” en CI entre los negros y los blancos, por ejemplo, no muestran que los primeros sean menos inteligentes, sino que son diferentes y puntúan menos en lo que las pruebas de blancos suponen como inteligencia. Es decir, cuando se habla de inteligencia, no tiene sentido hablar de superior o inferior, sólo se puede hablar de diferente.

Correlato biológico

Luego de hacer este breve repaso por lo que se ha dicho como intento de definir inteligencia, y suponiendo que el Homo-Sapiens es la especie más inteligente, continuaremos con la parte biológica de la inteligencia, pues es por medio de la comparación de especies que podemos ver las variaciones y las características comunes, para poder hacer un seguimiento de cómo evolucionó la inteligencia.

Es común asociar la inteligencia con el cerebro: se dice en la cultura popular que alguien con un gran cerebro es muy inteligente y por esto mismo se llegan a mitos muy difundidos del gran poder del cerebro y la falacia de que sólo utilizamos un porcentaje muy bajo de él, lo cual es absurdo, pues la evolución favorece la economía cognitiva y energética; y tener una gran masa intracraneal subutilizada que no aporte ningún beneficio adicional a la especie, es contraproducente.

Siguiendo la lógica de cerebro-inteligencia, podemos creer fácilmente que los mamíferos poseemos los cerebros más grandes y por ende somos los más inteligentes; pero el ser humano no posee el cerebro más grande: hay otros mamíferos de gran tamaño, como las ballenas, que superan la masa cerebral del ser humano por mucho. No obstante, según la relación cerebro-masa corporal de estos animales, el tamaño de su cerebro no es sorprendente para su cuerpo; aunque también existen algunas aves y monos que tienen un cerebro más grande que el del ser humano en comparación con su masa corporal y que claramente no poseen las capacidades cognitivas, asociadas a la inteligencia, tan desarrolladas como el ser humano.

Entonces no podemos creer que sólo el tamaño del cerebro, en comparación con la masa corporal, es el que causa la inteligencia, lo más probable y aceptado es que la importancia la tiene la superficie del cerebro, pues en ésta se encuentran principalmente las células cerebrales. Así, la naturaleza ha desarrollado una forma de optimizar el espacio por medio de las circunvoluciones cerebrales, logrando que en poco espacio haya una mayor superficie y, por lo tanto, un mayor número de conexiones neuronales.

⁴ En la búsqueda de alguna relación encontré, en la página de Amazon, en los comentarios sobre el libro de Gardner de 1983, que Asimov escribió: "For those of us who suspect that intelligence is too complex a phenomenon to be measured by the single number derived from an 'intelligence test', Gardner's book is a refreshing experience and an open door into a whole new way of looking at human beings".

⁵ Algunos pensamientos sobre el pensamiento, ensayo número 18 del libro *El secreto del Universo*.



Según algunas revisiones y estudios, la corteza cerebral del ser humano no contiene tantas neuronas, tomando en cuenta su tamaño y la cantidad de concentración neuronal por masa que se espera en la escala general del cerebro de los primates, como escribe Herculano-Houzel (2009):

La corteza cerebral humana, con un promedio de 1233 g y 16 mil millones de neuronas, está ligeramente por debajo de las expectativas para un cerebro de primates de 1.5 kg, mientras que el cerebelo humano, en 154 g y 69 mil millones de neuronas, iguala o incluso excede ligeramente el esperado.

Según las conclusiones del artículo de Herculano-Houzel, el cerebro humano tiene posiblemente muchas más neuronas de las que caben en un cerebro de tamaño similar, y dentro de los primates al tener el cerebro más grande disfrutamos de la mayor cantidad de neuronas. Lo anterior complementa la creencia de que es la concentración de neuronas la que ayuda al ser humano a realizar operaciones cognitivas superiores que suelen asociarse con la inteligencia.

Discusión

Ahora bien, recordemos que estas conclusiones parten de la suposición de que el ser humano es el más inteligente y de ahí se hace la correlación entre inteligencia y número de neuronas. Pero si volvemos al principio de este artículo, a la definición de la inteligencia, y nos quedamos con la que propuso Gardner, siendo la más popular hoy en día, es decir, que inteligencia es la "habilidad de adaptarse, dar forma y seleccionar ambientes". Según lo dice la Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas (2001), podríamos señalar que todo esto de medir la inteligencia, jerarquizarla y buscar su correlato neuronal no es más que una tarea inofensiva.

Si hablamos de que la inteligencia se puede resumir en la facilidad de adaptarse y buscar su propia felicidad cambiando su medio, cualquier animal sería igualmente inteligente. Normalmente caemos en un error al creer que el ser humano es el más evolucionado, cuando no es así; la evolución no es lineal. En otras palabras, diferentes especies han cambiado de muchas formas para adaptarse a su medio. Un águila vuela por la cima de las montañas y no necesita aprender a



Fotografía: Pixabay

caminar como un ser humano para ser más evolucionado: está adaptada y cambia su medio para su beneficio.

¿Podríamos hablar entonces de que el águila tiene una inteligencia aérea o depredadora?, como escribió Asimov (1983) en un ensayo posterior,⁶ cuando se enfrentó a una discusión de John Searle y Marvin Minsky sobre si las máquinas pueden pensar o no: "El problema puede ser parcialmente semántico. Insistimos en definir el 'pensamiento' de tal manera que llegamos a la conclusión automática que sólo los seres humanos piensan".

Las preguntas que salen de esta perspectiva son: ¿estamos dispuestos a dotar de inteligencia a otros seres vivos con tanta facilidad?, y de ser así ¿estamos realmente evaluando la inteligencia o estamos haciendo las barreras entre una habilidad y una inteligencia tan difusas que las estamos utilizando como conceptos iguales? Es cierto que Gardner propuso ocho criterios para incluir una nueva inteligencia, pero estos criterios, al igual que las definiciones clásicas de inteligencia, pueden estar permeados por juicios subjetivos.

Locke (2005), en un artículo sobre inteligencia emocional (crítica aplicable, *mutatis mutandis*, a las inteligencias múltiples), concluye que:

es simplemente arbitrario adjuntar la palabra "inteligencia" a una variedad de hábitos o habilidades, como Howard Gardner y los defensores de la IE lo hacen, alegando que existen múltiples tipos de inteligencias. Esta extensión del término simplemente destruye el significado del concepto. (p. 426)

Pero si el uso de esta variedad de inteligencias lleva a la serie de críticas, a mi parecer bien fundamentadas, ¿por qué se hacen tan populares este tipo de teorías? Creo que una de las razones es por la facilidad de asociarlas con cualquier área sin mucha necesidad de rigurosidad, lo que hace que los coach y algunos escritores de autoayuda y de emprendimiento –es muy fácil encontrar los términos en libros empresariales, el mismo Goleman tiene algunos– la utilicen arduamente sin entrar en detalles de las falencias o los debates actuales del concepto; otra opción la plantea también Locke (2005),

⁶ Más pensamientos acerca del pensamiento, ensayo número 26 del libro *El secreto del Universo*.

quien dice que el fin último es el igualitarismo: pretender redefinir inteligencia para que todos sean inteligentes de algún modo, llevando a que los intereses sean en último término políticos y no científicos, aunque por más que intenten cambiar los términos, ignorando la rigurosidad, deben entender que, a su pesar, "las redefiniciones arbitrarias no cambian la realidad" (p. 426).

Reducir la inteligencia al razonamiento lógico-matemático no hace justicia a muchas personas que son evidentemente inteligentes a nuestros ojos (sea lo que sea que esto signifique), pero etiquetar de inteligente a cualquier persona por tener algunas habilidades no hace justicia a la persona realmente inteligente. La pregunta queda abierta sobre cómo definir y evaluar la inteligencia haciendo justicia a las dos partes. Si me preguntan, pienso que estudiar la inteligencia desde las perspectivas de los dos primeros grupos (funcionamiento cognitivo y estructural), es un buen camino.

Referencias

Asimov, I. (1991). *El secreto del universo y otros ensayos*. Biblioteca Científica Salvat.

Herculano-Houzel, S. (2009). The human brain in numbers: a linearly scaled-up primate brain. *Frontiers in human neuroscience*, 3.

Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of organizational Behavior*, 26(4), 425-431.

Russell, B. (1931). *La perspectiva científica*. Barcelona: Planeta-Ariel.

Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5).

Wilson, R. A. y Keil, F. C. (eds.). (2001). *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. MIT Press.



Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades

Identificación de los factores normativos e institucionales que la rigen¹

Aída Araceli Salinas Legaspy, Alejandra Morales Castillo, Carla Abigaíl Reyes Ramírez, Kena Tovar González, Luis Valiente Tafoya, Marlene Barrera Domínguez y Sara Yoselyn Vázquez Hernández

Dirigida por: C.P. y M.I. Juan Carlos Hernández Santoyo

Resumen

Se precisan los factores que desde la esfera jurídica y la de las instituciones rigen a la inclusión educativa. De esa manera se presenta una nueva definición integral que sirva de referente para que los interesados puedan comprender con mayor soporte documental el alcance y el contexto del tema, tomando en consideración su importancia.

Palabras clave: inclusión, educativa, capacidades, circunstancias, diversas, necesidades, especiales, currículo, universal, universalizar, factores, normativos, institucionales, estructurales, instruccionales, humanistas.

I. Introducción

I.1 Antecedentes

Tratar el tema de la educación inclusiva implica considerar una transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación

ciudadana, se dé la integración de todos los sectores sociales, sin distinción de condición económica, cultural, étnica, política o de género. La construcción de esta nueva sociedad conlleva la participación de los ciudadanos, las autoridades gubernamentales y las instituciones, con la intención de favorecer la equidad y la justicia en el proceso de inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades, en los términos que lo establecen tanto la corriente de expertos conocedores como el marco jurídico correspondiente.

I.2 Definición del problema

Lamentablemente se sabe que en la historia las niñas, niños y jóvenes con discapacidad han sido relegados, no sólo del sistema educativo, sino también de la interacción social y la actividad económica, lo cual coarta su derecho a forjarse estándares de calidad de vida como los de aquellos que cuentan con una adecuada formación.

¹ Especial agradecimiento al Dr. Martín Alberto Rodríguez Brindis, director de Investigación y Posgrados en la Universidad Anáhuac de Oaxaca, así como a la Dra. Rosa María López Oliver Farias, coordinadora de Investigación en la misma institución, por su incondicional apoyo.

I.3 Justificación

La importancia de la investigación recae en una propuesta doctrinal, clara e integral (véase sección Objetivos), relativa al tema de "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades", respecto a la cual los profesores, directivos, padres de familia y autoridades se perfilan como el grupo de personas mayormente interesadas en el aporte, ya que la misma refiere los menesteres que deben procurarse para garantizar el derecho a la educación de aquellos; situación que, de tomarse en cuenta, podría favorecer su calidad de vida. Al respecto, la pertinencia de la nueva postura se debe al hecho de que guarda coherencia con la terminología y contexto del artículo 3º constitucional –fracción II, inciso f.

I.4 Objetivo

Con base en lo anterior, en las siguientes líneas se presenta una nueva definición del término "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades", en aras de conformar un precedente contemporáneo acerca de los factores normativos –provenientes del marco jurídico mexicano– e institucionales –relativos a los centros escolares– que la rigen, el cual sirva de base para abatir el fenómeno de la desintegración discente, principalmente en tiempos que demandan unidad social para el desarrollo.

Aunque para ello, de manera previa se:

- Analizan las diferentes concepciones autorales, con el fin de identificar coincidencias y divergencias.
- Evalúa el marco legal sobre el tema de la inclusión en los centros escolares de las niñas, niños y jóvenes con necesidades especiales.
- Adopta la siguiente terminología como parte del Título y los Fundamentos de la investigación, la cual es referida por el artículo 3º constitucional, fracción II, inciso f, en el sentido que se indica a

continuación: *diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos.*

I.5 Pregunta de investigación en ausencia de correlación de variables

Ante el escenario que precede, surge la inquietud por conocer:

¿Cuáles son y en qué consisten los factores normativos e institucionales que rigen el alcance y contexto de la "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con capacidades, circunstancias y necesidades"?

Sin duda, la respuesta a la interrogante constituye la directriz del estudio, ya que dio pauta a trabajar de acuerdo con lo que se indica en el apartado siguiente.

II. Método

La investigación fue desarrollada bajo la forma pura, ya que sus resultados son teóricos y dispuestos para su ulterior aplicación; el enfoque cualitativo, debido a que contempla aspectos sustanciales de la doctrina y el marco jurídico, así como del nivel descriptivo, dado que define, detalla y delinea profundamente dichos aspectos sustanciales. En términos de su diseño, se recurrió al bibliográfico (documental puro), porque la información que soporta los resultados derivó de fuentes secundarias o indirectas, lo mismo que al transversal, en razón a que la investigación no contempla cortes parciales a lo largo de su desarrollo con fines de comparación de la información.

Adicionalmente el desarrollo de los fundamentos fue resultado de aplicar el rigor académico de los métodos analíticos (manifiesto en la descomposición del tema en sus partes, así como en la valoración profunda de los aportes autorales y de las disposiciones jurídicas); sintético (al recomponer el tema

previamente descompuesto, pero ahora bajo una perspectiva integral y condensada, procurando subsanar deficiencias doctrinales y jurídicas); inductivo (mediante la conformación y propuesta de una nueva definición de *Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades*), y deductivo (a partir de la presentación de ejemplos que bajan al nivel de aprovechamiento la nueva definición mencionada; es decir, la esquematizan para darle una orientación de posible aprovechamiento específico en la realidad pragmática).

III. Fundamentos

III.1 Posturas de los expertos concedores

En principio y, de acuerdo con el aporte de Booth y Ainscow:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth y Ainscow, 2000, p. 12)

En relación con los menesteres de las niñas, niños y jóvenes con alguna situación personal que les impide reaccionar al mismo ritmo y nivel esperados originalmente por el sistema, la nueva concepción de las necesidades educativas especiales (NEE) obliga al sistema educativo en incluir a las personas

con dicha situación en las aulas de todas las escuelas. Desafortunadamente este proceso no es ni ha sido fácil, pues en la práctica el proceso inclusivo ha enfrentado una diversidad de problemas; el principal radica en las actitudes de los profesores de las instituciones para aceptar que alumnos que presenten alguna discapacidad, participen en el desarrollo de su planeación didáctica tradicional (Ley para la Mejora de la Calidad Educativa, 2006).

Por su parte, Freire (citado en Finocchio, 2007) pretende una escuela que respete la diversidad humana, sin presentar ninguna diferencia. Promueve las prácticas sociales que favorezcan la inclusión social y escolar. Hace énfasis en la interculturalidad, por lo cual deben emplearse recursos-elementos para la cimentación de los conocimientos. Aclara que debe existir una valoración e identificación cultural, en aras de colocar, de forma precisa, el sistema educativo para cualquier ser humano. Alude que a través de estrategias, valoración e identificación cultural debe tener el alumno una formación integral, que la educación es una fuente de transformación y es capaz de construir autonomía.

A ese respecto, Montessori (citada en Ramírez, 2009) estipula que los estudiantes nunca deberán tener la obligación de adaptarse a las formas de trabajo institucionales, mismas que, por el contrario, deben tomar en consideración su propia diversidad. Montessori comparte tres factores primordiales a contemplar dentro de la inclusión. En otras palabras, son los siguientes:

Acceso: Implica apertura de las puertas en todos los centros escolares. Significa que no debe haber obstáculo a la diversidad ante el interés y derecho a estudiar.

Participación: Comenta la importancia de la producción colectiva, principalmente encaminada a la generación del conocimiento.

Aprendizaje: Considera la procura de ambientes sanos dispuestos para atender las necesidades individuales y dar paso a las condiciones en las que sea posible aprovechar las habilidades de los discentes.

Sumamente valiosa es la contribución de W. Stainback, S. Stainback y Jackson citada a continuación:

[...] es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarla. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse, de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados y en las que cada uno apoye a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. (Stainback, Stainback y Jackson, 1999, p. 23)

De igual modo:

Una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, donde cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida. (Lickona, 2012, 3'14")

Igual de categórica es la aportación de Marchesi (2014), pues alude una reflexión profunda que ha permitido comprender los problemas de las niñas, niños y jóvenes con capacidades, circunstancias y necesidades diferentes desde una perspectiva más interactiva, en la que las escuelas asumen su responsabilidad ante los problemas de aprendizaje de aquellos. Apunta que la inclusión implica los derechos de quienes estudian y que, por tanto, debe concretarse el principio de igualdad sin ningún tipo de exclusión, lo cual requiere una reforma dentro de las escuelas inclusivas. "El concepto de necesidades educativas especiales y el énfasis

en la importancia de que la escuela se adapte a la diversidad de sus alumnos fue expresión de estas nuevas realidades" (p. 21).

En ese mismo orden de ideas, Blanco argumenta que el enfoque inclusivo plantea tres aspectos fundamentales que debiesen estar consideradas y garantizadas en educación. En otros términos, expone los siguientes:

- Medios para adentrarse al currículo
- Adaptaciones curriculares
- Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo (Blanco, 2006).

Por supuesto que, como Blanco, existe una marcada corriente hacia la perentoria necesidad de adaptar el currículo a las circunstancias universales, pues la educación debe estar pensada para las personas, tomando en consideración la total diversidad humana. Tanto el aporte subsiguiente, y el que le sucede también, ratifican lo dicho.

[...] Es tarea importante promover la existencia de un cambio en el currículo del docente. Un nuevo perfil en la formación del profesorado, ya que se demandan nuevas responsabilidades y toma de decisiones curriculares desde la valoración de las necesidades hasta las propuestas de actuación en función de las mismas con el contexto del centro educativo. (Arnaiz, 2000, p. 205)

En el mismo tenor curricular, De Haro (citado en Arnaiz, 1999), aduce que:

Es tarea importante promover la existencia de un cambio en el currículo del profesorado abarcando diferentes áreas, el profesorado no debe ser abandonado, y proporcionar una serie de actualizaciones con un apoyo continuo. (p. 15)

Por lo tanto, cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no sólo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. Es decir, se debe tomar en cuenta todo aspecto relacionado con la cultura en la que se desarrollan las personas. En este sentido, "[...] la herencia cultural que un niño recibe también varía enormemente. No podemos olvidar que el grupo cultural al que pertenecen los alumnos influye sobre sus valores y conductas" (Heward, 1997, p. 62).

Por consiguiente, sólo será posible alcanzar la inclusión educativa de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad en los centros educativos, cuando se prepare adecuadamente al personal, se realicen adaptaciones físicas en las escuelas y se les provea de ayudas especiales e instrumentos de diagnóstico específicos, sumados la buena disposición, la sensibilidad y al entusiasmo del personal institucional.

[...] Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. (Echeita, 2006, p. 11)

La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, niños portadores de VIH/SIDA, jóvenes embarazadas, niños en condición de calle, niños que padecen enfermedades crónicas, entre otros (Booth y Ainscow, 2000).

En síntesis, la inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades implica que el sistema educativo de las naciones debe procurar el perfil de cada estudiante como único y singular, sin importar cuál y cómo sea, a fin de que no se pretenda que estas personas se adapten mecánicamente al modelo escolar y sus normas preestablecidas, sino que haya un esfuerzo normativo orientado a universalizar los planes de estudio que respeten a cada nivel de educación, al igual que un compromiso vigoroso de parte de los centros escolares para adaptar su infraestructura, sus procedimientos y sus factores humanistas a favor de la comunidad estudiantil a plenitud. Se trata de tomar en cuenta los niveles de desarrollo logrados y las potencialidades individuales dadas en el marco de la comunidad académica, orientados a promover la búsqueda de alternativas basadas en la vivencia, en la convivencia y en un modelo educativo que asuma, como objetivo, la atención y el respeto de la individualidad discente, rumbo a su formación integral y su correspondiente inserción social efectiva.

La educación, desde las escuelas, debe proveer los recursos estructurales, instruccionales y humanistas que requieren las comunidades rurales, semirurales y urbanas para ponerlos en acción, con la finalidad de superar el clamor de unidad social para el desarrollo, porque sólo con unidad y voluntad es posible cumplimentar las capacidades especiales que confieren distinción y originalidad a cada ser humano.

III.2 Marco jurídico

En México existe una amplia legislación que compromete al gobierno y a la sociedad a la aplicación y cumplimiento de la normatividad, enfocada a la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad. El objetivo principal en educación es promover su inclusión y permanencia sin discriminación y en igualdad de condiciones, con la obligación de impulsar el desarrollo humano de estos grupos. De hecho, el capítulo 1 del Acuerdo número 711 de la SEP, señala que:

⋮ Inclusión educativa...

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa es una iniciativa de la SEP que se orienta al fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior y se enmarca en lo establecido por los artículos 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [...]. (Chuayffet, 2013, Capítulo 1)

Asimismo, el capítulo 2 de dicho Acuerdo número 711 de la SEP, establece que los objetivos de la iniciativa pretenden:

2. Objetivos

2.1. General

Tipo básico

Contribuir a mejorar la capacidad de las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos para generar condiciones de inclusión y equidad, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en educación básica con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.

Tipo medio superior

Contribuir a fortalecer los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad mediante el otorgamiento de equipo informático, para brindar educación del tipo medio superior a personas con discapacidad, permitiendo ampliar la cobertura educativa.

Tipo superior

Contribuir a ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades a través del apoyo a IPES que garanticen la inclusión educativa de personas que se encuentran en situación vulnerable o que tengan alguna discapacidad. (Chuayffet, 2013, Capítulo 2)

Con la intención de clarificar el alcance de dichos objetivos, a continuación se presentan los objetivos específicos que definen y abren el mismo documento de referencia:

2.2. Específicos

Tipo básico

- a. Fortalecer las capacidades de las escuelas y servicios educativos que atienden a la niñez indígena.
- b. Fortalecer las capacidades de las escuelas y servicios educativos que atienden a la niñez migrante.
- c. Fortalecer las capacidades de las escuelas unitarias y multigrado.
- d. Fortalecer las capacidades de las escuelas y de los servicios educativos que brindan atención al alumnado con necesidades educativas especiales, priorizando a los alumnos/as con discapacidad y con aptitudes sobresalientes.
- e. Fortalecer las capacidades de las escuelas y servicios educativos de telesecundaria.
- f. Impulsar un esquema de financiamiento para que las AEL desarrollen un Proyecto Local de inclusión y equi-



dad educativa que tenga como fin fortalecer a las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos, con énfasis en la retención, reinserción y el egreso oportuno.

Tipo medio superior

- a. Ofrecer una mayor cantidad y calidad de recursos tecnológicos para apoyar las actividades de aprendizaje de los usuarios que asisten a los CAED.
- b. Contribuir a que los estudiantes con discapacidad de los CAED desarrollen habilidades para el uso de equipos informáticos.

Tipo superior

- a. Fortalecer a las IPES para que se reduzcan las brechas de acceso a la educación de las personas en situación vulnerable.
- b. Fortalecer a las IPES para que cuenten con actividades académicas y de vinculación, infraestructura, mobiliario y equipamiento que atienda a estudiantes con discapacidad. (Chuayffet, 2013, Capítulo 2)

Es importante aclarar que, con relación al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mencionado por el Acuerdo, el mismo tuvo que ser reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 15 de mayo de 2019, a fin de procurar congruencia con la iniciativa de la SEP, en el siguiente sentido.

Artículo 3º

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la edu-

cación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Congreso Constituyente, 2019, p. 5)

Del artículo 3º de la Constitución se desprende que la educación es parte esencial del ser humano, al grado que se contemplan como obligatorias la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior. Algo de suma importancia de este mandato constitucional, es que no se debe negar a ningún estudiante el privilegio de estudiar, lo cual debe reflejarse, en consecuencia, en un México sin alfabetización.

El mismo proyecto de Decreto publicado en el DOF del 15 de mayo de 2019, reforma, además de la fracción II correspondiente al artículo 3º, fracción II, inciso f) del mismo artículo 3º, los artículos 31 y 73 de la Constitución, en los términos que a continuación se indican:

Artículo 3º

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. (Congreso Constituyente, 2019, p. 6)

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Congreso Constituyente, 2019, p. 7)

En suma, ambos párrafos aducen las características relativas al criterio que debe seguir la educación a que tienen derecho los mexicanos. La fracción II, inciso f) del artículo 3º representa la máxima hegemonía constitucional de la educación

inclusiva, la cual es dispuesta –sin barreras– para las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los discentes.

Gracias a la reforma constitucional de referencia, resulta importante señalar que las familias deben velar por los intereses formativos de los hijos, de conformidad con lo establecido por el artículo 31 de la Constitución que, a saber, dicta lo siguiente:

Artículo 31

Son obligaciones de los mexicanos:

I. Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurren a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo; [...] (Congreso Constituyente, 2019, p. 43)

En otros términos, la norma refiere que los mexicanos adultos tienen la obligación de encargarse de que cualquier menor de edad bajo su responsabilidad, asista a alguna institución para recibir educación. También hace mención el hecho de mantenerse involucrados dentro del proceso educativo, lo cual implica procurar las necesidades educativas, además de velar por su bienestar y desarrollo.

En cambio, la fracción XXV del artículo 73 estipula que:

Artículo 73

El Congreso tiene la facultad:

XXV. [...] para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, las entidades federativas y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese

servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad [...]. (Congreso Constituyente, 2019, p. 70)

Tal disposición alude que el Congreso cuenta con todas las distinciones legales para pretender que, en todo el país, tomando en cuenta el ámbito jurisdiccional, se atiendan los menesteres educativos, con el fin de que no exista ninguna limitación que afecte el derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes, en un contexto de inclusión escolar, sin importar la diversidad de las personas.

Además, se debe tener en cuenta que para que la educación de calidad pueda tener el efecto de producir menor desigualdad, ésta debe ser lo más igualmente distribuida posible. Cuando eso no ocurre, la desigualdad educativa limita la posibilidad de que las niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, puedan permanecer al amparo de la Constitución. Para ello, la Ley General de Educación (LGE) contempla lo siguiente en su Capítulo III:

Artículo 32

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien,

relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, en términos de lo dispuesto en los artículos 7º y 8º de esta Ley. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 17)

Significa que, por ley, las autoridades educativas están obligadas a consolidar las acciones que garanticen a todas las personas, una educación en términos de calidad, equidad e igualdad, preponderantemente dirigidas dichas acciones a favor de quienes pudieran considerarse desvalidos; es decir, a favor de quienes se encuentren desamparados, privados de ayuda y de apoyo, en razón de sus circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales.

Finalmente, el artículo 33 de la LGE especifica que:

Artículo 33

Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

II Bis. Desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, en términos de lo dispuesto en el artículo 41; [...]. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p.17)

Es de vital importancia que todos los docentes del país tanto en escuelas públicas como privadas reciban capacitación, asesorías y actualizaciones para tener las herramientas necesarias y proveer a todos los estudiantes con las mejores propuestas didácticas, y no sólo pensar en los alumnos con



Fotografía: Pixabay

discapacidades, sino también en aquellos alumnos sobresalientes que, en ocasiones, también se relegan en las aulas de nuestro país.

IV Bis. Fortalecerán la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad; [...]. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 17)

La clave del éxito para estos programas es que desde el mismo currículo se considere incluir a todos los estudiantes de manera natural, y mientras más jóvenes los alumnos vivan experiencias de inclusión, más pronto se dejará de lado la discriminación.

V. Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos; [...]. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 18)

Mediante esta ayuda ciertamente se podrá lograr que los alumnos con necesidades especiales se emparejen, sin embargo –no sería lo idóneo que esto fuera de manera permanente– debería haber un punto en que los NEE logren el mismo nivel de avance que los alumnos regulares sin que esto les requiera una inversión de tiempo mayor que la que invierten los demás.

IX. Impulsarán programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores, que les permitan dar mejor atención a sus hijos para lo cual se aprovechará la capacidad escolar instalada, en horarios y días en que no se presten los servicios educativos ordinarios; [...]. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 18)

Una de las realidades que viven los alumnos con capacidades, circunstancias y necesidades educativas diversas, consiste en la falta de apoyo desde casa, ya que los padres o tutores carecen de las técnicas y estrategias necesarias para lidiar con sus hijos, por lo que no está en su capacidad brindarles la atención y cuidados para su óptimo desarrollo físico y cognoscitivo. De ahí que la LGE dispone que las autoridades de esta esfera diseñarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros; entregarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos y, por supuesto, conferirán los respaldos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos.

XV. Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, [...]. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 19)



Fotografía: Pixabay

Una situación que enfrentan muchos padres de familia o tutores del país es la falta de conocimiento especializado y la incapacidad de respuesta ante circunstancias apremiantes. Por consiguiente, otro elemento más a considerar para que el país avance en materia de educación, consiste en que los padres de familia deben tomar conciencia de que sus hijos con diversas capacidades, circunstancias y necesidades educativas son iguales y merecen una educación como la de todos, por lo que si las niñas, niños y jóvenes de casa requieren apoyo específico, ellos mismos (los padres y tutores) deben estar capacitados para brindárselo, con ayuda de las autoridades o, en su caso, de redes de apoyo instituidas para brindar asesorías en el sentido que se comenta.

Con relación al párrafo que antecede, el último párrafo del recién citado artículo 33 de la LGE, establece que:

El Estado también llevará a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 19)

Al respecto, otra de las situaciones a tomar en consideración, referente a la necesidad de las familias para responder con efectividad a las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los hijos, es la falta de recursos. Hay quienes definitivamente atribuyen esta situación a la pobreza, pero la realidad pragmática del país lleva a precisar que no se necesita ser pobre para no estar en posibilidades de proveer a los hijos todo aquello que necesitan bajo las circunstancias del tema objeto de estudio. La realidad de este país es que muchas familias viven dignamente, pero sin la posibilidad de asumir inversiones o gastos adicionales. Significa que si los hijos requieren equipos o materiales específicos, tales como

sillas de ruedas, muletas o soportes tubulares de apoyo en los baños, las familias pueden verse seriamente imposibilitadas para atender esos menesteres. No obstante, las autoridades están obligadas a brindar ayuda y servicios que posibiliten contrarrestar (ciertamente en parte) la incapacidad de respuesta de las familias, siempre pensando en la educación sin barreras, desde el hogar, a favor de las niñas, niños y jóvenes.

En ese sentido, sumamente conveniente se aprecia el contenido del artículo 12 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Incapacidad, principalmente el de sus fracciones VI a VIII, en razón al detalle y claridad de su texto en torno a los menesteres que han de contemplarse para dar paso a la inclusión educativa de personas con discapacidad, mismo texto que se muestra a continuación:

Capítulo III. Educación

Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;

II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado; [...]. (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 9)

⋮ Inclusión educativa...

III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;

IV. Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audiodescripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

VIII. Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional;

IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;

XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;

XII. Incorporar en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología lineamientos que permitan la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal;

XIII. Promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social, y

XIV. Las demás que dispongan otros ordenamientos. (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p. 10)

Después de presentar el análisis de normas jurídicas que tutelan la inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades, se tienen los elementos para precisar que el único elemento faltante para hacerla realidad (a la inclusión), es justo la voluntad de las personas, sean autoridades, empresarios, funcionarios,

directivos, profesores, padres de familia o alumnos. La fundamentación es adecuada, si bien no perfecta, y hasta con la calidad para ser reproducida en otras naciones.

IV. Resultados

Después de conocer las diferentes posturas autorales, así como el contexto, terminología y alcance del marco jurídico correspondiente, es posible presentar la siguiente definición original e inédita, la cual se somete a consideración del lector:

Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades es la atención efectiva, en lo normativo e institucional, de las necesidades específicas de estas personas, basada en el diseño universal del currículo, como de la optimización de factores estructurales, instruccionales y humanistas por parte de las escuelas, con la finalidad de garantizar su formación, bajo el criterio de unidad y comunidad, con parámetros contextuales de calidad integral.

De esta propuesta se desprende que las medidas educativas para atender las necesidades de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades y circunstancias corresponden a dos esferas: 1) la normativa –autoridades– y 2) la institucional –las escuelas–. Entonces, el diseño universal del currículo se aprecia como un factor inherente a las propias autoridades, en tanto que la optimización de los factores estructurales, instruccionales y humanistas, como una responsabilidad de los centros escolares.

Ejemplo de lo que podría ser la función de adaptar el currículo, inherente al factor normativo:

- Plan de estudios con objetivos accesibles al universo de estudiantes, sin posibilidad de contención, restricción o retroacción respecto de los niveles

de logro esperados por los planes originales (antes de cualquier adaptación). El plan de estudios debe adaptarse al universo de estudiantes, no los estudiantes al plan.

Ejemplo de factores estructurales:

- Rampas a la entrada y salida del plantel.
- Rampas entre niveles o plantas.
- Rampas en la entrada de las aulas.
- Baños específicamente acondicionados con mayores superficies y soportes tubulares.
- Cajones de estacionamiento con dimensiones y ubicaciones preferenciales.
- Señalamientos en braille instalados a lo largo de los pasillos, patios, estacionamientos, baños y oficinas.

Ejemplo de factores instruccionales:

- Equipos de docentes conformados por especialistas en el diagnóstico, tratamiento y educación de personas con diversas capacidades y circunstancias: psicólogos, logopedas, pedagogos, trabajadores sociales y fisioterapeutas.
- Incorporación de docentes y personal de apoyo (en el proceso de integración educativa de personas con diversas capacidades y circunstancias) al Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica.
- Implementación de estilos de enseñanza diversificados y replanteamiento de nuevos criterios y procedimientos de evaluación.
- Fomento de las competencias para la vida o genéricas que se deben desarrollar en los individuos en formación.
- Promoción del “punto de inflexión” en los profesores.
- Acuerdos de colaboración y vinculación con institu-



Fotografía: Pixabay

ciones especializadas para fortalecer y complementar, extraescolarmente, a los alumnos con diversas capacidades y circunstancias.

- Equipo tecnológico y de tflotecnologías (máquinas Perkins, equipos de asistencia tecnológica, impresoras en braille o para material en relieve).
- Software especializado.
- Mesas escolares adaptables a las sillas de ruedas.
- Lámparas personales de mesa para alumnos con baja visión.
- Paquetes educativos de braille.
- Señalamientos en braille dentro de las aulas, talleres y laboratorios.
- Paredes con contrastes de color para la atención de alumnos con baja visión.
- Aislantes de sonidos para quienes tienen dificultades auditivas.
- Encuentros, reuniones, campañas de sensibilización, cursos, talleres; jornadas académicas, artísticas, deportivas, científicas y culturales que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar.

Ejemplo de factores humanistas:

- Promover sostenidamente una cultura de no discriminación.
- Inculcar una cultura de aceptación universal.
- Fomentar la integración y la convivencia de todos los estudiantes.
- Impulsar acciones de colaboración y apoyo.

Es importante mencionar que la enumeración contenida en cada uno de los cuatro ejemplos anteriores, tan sólo es enunciativa de todo el bagaje requerido para afrontar la inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades, debido a que las acciones de un sistema educativo no solamente deben derivar por prescripción de una investigación documental, sino por recomendación de una investigación en la que se involucren métodos más estructurados y mayor número de actores, teniendo en cuenta el cometido de generar propuestas derivadas de la realidad pragmática. Por esta misma razón, la presente investigación constituye un precedente o prueba piloto que funcionó para identificar los factores normativos e institucionales que rigen a la inclusión educativa de niñas, niños y

jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades, precedente que puede dar pauta a formal seguimiento.

V. Conclusiones

En este apartado se comparte al lector si se logró, o no, el objetivo de la investigación y si fue posible dar respuesta a la pregunta de investigación en ausencia de correlación de variables.

Como se recordará, el objetivo originalmente formulado refería que:

[...] en las siguientes líneas se presenta una nueva definición del término "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades", en espera de conformar un precedente contemporáneo acerca de los factores normativos e institucionales que la rigen, el cual sirva de base para abatir el fenómeno de la desintegración discente, principalmente en tiempos que demandan unidad social para el desarrollo.

El mismo fue claramente alcanzado mediante la presentación de la nueva definición de "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades", de la cual se dependen los factores que tanto la autoridad educativa y los centros escolares deben atender para incurrir en una inclusión educativa efectiva.

Por otra parte, la Pregunta de investigación en ausencia de correlación de variables inicialmente fue formulada de esta manera:

¿Cuáles son y en qué consisten los factores normativos e institucionales que rigen el alcance y contexto de la "Inclusión educativa de niñas, niños y jóvenes con capacidades, circunstancias y necesidades"?

Tal interrogante encontró cabal respuesta a lo largo del desarrollo de la sección Fundamentos, tanto en lo inherente al análisis autoral como al estudio del marco jurídico del tema objeto de estudio, pues a partir del conocimiento detallado de las diferentes posturas autorales, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las diversas leyes secundarias en materia educativa, se identificaron los aspectos que tanto la autoridad como las escuelas deben asumir en su respectivo papel, en aras de garantizar la educación para todos. De hecho, claramente el contexto de los Fundamentos constituyó el respaldo de los Resultados.

VI. Recomendaciones

Si bien se estudiaron varias posturas autorales en torno al tema desarrollado en el presente artículo, además del marco jurídico correspondiente, resulta primordial que todas las medidas sugeridas y requeridas para satisfacer las específicas necesidades de las niñas, niños y jóvenes con diversas capacidades, circunstancias y necesidades, sean, a su vez, dispuestas por parte de las autoridades y las instituciones educativas para todos los actores involucrados en la educación (profesores, padres de familia, administrativos, personal académico-administrativo, directivos y funcionarios), incluso, para las personas visitantes de los centros escolares con diversas capacidades, circunstancias y necesidades.



Adicionalmente, todas las medidas sugeridas y requeridas, principalmente las estructurales y de calidad humana, resultan sustanciales en su instauración e implementación, dentro y fuera de las oficinas de cualquier ámbito jurisdiccional de la propia autoridad educativa, pues es un hecho que en algún momento los estudiantes y, en general, todos los actores de la educación requerirán asistir a sus instalaciones para realizar trámites

En realidad, se recomienda una investigación que proponga una estrategia a través de la cual todas las esferas de la actividad humana se aboquen en asumir las medidas estructurales y humanistas, encauzadas a integrar a cualquier persona con diversas capacidades, circunstancias y necesidades, ya que, si bien en esta ocasión se borda un tema de alcance educa-

tivo, mantiene movilidad y comunicación en cualquier lugar y hora de su vida, situación que debe ser equitativa y lo más próxima a la normalidad de quienes debemos verles como nuestros iguales. En otras palabras, México y el resto de las naciones deben destinar importantes sumas del presupuesto a la investigación, desarrollo, adaptación, adquisición, difusión y fortalecimiento de todo aquello que requieren las multicitadas personas con diversas capacidades, circunstancias y necesidades a lo largo y ancho de los territorios. Para ello, es conveniente que la investigación que suceda a la presente cuente con diseños de investigación de campo y laboratorio, en aras de robustecer la gama de propuestas y soluciones a favor de quienes poseen diversas capacidades, circunstancias y necesidades.

VII. Fuentes consultadas

Arnaíz, P. (1999). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. Málaga: Comunidad Educativa.

Arnaíz, P. (2000). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Albiye.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (48), pp.10-14. Madrid.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Bristol: CSIE.

Congreso Constituyente. (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. Recuperado en 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2018). Ley General de la Educación. Ciudad de México, México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. Recuperado en 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2018). Ley General para la Inclusión de las Personas con Incapacidad. Ciudad de México, México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación. Recuperado en 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

Chuayffet, E. (2013). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión

y la Equidad Educativa. Distrito Federal, México. Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. Recuperado en 2019 de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013

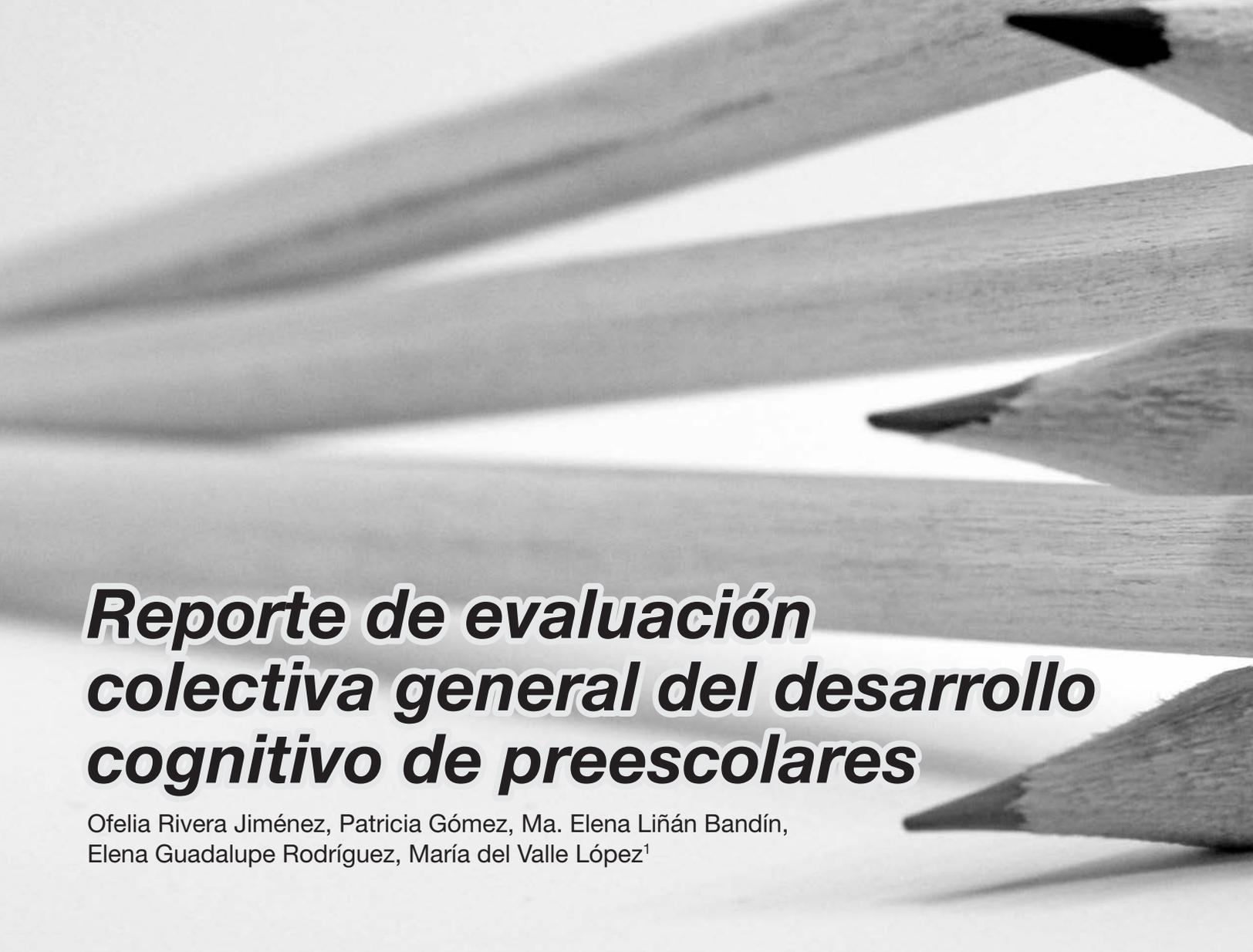
Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa de Nuevo, Voz y Quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (vol. 11), pp. 99-118. Ciudad de México.

Finocchio, S. (2007). *Pedagogía de la inclusión: Gestión pedagógica para equipos directivos*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Marchesi, Á. (2014). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. Marchesi, Á.; Coll, C. y Palacios, J. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Ramírez, P. (2009). *Una maestra especial: María Montessori*. Málaga: Innovaciones y Experiencias Educativas.

Universidad Anáhuac México (Productora). 2012. Repensar la enseñanza universitaria: Dr. Thomas Lickona. (Canal de Youtube AnahuacSur). Ciudad de México.



Reporte de evaluación colectiva general del desarrollo cognitivo de preescolares

Ofelia Rivera Jiménez, Patricia Gómez, Ma. Elena Liñán Bandín, Elena Guadalupe Rodríguez, María del Valle López¹

Resumen

El presente trabajo se enfoca en mostrar dos aspectos: la importancia de la evaluación tipo *screening*, para detectar de manera temprana y oportuna a personas de una población que pudieran estar en riesgo de alguna problemática psicológica, y comprobar la validez de un instrumento psicológico que permita esta forma de detección. Para este caso específico, se evaluó a niños preescolares dentro de las aulas de un jardín infantil con la prueba psicológica de

Goodenough-Harris, para conocer el riesgo de deficiencias en el desarrollo cognitivo de los niños evaluados. Los resultados permitieron comprobar los dos aspectos de interés propuestos.

Palabras clave: detección temprana y oportuna, validez de instrumentos psicológicos de medición, desarrollo cognitivo, niños preescolares, test Goodenough-Harris.

¹ Ofelia Rivera Jiménez: Licenciatura en Psicología (UNAM), Maestría en Lingüística Aplicada (UNAM) y Doctorado en Antropología (Colegio de Morelos). Patricia Gómez Ramírez: Licenciatura en Psicología (UNAM) y Maestría en Psicología (Universidad París IV Paris-Sorbonne). Ma. Elena Liñán Bandín: Licenciatura en Psicología (UAEM); Especialidad en Psicoterapia Dinámica (ULSAC); Maestría en Psicoterapia Ericksoniana (Centro Ericksoniano de México). Elena Guadalupe Rodríguez Roa: Licenciatura en Pedagogía (UNAM), Maestría en Educación: Área Administración Educativa y Gestión, Universidad La Salle y Doctorado en Educación (UAEM). María del Valle López: Licenciada en Psicología (ULSAC).



Fotografía: Pixabay

Objetivo de la evaluación

Conocer en forma válida, confiable, oportuna y rápida las características del desarrollo cognitivo general de niños pre-escolares.

Se considera que, a través de la detección oportuna de la presencia de posibles interferencias en este desarrollo, se pueda proceder en realizar un diagnóstico más fino y preciso, y proponer procedimientos y estrategias pertinentes de habilitación y estimulación.

Consentimiento informado

Los padres o tutores de cada uno de los niños involucrados en el estudio expresaron su consentimiento a esta propuesta de evaluación a sus hijos y menores a su cargo, por medio de un formato impreso en que se explican las características y objetivos de la evaluación. Los padres o tutores otorgaron su consentimiento individual, mediante su firma y la anotación de su nombre, el nombre y edad de su hijo o tutorado y la fecha en que otorgaron este consentimiento.

Instrumento utilizado

El test del dibujo de la figura humana de Goodenough-Harris. Revisión, ampliación y actualización (Harris, D., 1981).

Características del instrumento

Se trata de una prueba psicológica revisada y validada por Dale Harris en 1950 con poblaciones norteamericanas (entre las que se incluyen poblaciones latinas), que reporta datos normativos para la obtención de Coeficientes Intelectuales basados en la dispersión de las calificaciones Wechsler.

El manual de la prueba menciona un coeficiente de confiabilidad entre 0.80 y 0.96 y un coeficiente de validez entre 0.46 y 0.90, obtenido a partir de diversos métodos. Estas características de la prueba permiten su utilización dentro de márgenes seguros y confiables para evaluar el desarrollo cognitivo (intelectual) de los niños.

Los materiales de la prueba son hojas blancas tamaño carta y lápices comunes para escritura.

Se dan instrucciones verbales a los niños para que hagan tres dibujos: dibujar la figura de un hombre, dibujar la figura de una mujer y dibujar la figura de sí mismos, insistiéndoles en que dibujen el cuerpo completo de cada figura.

La calificación se obtiene mediante puntos por criterio y el puntaje final se ajusta a puntuaciones normalizadas de coeficientes intelectuales, usando como base las tablas de los grupos normativos para rangos de edades entre 3 y 15 años.

La prueba está basada en el supuesto teórico de Florence L. Goodenough, de que los niños "dibujan lo que saben, no

lo que ven", por lo que se considera que las características que el niño incluye en su dibujo, como formas de representación de las partes y características del cuerpo humano, dan cuenta de lo que el niño sabe (conoce) de su mundo (ya que el cuerpo es una representación muy cercana a sí mismo).

Por otra parte, la calificación por criterios, para asignar puntos a cada característica presente en el dibujo del niño, está basada en las observaciones que diversos autores como Schilder (1935), Snygg y Combs (1949) y Machover (1953), entre otros, han hecho acerca de la evolución de los dibujos del cuerpo realizados por niños en diferentes edades.²

Dale Harris, en el manual de esta prueba psicológica, afirma que "aunque el test no resulte adecuado para comparar a los niños a través de las culturas, puede clasificar a los niños dentro de una cultura de acuerdo con la madurez intelectual relativa".

Condiciones de aplicación del instrumento a los niños evaluados

Este instrumento se aplicó en forma colectiva en abril de 2017, a cada uno de los grupos establecidos escolarmente en el salón de clases que cotidianamente tenían asignado para cada grupo de niños dentro de las instalaciones de la escuela (ubicada en zona semiurbana del estado de Morelos).

Participaron en la aplicación cuatro estudiantes de segundo y dos de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología de una universidad privada del estado de Morelos que realizaban ahí sus prácticas escolares, con el apoyo de tres asesoras profesionales especializadas en psicología y peda-

² Las referencias a los autores mencionados aparecen en Dale B. Harris (1981), *El test del dibujo de la figura humana de Goodenough-Harris. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós.

gogía.

Se realizó una breve encuesta a cada niño acerca de las características de su dibujo, para sostener los criterios de calificación del instrumento utilizado. Esta breve encuesta se llevó a cabo en el mismo contexto físico de la aplicación del instrumento.

Características de la población de estudio

La población total del JNRIMI³ es de 114 alumnos que se distribuyen en cinco grupos, como se muestra en la Tabla 1:

| Alumnos del plantel | | | |
|---------------------|-----------|-----------|------------|
| Grupo | Niñas | Niños | Total |
| 1º | 13 | 6 | 19 |
| 2º A | 12 | 9 | 21 |
| 2º B | 8 | 12 | 20 |
| 3º A | 16 | 9 | 25 |
| 3º B | 19 | 10 | 29 |
| Total | 68 | 46 | 114 |

Tabla 1. Distribución de la población total de niños preescolares, clasificados en grados y grupos académicos del JNRIMI

La prueba se aplicó a 31 alumnos, de los cuales 16 son del género femenino y 15 del masculino. En la siguiente tabla se describe la distribución por grupo y género de los niños que participaron en el diagnóstico, como se muestra en la Tabla 2:

| Alumnos del plantel | | | |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Grupo | Niñas | Niños | Total |
| 1º | 3 | 5 | 8 |
| 2º A | 5 | 4 | 9 |
| 2º B | 5 | 1 | 6 |
| 3º A | 3 | 5 | 8 |
| Total | 16 | 15 | 31 |

Tabla 2. Distribución de los niños del JNRIMI de la muestra de este estudio

³ Se anotan las siglas del jardín de niños en que se llevó a cabo este trabajo, omitiendo el nombre del plantel para proteger la identidad de los sujetos estudiados.

Las edades de los alumnos están en el rango de 3 a 6 años cumplidos al momento de la aplicación (2 de abril de 2017).

Interpretación de los resultados de Coeficientes intelectuales (CI)

Los datos se agruparon en siete clases, como se muestra en la Tabla 3:

| Clase | Límite inferior | Límite superior | Marca de clase |
|-------|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | 59.0 | 68.5 | 63.8 |
| 2 | 69.0 | 78.5 | 73.8 |
| 3 | 79.0 | 88.5 | 83.8 |
| 4 | 89.0 | 98.5 | 93.8 |
| 5 | 99.0 | 108.5 | 103.8 |
| 6 | 109.0 | 118.5 | 113.8 |
| 7 | 119.0 | 128.5 | 123.8 |

Tabla 3. Distribución en límites inferior y superior de las calificaciones del Goodenough-Harris en marcas de clase para la población estudiada⁴

La observación general del comportamiento de las puntuaciones obtenidas por el total de niños evaluados tiende a una dispersión normal (ver Gráfica 1), lo que corresponde con la expectativa del comportamiento de las puntuaciones en grupos generales de poblaciones tomadas al azar.⁵

Esta tendencia de la dispersión de las puntuaciones dentro de una curva normal permite considerar que la evaluación del grupo total tiene validez suficiente, para emplear el instrumento propuesto para la detección general y eficiente del riesgo cognitivo de los niños preescolares evaluados.⁶

La Gráfica 1 muestra la distribución de las puntuaciones obtenidas por los niños evaluados con el test Goodenough-Harris,

⁴ Se presentan fraccionadas las puntuaciones normalizadas del límite superior para facilitar operativamente, en este caso, la distribución estadística.

⁵ Aun cuando se considera que una selección que incluye a niños escolarizados no puede definirse como un grupo tomado al azar, en virtud de que las leyes mexicanas establecen como obligatoria la enseñanza preescolar para niños de 3 a 6 años, es de suponer que la mayoría de los niños de estas edades estarán escolarizados, por lo que, dentro de ellos, el grupo total de niños estudiados puede considerarse como un grupo tomado al azar.

⁶ "La distribución normal es de vital importancia en estadística por tres razones esenciales:

- Existen muchos fenómenos continuos que parecen seguirla o se pueden aproximar mediante ella.
- Se puede utilizar para aproximar distribuciones discretas de probabilidad y de esta forma evitar cálculos engorrosos.
- Por su relación con el teorema central del límite es la base de la inferencia estadística clásica.

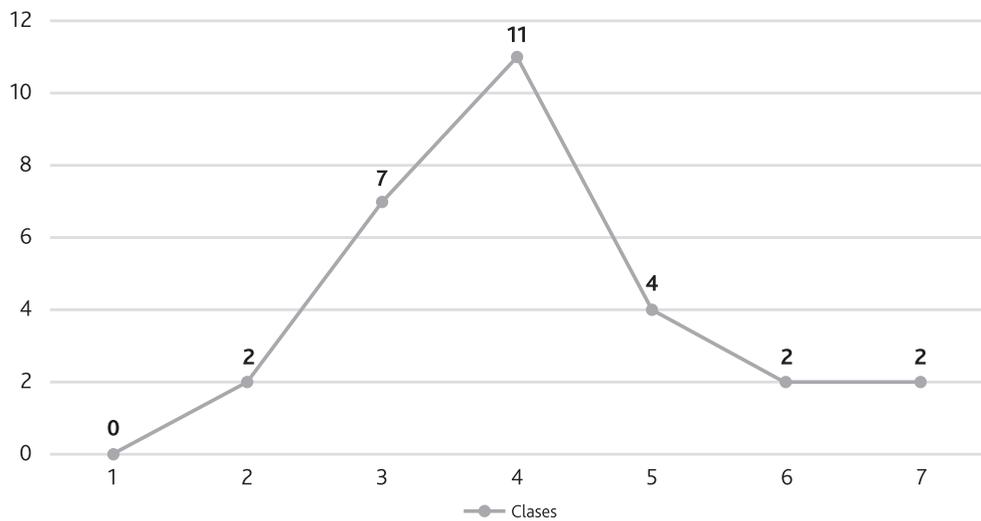
De hecho, es la función de probabilidad con más aplicaciones al campo de la Economía y de la Empresa. Al ser la distribución normal una aproximación excelente a algunos fenómenos aleatorios continuos, como la estatura, el peso, el tiempo de servicio al cliente; y a fenómenos aleatorios discretos, a los cuales se les puede dar un tratamiento continuo, como la antigüedad de la vivienda, los impuestos anuales, etc.

La función de densidad de una distribución normal tiene varios rasgos importantes: es una distribución que tiene forma de campana, es simétrica y puede tomar valores entre menos infinito y más infinito (Figura 1). Es decir, los valores centrales de la variable se presentan con más frecuencia que los valores extremos. Así, por ejemplo, en el caso de los errores de medida, los errores por defecto o por exceso pequeño en valor absoluto se presentan frecuentemente, mientras que los errores grandes, tanto los positivos como los negativos, se observan menos veces". En La función de probabilidad normal: Características y aplicaciones, Guillermina Martín Reyes. Recuperado el 21 de agosto de 2019, de: (s/f) <http://www.extoikos.es/n6/pdf/16.pdf>

tomando como referencia la marca de clase que se menciona en la Tabla 3.

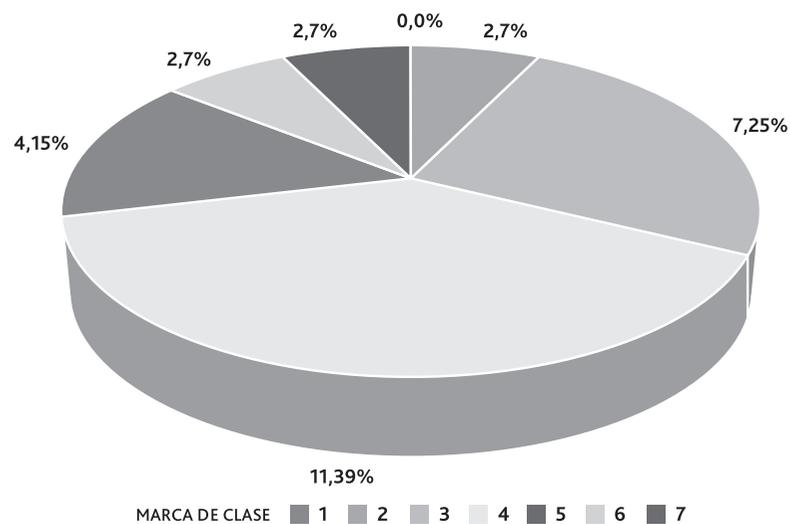
Como es posible observar, esta distribución aparece en una curva normal.

Gráfica 1
Distribución de Frecuencias puntaje CI



En la Gráfica 2 se muestra la distribución porcentual del grupo estudiado conforme a las marcas de clase.

Gráfica 2
Distribución porcentual de Frecuencias puntajes CI





Fotografía: Pixabay

Finalmente, en la Tabla 4 aparecen los contenidos de explicación para cada una de las categorías del CI, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas, y se detalla de manera cualitativa lo que representa que un niño esté clasificado en alguna de éstas, así como las recomendaciones para continuar el estudio y las estrategias de habilitación pertinentes.

Se considera que esta información es de mucho interés para la escuela, ya que permite a la institución educativa administrar sus recursos académicos, económicos, laborales e inclusive sus instalaciones en el diseño de diversas estrategias de atención y estimulación para los niños de acuerdo con la recomendación que se genera a partir de la evaluación.

En la Tabla 5 se presenta un ejemplo del REPORTE FINAL que se entrega a la escuela, para que sean las autoridades de

ésta, quienes den la información a los padres en cuanto a las estrategias que se diseñarán para la atención a los niños. Como se observa, la tabla no contiene anotaciones verbales acerca del rendimiento de los niños; las marcas de clase de los puntajes obtenidos en CI para cada niño, aparecen agrupadas siguiendo el diseño del gráfico de la Tabla 4.

La identificación de cada niño aparece con las siglas de su nombre, empezando por las dos primeras letras de sus apellidos. Todo esto, con el fin de proteger la identidad de los niños y limitar, al máximo, cualquier reacción de rechazo, discriminación o segregación que pudieran exponer a la estigmatización a alguno o algunos de los niños.

| Clase | Puntuaciones CI (rangos) | Característica del desarrollo intelectual | Recomendaciones |
|-------|--------------------------|--|---|
| 1 | 55-68.5 | Muy reducido Las características del desarrollo cognitivo son muy reducidas para su edad cronológica | Es URGENTE evaluar con detalle las características del desarrollo cognitivo para que, con base en la evaluación detallada, se utilicen estrategias de estimulación personalizadas. Esta URGENCIA se incrementa si el niño tiene ya 6 años cumplidos |
| 2 | 69-78.5 | Reducido Las características del desarrollo cognitivo están reducidas para su edad cronológica | Es MUY CONVENIENTE evaluar con detalle las características del desarrollo cognitivo para que, con base en ella, se utilicen estrategias de estimulación personalizadas en el contexto escolar. Esta CONVENIENCIA se incrementa si el niño tiene ya 6 años cumplidos |
| 3 | 79-88.5 | Ligeramente disminuidos Las características del desarrollo cognitivo están ligeramente disminuidas para su edad cronológica | Se recomienda una mayor estimulación en el aula con estrategias más personalizadas |
| 4 | 89-98.5 | Buen nivel de desarrollo de las características cognitivas | Se recomienda estimular a estos niños en el aula con actividades novedosas que permitan que se mantenga el favorable desarrollo de las habilidades cognitivas |
| 5 | 99-108.5 | Desarrollo FAVORABLE de las habilidades cognitivas | Se sugiere propiciar dentro del aula el desarrollo de las habilidades cognitivas de los niños para continuar su fortalecimiento |
| 6 | 109-118.5 | Desarrollo MUY FAVORABLE de las habilidades cognitivas | Se sugiere propiciar dentro del aula el desarrollo óptimo de las habilidades cognitivas de los niños. A partir de los 4 años 6 meses, ellos tienen ya recursos para la adquisición de la lecto-escritura en forma lúdica, sin ejercer presión sobre ellos |
| 7 | 119-128.5 | | |

Tabla 4. Clasificación de las características del desarrollo intelectual conforme a marcas de clase y calificaciones del Coeficiente intelectual (CI), con recomendaciones respectivas para cada clase

| | Gpo. | Apellidos | Nombre | Género | Edad | Puntaje normalizado |
|----|------|-----------|--------|--------|------|---------------------|
| 1 | 1U | Ac A | J | Masc | 5 | 77 |
| 2 | 2A | Jo D | J A | Masc | 4 | 78 |
| 3 | 2A | Fl S | C G | Masc | 5 | 80 |
| 4 | 2B | Cr A | M G | Fem | 5 | 81 |
| 5 | 3A | Cr M | J | Masc | 6 | 83 |
| 6 | 1U | In B | J D | Masc | 4 | 86 |
| 7 | 3A | Sa A | A | Masc | 5 | 86 |
| 8 | 3A | Ra E | J S | Masc | 5 | 86 |
| 9 | 3A | Ja C | L J | Fem | 6 | 87 |
| 10 | 3A | Lo S | L | Fem | 6 | 89 |
| 11 | 2A | D I C O | N | Fem | 4 | 89 |
| 12 | 2B | Mo d I L | B N | Fem | 5 | 89 |
| 13 | 3A | Bo B | Y | Fem | 6 | 90 |
| 14 | 2A | Pa B | A C | Fem | 5 | 90 |
| 15 | 3A | Ma P | J G | Masc | 6 | 95 |
| 16 | 1A | Va M | I I | Masc | 4 | 95 |
| 17 | 1A | Di L | L A | Masc | 4 | 96 |
| 18 | 2A | Si S | I M | Masc | 5 | 96 |
| 19 | 2A | Ag P | N X | Fem | 5 | 96 |
| 20 | 2A | Va M | A S | Fem | 5 | 96 |
| 21 | 2A | Al C | H E | Fem | 5 | 100 |
| 22 | 2A | Da O | D I | Masc | 5 | 104 |
| 23 | 2A | Mo V | A N | Fem | 5 | 107 |
| 24 | 1A | Mi G | R | Fem | 4 | 108 |
| 25 | 2B | Fl M | J N | Masc | 5 | 109 |
| 26 | 1A | Ra E | A P | Fem | 4 | 112 |
| 27 | 2B | Cr J | L E | Fem | 5 | 115 |
| 28 | 2B | Ga J | A | Fem | 5 | 122 |
| 29 | 2B | Me M | R | Fem | 5 | 126 |

Tabla 5. Ejemplo de Reporte global de los puntajes obtenidos en el test de Goodenough de un jardín de niños en el estado de Morelos⁷

⁷ En la Tabla 5 no se incluyen los resultados de dos niños, dado que la importante distorsión de sus dibujos se calificó como DIBUJOS TIPO A, conforme a las instrucciones del Manual del Test Dibujo de la Figura Humana Goodenough-Harris.

Conclusiones

La distribución normal de las puntuaciones del Coeficiente intelectual (CI) de los niños evaluados, permite reconocer como válidos sus resultados. El comportamiento del instrumento muestra que conserva sus cualidades como confiabilidad, sensibilidad y discriminación de los puntajes obtenidos por los sujetos estudiados en el grupo.

Estos aspectos permiten pensar que este instrumento de evaluación psicológica puede ser empleado de manera confiable para la detección temprana y oportuna, a manera de filtro (*screening*), de casos que estén en riesgo de un limitado desarrollo cognitivo y puedan ser tratados con estrategias de habilitación pertinentes y oportunas.

Es claro que la sencillez de esta técnica psicológica puede ocasionar muchas dudas acerca de sus resultados, ya que el rendimiento del niño puede estar interferido por muchos

factores, como cansancio, oposicionismo, falta de motivación o rechazo a dibujar. No obstante, si los resultados se toman como parte de un proceso de evaluación y no como una decisión concluyente, los resultados limitados deben ser entendidos como la recomendación para continuar con el diagnóstico del desarrollo cognitivo del niño y para poder recomendar estrategias de habilitación.

Se considera también que este tipo de herramientas de evaluación psicológica permite a la institución educativa una base estable para una mejor administración de sus recursos, tanto del personal encargado de los aspectos académicos y formativos de los niños, como de los de tipo económico, así como de las instalaciones de la escuela, lo que contribuye a facilitar la intervención temprana y pertinente para los niños que lo requieran o, con estrategias diferentes, mantener el buen proceso de desarrollo con que algunos de los niños están creciendo.

Fuentes consultadas

Harris, D. B. (1981). *El test del dibujo de la figura humana de Goodenough-Harris. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós.

Martínez, U. I. y Olló, O. C. (2008). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. España: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Recuperado el 20 de mayo 2017, de https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/guia_evaluacion_aacc.pdf/fd8869ec-a870-4b34-8c30-2f1a778f60fb

Martín Reyes, G. (sin fecha). *La función de probabilidad normal: Características y aplicaciones*. Recuperado en 2019, de <http://www.extoikos.es/n6/pdf/16.pdf>

BASES PARA LAS PARTICIPACIONES EN LA REVISTA CONSCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA

GENERALES. Para las participaciones en la Revista ConCiencia de la Escuela de Psicología de la ULSAC se deberán observar los siguientes puntos:

1. Podrán participar con ensayos, artículos o documentos de otra índole (fotos, dibujos) todos aquellos psicólogos o estudiantes de Psicología y aquellos que estén interesados en la ciencia psicológica y ciencias afines.

2. La revista comprende las siguientes secciones:

1. Editorial
2. Ensayos críticos
3. Artículos
4. Reseñas

3. Limitar las participaciones de artículos y ensayos a 10 cuartillas, a un espacio, con letra 12, tipo Times New Roman, incluyendo bibliografía. Los cuadros o figuras deberán ir numerados, dentro del texto, con cifras arábigas. Los títulos de los cuadros y los pies de figuras deben ser claros, breves y llevar el número correspondiente.

4. Los materiales propuestos para su publicación deberán estar escritos en español, en forma clara y concisa. Se entregará en programa Word.

5. Los ensayos son reflexiones críticas sobre determinados temas, y en este caso se recomienda que contengan tres secciones: 1. Introducción (objetivo o propósito del ensayo o, en su caso, hipótesis de trabajo, etc.), 2. Cuerpo del ensayo, en el cual el autor desarrollará el argumento de su trabajo, y 3. Conclusión.

6. Los artículos básicamente son resultados o aportes de investigaciones. Deben contener las siguientes partes: resumen, palabras clave, introducción, objetivos, metodología, resultados, discusión teórica y referencias bibliográficas.

7. Para las referencias bibliográficas de ensayos o artículos, el autor debe apegarse al siguiente formato que, en general, sigue los lineamientos comúnmente aceptados por APA en su última versión (2017): las referencias en los textos se anotan con el apellido del autor y año de publicación entre paréntesis y de ser necesario el número(s) de página(s). Al final del texto se anota la bibliografía completa en orden alfabético y de acuerdo con el apellido y nombre del primer autor, año de publicación, título del libro o referencia en cursivas, lugar de impresión y editorial.

Si la cita es textual se pondrá entre comillas y entre paréntesis se apuntará el nombre del autor y el año de la publicación con el o los números de la(s) página(s).

Al final del texto se anota la bibliografía completa. Si la cita textual es de más de cinco renglones, se sugiere que se escriba con letra 10,

con renglones de 3 cm a 3 cm y se procederá de la manera señalada anteriormente. Por ejemplo: "...en la terapia uno tendrá que sacar ventaja en lo posible de los cambios ambientales (Bellak, 1980)..." y al final del libro en la sección dedicada a la bibliografía: Bellak, M. D. Leopold, Small, S. D., Leonard, 1980, Psicoterapia breve y de emergencia, México: Editorial Pax. O también puede incluirse al autor sin paréntesis: por ejemplo, en un libro de Otto Klineberg encontramos el siguiente renglón: "Por una parte, Hartley y Hartley (1952) hablan de actividades físicas..." y en la sección dedicada a la bibliografía: E. L. Hartley y R. E. Hartley (1952). *Fundamentals of Social Psychology*.

8. Cuando se cita por segunda ocasión a un autor, se anota de nuevo su apellido y año de publicación o se puede hacer la referencia con las locuciones latinas utilizadas comúnmente para el caso, ambas opciones entre paréntesis. Si la cita es de internet se anota el nombre del autor o de la institución, nombre o título del artículo o ensayo, la dirección completa de la web y la fecha de extracción de la información.

9. Si la información proviene de una entrevista o de otra fuente, se anota el nombre del entrevistado o, en su caso, solamente como informante y la fecha, y/o como documento mecanografiado y en el estado en el que se encuentra (en proceso de publicación, etc.). Si es una fuente documental se anotan los datos disponibles, por ejemplo autor, nombre de la revista o periódico, fecha.

10. Por cuestión de costos, las gráficas que lleguen a incluirse en los textos deben ser en blanco y negro. Las fotografías en color, por las razones mencionadas, serán incluidas en blanco y negro.

11. Los trabajos serán revisados y en su caso aprobados por el Consejo Editorial en colaboración con el Consejo Científico.

12. Los materiales al momento de ser propuestos para ser publicados no deberán de estar comprometidos para ser incluidos en otras publicaciones periódicas o permanentes.

13. Los autores se comprometen a que los trabajos y materiales que someten al Consejo Editorial de la Revista para ser publicados, son de su autoría y originales y no cometen plagio. Cualquier controversia suscitada en este sentido es bajo su única y exclusiva responsabilidad.

14. Cualquier controversia acerca de los contenidos de la revista, no prevista en las bases, será resuelta por el Consejo Editorial.

Para recibir los trabajos o para más información comunicarse con Pablo Martínez Lacy, al correo electrónico: revistaconsciencia@la-sallecuernavaca.edu.mx, Teléfono: 311-55-25 ext. 852, Escuela de Psicología, ULSAC.

Nuestra escuela de música con 25 años de vanguardia ofrece diferentes talleres y diplomado especiales para todas las edades.
¡Ven y conócelos!

Nuevos Diplomados:

Jazz - Fusión

Composición

Clásico

Instrumentalista Orquestal

Informes: 311 55 25 ext. 871

www.lasallecuernavaca.edu.mx

EDUCACIÓN

CONTINUA

AGOSTO 19 – DICIEMBRE 19

CURSOS

Curso de Acuarela
Curso de Francés A1
Curso de Mandarín A1
Curso de dibujo de personaje
¿Cómo aprende mi cerebro? Perspectivas desde el Neuroaprendizaje

TALLERES

Taller de Visualización Arquitectónica
Taller de Fotografía

DIPLOMADOS

Diplomado en Urgencias Médicas Prehospitalarias
Seminario Building Information Modeling (BIM)