



Neurodiversidad¹: nuevos caminos para comprender lo humano. Un análisis de las resistencias al cambio en los sistemas educativos latinoamericanos

**Neurodiversity: New Paths to Understand the
Human. An Analysis of Resistance to Change
in Latin American Education Systems**

Recibido: 19 de mayo de 2025. Aprobado: 5 de agosto de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-2.7>

Elena Marulanda Pérez²

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
emarulanda@javeriana.edu.co

- 1 Pese a que la idea de neurodiversidad surgió hace poco y tanto para acoger como para resignificar, sin estigmas, a las personas con neurodivergencia en relación con la neurotipicidad, el término aún no se ha diferenciado de modo claro de lo que se denomina *diversidad*. Aquí no lo restringiremos solamente a lo neurotípico y lo neurodivergente, sino que lo trataremos en sentido amplio, como sinónimo de lo diverso de la condición humana. Si bien este trabajo no puede evitar una reflexión sobre la discapacidad, esta última no agota lo que comporta la neurodiversidad.
- 2 Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Su trayectoria investigativa se centra, por una parte, en el estudio del lenguaje figurado en niños y adultos con trastornos tanto del neurodesarrollo como aquellos neurológicamente adquiridos; por otro lado, en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Ha sido profesora invitada en la UAM y en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: “Ni enfermedad, ni pecado, ni déficit. Barreras y facilitadores para estudiantes con discapacidad y estudiantes LGBTQ+ en el sistema educativo colombiano”, “Mi hija no es un tesoro’: alteraciones en la comprensión de metáforas nominales en personas con afasia” y “Cuando no es posible coger el toro por los cuernos: la comprensión de modismos en pacientes con afasia y demencia”, estas dos últimas en coautoría con José Manuel Igoa González. <https://orcid.org/0000-0002-4077-3484>



RESUMEN

Este ensayo se centra en las resistencias que, en la práctica, no han permitido que la panorámica de neurodiversidad consiga instalarse de modo definitivo en los sistemas educativos latinoamericanos, por lo que prevalecen, a la postre, pensamientos desfasados, los cuales se vinculan con perspectivas médicas y rehabilitadoras. Estas parecieran anclarse a imaginarios de la inteligencia y el aprendizaje de principios del siglo XX, hoy reevaluados por las ciencias cognitivas. Así pues, se desarrollarán cinco tesis al respecto: (1) la idea que aún se halla vigente en educación sobre la inteligencia y el aprendizaje, los vínculos que mantienen ambos con la concepción de discapacidad y la patologización de esta última en las escuelas; (2) la tendencia a ideales de felicidad y éxito que están lejos de lo asido como neurodiversidad; (3) la aparente ruptura entre "intelecto" y "emoción" y cómo esto se ha perpetuado en los sistemas educativos; (4) la noción distorsionada de cuidado y la pugna en cuanto a este concepto y sus implicaciones, entre el sistema de salud y el educativo; y (5) la negación de lo que hoy se conoce como "antifragilidad". Derivado de lo anterior, se harán algunas recomendaciones para implementar en las escuelas de la actualidad.

Palabras clave: Educación inclusiva, neurodiversidad, prácticas educativas, sistemas educativos latinoamericanos.



ABSTRACT

This essay focuses on the resistance that, in practice, has not allowed neurodiversity to be definitively installed in Latin American educational systems, thereby letting outdated notions prevail which are linked to medical and rehabilitative perspectives that seem to be anchored to early 20th century imaginaries of intelligence and learning, nowadays being reevaluated by cognitive sciences. Thus, five theses will be developed in this regard: (1) the idea that is still current in education about intelligence and learning, the links that both maintain with the conception of disability and the pathologization of the latter in schools; (2) the tendency towards ideals of happiness and success that are far from what is assumed as neurodiversity; (3) the apparent rupture between "intellect" and "emotion" and how this has been perpetuated in educational systems; (4) the distorted notion of care and the struggle regarding this concept and its implications, between the health system and the education system; and (5) the denial of what is now known as "antifragility". Derived from the above, some recommendations will be made to implement in today's schools.

Keywords: educational practices, inclusive education, Latin American education systems, neurodiversity



Resistencias a la neurodiversidad: un viaje a imaginarios desterrados en la ciencia, pero no en la escuela

Al finalizar la década de 1930, concretamente en 1939, el famoso escritor austriaco Stefan Zweig publicó una de sus más famosas novelas: *La impaciencia del corazón*. En esta, el teniente Anton Hofmiller, un destacado militar, conoce a una joven con discapacidad (o, en nuestros términos actuales, *neurodivergente*), Edith Kekesfalva. Ella resulta ser hija del hombre más adinerado e importante de la ciudad y busca la cura a una parálisis de los miembros inferiores, que adquirió de pequeña. Cuando conoce a Anton, se enamora perdidamente. Él, quien no puede ofrecerle una amistad sincera, opta por escabullirse de las posibilidades de una relación romántica, al engañar a la chica y aceptar casarse en privado con ella. Pese a que fuera en público, vive la vergüenza de la época por querer a una “lisiada” y “enferma”; así, lo niega todo. Edith, que no logra ser amada ni reconocida, se suicida. El dolor de la pérdida, la culpa por no haber enfrentado con verdadera compasión las circunstancias de la joven y no haberle ofrecido un vínculo tanto sano como de cuidado consumen al teniente en una pena de la que no podrá recuperarse, aunque opte por refugiarse en la guerra y vuelva de ella condecorado. Dice al final de la obra: “desde aquel momento sé que ninguna culpa queda olvidada mientras la conciencia tenga conocimiento de ella” (Zweig, 2006, p. 464).

Este relato, el cual narra con elegancia las emociones de Edith y del teniente Hofmiller, nos servirá como excusa dirigida a tejer el texto y manifestar lo complejo que ha sido, a lo largo de los siglos, dismantelar la idea de la discapacidad como un déficit o “una condición” indeseable, para posicionarla, más bien, como una trayectoria de vida posible y despojarla de los estigmas o estereotipos que configuraron el concepto desde que surgió, por primera vez, a inicios del siglo XV. Por más que en la academia se ha evolucionado significativamente en la mirada sobre quienes tienen alguna discapacidad, no ha ocurrido lo mismo en otros sectores de la sociedad, claves para la atención de estos colectivos. Nos referimos, en especial, a la educación y la salud. La autora de este trabajo considera que la mirada a todo el estudiantado que posee una discapacidad (o bien, que tiene rasgos o características de alguna) sigue haciendo daño e impidiendo que se instale una verdadera cultura inclusiva (en el sentido amplio del término), la cual sepa acoger las diferencias.

Por otro lado, las ideas de inteligencia y aprendizaje legitimadas en las escuelas tampoco favorecen que la neurodiversidad (y, dentro de esta, la discapacidad) reciba el estatus merecido. En la práctica, se siguen alimentando modelos unitarios y estáticos de la inteligencia, desde cuya perspectiva se es o no inteligente y esta “habilidad” viene biológicamente dada en las personas, como el color de los ojos (Perkins, 2008; Ritchhart, 2002; Sanz de Acedo, 1998). Gardner (2012) lo enuncia con elocuencia:

La mayoría de los psicólogos optó por considerar la inteligencia inmutable y, al final, este juicio acabó por convertirse en un dogma, según el cual es una cualidad básicamente genética o innata, se refiere a una capacidad global (...) y nos tenemos que conformar con la inteligencia que nos haya tocado. Así, los partidarios de esta visión y defensores de las pruebas de cociente intelectual (o CI) creen que



la capacidad y los límites de una persona están determinados básicamente por la naturaleza. (pp. 75-76)

Por otra parte, muchas escuelas siguen girando en torno al conocimiento y no existen en función de enseñar a pensar, pese a que, esta última es una habilidad indispensable para la vida, tal y como lo han propuesto numerosos científicos cognitivos desde hace varias décadas (Perkins, 2008). No obstante, el pensamiento debería ser un foco relevante en los sistemas educativos; se le ha desligado de las emociones y, de este modo, muchas instituciones privilegian la adquisición de habilidades intelectuales, al descuidar las capacidades emocionales y sociales. Asumir esta posición, devuelve la enseñanza al foco del conocimiento y la aleja de esas pretendidas o deseables destrezas vinculadas con la reflexión, la metacognición, el trabajo en equipo, la creatividad, entre otras, esenciales para tener bienestar y calidad de vida (Marulanda *et al.*, 2023).

De acuerdo con lo planteado, sigue habiendo una brecha nada despreciable entre lo que ofrecen las instituciones educativas en las prácticas pedagógicas cotidianas y lo que esperan recibir los estudiantes (con ello, lo que deseáramos que aprendieran los científicos quienes hemos dedicado nuestras trayectorias profesionales a investigar y fomentar tanto innovaciones educativas como nuevas formas de enseñar y aprender en la escuela) (Delval, 2006; Gardner, 2012; Gardner *et al.*, 2005; Maclure y Davies, 2000; Marulanda *et al.*, 2023). Muchas escuelas, especialmente en América Latina, siguen ancladas en los modelos unitarios de la inteligencia, inspirados, a principios de siglo, por Charles Spearman, gestor del cociente intelectual (CI) y las primeras medidas psicométricas para objetivarlo (Sanz de Acedo, 1998). Pese a que, desde hace varios años, el CI ya no se recomienda en la investigación científica, tal como Montero (2010) lo explica, las instituciones

educativas siguen pidiéndolo para descartar o confirmar múltiples diagnósticos, tan diferentes entre sí que resulta difícil explicar cómo una única prueba puede considerarse insumo central para detectarlos (muchas veces, el único); esta usa, en esencia, los resultados cuantitativos por sobre los desempeños cualitativos. Nos referimos, entre otras, a las discapacidades de tipo intelectual, el autismo o trayectorias de vida relacionadas con lo que se conoce como trastorno por déficit de atención, dislexia o discalculia:

Uno de mis recuerdos más tempranos de mi actividad de investigador es el verme estudiando el conjunto de cosas —cajitas, libretas, manual, hoja de respuestas— contenidas en la enorme maleta en la que se transporta el WAIS, la escala de inteligencia para adultos de Wechsler. Estaba en primer año de estudiante de psicología y un profesor amigo y vecino mío me pedía que aplicara el test a dos adultos para el grupo de control de su tesina. ¡Los sudores que me costó hacerme con tantas cosas, sabiendo que tenía que aplicarlo correctamente para que resultase útil para la investigación! ¡Lo largas que se hicieron las dos aplicaciones de aquel novato...!

Cuando veo publicados trabajos sobre trastornos del desarrollo — sean del espectro que sean— y leo que los investigadores dentro de ese ámbito siguen utilizando las pruebas de inteligencia para niños como modo de equiparación de grupos en sus diseños de investigación, no puedo menos que recordar esos sudores. Pero además de simpatizar con los esforzados aplicadores de las pruebas, los conocimientos adquiridos a lo largo de estos años —sobre todo los relativos a evaluación y metodología de investigación— me llevan a emociones menos positivas. Y es que creo que no digo ninguna barbaridad si afirmo que tales investigadores tienen una alta probabilidad de estar perdiendo el tiempo. O peor, de estar engañándose acerca de la calidad de su diseño al utilizar medidas de CI como estrategias de control



—da igual que sean expresadas en escala N (100,15) o en la escala derivada de años y meses (edad mental)—.

El propósito de estas líneas es ilustrar las razones que me llevan a realizar esta afirmación para tratar de convencer a los futuros investigadores y a los evaluadores expertos de lo inadecuado de esas estrategias y de la necesidad de sustituirlas por otras. (Montero, 2010, p. 467)

A raíz de la revolución cognitiva y de la idea de que no hay representaciones ni mecanismos de procesamiento globales que rijan toda la inteligencia, sino que, al contrario, contamos con dominios diferenciados que poseen sus propias reglas y representaciones (Carretero, 1995; Gardner, 2011), surgieron los modelos multifactoriales de la inteligencia, de los cuales uno se popularizó como *teoría de las múltiples inteligencias* (Gardner, 1993; 2012). Asimismo, emergieron otros como las teorías componenciales (Stenberg, 1997) y comenzaron a privilegiarse las dimensiones específicas como la inteligencia emocional (Goleman, 1995) o la espiritual (López, 2018). Con todo y que estos modelos han intentado subsumirse en la escuela y en los currículos, sus propuestas (variopintas y muy enriquecidas) ocupan numerosas páginas de los proyectos educativos institucionales, manuales de área, planes de estudio, entre otros, pero no tocan aún (o lo hacen muy poco) la práctica cotidiana del profesorado (Delval, 2006).

Considerado lo previo, podemos buscar explicaciones tentativas sobre por qué se sigue estereotipando la discapacidad, al privilegiar el CI y asumir visiones de “todo o nada de la inteligencia” y cómo estos tres “callejones sin salida” se alimentan mutuamente e impiden ver la neurodiversidad. Una primera respuesta radica en la noción de aprendizaje que aún transita en la escuela. Distintos estudios sobre creencias de los maestros al respecto

constatan que la mayoría de las prácticas pedagógicas actuales se asientan en el conductismo y en la modificación del comportamiento, por lo que continúan homologándose las “conductas deseables o esperadas” para todos los estudiantes, bajo una idea de homogeneidad que no reconoce las diferencias sociales, culturales, entre otras, inherentes a lo humano. Teorías como las de Piaget (1999) y Vygotsky (1979), al igual que su impacto en la educación, perduran de manera instrumental y superficial en el mundo escolar. Incluso cuando muchos docentes se catalogan como “constructivistas”, es difícil reconocer qué saben al respecto que sea derivado de la ciencia y, aparte de algunos estereotipos (Martín *et al.*, 2009; Pérez *et al.*, 2009), muy pocos identifican todo lo que esto significa (Tenti, 2021).

Hecha la salvedad, es preciso que puntalicemos qué podemos resaltar del constructivismo y por qué sería importante su adopción en todos los sistemas educativos, en la práctica y no solo en el papel. Asumiendo como punto de partida el constructivismo piagetiano, una primera lección que no debería olvidarse tiene que ver con la perspectiva genética de la propuesta, centrada en el *desarrollo*. Para Piaget (1993), era esencial estudiar la manera en la cual los niños y los adolescentes construían el conocimiento, en constante interacción con el medio circundante, al hacer transformaciones en *esquemas* y *operaciones* que evolucionan a lo largo del ciclo vital (Gardner *et al.*, 2005; Piaget, 1993). En esta lógica, los esquemas se diferencian, pero también se integran, a medida que se hacen más complejos. Piaget (1993, 1999) indagó de qué manera dos procesos fundamentales (y, para él, universales) contribuían a dichos cambios y producían avances en ciertos estadios de desarrollo de la inteligencia: la acomodación y la asimilación. En este sentido, su centro era *el sujeto que se transforma* y los principios o reglas que posibilitan ese desenvolvimiento. Más allá del resultado, o el *qué* se adquiere, lo que le interesaba era de qué manera se llegaba a una nueva operación y,



así, a esquemas novedosos y estructuras cognitivas, es decir, el *cómo*. Su metodología de trabajo, cualitativa y basada en lo que hoy conocemos como observación participante, tenía como fin *determinar el funcionamiento cognitivo de los niños y adolescentes*, más las experiencias que les permitían desarrollar habilidades de pensamiento simbólico (Carretero, 1995). Para Piaget (1999), la inteligencia constituía “un estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensoriomotor y cognitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio” (p. 21). Aunque no dio a los factores sociales tanta relevancia como otros autores y no los contempló de modo detallado, tampoco los negó ni los consideró un asunto menor: “según el desarrollo del individuo, los intercambios que se registran entre él y su medio son de naturaleza muy diversa y, por consiguiente, modifican la estructura mental individual de un modo igualmente distinto” (Piaget, 1999, p. 173). Estas ideas nos sitúan en otra herencia piagetiana esencial y es que la inteligencia supone adquisiciones cada vez más complejas cuanto más avanza el desarrollo y atraviesa fases cualitativamente disímiles unas de otras. Ello involucra modificaciones cognitivas que permiten afrontar la realidad de maneras totalmente distintas, en momentos diversos del ciclo vital (Carretero, 2009).

El constructivismo vygotskiano, por su parte, tuvo como centro los aspectos sociales (y no solo internos) en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje, así como gestó la ley general del desarrollo: “toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre personas (interpsicológica)*, y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)” (Vygotsky, 1979, p. 94, cursiva en el original). La reconstrucción interna de toda operación externa, denominada por Vygotsky (1979) *internalización*, es una de las piedras angulares de la propuesta. Y para que esto ocurra, el habla privada, lenguaje interior o lenguaje para sí,

constituye un elemento vital. En este sentido, el mismo Vygotsky dio mucha mayor relevancia que Piaget a los factores sociales configuradores del aprendizaje y otorgó a los signos, en cuanto herramientas mediadoras de la cultura, un lugar preponderante, para que aquello construido con otros fuera apropiado por la persona (Kozulin, 2001). La microgénesis se consolidó en el plano de análisis más importante de sus planteamientos. Esta se entiende como todos aquellos cambios que ocurren en el funcionamiento psicológico de un individuo, durante un periodo breve, cuando él o ella se pone a prueba en una actividad mental que no puede resolver solo o sola y recibe andamiajes o mediaciones de otro más capaz (Vygotsky y Luria, 2007).

De lo anterior, se deriva que el constructivismo no es un término unívoco, sino que abarca diferentes perspectivas, unas más centradas en el individuo y el desarrollo de sus propios recursos internos y otras más volcadas en el rol de las interacciones con los demás y sus efectos en el aprendizaje (Carretero, 1995). En las últimas décadas, este modelo teórico propone que aprender solo es posible cuando las personas, con sus atributos y características, entran en relación con los diferentes contextos que les rodean y, más aún, que estos las modifican de formas muy variadas. Así, y como el término mismo lo indica, los sujetos *se construyen* en los vínculos que establecen con los entornos físicos y sociales a los cuales pertenecen. Aunque Piaget puso más peso en el individuo y Vygotsky más relevancia en el contexto, ninguno negó que sujeto y ambiente son esenciales para que los procesos de desarrollo y aprendizaje se den exitosamente (Carretero, 2009). Ser constructivista supone asumir esta constante interacción y las implicaciones que de ella se derivan: (1) los sujetos se desarrollan y, en su tránsito por las distintas etapas, estadios, entre otros que atraviesan, no solo avanzan cuantitativamente, sino que, la mayoría de las veces, se transforman completamente (legado piagetiano); (2) el desarrollo surge en las asociaciones con otros y



estas varían el funcionamiento cognitivo intrapsíquico de manera sustantiva (legado vygotskiano); (3) los intercambios entre individuos y entornos marcan trayectorias distintas en cada quien, pese a que en ciertas habilidades o destrezas sea fundamental que todas las personas las internalicen, acudiendo a sus propias estrategias y en niveles diferentes (Gardner, 2002). En consecuencia, si la mayor parte de las escuelas se autodenomina constructivista, debería asumir estas máximas plenamente; todas favorecen y promueven la neurodiversidad (Marulanda *et al.*, 2023). Migrar de las prácticas conductistas, estáticas y homogeneizantes permitiría instalarse en el cambio y el movimiento que favorecen el constructivismo, desde cuyo seno el reconocimiento y la promoción de lo diverso es un rasgo fundante y característico (Carretero, 1991).

Así pues, una de las principales razones que puede explicar la resistencia a lo neurodiverso tiene que ver con lo que se deriva de atravesar las prácticas pedagógicas, basadas en creencias implícitas del aprendizaje de corte conductista y no realmente constructivista. Asumir implícitamente el conductismo pone énfasis en una parte minúscula de los individuos, se desconoce lo que realmente son, eso que, como diría de Saint-Exupéry (2012), no es visible ni evidente a los ojos. El mundo mental y sus transformaciones solo son de acceso indirecto y mucho más en la escuela. Aun así, podemos acercarnos usando infinidad de herramientas y estrategias que, por supuesto, no deben quedarse en el comportamiento. Si intentamos llegar a lo más hondo de nuestros estudiantes, a sus ideas, esquemas, imágenes, pensamientos, entre otros, debemos usar el lenguaje, el arte, el cuerpo y distintas actividades cognitivas, tan ricas y creativas como las que ingeniaron Piaget y Vygotsky en su momento y tantos otros cognitivos después (Vosniadou, 2006). Se trata de que la persona, en todo lo que es, se nos escape por poco y podamos conocerla tan a fondo como sea posible (Castorina y Baquero, 2005).

El excesivo énfasis que se sigue colocando en la conducta, en muchos sistemas educativos, alimentado de los refuerzos, castigos y condicionamientos que perduran aún, nos lleva a miradas estereotipadas del estudiantado. Juzgamos por los comportamientos, empleando un código binario que no admite espectros ni variantes (Untoiglich, 2013). Dado que la discapacidad siempre se ha visto como desventaja, déficit y carencia, nos resulta muy difícil ir más allá de la conducta para identificar quién es, en verdad, alguien con aquella o, en general, alguien neurodiverso. La idea, también perversa, de que la inteligencia es UNA habilidad general con la que se nace, cuantificable por medio de pruebas y tests, nos ha llevado a sistemas de jerarquización y clasificación en nuestras escuelas, lo cual divide a los capaces (o inteligentes) de los que no lo son. Y si ser inteligente es de índole innato, como aún creen implícitamente muchos docentes, se supone que quienes hayan sido afortunados y han heredado LA deseada destreza, aprenderán sin mayor esfuerzo, de forma rápida y acomodándose lo suficiente a las exigencias de los docentes (Untoiglich, 2013).

Históricamente, las escuelas han centrado adquirir conocimiento en la comprensión del discurso oral (Rivière, 1985, 2003). Un buen estudiante, se piensa erróneamente, es aquel que puede, él solo, descontextualizar el conocimiento, aprenderlo de forma fría (*i. e.*, sin necesidad alguna de anclarlo a sus experiencias vitales o cotidianas), repetirlo y, además, transferirlo a otros dominios distintos de aquel en el que originalmente se aprendió, por citar algunos atributos. El “buen estudiante” no es lento, se abastece de la oralidad de sus profesores, se regula, planifica, se organiza y puede monitorearse casi sin apoyo, porque “es inteligente” (Rivière, 1985). Cuando un aprendiz va a un ritmo más pausado, pide que le repitan, controvierte o cuestiona al maestro, solicita más explicación o más ayudas para interiorizar el conocimiento es, cuando menos, “problemático” para las escuelas o, en el



peor de los casos, patologizado (Untoiglich, 2013). Por estas razones, tener una discapacidad constituye el extremo de esos “problemas”, la ausencia o, como mínimo, la disminución de “la inteligencia”, y, en las mal llamadas aún “escuelas regulares u ordinarias”, no hay cabida para la “no inteligencia” (Echeita, 2008). Seguir atados a estas cosmovisiones, sin duda ha impedido que podamos movernos a lo que es el verdadero constructivismo, a la neurodiversidad y a lo mucho que demanda el ejercicio docente que, sin duda, trasciende el “discurso frío” transmitido sin más a los aprendices. El buen docente no es ya el mejor orador. Es aquel que ofrece, entre otras, una multiplicidad de experiencias para que cualquier estudiante pueda capturar lo que se le quiere enseñar, sin dar por sentado que, en todos, el resultado será el mismo (Rivière, 1985; Untoiglich, 2013).

Un primer paso para afrontar y explicitar estas creencias, así como para reflexionar conscientemente sobre su impacto en el quehacer cotidiano, tiene que ver con asumir y tramitar las emociones que subyacen a ellas. Volviendo al relato de Zweig (2006), no hay otro camino que dar la cara al miedo, el cual supone afrontar lo novedoso y el choque entre esto último y aquello que antes se pensaba, más todavía si no se tiene suficiente formación al respecto. Bien lo dice al teniente Hofmiller, el doctor Córdor, médico de Edith, cuando se percató de que aquel debe afrontar la relación con la joven:

—No, no se avergüence. Si hay alguien que comprende que se puede tener miedo de la gente en cuanto algo contraría sus conceptos reglamentados, ese soy yo. Usted ya ha visto a mi mujer. Nadie entendió por qué me casé con ella, todo lo que no coincide con su línea estrecha y, digamos, normal, vuelve a los hombres primero curiosos y después malévolos. Mis señores colegas no tardaron en divulgar en voz baja que mi tratamiento había sido una chapuza y que me había casado con ella sólo por miedo (...) Pero yo sabía que aquella mujer se

hundiría, si la dejaba en la estacada. Sólo creía en mí y, si yo le hubiera quitado esta fe, habría sido incapaz de seguir viviendo. (p. 351)

La patologización de lo diverso: de cómo el anhelo de “la felicidad” ha desterrado la emoción de las escuelas

Durante mucho tiempo, se creyó que existían dos mentes, una “racional” y otra “emocional” (Goleman, 1995). La escuela privilegiaba y formaba la primera, en tanto que la segunda no se consideraba objeto de especial atención, y parecía desarrollarse de manera natural, en las interacciones con otros, los entornos familiares y los espacios de ocio o esparcimiento (Soler, 2019). Además, los afectos se consideraban indeseables, se invitaba a no mostrarlos públicamente y se creía que empañaban y entorpecían la buena toma de decisiones (Mlodinow, 2023). Numerosas metáforas alimentan esta creencia: “para tomar buenas decisiones, piensa con cabeza fría”; “no dejes llevar por el calor de la emoción”; “usa la lógica del pensamiento y no la irracionalidad de los sentimientos” (Lakoff y Johnson, 2001). Aunque muchas de estas creencias todavía atraviesan el ámbito escolar y, por si fuera poco, están estereotipadas por géneros (p. ej., los niños no lloran, llorar es de mujeres) (Lakoff y Johnson, 2001), hoy sabemos que las emociones son vitales para tomar las mejores decisiones, que la mente es una y en ella operan, de modo interdependiente, pensamiento y emoción:

Las emociones afectan el pensamiento: nuestro estado emocional influye en nuestros cálculos mentales tanto como la información objetiva o las circunstancias que ponderamos (...). Si estuviéramos



“libres” de toda emoción difícilmente podríamos funcionar, ya que nuestro cerebro tendría que estar por completo abarrotado de reglas que rigieran las decisiones más simples que debemos tomar constantemente para reaccionar a las circunstancias de la vida. (Mlodinow, 2023, p. 25)

Desde hace algunos años, se han venido documentando los estragos que ha generado mantener esta escisión entre lo racional y lo afectivo. De acuerdo con Haidt (2024), “la ansiedad y la depresión han aumentado en un 134 % y un 106 %, respectivamente, desde 2010 hasta hoy, en particular, en estudiantes universitarios y adolescentes” (p. 37). Las edades más críticas para este ascenso oscilan entre los 18 y los 25 años. Las mujeres jóvenes se autolesionan un 188 % más hoy que en el 2010 y acuden con más frecuencia a servicios de salud mental (Haidt, 2024). Las cifras de ideación suicida y suicidio consumado no son menos alentadoras, han aumentado en un 91 % en hombres y un 167 % en mujeres, durante los últimos 20 años (Haidt, 2024). Adicionalmente, las tasas de acoso escolar crecieron significativamente desde el 2012, y millones de adolescentes en el mundo reportaron, en 6 ítems sobre bienestar emocional en la escuela, introducidos en las pruebas PISA, sentirse mucho más solos, en el 2018 que en el 2000 (Twenge *et al.*, 2021).

Aunque aún no hay argumentos teóricos suficientemente contundentes acerca de por qué la salud mental de nuestros adolescentes y jóvenes se ha deteriorado de forma tan grave en estos últimos años, especialmente a partir de 2010, sabemos que una explicación que cabe para este fenómeno (aunque no la única, por supuesto) está ligada a la insuficiente educación emocional que les proporcionamos en la escuela. Al recoger lo que planteamos en el apartado anterior, el excesivo centro de las instituciones educativas en el ámbito intelectual y su descuido de lo afectivo ha deteriorado las capacidades de estos jóvenes para construir y sostener vínculos sociales cara

a cara con otros, a lo que se añade que las nuevas generaciones han estado expuestas a una explosión creciente de tecnología y redes sociales que tampoco les enseñamos a administrar (Palou, 2004; Sastre y Moreno, 2005). No nos hemos ocupado de mostrar explícitamente cómo leer, tramitar, regular y afrontar estados emocionales no placenteros, qué hacer con esos mismos afectos cuando otros los manifiestan (Sastre y Moreno, 2005). Dado que las relaciones directas suponen unas condiciones muy distintas de aquellas virtuales, estas últimas no permiten, ni siquiera en el curso natural del desarrollo, adquirir destrezas afectivas para asumir las primeras (Haidt, 2024).

Las relaciones directas comportan algunos atributos que Haidt (2024) detalla con precisión:

(1) son *corpóreas*, dado que usamos el cuerpo para comunicarnos afectivamente y para leer a los otros a este mismo nivel; (2) son *sincrónicas*, lo que significa que ocurren al mismo tiempo entre dos o más personas, y esto permite leer *in situ*, pistas sutiles para inferir cómo se sienten o qué piensan nuestros interlocutores y compartir con ellos las propias ideas, emociones, etc., de cara a resignificarlas y reorganizarlas; (3) comportan *una comunicación de una persona a otra o de una a varias*, no obstante, hasta que una interacción no se tramita, no ocurren otras; y (4) tienen lugar en *comunidades afectivas cuyos listones de ingreso y permanencia son altamente exigentes*". (p. 20, cursiva en el original)

Por el contrario, las relaciones virtuales son: (1) *incorpóreas*, lo que supone que el cuerpo no se necesita para interactuar. Muchas de ellas se conforman, incluso, mediante intercambios con inteligencias artificiales; (2) *asincrónicas*, y se basan en comentarios, fuera de tiempo, sobre textos, imágenes o videos en los que el propio autor no está ni tiene que estar presente; (3) suponen *múltiples intercambios en paralelo*. No hay que esperar a que



una interacción se resuelva o termine para abrir otras y, más aún, muchas de ellas ni siquiera concluyen (*i. e.*, de ahí la expresión *dejar en visto*, cuando alguien inicia o responde a un intercambio, pero la otra parte ignora o termina mucho después); (4) tienen lugar en *comunidades muy poco exigentes socialmente*. Se puede salir y entrar de cualquiera de ellas sin ningún esfuerzo, ni mayores consecuencias. Así, las comunidades son efímeras y las relaciones desechables (Haidt, 2024).

En el marco de lo anterior, distintas investigaciones han constatado que nuestros niños y adolescentes permanecen un número importante de horas en las redes sociales y bajo el influjo de relaciones virtuales (Cartanyà-Hueso *et al.*, 2021; Fung *et al.*, 2020; Moreno-Villares y Galiano-Segovia, 2019). En países hispanoparlantes, entre el 2017 y 2020, justo antes de la pandemia por COVID-19, 4 de cada 10 niños y adolescentes entre 1 y 14 años de edad permaneció más de 2 horas diarias en contacto con pantallas y con acceso a mínimo una red social (Cartanyà-Hueso *et al.*, 2021). Se ha documentado suficientemente que estos tiempos elevados, los cuales invierten en la virtualidad quienes son más jóvenes, en detrimento de vínculos personales y directos, deterioran su salud física y mental (Moreno-Villares y Galiano-Segovia, 2019). El uso de pantallas por tiempos prolongados y sin supervisión, socaba la autoestima; atrofia la adquisición de habilidades sociales, capacidades de resolución de conflictos; disminuye la autopercepción de bienestar emocional y calidad de vida (Álvarez *et al.*, 2020; Ortega-Mohedano y Pinto-Hernández, 2021). Adicionalmente, en las redes sociales se difunden, entre otros, ideales de felicidad imposibles de alcanzar, se coarta (y podríamos decir que se castiga) la expresión y tramitación de estados afectivos no placenteros, así como las emociones no se filtran ni se regulan (Waldinger y Schulz, 2024). Expuestos a esto, nuestros niños, adolescentes y jóvenes, sin formación explícita en emociones ni en el uso consciente o

reflexivo de pantallas, reciben un caldo de cultivo ideal para patologizar la diversidad, reprimir, si cabe, aquellas emociones que incomodan porque no generan placer e idealizar la felicidad como si esta fuera sinónimo de bienestar (Sastre y Moreno, 2005).

Hasta hace muy poco, en países como España, Colombia, Ecuador o México, se reguló la educación emocional como un derrotero de obligatorio cumplimiento para todas las escuelas (Medina, 2023); no obstante, aún falta un trecho importante para que las habilidades que esta meta comporta sean transversales a los currículos y formen parte de los objetivos de todos los espacios pedagógicos a los que se vean expuestos los niños y adolescentes (Soler, 2019). Esta no debería ser una tarea exclusiva de los psicólogos educativos o los orientadores escolares, en un espacio específico de clase, sino que tendría que impulsarse y trabajarse en todas las asignaturas, por parte de todo el profesorado (Palou, 2004).

Debemos empezar por abordar y estudiar los estereotipos sobre la educación emocional que transitan en las comunidades educativas, de cara a revisarlas y resignificarlas, si es preciso; además, apoyar a los docentes, para que formulen objetivos de aprendizaje tendientes a potenciar habilidades sociales y emocionales, no solo aquellas académicas e intelectuales. Es vital que toda la comunidad educativa contribuya a la formación en emociones de los niños y adolescentes, y que tanto las familias como los cuidadores reciban capacitación para recoger sus saberes, usarlos en la escuela, enriquecerlos con nuevas evidencias y las perspectivas de la ciencia sobre estos temas (Palou, 2004). Solo así será posible que se aprenda a emplear la emoción como un elemento vital para decidir en la cotidianidad; para potenciar las relaciones empáticas con otros y construir vínculos directos en los que sepamos cómo manejar el disenso, de qué manera validar, contener o hacer



escucha activa y cómo apoyar, sin juzgar, a todas las personas que constituyan nuestros afectos más cercanos.

Si se permite y tramita en la escuela la expresión de emociones no placenteras y se normaliza el hecho de que emocionarse es parte de lo que nos hace humanos, sea cual sea el afecto que nos embargue, y también lo es no sentirse afectivamente bien, ampliaremos no solo aquella compasión de la que *Zweig (2006)* nos habla en *La impaciencia en el corazón*, basada en la consideración del otro, sus emociones, creencias, entre otras, sino que podremos construir, en la práctica, la verdadera diversidad. Esta última no se refiere únicamente a distintos modos de procesar el mundo o a diferencias tanto culturales como sociales, radica, además, en las distintas maneras con las cuales vivimos, experimentamos y tramitamos nuestras emociones, de qué forma las empleamos para la vida cotidiana y cuando pensamos (*Eich et al., 2003; Mlodinow, 2023*). Propender por el cuidado colectivo del bienestar emocional supone aprender habilidades sociales para hacer vínculos directos, acompañar a quienes nos rodean en momentos de crisis o dificultad, resolver asertivamente conflictos y desacuerdos, así como apoyarnos en nuestras redes de amigos, compañeros, familiares, maestros, etc., con el propósito de transitar los múltiples duelos que se presentan día tras día (*Sastre y Moreno, 2005; Waldinger y Schulz, 2024*).

El reconocimiento de las emociones propias y las de otros, al igual que aprender herramientas para tramitarlas o usarlas en favor de nuestra calidad de vida, puede ampliar, de modo importante, la sensibilidad y conciencia de lo que implica la neurodiversidad. Ello nos hará mucho más empáticos con las necesidades de todos aquellos que nos rodean, al entender que lo diverso y la diferencia no solo acogen a unos pocos y exigen cooperar, antes que agredir o competir (*Goleman, 1995; Sastre y Moreno, 2005; Waldinger y Schulz, 2024*). Retomando la novela de *Zweig (2006)* que nos ha

servido como excusa literaria para gestar algunas ideas de este texto, veamos enseguida una de las muchas reflexiones del teniente Hofmiller. Pese a que no puede librarse de los estereotipos de la época, nos ofrece pistas muy sugestivas sobre cómo tramita sus emociones hacia Edith. Se permite sentir las, atravesarlas por el cuerpo y las usa para pensar y decidir (aunque no lo sabe):

Enciendo el cigarrillo. Me propongo permanecer sentado durante un rato, con la cabeza amodorrada entre las manos, y pensar, sentir, reflexionar, examinarlo todo a fondo, punto por punto... O sea, que estoy comprometido..., me han comprometido..., pero eso sólo es válido..., no, nada de subterfugios, sí vale, sí vale..., la he besado en la boca, lo he hecho voluntariamente. Pero sólo para tranquilizarla, y porque sabía que no se va a curar..., ha vuelto a caerse como una tabla..., uno no *puede* casarse con alguien así, no es una verdadera mujer, sino... Pero no me dejarán, no, jamás me soltarán... El viejo (...) con su melancólica cara de hombre honrado y sus gafas doradas, se aferra a mí, no me deja escapar..., me agarra siempre del brazo, siempre me arrastra tirando de mi compasión, mi maldita compasión. (Zweig, 2006, p. 413, cursiva en el original)

La pugna por el cuidado y la resistencia a la antifragilidad: otras pistas para comprender por qué no acogemos en la acción la neurodiversidad

Sobre la década de 1980, Nel Noddings (1992, 2012), filósofa de la educación de origen norteamericano, desarrolló una potente teoría en la que planteaba que “el papel central de la escuela es cuidar y formar para el cuidado” (Chaux *et al.*, 2005, p. 127). Contrario a las definiciones que



habitualmente encontramos sobre “cuidar”, vinculadas con proteger cosas o personas de potenciales daños, para esta académica “el cuidado constituye una *necesidad humana básica*” (Chaux *et al.*, 2005, p. 129, cursiva en el original). En ese sentido, se habla de relaciones de cuidado, en cuanto son esenciales para construir vínculos afectivos con otros y sentirnos tanto seguros como con bienestar (Noddings, 2012). Todo lazo de cuidado supone el concurso de dos o más personas, por lo que es bidireccional y recíproco. De este modo, sus miembros tienen oportunidad de cuidar y ser cuidados, simultáneamente, y basan sus expectativas en el conocimiento que van construyendo sobre sus interlocutores, así como en la empatía (Vásquez, 2009). La inspiración de esos ligámenes es el “genuino bienestar de los demás” (Chaux *et al.*, 2005, p. 128). De aquí, se deriva que no solo se cuida de los otros cuando están en riesgo de vivir algo negativo o para evitar lastimarlos, sino que cuidar es inherente a los intercambios sociales y afectivos. Se cuida porque, en toda relación humana, la base del reconocimiento de la persona y el pilar tanto de la asertividad como de una comunicación abierta y transparente descansa en la lectura de las necesidades del otro y en cómo trabajar para suplirlas (Chaux *et al.*, 2005; Noddings, 1992).

A pesar de que esta propuesta tiene más de 40 años de origen y de que nadie negaría que las escuelas son entornos de protección, nuevamente nos encontramos con modelos escolares más punitivos que de cuidado (Willingham, 2011). Las normas y los acuerdos se imponen, los sistemas de evaluación fomentan la competitividad y afectan negativamente, en muchos casos, la autoestima de los estudiantes (Apel y Rieche, 2001). Algunos docentes son, incluso, violentos en clase, aunque con la mejor intención. Se ignoran las microviolencias escolares entre compañeros y se invita a los niños y a los adolescentes a ser fuertes y tolerantes, en la línea de resistir, ignorar o pasar por alto comentarios, apodosos o referencias que incitan la agresión

y no la compasión (Willingham, 2011). Las escuelas privilegian la resiliencia, entendida erradamente como la capacidad de soportar adversidades sin dejarse romper o fragmentar. La vulnerabilidad se intenta eliminar y no es bien visto que alguien solicite cuidado emocional o exprese sus necesidades en este nivel (Echeita, 2019).

Al hilo de estas consideraciones, las escuelas fomentan prácticas de cuidado, pero no en el sentido de los planteamientos de Noddings (1992, 2012). Se enseña a los estudiantes a no dañar intencionalmente a otros, pero no a procurar su bienestar (Chaux *et al.*, 2005). En muchas ocasiones, se legitima que el alumnado sacrifique sus intereses y necesidades en pro de los demás y, cuando se trata de estudiantes neurodivergentes (con discapacidad o con trayectorias del desarrollo que suponen apoyos concretos en distintos grados), se valora positivamente evitarles esfuerzos y protegerlos de situaciones difíciles (Echeita, 2008). Todas estas creencias provienen, en gran medida, de lo que es el cuidado en el sector salud (Robles-Espinoza *et al.*, 2016). En este último, “cuidar” se enmarca en la enfermedad y en situaciones que ponen en riesgo la vida o, en todo caso, la deterioran. Los profesionales médicos trabajan en restablecer, tratar y rehabilitar a los pacientes, para devolverlos a lo esperado, definido como no tener ninguna condición que dañe el bienestar físico y, por ende, supone no necesitar cuidado o, por lo menos, no aquel derivado de personal con especialización. Una vez se supera la enfermedad (o las fases críticas de esta), los individuos deben autoprotegerse, en aras de no ponerse en riesgo de nuevo. El cuidado es, por tanto, paliativo, no constitutivo de la condición humana (Romney *et al.*, 1992). Aunque, actualmente, el cuidado en salud ha evolucionado y tiene más que ver con estilos de vida que propendan por el bienestar, en sentido amplio, esta idea y las que se derivan de sus éticas, como la de Noddings y autores que la suceden, no han permeado todavía la escuela (Noddings, 2012). No



enseñamos aún a cultivar el bienestar emocional de los que nos rodean. Los entornos educativos siguen siendo altamente competitivos y, como ya se dijo, continúan centrados en la conducta, el intelecto y en la búsqueda de la homogeneidad (Echeita, 2008, 2019).

Adicional a lo anterior, las escuelas aún no han encontrado caminos para valorar la vulnerabilidad como un rasgo humano, en lugar de interpretarla como un defecto o un error, y tienden a buscar el equilibrio constante. No se trabaja en pro de la antifragilidad, un concepto inicialmente introducido por Taleb (2013), que la autora de este texto ha apropiado parcialmente y con algunas variaciones. A diferencia de lo que podría decirse en lo cotidiano sobre este término, que lo antifrágil es lo opuesto a la fragilidad, es decir, lo que es resistente y no se altera, a pesar de las adversidades (Taleb, 2013), la antifragilidad alude al estado de variabilidad, desequilibrio y cambio constante al que nos enfrentamos constantemente, a lo largo de la vida. Esto significa que, permanentemente, nos modificamos y que todas las relaciones establecidas con otros contribuyen a maximizar la probabilidad de cometer errores, entendidos no como algo indeseable, sino como posibles respuestas a una situación de conflicto o relativamente compleja, en la que debemos aventurar una salida, bien sea a través de una heurística o un atajo mental, o por medio de una respuesta sopesada y producto de una reflexión más consciente y extensa. Debemos tener presente que no siempre las soluciones emprendidas para afrontar eventos complejos pueden llevarnos a un estado de bienestar. Muchas de nuestras contestaciones a los constantes dilemas de la vida cotidiana (que pueden ir desde qué comer hasta qué decir o cómo acompañar a un estudiante que nos pide ayuda luego de comentarnos una vivencia personal delicada), la mayoría de las veces no nos satisfacen completamente. Aquí, vislumbramos, entonces, eso que llamamos *error* como todas aquellas soluciones factibles que admiten una revisión, pero que son

parte de las posibilidades con las que contamos para decidir (Marulanda, 2024). En ese sentido, no son buenas ni malas, solo son opciones. Adicionalmente, los errores son información que enriquece nuestras perspectivas sobre el mundo y se convierten en insumos, los cuales nos servirán, a futuro, para modificar la manera como enfrentamos los problemas, en los distintos ámbitos de nuestra vida (Taleb, 2013).

Así pues, una enseñanza que use la antifragilidad deberá promover en sus estudiantes situaciones de desequilibrio constante (no solo intelectuales), tendrá que apoyarlos para que afronten dilemas y situaciones complejas, al sopesar la mayor cantidad de opciones para avanzar en ellas y comprender que algunas posibilidades podrán resultar más satisfactorias que otras, pero, aun así, todas son bienvenidas. Irse por lo antifrágil supone que todos estamos en cambio permanente, no somos iguales y, según el momento emocional, intelectual y social que estemos afrontando, podremos asumir distintos retos de maneras muy diversas. Lo antifrágil desea y acoge la diversidad, pues esta es muestra de las constantes diferencias entre nosotros mismos, inclusive, antes y después de los múltiples intercambios que vivimos día tras día. Si hay diversidad en cada uno, mucho más la habrá entre distintas personas que viven varias experiencias a lo largo del tiempo (Marulanda, 2024). A esto último, es decir, a esa variabilidad inter- e intrapersonal que nos permite avanzar y cambiar con enorme rapidez, conforme pasa el tiempo, se le ha denominado *impermanencia* (Abello y Ocampo, 2024) y es un rasgo que la autora de este ensayo también asocia a la antifragilidad. Lo impermanente es heterogéneo, una característica de aquellos sistemas educativos que abogan por la neurodiversidad.

Dicho de otra manera, las escuelas que fomenten la antifragilidad asumirán la diferencia entre sus estudiantes por defecto, no le temerán a la vulnerabilidad, al conflicto ni al desequilibrio y harán adaptaciones para



que cada quien, según el momento personal que atraviere, pueda apropiarse lo que se le quiere enseñar, del mejor modo posible. Entenderán la impermanencia como rasgo de lo humano y, por tanto, sabrán que todo lo que vive el estudiantado en un día de escuela, mucho más allá de interactuar con contenidos, lo transformará de una manera u otra y le dejará alguna huella. Esta visión resulta totalmente compatible con las ideas propuestas por el constructivismo, especialmente el vygotskiano, y nuevamente coloca el foco en el sujeto y en el cambio/desarrollo (Baquero, 1997). La noción de impermanencia también es coherente con las éticas del cuidado, ya que estas se basan en interacciones directas que propenden por el bienestar del otro y la atención de sus necesidades (Noddings, 2012). En estas escuelas, la educación emocional y en habilidades sociales, transversal a todos los espacios pedagógicos, será predominante. En consecuencia, se asumirá como norma y como lo esperado ser diverso (y neurodiverso); además, todos los docentes trabajarán en pro de potenciar o elevar los talentos y las fortalezas de todo el alumnado (Marulanda, 2024).

Es claro que nuestras instituciones educativas en América Latina y el Caribe aún están lejos de identificarse con la descripción anterior. No logramos vislumbrar en las prácticas pedagógicas la neurodiversidad, porque continuamos anclados en cosmovisiones de principios del siglo XX, muchas de las cuales quizá atravesaron nuestra propia experiencia escolar, cuando fuimos estudiantes. Numerosa evidencia ha confirmado que, cuando no somos conscientes del impacto de ciertos modelos en nuestras acciones y no hemos explicitado tanto los imaginarios como falsas creencias que nos guían, tendemos a replicarlos en lo que hacemos, ignorantes de ello, pese a que en la teoría prediquemos otras cosas (Cañas *et al.*, 2023; Marulanda *et al.*, 2022; Ovalle y Marulanda, 2023; Yate *et al.*, 2023). Muchos maestros

enseñan según las prácticas que vivieron cuando eran aprendices, no obstante, piensan que se rigen por innovaciones educativas (Cañas *et al.*, 2023).

Visto lo anterior, necesitamos enseñar y modelar a los docentes nuevas prácticas pedagógicas que usen la lógica del cuidado y la antifragilidad como pilares, igual que fusionen pensamiento y emoción en todas las actividades emprendidas. Requerimos que los maestros hagan explícitas todas sus creencias sobre enseñanza, aprendizaje, neurodiversidad, emociones en el aula, entre otras, y reconstruyan sus prácticas a la luz de este ejercicio, para que puedan ver cuáles son acertadas y cuáles deben modificarse completa o parcialmente. Es preciso revisar sus percepciones sobre inteligencia y discapacidad; ayudarlos a dominar el constructivismo en algunas de las ideas que aquí se plasmaron, de forma que reconstruyan sus prácticas profesionales a la luz de un conocimiento relativamente detallado del enfoque que quieran adoptar. Resulta pertinente desterrar el conductismo de las escuelas y, con él, las ideas de homogeneidad, normalidad, etc., que tanto daño le han hecho a nuestros niños y adolescentes. Asimismo, es urgente que los maestros se sitúen en la lógica del desarrollo y pongan en el centro al sujeto y a toda su diversidad; comprendan el valor de potenciar y estimular lo heterogéneo. Es indispensable que los profesores trabajen en su mundo emocional y aprendan a construir relaciones de cuidado, para que puedan entregar este legado a sus estudiantes. De igual modo, demandamos maestros que quieran incomodarse todo el tiempo, que asuman el desequilibrio y la vulnerabilidad como parte de lo humano y no teman al cambio ni a la transformación. Finalmente, es vital que los profesores se dispongan a acompañar a sus alumnos y alumnas cuando enfrentan emociones no placenteras y que puedan manejar herramientas para potenciar el mundo tanto afectivo como social de su estudiantado, más allá de las habilidades intelectuales o los contenidos que deban impartir. En resumen, precisamos profundas transformaciones



en los docentes, para que ellos cambien, a su vez, las dinámicas de las escuelas (Tenti, 2021).

Volviendo a la novela de Zweig (2006), es momento de hacer un pare y reconocer que es necesaria una modificación, no una cualquiera, sino una profunda y radical; tomará tiempo y costará impulsarla, pero que valdrá la pena. Así como el teniente Hofmiller vuelve de la guerra a casa, sabiendo que allí se encontrará con todas las sombras de su pasado, tenemos que desandar el camino para tejernos de otras formas: neurodiversos; vulnerables; antifrágiles; abanderados de las éticas del cuidado; plagados de emociones, inteligencias, recursos, nuevas herramientas; en constante desarrollo. Y ningún maestro será igual a otro, porque también allí hay diversidad. Con todo, esos atributos mencionados, que cada docente apropiará como mejor lo vea oportuno, tienen que gustar NUEVOS, verdaderamente NUEVOS SISTEMAS EDUCATIVOS, en mayúscula sostenida, que estén a la altura de los retos de este siglo y los años venideros. Las ciencias cognitivas tienen muchas pistas y han encontrado algunas respuestas para aventurarnos en este viaje. De una u otra forma, aquí han quedado algunas al descubierto. Es hora de profundizar en ellas y, por qué no, ayudar a su fortalecimiento:

Me repugnan las palabras altisonantes. Por eso no diré, por ejemplo, que busqué entonces la muerte. Digo simplemente que no la temí, al menos no tanto como la mayoría, pues en algunos momentos el regreso a la retaguardia, donde sabía que estaban los que conocían mi culpa, me parecía más terrible que todos los horrores del frente (...) Cuando por fin transcurrieron esos cuatro años interminables, descubrí, para mi sorpresa, que, a pesar de todo, era capaz de seguir viviendo en aquel mundo de antes, pues los que regresábamos del Hades lo pesábamos todo con una nueva balanza. (Zweig, 2006, pp. 461-462)

Referencias

- Abello, J. E. y Ocampo, R. (2024). *La despedida*. Planeta.
- Álvarez, K. A., Mora, K., Pilamunga, D. y Naranjo, M. (2020). Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 258-266. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.113>
- Apel, J. y Rieche, B. (2001). *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación*. Aique.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Cañas, L. H., Cuéllar, A., Lozano, M. K., Yate, A., Ovalle, N. V., Uribe, L. Y. y Marulanda, E. (eds.), (2023). *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/editorial/w/educacion-inclusiva-1>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Carretero, M. (1995). *Introducción a la psicología cognitiva*. Aique.
- Carretero, M. (1991). Introducción: problemas actuales acerca del desarrollo y el aprendizaje. En M. Carretero (comp.), *Desarrollo y aprendizaje* (pp. 9-28). Aique.
- Cartanyà-Hueso, A., Lidón-Moyano, C. y Martínez-Sánchez, J. M. (2021). Tiempo y uso de pantallas en niños y adolescentes. Revisión y comparación de las guías de cinco instituciones sanitarias. *Boletín de Pediatría*, LXI(257), 174-180. <https://boletindepediatria.org/boletin/article/view/125/98>
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Amorrortu Ediciones.
- Chaux, E., Vega, L. M. y Daza, B. C. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En C. P. Rojas (ed.), *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 127-146). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- de Saint-Exupéry, A. (2012). *El principito*. Salamandra.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>



- Eich, E., Kihlstrom, J. F., Bower, G. H., Forgas, J. P. y Niedenthal, P. M. (2003). *Cognición y emoción*. Desclée de Brouwer.
- Fung, M. P., Rojas, E. y Delgado, L. (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. *Revista Médica Sinergia*, 5(6), 1-10. <https://doi.org/10.31434/rms.v5i6.370>
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Los que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós.
- Gardner, H. (2002). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H., Kornhaber, M. L. y Wake, W. K. (2005). *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Aique.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Javier Vergara Editor.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa. Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Paidós.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotsky*. Alianza.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- López, L. (2018). *Escuelas que meditan*. Desclée de Brouwer.
- Maclure, S. y Davies, P. (2000). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Gedisa.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2009). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-188). Graó.
- Marulanda, E. (2024). *Neurodiversidad: nuevos caminos para comprender lo humano*. Conferencia impartida en el marco de la cátedra Mieke Bal, 12 de noviembre. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Marulanda, E., Aguilar, M. Y., Florido, H. E., Martínez, N., Niño, C. y Salcedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos. Una mirada al decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/items/bc506bfc-1b84-4ed9-a0a3-eb87ba4da80c>

- Marulanda, E., Basto, C. y Hernández, M. I. (2022). ¿Lejos del verano?: creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad. *Siglo Cero*, 53(1), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20225312949>
- Medina, G. M. (2023). Desarrollo de la educación emocional en niños de educación básica durante la pandemia de COVID-19 en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, IV(3), 546-555. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1095>
- Mlodinow, L. (2023). *Emocional. Cómo los sentimientos moldean nuestro pensamiento*. Paidós.
- Montero, I. (2010). Acerca del emparejamiento de grupos mediante el CI. Si hay que controlar, se controla. Pero, controlar para nada... En M. Belinchón (ed.), *Investigaciones sobre autismo en español: problemas y perspectivas* (pp. 467-472). Centro de Psicología Aplicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno-Villares, J. M. y Galiano-Segovia, M. J. (2019). Editorial. *El tiempo frente a las pantallas: la nueva variable en la salud infantil y juvenil*. *Nutrición hospitalaria*, 36(6), 1235-1236. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.02932>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Noddings, N. (1992). *The challenge of care in schools. An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Ortega-Mohedano, F. y Pinto-Hernández, F. (2021). Predicción del bienestar sobre el uso de pantallas inteligentes de los niños. *Revista Científica de Educomunicación*, XXIX(66), 1-10. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-10>
- Ovalle, N. y Marulanda, E. (2023). Educación inclusiva para niños y niñas con trastorno del espectro del autismo (TEA): creencias de maestras de educación inicial. En L. H. Cañas, A. Cuéllar, M. K. Lozano, A. Yate, N. V. Ovalle, L. Y. Uribe y E. Marulanda (eds.), *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos* (pp. 58-85). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/editorial/w/educacion-inclusiva-1>
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Graó.
- Pérez, M. P., Pozo, J. I., Pecharromás, A., Cervi, J. y Martínez, P. (2009). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-306). Graó.



- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Piaget, J. (1993). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character. What it is, why it matters and how to get it*. Jossey-Bass.
- Rivière, A. (2003). Educación y modelos de desarrollo. En M. Belinchón y J. M. Vargas (coords.), *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis* (pp. 243-284). Médica Panamericana.
- Rivière, A. (1985). ¿Por qué fracasan tan poco los niños? *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 7-12.
- Robles-Espinoza, A. I., Rubio-Jurado, B., De la Rosa-Galván, E. y Nava-Zabala, A. (2016). Generalidades y conceptos de calidad de vida en relación con los cuidados de salud. *El Residente*, 11(3), 120-125. <https://www.medigraphic.com/pdfs/residente/rr-2016/rr163d.pdf>
- Romney, D. M., Jenkins, C. D. y Binner, J. M. (1992). A structural analysis of health-related quality of life dimensions. *Human Relations*, 45(2), 165-175. <https://doi.org/10.1177/001872679204500204>
- Sanz de Acedo, M. L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Desclée de Brouwer.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2005). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Gedisa.
- Soler, L. (2019). *El arte de emocionarse. La servidumbre de los sentimientos en la época de lo cool*. Alfabeto.
- Stenberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in life long learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>
- Taleb, N. (2013). *Antifrágil. Las que se benefician del desorden*. Paidós.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H. y Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93, 257-269. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>

- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.
- Yate, A., Uribe, L.Y. y Marulanda. E. (2023). Educación inclusiva y ruralidad en Colombia: creencias de una muestra de maestros colombianos. En L. H. Cañas, A. Cuéllar, M. K. Lozano, A. Yate, N. V. Ovalle, L. Y. Uribe y E. Marulanda (eds.), *Educación inclusiva. Creencias de maestras, maestros y familias colombianos* (pp. 37-57). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/editorial/w/educacion-inclusiva-1>
- Vásquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* [tesis doctoral, Universitat de València]. RODERIC. <http://hdl.handle.net/10550/15711>
- Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 33-52). Aique.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. y Luria A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Waldinger, R. y Schulz, M. (2024). *Una buena vida*. Planeta.
- Willingham, D. T. (2011). ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula. Graó.
- Zweig, S. (2006). *La impaciencia del corazón*. Acantilado.