

Construye tu futuro especializándote



Inscripciones abiertas

Conoce nuestras **Maestrías y Especialidades** en las áreas de:

- **Ingeniería**
- **Educación**
- **Negocios**
- **Psicología**

Informes

311 55 25 ext. 405

lasallecuernavaca.edu.mx

   — @lasallecuernavaca

Revista ConSciencia de la Escuela de Psicología

No. **33**

Ene./Mayo
Año 15
2018

ISSN 2007-3984



**Retos en la
inclusión
de alumnos
con TEA**

**La importancia del
cuerpo en la
enseñanza de la
Historia**

Revista ConCiencia de la Escuela de Psicología



Directorio

Hno. Manuel Arroyabe Ramírez, f.s.c.
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, Regina González Ugalde

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.

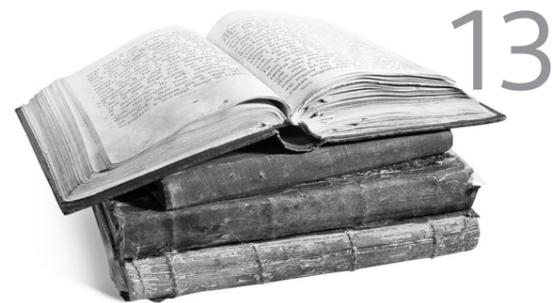
REVISTA CONSCIENCIA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, Año 15, No. 33, enero-mayo 2018, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad La Salle Cuernavaca, a través de la Escuela de Psicología. Nueva Inglaterra S/N, Col. San Cristóbal, C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 311 5525, Fax: (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 Integrate, Impresión, Publicidad. Carnero 25 "F" Col. Amatitlán, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 316 4620, 512 6701 de diciembre de 2017, con un tiraje de 400 ejemplares. Fecha de última impresión 1 de diciembre de 2017. 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	
Retos en la inclusión de alumnos con TEA	5
Alfonso García William	
La importancia del cuerpo en la enseñanza de la Historia	13
César Ortega Elorza, Karla Díaz Pérez y Rodrigo Castillo Aguilar	
Infanticidio en primates humanos y no humanos: revisión desde las perspectivas biológica, psicológica y cultural	27
Celina Anaya-Huertas, Felipe Hunter Sánchez y Stephania Olivares Llop	



EDITORIAL

Mtro. Pablo Martínez Lacy



En los últimos años, en un contexto social complejo, de contradicciones y desigualdades, de conflictividad incontrolada, y marcado por la desesperanza, ha surgido un destacado interés en la psicología y especialmente por la salud mental, por lo que han proliferado teorías y prácticas que pretenden explicarla, estudiarla y ofrecer alternativas de intervención. Este interés se ha visto acompañado de importantes avances generalizados en los derechos humanos. Al ser la salud mental un componente relevante de la sociedad, no sólo se han manifestado los esfuerzos para

su comprensión y atención, sino en la observancia de sus derechos humanos, el valor de su inclusión y no discriminación de quienes sufren un padecimiento mental.

Con base en estas reflexiones, constatamos que los autores que colaboran en este número 33 de la revista, lo hacen sobre distintas realidades de la sociedad y lo abordan con un diálogo multi e interdisciplinario. De los tres trabajos presentados en este número, dos son de educación, pero con perspectivas distintas. El tercer artículo es un estudio acerca del

infanticidio, pero el argumento está estructurado desde una perspectiva comparativa y diacrónica mediante una reflexión con los orígenes biológicos y socioculturales.

Dentro de las ciencias de la educación destaca el tema de las personas con capacidades diferentes o especiales, tal es el caso del artículo de Alfonso García Williams, que nos presenta en su trabajo "Retos en la inclusión de alumnos con TEA", una propuesta basada en la inclusión, en la diversidad y en grupos heterogéneos, pensada para personas del Trastorno del Espectro Autista. Su propuesta se basa en que incluir a quien está fuera de la norma (sub o sobredotado) es en beneficio de todos los estudiantes del sistema escolar. Es oportuno señalar que en el estudio se aprecia con claridad que los beneficios trascienden los procesos cognitivos y entran en lo axiomático, en lo formativo, es decir, en los principios éticos de la inclusión y tolerancia hacia las diferencias y a la diversidad como un principio básico deseable de la educación integral y humanista.

También en el ámbito de la educación tenemos otro tema álgido y polémico, aunque los autores César Ortega, Karla Díaz y Rodrigo Castillo dirigen la discusión en otro camino: "La importancia del cuerpo en la enseñanza de la Historia". Los autores argumentan cómo la cosificación del cuerpo en la enseñanza es parte central del sistema social que responden a intereses específicos, por lo que proponen ahondar en su conocimiento. La disyuntiva está en que, a pesar de que la enseñanza es una expresión de la ideología meramente racionalista y dominante, existe la "capacidad humana de influir sobre el devenir histórico", es decir, en su cambio. La lectura ofrece un ejercicio teórico ejemplar en donde se enlazan de manera convincente varias disciplinas sociales, como la antropología, sociología y pedagogía, entre otras, y da de qué pensar en los tipos de estudiantes primero y profesionistas después, que se están formando en función a intereses de la hegemonía económica e ideológica y su incidencia e inser-

ción en el mercado de trabajo. El argumento de descolonización de la enseñanza de la historia deja ver el irreversible proceso por el cual las nuevas generaciones están creando un discurso disidente y propio e identitario, tanto como los que imparten las enseñanzas de la historia como en los que la reciben.

El tercer material aquí presentado, toca una temática compleja y controvertida, como lo delata su título: "Infanticidio en primates humanos y no humanos: revisión desde las perspectivas biológica, psicológica y cultural", de Celina Anaya, Felipe Hunter Sánchez y Stephania Olivares. El estudio sobresale por su estrategia multi e interdisciplinaria, por su método comparativo y originalidad, ubicando las explicaciones teóricas en una relación causal entre *soma* y *mente* en diversos contextos evolutivos, históricos y socioculturales. Matizando las diferencias del infanticidio entre primates no humanos y humanos, el artículo abre interesantes reflexiones sobre el origen de la violencia, sus causas y efectos, pero especialmente por la articulación paradigmática de conductistas y psicoanalistas, que en este caso se escuchan muy cercanos. Así tenemos una visión del infanticidio que rompe posiciones irreconciliables y muestra las posibilidades de modelos multiteóricos.

No resta sino mencionar que los temas que se abordan en este número son tan sólo una parte de una problemática mucho más vasta, de un sistema sociocultural complejo y diverso, y como tal, la salud mental tiene que ver con todos sus componentes directa e indirectamente, tanto en su conjunto como sociedad, como en sus efectos a nivel individual; los retos que se presentan para la psicología y las ciencias relacionadas son muchos, y en este diálogo multidisciplinar y transdisciplinario, de hipótesis y teorías, que deben ponerse a prueba, es que se pueden generar interesantes y valiosas propuestas de intervención.

Retos en la inclusión de alumnos con TEA¹

Alfonso García Williams²



"La investigación, tendencias globales y práctica educativa, nos demuestran que hoy en día, nuestros estudiantes se benefician más de aprender en grupos heterogéneos que homogéneos. En grupos heterogéneos se promueve más el desarrollo de habilidades para la vida, se genera una visión más holística del ser humano y se construyen ambientes enriquecidos por la confianza, la pertenencia, la colaboración, la resolución de problemas y otros elementos que resultan útiles para los contextos actuales."

"As of today, research, global trends and educational practices, have proven that our students gain more from learning in heterogeneous than homogeneous groupings. Heterogeneous groups are more likely to promote the development of life skills, create a more holistic view of human beings and build environments that are nurtured by trust, belonging, collaboration, problem-solving and other elements that are useful in today's settings."

¹ TEA hace referencia a "Trastorno del Espectro Autista".

² Pedagogo, Universidad Panamericana. Especialista en educación inclusiva. Consultor del Bachillerato Internacional (www.ibo.org) para quienes ha creado recursos para la educación inclusiva, entre los que figuran: "Guía para la educación inclusiva" y "Cómo crear aulas inclusivas". Director del Colegio Williams de Cuernavaca, en donde ha encabezado desde el año 2000 la transformación hacia ser una escuela más inclusiva, contando hoy con perfiles mucho más diversos que son atendidos por un sistema de trabajo colaborativo que pone al alumno y sus necesidades educativas al centro. agarciawilliams1@gmail.com

Resumen

Dentro de los retos más significativos para la educación de estudiantes con trastorno del espectro autista, hoy en día, están la ignorancia en general, la falta de comprensión del paradigma de la diversidad, el afán por centrarse en los déficits y no en las fortalezas, la aún prevaleciente inercia por la homologación en educación, así como la falta de entendimiento y sistemas de atención para la regulación emocional y las conductas propias de la condición. Otra barrera es la que se desprende de la pasividad de la familia cuando prolonga el duelo, la aceptación y la acción. Finalmente, un reto estructural y macro social es el que presentan los sistemas educativos al ser incapaces de trabajar de manera integrada y conjunta entre sus subsistemas de educación regular y educación especial.

Palabras clave: Educación inclusiva, trastorno del espectro autista, colaboración, educación regular, educación especial, habilidades blandas.

Abstract

Amongst the most significant challenges for students with Autism Spectrum Disorder, today, are ignorance in general, lack of understanding of the paradigm of diversity, an eagerness on weaknesses rather than strengths, a still prevailing tendency towards homologation in education and a lack of understanding and systems to support students' emotional regulation and behaviour. Another barrier is that which derives from the family's passivity as they extend their grief, acceptance or action. Finally, a structural and macro-social challenge lies in the educational systems' failure to provide a coordinated work in between their subsystems of regular education and special education.

Keywords: Inclusive education, autism spectrum disorder, collaboration, regular education, special education, soft skills.

Introducción

Más allá de pretender dar solución a los retos aquí planteados ante la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista, el presente intenta señalar algunos retos y esbozar posibles líneas de reflexión-acción.



La resistencia a la diversidad e inclusión

Aun cuando hemos entrado de lleno al siglo XXI y a todo lo que conlleva en términos de cambio y transformación, encontramos tristes ejemplos de la falta de conocimiento sobre las bondades que se desprenden al educar en la diversidad, favoreciendo múltiples habilidades blandas³ que marcan la diferencia en nuestros estudiantes y generando ambientes que los preparan para la vida y sus demandas. Así, vemos escuelas que aún agrupan a sus estudiantes por niveles de aprovechamiento académico o que insisten en una errónea selectividad basada en la aptitud cognitiva, desconociendo la multiplicidad de talentos humanos y mucho menos, aprovechándola. La investigación, tendencias globales y prácticas educativas nos demuestran que, hoy en día, nuestros estudiantes se benefician más de grupos heterogéneos que promueven el desarrollo de habilidades, que tienen una visión holística del ser humano y que generan ambientes enriquecidos por la confianza y las relaciones interpersonales, la pertenencia, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la amplitud de opciones para aprender y otros elementos que resultan útiles para los contextos actuales.

La UNESCO (2005) en "Orientaciones para la Inclusión" afirma:

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo

transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

Actualmente la escuela no puede estar ajena al hecho de que vivimos en un mundo interdependiente, multicultural y multilingüe, que reclama hacer aprendices motivados de por vida, que logran comunicar, entender y crear con grupos diversos y en formatos y tecnologías innovadoras. Se requieren ambientes y sistemas más flexibles y dinámicos, que ofrezcan pertenencia y respeto a la diversidad de formas de ser y pensar, que privilegien la indagación y colaboración, que consideren los perfiles de aprendizaje de los estudiantes y ofrezcan diversas formas de aprender y demostrar lo aprendido. La calidad en educación debe medirse no sólo por la capacidad para cumplir estándares impuestos desde el exterior, sino por el proceso que seguimos para lograr dichos estándares y la capacidad que tenemos para responder a las necesidades de todos nuestros estudiantes en ambientes convencionales, incluso de aquellos que se encuentran en los extremos del desarrollo –llamémosle que presentan barreras o sobredotación en alguna área o habilidad–, capitalizando las diferencias con equidad.

Inclusión y autismo

En cuanto al autismo e inclusión en el aula, existen también infinidad de mitos que van desde la necesidad de especiali-

³ Con mayor frecuencia, en algunos contextos, a dichas competencias, se les ha denominado "Habilidades Blandas" y son aquellas que se relacionan con cierto perfil socio-emocional de las personas y representan rasgos difíciles de medir y observar a simple vista pero igual de importantes para la vida diaria, profesional y personal. Su aprendizaje requiere fundamentalmente un ambiente propicio y un modelamiento de parte de los adultos, pero también de estrategias coordinadas por parte de los educadores, ya que en ellas están implícitos valores, creencias y conductas. Tienen que ver con la forma en que las personas se relacionan, comunican, colaboran, resuelven problemas; dichas habilidades entrañan una determinada mentalidad ante la vida y una forma de ser y de relacionarse. En ellas también están incluidos rasgos de creatividad, criticidad, intuición, empatía, liderazgo, entre otros. El despliegue de las habilidades blandas requiere la integración dinámica de áreas cognitivas, afectivas y sociales. Aunque normalmente no se relacionan con ámbitos concretos de desempeño profesional, son clave para cuestiones laborales y muy frecuentemente hacen la diferencia entre ser contratado o no.

zarse para poder atender a un alumno con barreras, hasta el añejado "están en su mundo", perspectiva que de hecho sí plantea un riesgo para un estudiante que llega a un aula. Igualmente se cree que la inclusión de estudiantes con barreras significativas o sobredotación en alguna aptitud, puede frenar el ritmo general de aprendizaje del grupo o interrumpirlo constantemente. Lo anterior deja al descubierto que es de suma importancia entender el paradigma de la diversidad, desde la parte filosófica hasta la parte pedagógica, y contar con equipos de liderazgo que propicien la transformación a nivel cultural, favoreciendo la construcción de comunidades de aprendizaje⁴ y la mentalidad positiva⁵ hacia la posibilidad de que todo ser humano tiene la capacidad de aprender. Entre otras, dichas actitudes deben garantizar un énfasis en la importancia de conocer a los estudiantes, reconocer sus estilos y preferencias de aprendizaje e identificar y promover sus talentos y fortalezas; del mismo modo, se debe trabajar deliberadamente en lograr la construcción de un vínculo entre profesor y alumno, que comunique altas expectativas y establezca un nexo de confianza promotor del ensayo-error, la reflexión y la vivencia de experiencias de éxito. El docente inclusivo estimula la equidad en el aula de manera tal que los estudiantes perciben como natural que grupos e individuos estén trabajando en distintas actividades y requiriendo diferentes apoyos y niveles de andamiaje.

El concepto de colaboración por sí mismo es un fuerte punto de partida. Desde la concepción colectiva que se tiene de educación inclusiva hasta la forma en que se practica y aprende en atender y resolver los problemas cotidianos del colegio, dando voz a diferentes equipos y procurando poner

al centro el bien educativo de las personas. El poder comparar entre colegas educadores, hacer visitas frecuentes a sus salones y grupos, describir y evaluar las prácticas de cada uno y hacer de esto una rutina, es muestra de una comunidad de aprendizaje. Incluir a los alumnos en esta comunidad tiene la misma importancia: ellos pueden también hacer aportaciones de gran valor, a la vez que fomentamos su autoeficacia y autonomía. Las pirámides de intervención demuestran lo esperado a nivel de enseñanza general y a nivel atención de alumnos con barreras significativas (cuadros 1 y 2).

Educación regular y educación especial en conflicto

La incapacidad de los subsistemas de educación regular y educación especial para trabajar en colaboración y hacer de sus respectivos alumnos, los alumnos del sistema educativo, no es más que un gran ejemplo, a nivel macrosocial, de los retos que encontramos para hacer educación inclusiva. Es lamentable ver que se invierta tanto en dos subsistemas independientes, que desde hace mucho tendrían que trabajar en conjunto, sacando lo mejor del "expertise" de cada uno y generando un adueñamiento compartido de sus estudiantes, de todos.

No debemos olvidar que todos los profesores, hoy día, somos profesores de todos los alumnos y que es un imperativo encontrar tiempo para dialogar sobre cada uno de ellos. El diálogo nos ofrece la posibilidad de encontrar soluciones en equipo y alternativas que no habríamos visto sin la mirada de otros compañeros docentes. La inclusión va mucho más allá de atender la discapacidad o la sobredotación: es un

⁴ La escuela inclusiva da especial importancia a construir comunidad entre sus miembros, convencida de que la calidad de vínculos y relaciones interpersonales redundan en mayores niveles de compromiso e involucramiento. De igual manera, la construcción de comunidad implica contar con colaboradores que están continuamente aprendiendo y estrechando lazos entre sí.

⁵ Los estudios de Carol Dweck (2006) sobre la mentalidad de crecimiento son muy reveladores en cuanto a la importancia de la mentalidad requerida, para fomentar comunidades de aprendizaje y sobre todo empoderar a los estudiantes a tener una mentalidad de aprendices. Sus trabajos de investigación ahora actualizados y multidisciplinarios ponen de manifiesto la importancia de la actitud docente y cómo ésta puede modelar y transformar los procesos de aprendizaje y el lenguaje requeridos de un aprendiz exitoso.



Cuadro 1. Pirámide de Enseñanza General. Cuadro 2. Pirámide de apoyos a alumnos con barreras significativas.⁶

asunto de educar con pertenencia en grupos heterogéneos, reconociendo la variabilidad natural en los perfiles humanos y volteando a ver a cada alumno para asegurarnos que, a partir de metas educativas comunes a un grupo, le ofrezcamos experiencias que le brinden un nivel de reto adecuado y la oportunidad de experimentar éxito. El trabajo colaborativo se fortalece a través de un esquema de investigación-acción, muy propio de la escuela inclusiva y potenciador de la profesionalización del personal, usando el ciclo de la indagación y favoreciendo con éste la creación de grupos de trabajo que aprendan a cuestionar, reflexionar y actuar bajo el principio de las cuatro C: Colaboración, Comunicación, Confianza y Compromiso. Son estas cuatro las que dan cimiento a una nueva cultura que busca resolver los asuntos escolares en equipos dinámicos y diversos, pero sobre todo busca propiciar encuentros que deriven en decisiones acertadas, positivas y proactivas en el desarrollo de cada uno de los estudiantes. Al tratarse de equipos inclusivos para discutir sobre las formas de la educación de un estudiante en particular, es aconsejable que se propicie que los integrantes provengan

de contextos múltiples y que el análisis del estudiante sea holístico; es decir, que se invite a dichas reuniones al mayor número de agentes educativos posibles, incluso a aquellos que rebasen los límites del contexto escolar, para que el encuentro se nutra de la escucha atenta de cada uno (por ejemplo, del neurólogo escuchando a la profesora de grupo o de la abuela, cercana al entorno educativo de su nieto, que lo describe frente al resto del grupo) y que se aborde al alumno desde sus diferentes áreas de desarrollo tratando de dar equilibrio a todas.

Las barreras de aprendizaje y participación: un asunto interactivo

Ante todo lo anterior, resulta pertinente recordar que en la actualidad los colegios tendrían que reconocer que son tan portadores de barreras como lo pueden ser los estudiantes. Existen barreras que tienen que ver con la cultura de la escuela, los estilos y formas de liderazgo, comunicación y toma de decisión, así como la organización y el diseño físico del edificio, entre otros. Otras son las barreras propias que un

⁶ Adaptados de "Response to Intervention". Recuperado el 11 de enero de 2015, de: <http://www.rtinetwork.org>

alumno puede traer consigo y que van desde una condición diagnosticada hasta una cuestión sutil, como la dificultad de algún estudiante para entender formas de comunicación de sus pares, que son culturalmente reconocidas sólo en alguna subcultura o zona geográfica o la dificultad para entender bromas o lenguaje al que no ha sido expuesto en la cultura de casa. Este último ejemplo pone el énfasis en barreras que se desprenden justamente de la interacción entre la escuela y el estudiante, por lo que resultan ser más de carácter interactivo.

En sus propias palabras, Fernández Batanero (2009) coincide en que la inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas de los estudiantes y el acento en sus potencialidades, en lo que puede llegar a hacer una persona mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario. Sin embargo, lo que el autor describe con enorme claridad es que dicho enfoque parte de la premisa que las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva, es decir, no son únicamente adjudicables a sus características personales, sino que a menudo son el resultado de la organización de las escuelas y de la enseñanza.

“No es cuestión de discapacidad sino de variabilidad”, señala Todd Rose en su libro *El fin del promedio* (2016), en el que enfatiza la importancia de reconocer la variabilidad como un fenómeno propio de la diversidad humana y no etiquetarla como discapacidad, problema, déficit, anormalidad o enfermedad. Lo anterior resulta particularmente relevante cuando lo llevamos al terreno del lenguaje, ya que el lenguaje implica las creencias que se tienen e influye en las acciones. El lenguaje de la inclusión debe hablar de retos o barreras, de fortalezas, de apoyos, de andamiaje, de experiencias de éxito y de colaboración, de aumentar la participación y aprendizaje, entre otros. El uso de un lenguaje positivo facilita el trabajo y ayuda a generar acciones educativas que parten de las

posibilidades, a construir sobre fortalezas. De la misma manera, un padre de familia que se refiere a su hijo con barreras significativas como “un problema”, nos revela su estadio en el proceso de aceptación y las implicaciones sistémicas que esto presenta en la familia y en la acción.

La inclusión en el aula

En el terreno más pedagógico, la inclusión toma forma a partir de la diversificación o diferenciación en la planificación, la enseñanza y la evaluación. La diferenciación pedagógica no es más que una filosofía con bases constructivistas y humanistas, que busca aumentar las opciones para aprender y mostrar lo aprendido, y lo hace primordialmente a través del conocimiento del alumno, de sus formas de aprender, de sus intereses y de sus aptitudes, aprovechando de manera permanente la información que le brinda evaluación continua y tomando decisiones que den sentido y significado al aprendizaje. Bien dice Tomlinson (2010), la diferenciación es una forma organizada y a la vez flexible de ajustar proactivamente la enseñanza y el aprendizaje para atender a los alumnos desde donde se encuentran y ayudarlos en alcanzar su máximo crecimiento.

Así, para aprender una meta educativa propia de la educación media, como sería “La dignidad se ha construido a través del tiempo”, y tras una serie de experiencias para conocer referentes previos y explorar los conceptos clave, podemos ofrecerle a un alumno la lectura de un libro sobre la vida de Gandhi, a otro una serie de documentales de la vida de Nelson Mandela y quizá otro: la lectura de *Tengo un sueño*, de Martin Luther King. Los estudiantes estarían trabajando la meta educativa común, pero con contenidos y procesos distintos de acuerdo a sus perfiles, intereses y aptitudes. Después tendríamos que revisar cómo diferenciar los productos para demostrar lo aprendido, igualmente pensando en la diversidad de perfiles y cuidando que la evaluación en realidad mida el aprendizaje perdurable (“La dignidad se ha

construido a través del tiempo”), especificando con claridad los criterios y descriptores que harán a un alumno exitoso.

Más allá de la diferenciación: hacia un diseño universal

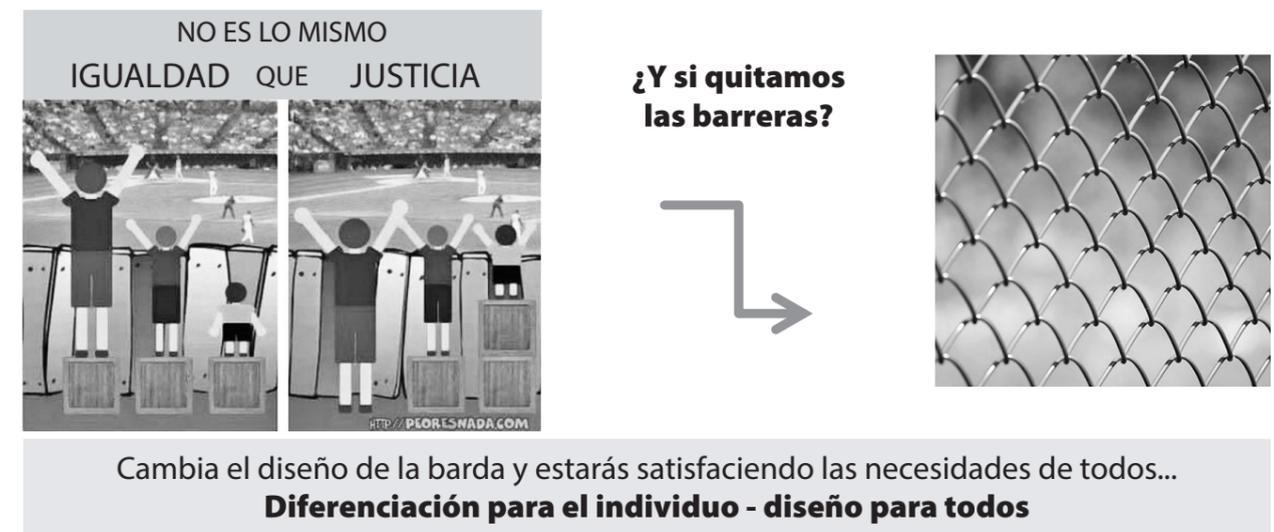
Un paso más sublime que la diferenciación es el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL, por sus siglas en inglés; o DUA, por sus siglas en español, 2014), a través del cual sus autores Anne Meyer, David Rose y David Gordon, a partir de una analogía con el diseño universal para la arquitectura, proponen que la enseñanza, de entrada, considere una diversidad de medios, canales y formas para interesar y motivar, para procesar la información y para expresarla, creando así un currículo que, en primera instancia, ofrezca multiplicidad de opciones y no deje fuera a un alumno con debilidad visual o a uno con hiperquinesia. A diferencia de la diversificación, el DUA busca ofrecer un planteamiento curricular accesible

a todos, mientras que la diferenciación busca caminos alternativos a partir del conocimiento específico que se tiene del estudiante (cuadro 3. Igualdad, equidad y universalidad).

El aula inclusiva y el TEA

Los alumnos con TEA generalmente presentan barreras en tres áreas concretas: comunicación, sociabilidad y conducta. Al ser un espectro, aun cuando presenta barreras en estas tres áreas, la forma en que se presenta en cada persona es muy diversa. Gran parte de los retos conductuales, motrices, de regulación emocional, de respuesta o ejecución, tienen su origen en problemas de integración sensorial, comunicación u otros propios de la condición. Es importante conocer el espectro autista para poder tener un manejo conductual asertivo, preventivo y proactivo. Las terapias emocionales y de lenguaje suelen ser poco efectivas en personas en el espectro cuando los especialistas desconocen sobre el autis-

IGUALDAD, EQUIDAD Y UNIVERSALIDAD



Cuadro 3. Adaptado de “Taller de Aulas Inclusivas”, Bachillerato Internacional. El cuadro demuestra cómo el diseño universal logra ofrecer un modelo universal que de entrada reduce o elimina barreras.

mo. La terapia conductual-cognitiva ha mostrado una mayor incidencia en la mejora de retos conductuales y en la autorregulación de los estudiantes.

Hemos aprendido

En educación inclusiva hemos aprendido que no existe alumno promedio ni rango de normalidad. Lo normal es que cada ser humano presente perfiles variables en sus diferentes áreas de desarrollo y aptitudes (Rose, 2016). En ese sentido, hemos aprendido que es mejor planificar teniendo en mente a los estudiantes que están en los extremos del desarrollo (en una determinada asignatura o área) y así hemos comprobado cómo mejoran su nivel de motivación y desempeño quienes están en diferentes puntos de desarrollo o aprendizaje. Hemos aprendido que el andamiaje y los apoyos que se brindan a algunos, les favorece a muchos y que la enseñanza debe ser tan dinámica y versátil como los perfiles de nuestros estudiantes.

Debemos atrevernos a cuestionar más la discapacidad y sobredotación, pero de los sistemas educativos. Debemos cuestionar el propósito de la escuela, sus metas, su vinculación con la vida y sus formas. Debemos ver qué congruencia existe entre nuestros deseos educativos últimos para nuestros estudiantes y nuestras prácticas cotidianas.

La inclusión pone el acento en la humanidad compartida y en la necesidad de vivir en sistemas que proyecten una sociedad integrada, nutrida en y de la diversidad de talentos, sabedora de que "la unidad está en la diversidad".

Fuentes de consulta

Dweck, C. (2006). *The new psychology to success*. EUA: Ballantine Books.

Fernández Batanero, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

Rose, D. H., Meyer, A. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory & Practice*. Wakefield, MA.: CAST Professional Publishing.

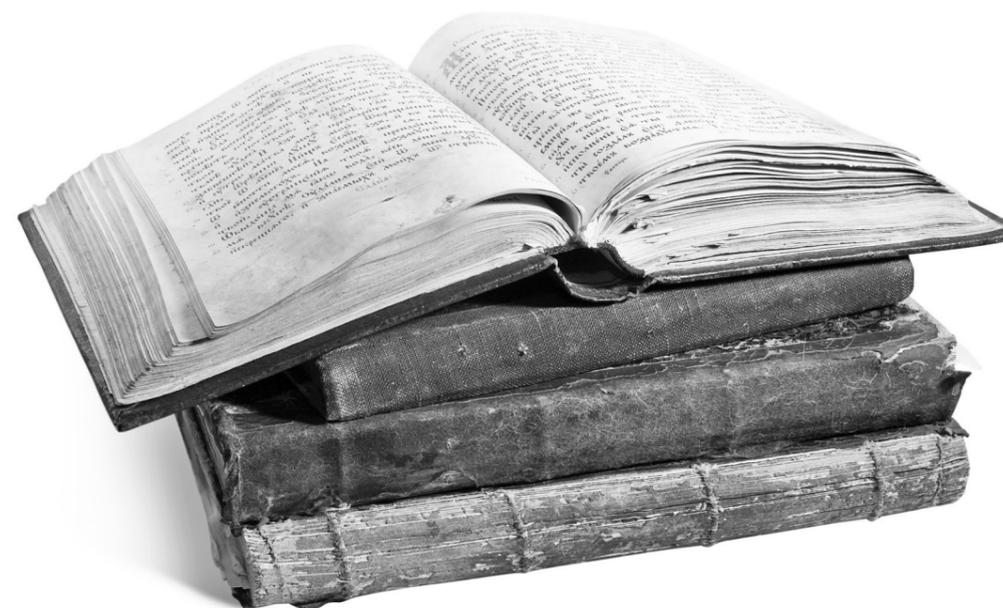
Rose, T. (2016). *The end of Average: How to succeed in a world that values sameness*. Nueva York: Harper Collins Publishers.

Tomlinson, C. A. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. EUA: ASCD.

UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión: garantizando el acceso a la educación para todos*. París.

La importancia del cuerpo en la enseñanza de la Historia

César Ortega Elorza, Karla Díaz Pérez y Rodrigo Castillo Aguilar¹



Fotografía: Freepik

Resumen

A partir de la problematización en torno al papel del cuerpo en el proceso de enseñanza de la Historia, el presente artículo realiza un recorrido argumentativo para dilucidar la forma cómo el cuerpo ha sido recurrentemente negado en el proceso del conocimiento y por ende de la enseñanza. Focalizando su atención en una crítica al modelo de competencias en la educación, desmenuza los principales argumentos de quienes la defienden para demostrar que aun cuando propone una mirada diferente a lo "tradicional", no logra romper con los paradigmas

positivistas y sólo abona a una lógica de producción. En ese contexto, el cuerpo aparece subsumido a los intereses del capital, consolidando de nueva cuenta su abandono como elemento medular del aprendizaje y enseñanza de la Historia. Finalmente esboza algunas propuestas para recuperar al cuerpo tanto en la discusión epistemológica, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia e incluso otras disciplinas.

Palabras clave: Cuerpo, competencias y enseñanza.

¹Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas para la Transformación: Elepantli. elepantli@gmail.com

I Definición de problemática

Cuando no se hablaba todavía el lenguaje que hoy tenemos, el cuerpo ya preguntaba.

Paulo Freire

La transmisión y reconstrucción del conocimiento histórico ha constituido siempre un desafío en las prácticas educativas modernas. En sus diversas etapas, el ser humano ha sorteado el reto a través del cuento, el mito, la leyenda, el relato histórico y el registro documental. La transmisión oral ha estado ligada siempre a prácticas colectivas, con mayor o menor grado de institucionalización. Las formas de transmisión y divulgación (reproducción) del conocimiento histórico se encuentran inseparablemente ligadas al contexto en que suceden –aspecto sobre el que nos detendremos más adelante–. Y, como lo ha demostrado la crítica a la historiografía positivista, existen correlaciones entre las luchas por los significados colectivos y los intereses políticos de los grupos hegemónicos en turno.

El carácter teórico, racionalista y enciclopédico de la enseñanza de la disciplina (y nos atrevemos a decir, del conjunto de las prácticas docentes) ha privilegiado formas de aprendizaje predominantemente memorísticas, olvidando una de las herramientas y condiciones fundamentales, y de la propia existencia material del ser humano, para el cuerpo. Pocas veces se reflexiona sobre su papel en el aula o espacio educativo; menos aún se considera como una herramienta de aprendizaje. En las prácticas educativas modernas ha sido, y es velado, olvidado o dejado de lado, mientras que, paradójicamente, el actuar y las representaciones del cuerpo juegan un papel fundamental en el entorno social en que vivimos.

A esta situación no escapa el nuevo paradigma educativo, basado en un enfoque que contempla el desarrollo de un

conjunto de componentes que se cristalizan en las competencias. En la actualidad, las prácticas docentes en el aula se centran más en la necesidad de ajustarse al nuevo paradigma que a la tentativa por responder a las preguntas que los y las estudiantes se hacen de la realidad y su propio cuerpo.

En la delimitación de la problemática del presente texto, situamos a la historia en tanto campo de estudio dentro del conjunto de las Ciencias Sociales como: a) una actividad social institucionalizada, que constituye b) una expresión de la ideología racionalista, la cual supone c) la capacidad humana de influir sobre el devenir histórico.

En las formas de producción del conocimiento histórico como actividad socialmente institucionalizada, se ha oscilado entre dos opciones de comprensión de la misma (Wallerstein, 1998), relacionadas con la distinción entre el método de análisis nomotético (que procura descubrir y establecer reglas o leyes universales que rigen el desarrollo histórico) y el ideográfico (que se propone la explicación de situaciones particulares que no son susceptibles a la generalización). La actividad profesional del historiador-docente requiere, por lo tanto, retomar al menos dos líneas de cuestionamiento al repensar y reconstruir desde su práctica docente la separación práctica entre las funciones de producción (la investigación profesional/académica) y de reproducción-transmisión (trabajo docente) del conocimiento histórico.

II El enfoque de competencias: ¿desde dónde, con quién y para qué?

A diferencia de la pedagogía “tradicional”, el trabajo con el enfoque por competencias recupera diversos elementos que hasta el momento eran olvidados o dejados de lado en el proceso educativo. Centrando su atención en el aprendizaje, éste hace hincapié en ciertas estrategias pedagógicas y su efectividad para los procesos de transmisión de información y desarrollo de capacidades en los estudiantes. La educación basada en competencias permite, según sus portavoces: “... la formación de sujetos integralmente desarrollados. Individuos creativos-generativos, con habilidades para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y *para participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y productivos*” (Parra, 2006: 3; cursivas nuestras).

Parece entonces que logra darle la vuelta al paradigma educativo “tradicional”, pues focaliza su atención en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de las aptitudes que le servirán *para la vida*. Sin embargo, ¿cuáles son, concretamente, las cualidades y atributos de este nuevo enfoque y las propuestas metodológicas de trabajo académico-docente? Distintos autores se preocupan por enumerarnos sus virtudes.

Andrade (2008), por ejemplo, habla de sus implicaciones y del cómo nos invita a pensar las funciones de la escuela más allá de la pura transmisión de información:

el enfoque por competencias en la educación representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una ra-

cionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar-acumular saber. (Andrade, 2008: 61-62)

Por su parte, Yolanda Argudín (2001) nos detalla de forma muy clara la manera en que este enfoque permite a los estudiantes desarrollar habilidades a través de la realización de tareas específicas predeterminadas:

la educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades; se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa. La evaluación determina qué específicamente va a desempeñar o construir el estudiante y *se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo*. (Argudín, 2001: 5; cursivas nuestras)



Fotografía: XXXXXXXXX

Autores como Pablo González Casanova (2004) y Karl Marx (1849) han analizado de distintas maneras y subrayado en qué medida es nociva esta separación/distinción entre planeación y ejecución en el hacer humano.

Las preguntas ¿quién determina los fines y tareas necesarios "para la vida"?, ¿qué es lo que los legitima como tales? y ¿quién ejecuta dichas tareas?, se hacen presentes y nos recuerdan que es justamente esta unidad (la capacidad humana de planear/proyectar y llevar a cabo/ejecutar) la que dilucida la posibilidad inherentemente *humanizadora* del trabajo. Es la ruptura de esta unidad lo que se ha vuelto característico del sistema capitalista en que vivimos.

La noción de competencia y su inserción en el ámbito educativo se presenta en un contexto histórico caracterizado por el incremento de las tecnologías para la comunicación y acceso a la información; mismo que será enunciado por Manuel Castells (2000) como la "Sociedad Informacional".

Asimismo, encontramos que la noción de competencia aparece en el año de 1973 cuando:

el Departamento de Estado norteamericano decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal [el cual] se encomendó a David McClelland, profesor de Harvard. El estudio estuvo orientado a detectar las características presentes en las personas a seleccionar, características que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral [...] Después de un largo período se comprobó que "hacerlo bien en el puesto de trabajo" está más ligado a características propias de las personas, a sus competencias, que a aspectos como los conocimientos y habilidades... (Gallego, 2001)

Como podemos ver, la categoría o noción de competencia, no sólo está anclada a una configuración laboral y eficiente-

ta, sino que también implica una perspectiva individualista y sumamente pragmática del conocimiento y aprendizaje, en el marco de un proceso histórico determinado: el avance del capitalismo *neoliberal*, su necesidad por la especialización de la fuerza de trabajo y el incremento de la producción en tiempos y modalidades distintos, superponiendo diferentes métodos y ritmos, pero, sobre todo, basado en la apropiación de la capacidad racional y afectiva del ser humano. En efecto, hasta hace unas pocas décadas,

los administradores de las empresas no se ocupaban del aprovechamiento sistemático de la capacidad de raciocinio de los trabajadores. Henry Ford concibió la cadena de montaje sobre la base de la eliminación de esa capacidad de raciocinio. [Sin embargo] todo se invirtió después de la crisis económica mundial de la década de 1970, cuando el modelo toyotista de producción se expandió por todo el mundo. El toyotismo estimula la emoción, [y de esta forma] los patrones pasaron a explotar la capacidad de raciocinio de los trabajadores, y más aún, sacan igualmente provecho de su inteligencia creativa, de la afectividad y del entusiasmo. Y, no confiando las cosas al acaso ni a la buena o mala voluntad de cada cual, los nuevos sistemas de administración estimulan el ejercicio de la inteligencia y el entusiasmo de la razón, por un lado, y, por el otro, captan sus efectos... (Bernardo, 2011)

Huerta, Pérez y Castellanos (2000: 2-3) son muy claros al decir cómo es que los sistemas de gestión, administración y educación retomarán esta tarea al mencionar que:

La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, mismas que son el referente y criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico. Las normas de competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado.

tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de "conocer" se traduce en un "saber" en el enfoque de competencias, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás.

Así, la forma en que estos procesos sociales se traducen en los contextos educativos y la enseñanza, se plasman fielmente en el enfoque de Argudín (2001: 3), que ya hemos citado, y en el cual se subraya que:

La educación basada por competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la *sociedad de la información*. El concepto de competencia,

III El anclaje epistemológico

Queremos destacar sobre todo la preponderancia de esta imagen del ser humano como un ser individual, *racional* y *estratégico* presente en el proceso educativo, que no es sólo una concepción en la enseñanza de la Historia y el conjunto de la práctica docente, sino que deviene de la noción del proceso de construcción del conocimiento. De ahí consideramos que resulta necesario volver sobre las "teorías del conocimiento", ancladas en perspectivas filosóficas y epistemológicas que proponen otra mirada.

Partiendo de las nociones epistemológicas clásicas, se entiende al proceso de conocimiento como el producto de la tensa y a veces conflictiva interacción entre el "sujeto cognoscente" y el "objeto del conocimiento". La percepción sobre este proceso se torna cambiante en relación con el papel decisivo que le asignan diferentes corrientes a cada uno de estos elementos. Tres posturas han organizado históricamente la discusión en torno a este proceso: el objetivismo/mecanicismo, el idealismo/solipsismo y el materialismo dialéctico.

Adam Schaff (1971: 83) sintetiza la primera postura como aquella que considera

el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que calificuemos de mecanicista a este modelo.

Esta perspectiva es también llamada *objetivista* pues presenta al objeto como existente, independientemente del sujeto; y a este último como pasivo y contemplativo. Una de las críticas a dicha corriente es que pierde de vista el factor subjetivo del proceso cognoscitivo, pues el individuo que participa tiene una especificidad histórica, social e individual y necesariamente introduce algo de sí mismo al conocimiento, teniendo un papel activo en dicho proceso.

Si transferimos esta concepción a las prácticas docentes, tenemos lo que conocemos por educación tradicional, en donde el profesor es depositario del saber en tanto verdad y su papel se reduce a la tarea de enseñar de forma mecánica los conocimientos "dados" (llámese planes y programas de

estudio) a sus alumnos que fungen como recipientes. Parece pues que los estudiantes no tienen sus propios cuestionamientos sobre la realidad y necesidades específicas.

El idealismo, a diferencia del primer modelo, concibe al sujeto como el determinante en el proceso. Sin embargo, al atribuir a sus sentidos, experiencia y capacidad reflexiva un papel incuestionable y primordial dentro de la propia lectura de la realidad, veta los otros determinantes o condicionantes en su proceso de construcción del conocimiento. Así pues,

el predominio, o la exclusividad del sujeto cognoscente que percibe vuelve al objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo [...] la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad. (Schaff, 1971: 85)

Existe una tercera postura que para nuestro autor constituye una apuesta donde se recupera el papel activo del sujeto al tiempo que se reconoce la existencia material del objeto. En ella se

propone una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad (Schaff, 1971: 86).

La construcción del conocimiento es, desde esta última postura, producto de una relación dialéctica e histórica entre el sujeto y el objeto, quienes con su interacción van construyendo el conocimiento. En términos de la Teoría del Campo, que será retomada por la Gestalt, podemos decir que:

El concepto campo nos permite comprender que todos los integrantes del mismo son sujetos conformadores de esa

realidad. El campo sólo se entiende por la presencia de todos sus elementos, por ello es mucho más adecuada la frase "todo es del campo" más que "el todo es más que la suma de sus partes", para entender la dinámica inmersa en el mismo y la indivisibilidad de sus integrantes al integrar el campo. (Mar, 2007: 95)

El ser humano se desenvuelve como parte de un todo, es de él a la vez que estructura ese todo. A diferencia de las dos primeras posturas, esta última nos plantea como posibilidad dar:

cauce a pensar la realidad –y por ende al conocimiento– como una construcción constante de la interacción entre objeto y sujeto, [...] como un constructo no acabado que existe en sus partes y no la unión de éstas, producto de la disgregación de sí misma. La realidad es contextual e histórica, se construye en un *continuum* y no existe como ente terminado. (Castillo, 2011: 66)

Volvamos a partir de estas coordenadas al anclaje epistemológico en que se fundamenta el enfoque por competencias, que piensa al conocimiento como la posibilidad de resolver problemas planteados en el mundo real, por las necesidades "del mercado", y no como un proceso de análisis, crítica y transformación del entorno. En este enfoque el conocimiento es considerado en la medida que permite una acción determinada, lo mismo que el *saber*; ambos elementos son prácticamente equiparados e, inclusive, el primero se supe-dita al segundo. Si un conocimiento es considerado como válido, sólo cuando permite el desarrollo de ciertas competencias designadas por intereses económicos y políticos (muchas veces ajenos a la cotidianidad de las personas), las necesidades internas, experiencias, saberes y emociones albergadas en el cuerpo, quedan relegadas del proceso de conocimiento, al ser vistas como factores que lo entorpecen. Recordemos que bajo la lógica de producción, el tiempo que implica detenernos a reconocer lo que sentimos, queremos,

deseamos o experimentamos, es considerado como un factor que aletarga y perjudica a dicha noción.

Al equiparar el *conocer* con el saber no se dejan de lado tan sólo discusiones epistemológicas que han estado presentes a lo largo de siglos de reflexión y análisis sobre nuestro universo y nuestra construcción como seres históricos, sino que se desarticulan las potencialidades que tiene el proceso de conocimiento. Se piensa el saber como un hecho simple y concreto, apelando a la lógica de las necesidades "inmediatas" y fácticas del momento presente, problemáticas configuradas por las necesidades abstractas ("la resolución de problemas sociales y productivos") y en muchos casos ajenas a la realización existencial de los seres humanos.

El problema que tenemos con el enfoque de competencias comienza apenas en el hecho de que su preocupación más importante no está en los estudiantes como seres humanos, ni en la sociedad a la que ellos pertenecen, sino en la satisfacción de un conjunto de parámetros internacionales sobre la eficiencia educativa y la excelencia académica, dictados por instituciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la UNESCO, entre otras, y en último término, están comprometidas no con la expansión del conocimiento y su utilización a favor de las personas y colectividades a una vida, sino con la lógica racional y perversa de la acumulación del capital.



IV

El cuerpo en la docencia de la historia: perspectiva y aterrizaje metodológico

*Apropiarnos de nuestro cuerpo implica responsabilidad y libertad,
para conocer las limitaciones y posibilidades.*

Pero además de conceptualizarnos urge vivirnos; vivirnos como un todo.

Y esto no es sólo tarea en el aula.

Ortega, Díaz, Castillo

Al superponer la razón a la experiencia del cuerpo, hemos sido llevados a olvidar que conocemos a partir de lo que nuestro cuerpo sabe, experimenta, pregunta, memoriza y enseña. Para entender a otras civilizaciones en tiempos y lugares diferentes, es urgente reconocer el sistema humano de necesidades, inherente a cualquier tipo de sociedad, el cual se manifiesta en múltiples ámbitos de actividad e infinidad de formas socioculturales, condicionadas histórica y geográficamente con el objetivo; en última instancia, de la reproducción de la especie, y por lo tanto, de las condiciones materiales de su existencia, de las especificidades socioculturales y de las relaciones de poder presentes en cada sociedad y comunidad histórico-concreta. Es así como las necesidades humanas y existenciales de las que partimos y a las que volvemos en la vida cotidiana, requieren ser problematizadas en cada contexto concreto para posibilitar la reconstrucción y transmisión del conocimiento histórico.

Partimos de la premisa que:

El cuerpo en movimiento concede al humano la posibilidad de adentrarse en el mundo como protagonista; le otorga, a su vez, el ir siendo con otros. El movimiento coloca al cuerpo en el centro de la existencia; ya que lo dispone para el encuentro. El movimiento, se define por la relación del hombre siendo en su mundo con los otros. Si bien tiene

origen en el espacio cuerpo, se estructura en el mundo y adquiere sentido y significado en él. (Risueño, 2004, en Motta y Risueño, 2015: 84)

El problema de la educación institucional es que sigue anquilosada a nociones y discursos internalizados que parten de mirar al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una lógica bancaria (Freire, 1976), individualista, competitiva y reproductora de discursos hegemónicos racionales; lugares donde el cuerpo no figura en tanto depositario cotidiano de la violencia que implica la imposición de ese sistema mundo (Wallerstein, 1998). Trabajar desde y con el cuerpo, le apuesta a recuperar las experiencias encarnadas de una historia que para hacerse válida y "verdadera" ha tenido que asirse de callar la voz, vida y emociones de aquéllos a quienes excluye.

Cuando el cuerpo aparece en las narrativas de la Historia y el Conocimiento, es abordado solamente a la luz de la razón. "La educación moderna, que incluye el proceso de racionalización del cuerpo, tiene como correlato su reificación, su transformación en objeto manipulable y programable" (Fernández Vaz, 2004: 29, en Rodríguez, 2013: 115). El cuerpo negado en cada diseño didáctico, en cada relato de la historia oficial, en cada encuentro en el aula, se vuelve una herramienta que posibilita la consolidación de un sistema que busca producir obreros obedientes y sumisos.

Si queremos caminar hacia la construcción de un proceso educativo que permita formar seres humanos críticos, sensibles, conscientes del contexto histórico y de su capacidad de transformación social, urge la reinstalación del cuerpo en la práctica de la docencia, al ser el primer lugar de encuentro y relación de la realidad con nosotros mismos; de ahí que su negación abone a la interferencia de un contacto.

Para lograrlo, proponemos repensar las siguientes directrices en nuestra labor de enseñar y aprender la historia:

- a. Abordemos la enseñanza de la historia cultural, política y social, reconociendo que existe una narrativa hegemónica que ha sido encarnada en un deber ser. No olvidemos que las narrativas de lo que hemos sido se encuentran atravesadas por nuestras experiencias y emociones personales; de ahí que partir de lo propio como apuesta a mirarnos en la historia general, da pie a recuperar la agencia propia en nuestra realidad.
- b. Partamos de una crítica al eurocentrismo omnipresente en la concepción de historia vigente, el cual ha establecido que la historia enseñada sea, sobre todo, la historia europea moderna occidental. En esta historia se desconocen y desvalorizan los aportes y conocimientos de las civilizaciones africanas, asiáticas y americanas, de los cuales se ha apropiado la cultura europea, a partir de procesos de conquista y colonización, para resignificarlos y descontextualizarlos desde un enfoque basado en la mayor rentabilidad económica: lo folclórico. Asimismo, este proceso lo utilizan como elemento fundamental para la construcción de una ideología eurocentrista de la historia, misma que es internalizada como hecho natural y sirve de justificación a una supuesta superioridad.

- c. Enseñemos la historia como una tarea de descolonización de las mentes y los cuerpos; que pase por la recuperación en las dinámicas planeadas de los saberes y narraciones de nuestros ancestros inmediatos, el reconocimiento de las emociones como elementos para el acercamiento al conocimiento, el uso del cuerpo físico para experimentar los temas transversales al proceso de conocer la historia (discriminación, racismo, exclusión, encuentro con el otro, etc.), entre otras.
- d. Cuestionemos el racionalismo eficientista que impera en la concepción educativa actual (plasmado en el enfoque de competencias) y, derivada de ella, hagamos una crítica a la metodología y la didáctica de la historia.
- e. Desituemos a la historia como una acumulación de fechas y datos, para comenzar a mirarla, narrarla y enseñarla como cada una de las diversas experiencias, sucesos y acontecimientos que tienen relevancia en los procesos sociales, culturales, políticos y económicos de nuestro pasado y presente.
- f. En general, procuramos traer el pasado y, lo que es imposible, devolverle su color y textura para interesar a las generaciones más jóvenes. Sin desmerecer los loables esfuerzos de muchos docentes, pensamos que es necesario invertir este método, y partir de las preguntas, las reflexiones, las inquietudes, los conocimientos, las problemáticas y necesidades de los estudiantes actualmente. Ello supone un trabajo –no secundario– de intervención del docente, que conozca, respete y vincule el contexto sociocultural en que se desenvuelve.
- g. Consideramos que este conjunto de propuestas nos permitirá recuperar las agencias de nuestros cuerpos

en el proceso de aprender y enseñar, abriéndonos camino hacia el lugar en que tomemos consciencia y responsabilidad de cada una de nuestras acciones en lo que habrá de ser la historia propia y compartida.

Conclusiones

Estamos convencidos que la inclusión del cuerpo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, constituye una apuesta muy poco revisada. Confiamos en que este esfuerzo sirva de base para futuras investigaciones que profundicen y abonen en la discusión, apostando a repensar los procesos educativos desde un lugar humanista y crítico.

Al respecto invitamos a ahondar la reflexión en torno a tres

enfoque en la práctica cotidiana. Al ser una perspectiva que se encuentra muy preocupada por satisfacer estándares impuestos por organismos económicos internacionales, abandona y olvida las características y peculiaridades de los diversos contextos en que docentes y estudiantes se relacionan y construyen sus procesos de enseñanza y aprendizaje. La priorización del *saber hacer* consolida una perspectiva del cuerpo como herramienta para el aprendizaje, abonando a las nociones de disociación del ser; apuesta que objetualiza al cuerpo y lo piensa ajeno a la mente. En la práctica cotidiana, asistimos a dinámicas pedagógicas donde las emociones, la experiencia propia y el cuerpo son olvidados e incluso mirados como factores que contravienen al aprendizaje. Dicha

económico por su trabajo, registra al nuevo modelo como una imposición que le resta poder y autoridad frente a los discentes. Las consecuencias más visibles son una profunda desvalorización propia de su labor, el crecimiento de un descontento y las subsecuentes emociones que ello genera, el aferramiento a un poder autoritario ante la sensación de abandono y la puesta en práctica de un juego de simulación donde lo prioritario es cumplir con los requisitos burocrático-administrativos (incremento de los índices de aprobación, cumplimiento en las pruebas de evaluación, registro y solución de posibles conflictos con madres y padres de familia –principalmente relacionados con las calificaciones–, entre otros), por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

como una apuesta hacia la confrontación y enriquecimiento de las ideas; de ahí que sus elecciones profesionales estén supeditadas regularmente a las oportunidades de ingreso económico que les puede brindar una u otra licenciatura o ingeniería.

2. Beneficios de la incorporación del cuerpo en la enseñanza de la Historia

El trabajo con y desde el cuerpo consolida un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento de sí mismo y el otro. Hacerlo partícipe en el proceso de comprensión de la realidad, implica mirarnos como depositarios de tradiciones, pensamientos, nociones de mundo que son el



Fotografía: Freepik

de los ejes que hemos venido dilucidando y que a lo largo de nuestro trabajo como equipo de investigación observamos y reflexionamos a raíz de la puesta en práctica de esta otra perspectiva. Esperamos sirvan nuestras experiencias y primeras conclusiones como punto de partida para futuros procesos.

1. Consecuencias del enfoque por competencias en el proceso educativo actual

En nuestra experiencia como docentes y formadores de docentes, hemos sido testigos de las implicaciones de este

negación impacta en la relación estudiante-docente y de éstos con el conocimiento, reproduciendo y consolidando dinámicas de poder e instaurándolos en los roles históricos asignados a cada uno de los actores del proceso.

En lo inmediato, los supuestos beneficios de este paradigma, se desdibujan al poner la mirada sobre preocupaciones externas a los contextos. El docente, asediado por una institución que le obliga a desarrollar las competencias de sus estudiantes sin darle la capacitación ni el reconocimiento político y

Por su parte, entre los estudiantes comienza a dibujarse la noción de que los aprendizajes en la escuela tienen validez, si y sólo si se les permite acceder a un proceso de inserción laboral económicamente redituable. Los saberes y conocimientos que apelan a la crítica, el análisis y la apuesta por transformar su entorno, se perciben como obsoletos e inservibles, impidiendo la construcción de sí mismos como agentes partícipes en la transformación de la realidad. Cada día es más común escuchar a las y los jóvenes hablar de la escuela como un espacio para su formación laboral y no

cúmulo de miles de experiencias que han sido encarnadas y forman parte de nuestra historia pasada y presente. Es a través del encuentro y contacto con nuestras emociones y sensaciones, como logramos hacer del proceso de aprendizaje una vivencia que permanece más allá de la memorización. Cuando movilizamos nuestros recuerdos y los revisamos a la luz de su implicación en los procesos de nuestra historia personal, cultural, política y social, hacemos visible el vínculo existente entre lo que estamos aprendiendo académicamente y nuestro papel en dicho conocimiento.

Aprender la historia de la humanidad a partir de los rastros que cada uno de los procesos ha dejado en nuestras acciones cotidianas: formas de enunciación de la realidad, emociones, recuerdos, etcétera, genera un compromiso presente con lo que estamos siendo, al tiempo que construye un nexo inseparable con nuestro pasado, el cual permanecerá más allá de la memorización o el deseo por obtener una calificación determinada. Enseñar desde y con el cuerpo es una invitación a deconstruir los cánones racionalistas que supeditan el aprendizaje a la reproducción de un discurso hegemónico y ajeno a la realidad presente en buena parte de los estudiantes en nuestro país.

Cuando hacemos del cuerpo un elemento medular en la enseñanza de la Historia, nos encontramos con que lo discutido tiene mayor eco entre quienes lo están aprendiendo; su compromiso con las dinámicas de la clase y su interés por profundizar al respecto de lo abordado, se ha visto incrementado significativamente. No es lo mismo hablar de la Colonia como un hecho pasado y que tuvo una consecuencia temporal, que reconocer los racismos y clasismos internalizados en las distintas anécdotas de los estudiantes a lo largo de su vida. Partir de esas experiencias y las emociones que generaron, permite una comprensión profunda de las características de un proceso histórico que hasta el día de hoy sigue teniendo impacto en nuestra identidad nacional; al tiempo que abre la posibilidad a recuperar nuestra agencia y corresponsabilidad en la reproducción de dichos fenómenos.

3. Retos de poner en práctica esta propuesta del cuerpo en la enseñanza de la Historia

Es necesario profundizar en el diseño de nuevas estrategias didácticas que apuesten al cuerpo como espacio del reconocimiento sobre lo vivido, aprendido y por conocer. Estas herramientas habrán de acompañarse de un profundo análisis que vaya más allá de su uso como herramienta para el aprendizaje, pues deben recuperar las emociones, las experiencias y los saberes cotidianos en tanto parte de la construcción de lo

que necesitamos saber y el cómo estamos dispuestos a vivirlo y cuestionarlo.

La discusión habría de enfocarse en los alcances teórico-conceptuales del cuerpo y los diversos elementos que lo componen. No es lo mismo contemplarlo solamente desde una mirada biologicista, que recuperarlo como una multiplicidad que implica lo físico, cultural, emocional, político y generacional. La relación no debe ser unívoca, la Historia como disciplina es también un espacio donde habríamos de discutir al cuerpo y la forma en cómo lo hemos abordado a lo largo del tiempo.

En conclusión, consideramos que el cuerpo necesita ser un elemento transversal en nuestra revisión de la historia humana, pues ésta se encuentra encarnada en cada uno de nosotros.

Referencias y recursos

Andrade Cázares, R. A. (2008). *El enfoque por competencias en educación*. *Ide@s CONCYTEG*, 3, (39) 53-64.

Argudín Vázquez, Y. (2001). "Educación basada en competencias". *Educar*, (16). Recuperado el 14 de julio de 2017, en: www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Educacion_basada_en_competencias.doc

Argudín Vázquez, Y. (2006). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. (2ª reimpresión). México: Editorial Trillas.

Bernardo, J. (2011). *Odebrecht e a luta social*. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de: <http://passapalavra.info/?p=41170>

Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I: *La sociedad red*. (2ª edición). Madrid: Alianza Editorial.

Castillo Aguilar, R. (2011). *Las implicaciones del otro en el aula: Un estudio de caso en la Escuela Secundaria Diurna #130 "Guadalupe Ceniceros de P. Zavaleta"*. Tesis de Maestría no publicada. México: Posgrado en Pedagogía, UNAM.

Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. (54ª edición). México: Siglo XXI Editores.

Gallego Franco, M. (2000). *Gestión humana basada en competencias (I): Teoría de competencias*. Recuperado el 17 de abril de 2018, de: <http://www.areas.com/rrhh/Teoriade-competencias.htm>

González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. México: Anthropos.

Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2000). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales". *Educar*. (13). Recuperado el 15 de abril de 2018, de: <https://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>

Mar Velasco, P. (2007). "Contacto: sí mismo y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente". *Perfiles Educativos*, 29, (15). México, pp. 93-112.

Mar Velasco, P. (2009). "El cuerpo como sí mismo", en: Durán Amavizca, N. M. y Jiménez Silva, M. (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad* (pp.139-167). México: Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación y Plaza y Valdés Editores.

Marx, K. (1849). *Trabajo asalariado y capital*. Marxists Internet Archive, 2000. Recuperado el 20 de abril de 2018, de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>

Motta, I. M. y Risueño, A. E. (2015). "Familias disfuncionales en niños con conductas disruptivas". *Integración académica de Psicología*, 3, (8). Buenos Aires, pp. 76-93. Recuperado el 15 de abril de 2018, de: <http://integracion-academica.org/attachments/article/99/08%20Familias%20disfuncionales%20-%20ARisue%C3%B1o%20IMotta.pdf>

Parra Acosta, H. (2006, abril). "El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad: El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario". Artículo presentado en el VI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Rodríguez Giménez, R. (2013). "Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), pp. 107-117. Recuperado el 1 de abril de 2018, de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371880>

Wallerstein, I. (1998). "Impensar las ciencias sociales". México: Siglo XXI Editores/CEIICH-UNAM.



Fotografía: Pixabay

Infanticidio en primates humanos y no humanos: revisión desde las perspectivas biológica, psicológica y cultural

Celina Anaya-Huertas,¹ Felipe Hunter Sánchez² y Stephania Olivares Llop³

R esumen

El objetivo central de esta investigación consiste en abordar el infanticidio desde distintos enfoques y comparar dicha conducta entre primates humanos y no humanos. Tomando en cuenta las bases biológicas, la psicología, la cultura, las observaciones y los estudios en primates, se recopiló información acerca del infanticidio y el significado, así como sus consecuencias en primates humanos y no humanos. Se llegó a la conclusión de que el infanticidio en humanos es más frecuente en las madres hacia los infantes, las cuales en muchas ocasiones sufren de alguna enfermedad psiquiátrica o en otros casos viven en situaciones económicas adversas. En contraste con los primates no humanos, los machos son quienes llevan a cabo el infanticidio, con la finalidad de invertir en sus propios genes, maximizar su éxito reproductivo y por lo tanto su eficacia biológica.

Palabras clave: Infanticidio, primates humanos, primates no humanos, psicología, cultura.

Introducción

El infanticidio en términos generales puede definirse como el asesinato de neonatos y juveniles por parte de sus congéneres (Castro, 1988). Brooks (1984) plantea que puede considerarse como una "respuesta inducida" por sobrepoblación en un grupo social

¹ Centro de Apoyo y Desarrollo Estudiantil (CADE). Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Campus Cuitláhuac. maria_anaya@my.unitec.edu.mx

² Agencia de análisis mental "Hunter". hunter.psic analisis@gmail.com

³ Consultoría Psicológica y Psicopedagógica "INTEGRA-MENTE". solivaresllop@gmail.com

u otras formas de estrés ambiental, y puede ser considerado como una conducta "aberrante y mal adaptativa".

A partir de los estudios de Sarah Hrdy (1979) con monos lan-gures (*Presbytis entellus*), se ha considerado la hipótesis de que es un comportamiento con un componente genético y, por consiguiente, podría plantearse como una probable estrategia adaptativa (Castro, 1988). Hrdy (1974; 1979) llegó a la conclusión de que el infanticidio se puede explicar a partir de los siguientes factores: 1) Patología social: la sobrepoblación puede producir ciertas alteraciones en la estructura social de los grupos, a partir de las cuales se produce un comportamiento "patológico"; 2) Competencia por recursos: la eliminación de una cría puede garantizar mayor disponibilidad de recurso para el propio infanticida y sus descendientes; 3) Explotación: el individuo que comete infanticidio se puede beneficiar del consumo o uso de sus propias víctimas; 4) Manipulación paterna: la muerte de una cría y por ende el término del cuidado parental puede mejorar las posibilidades de supervivencia, tanto de la madre como los descendientes existentes; 5) Selección sexual: el infanticidio puede mejorar la eficacia reproductiva, ya que los machos infanticidas aseguran la oportunidad de apareamiento a un corto plazo y la hembra se haría cargo de las crías del macho infanticida, por lo tanto éste asegura la trascendencia de sus propios genes (Hrdy, 1979). Esta hipótesis, relacionada con la evolución del infanticidio por medio de la selección sexual, implica que se favorezca la conducta de manera adaptativa y el éxito reproductivo de los individuos.

Por otro lado, el infanticidio data de hace muchos años. En la antigüedad se solía arrojar a los niños a los ríos, canales o en la calle donde morían de hambre. En la Edad Media, la religión cristiana determinaba que las malas acciones de los padres se veían reflejadas en las deformidades de los hijos, a quienes mataban para ocultar dicha situación (Domínguez *et al.*, 2010). Retomando la literatura griega, como la tragedia

de Heracles, la tragedia de Medea, (Ocampo, 2014), el mito de Cronos cuando devora a sus hijos (Lanceros, 2007) y la visión prehispánica, se encuentran los antecedentes culturales de los rituales infanticidas; por ejemplo, en el mes de febrero se hacían sacrificios de niños en la pirámide de Tláloc para que durante el año hubiera fuertes lluvias (Sahagún, 2005).

Bases biológicas de la agresión

Es importante mencionar la diferencia entre violencia y agresión, ya que dichos términos suelen ser utilizados indistintamente. Sin embargo, hay una diferencia. La agresión es una conducta biológica que suele ser utilizada para protegernos de algún peligro o defender nuestro territorio. Por otro lado, la violencia es una conducta agresiva intencionada que causa un daño físico o psicológico; en este sentido, la palabra clave aquí es intención, ya que sin ésta no existe violencia sino agresión (Ostrosky, 2008).

La agresión, según los etólogos, es una conducta animal que se relaciona con la supervivencia, es decir, es un acto necesario para su existencia. Por otro lado, desde épocas remotas el ser humano ha presentado conductas agresivas, por ejemplo cuando utilizaba piedras o construía armas para defenderse y enfrentarse los unos con los otros (Montoya, 2006).

Ostrosky (2008) plantea que la agresión es un comportamiento adaptativo, ya que puede existir agresión sin violencia, por ejemplo, defenderse de alguna situación amenazante. Sin embargo, no puede haber violencia sin agresión cuando el objetivo es causar daño al otro; se correlaciona a un estado emocional y puede ser una conducta socialmente aprendida, la cual está ligada al ambiente y al entorno. Asimismo, es importante recordar que tiene un origen multifactorial que a la fecha se continúa estudiando.

Uno de los factores predominantes de la agresión son las características biológicas del agresor. Los factores bioconduc-

tuales se asocian con algunos tipos de daño cerebral, resultado de traumas durante el nacimiento, tumores o lesiones traumáticas en la cabeza. También los niveles menos severos de agresión se relacionan con el funcionamiento hormonal, como la testosterona o variaciones naturales en la cantidad de neurotransmisores, como es el caso de la serotonina. Esto se debe a que diversos sistemas de neurotransmisión modulan la expresión de la conducta agresiva. Se ha reportado que, tanto en primates no humanos como humanos, los niveles de 5-HT (serotonina) en el organismo tienen una influencia directa sobre los estados de ánimo, por lo que los niveles bajos de este neurotransmisor inducen conductas agresivas, mientras que su restablecimiento disminuye la agresión (Fregozo, *et al.*, 2008). Es importante mencionar que las hormonas y sustancias químicas del cerebro (neurotransmisores) ayudan a regular la expresión de la agresividad, pero no son las responsables de producir la conducta agresiva (Ostrosky, 2008).

Por otro lado, algunos síndromes, como el déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la infancia, también se correlacionan con el riesgo de una conducta agresiva en la adolescencia. Finalmente, algunas características generales del funcionamiento corporal, como el ritmo cardíaco lento y la baja excitabilidad fisiológica, se ligan a mayores niveles de agresión (Ariel, 2000). Además de lo anterior, las lesiones en la corteza prefrontal, sobre todo en el área orbitofrontal, ocasionan que la persona sea incapaz de inhibir los impulsos agresivos ya que no puede modular sus reacciones emocionales (Ostrosky, 2008).

A partir de las pruebas de neuroimagen como la resonancia (RMF) y la tomografía por emisión de positrones (PET), se han planteado ciertas hipótesis que vinculan las alteraciones de la corteza prefrontal con las conductas agresivas, por ejemplo, fallas en el control y modulación emocional, la motivación, planeamiento de la conducta, en el comportamiento social y ético. Un buen control emocional ayuda a inhibir



Fotografía: Paulina Campos R.

la conducta agresiva (Alcaraz-Córcoles, *et al.*, 2010); parte de la tarea de las Funciones Ejecutivas tienen lugar en la corteza prefrontal donde se encuentra la flexibilidad mental, el control inhibitorio, la capacidad de adaptación, cognición y metacognición social, toma de decisiones, entre otras (Gutiérrez y Ostrosky, 2011).

La impulsividad es un factor importante en la conducta violenta. Las personas impulsivas suelen tener problemas en su regulación emocional y afecta su conducta y cognición, porque acostumbran a elegir refuerzos inmediatos, aunque puedan tener consecuencias negativas y existan otras opciones. Dicha hipótesis plantea alteraciones en las zonas de control emocional, por lo que dichas personas podrían tener comportamientos fuera de control orillados por el descontrol emocional y la interpretación del medio como amenazante. Alcaraz-Córcoles, *et al.* (2010) mencionan ciertas zonas que podrían jugar un papel importante en la conducta violenta y agresiva si se encontrasen afectadas, tal es el caso de la región orbitofrontal y ventromedial del lóbulo prefrontal, es-

estructuras subcorticales como la amígdala e hipocampo (memoria, emociones, aprendizaje, conductas instintivas).

Infanticidio, filicidio y neonaticidio

En muchas ocasiones, los padres son violentos con los hijos y dichas conductas suelen terminar con la vida del infante, haya sido o no su intención.

Existen tres clasificaciones dentro del asesinato de los hijos, dependiendo de la edad del menor: en primera instancia se encuentra el neonaticidio el cual es catalogado como la muerte de un hijo en sus primeras 24 horas; en segundo lugar, el infanticidio, que se da cuando el niño tiene entre un día y un año de vida, en este punto los lactantes tienen un riesgo cuatro veces mayor al resto de la población de ser víctimas; y por último el filicidio, cuando el hijo tiene más de un año. Comúnmente el neonaticidio es cometido por madres jóvenes, quienes en su mayoría no presenta una patología psiquiátrica. Sin embargo, suelen vivir en contextos socioeconómicos adversos, tales como problemas económicos, ser madre soltera, haber tenido un embarazo no deseado o aquellos que viven aún con sus padres (Galleguillos, *et al.*, 2008).

Ahora bien, las madres infanticidas o filicidas, habitualmente viven en contextos diferentes a las neonaticidas, ya que por lo general son casadas o viven con sus parejas, sin embargo, suelen presentar una patología psiquiátrica importante relacionada con el estado de ánimo, por ejemplo depresión o psicosis posparto. Existen otras causas relacionadas con dicho comportamiento, como alguna enfermedad que presente el menor, problemas conyugales, consumo de drogas o, en menor frecuencia, la presencia del "Síndrome de *Mauchausen* por Poderes" (Galleguillos, *et al.*, 2008). En dicho síndrome, el abuso de la madre hacia su hijo consiste en buscar atención médica innecesaria, es decir, aunque el menor no padezca ninguna enfermedad, la madre suele fabricarlas o

producirlas; por ejemplo, reportando una serie de síntomas, dejando de alimentar al menor, administrarle fármacos o infectándolo para que el niño presente diversos síntomas o signos. En la mayoría de los casos, cuando los médicos se dan cuenta de lo que en realidad sucede, ya es demasiado tarde para salvar al menor (Ojeda de la Cerda, *et al.*, 2006).

Se han planteado diversas hipótesis para explicar el porqué las madres –y en ocasiones los padres– atacan a sus hijos, pero aún no es concluyente la información relacionada con la frecuencia del filicidio cometido por los padres, es decir, si éste se da en menor o igual proporción al efectuado por las madres. Lo que se ha reportado es que los padres adoptivos cometen más filicidios que los biológicos.

Existe una clasificación para distinguir las diferentes causas de los ataques. Resnick (1979) y D'Orban (1970) realizan la categorización de la siguiente manera: neonaticidas; filicidas altruistas, relacionadas con el suicidio cometidos por las madres para *liberar* a sus hijos del sufrimiento real o imaginado; filicidas con trastorno mental agudo o psicóticas; filicidas accidentales, quienes cometen un maltrato u homicidio no intencional hacia los hijos; filicidas de niños no deseados, y filicidas por venganza conyugal o bien conocido como "Síndrome de Medea". Otra clasificación más reciente es la elaborada por Bourget y Gagné (2002), quienes toman en cuenta la intencionalidad y la enfermedad mental, es decir, no sólo la motivación. Ellos proponen lo siguiente: madres filicidas que presentan una patología mental (realizado con o sin intención); filicidas que maltratan de forma fatal (accidental); filicidas por venganza conyugal (intencional), y otras no especificadas. En cada caso se debe constatar si el hecho se liga a un suicidio, al abuso de sustancias o si era predecible (Galleguillos, *et al.*, 2008).

Por otro lado, existe un alto porcentaje (entre 60 y 86% de casos) de mujeres que se suicidan después de haber efec-

tuado un filicidio; en la mayoría de éstos se presentan episodios depresivos al momento de los hechos. Asimismo, un tercio de los casos, al momento del ataque están teniendo un episodio psicótico, sobre todo aquéllos en donde se da la muerte de todo el núcleo familiar (Galleguillos, *et al.*, 2008).

Visión psicológica del infanticidio

Actualmente vivimos en un mundo lleno de violencia en el cual los niños no están exentos de ser víctimas. A lo largo de la historia nos podemos encontrar con varias leyendas, mitos y descripciones literarias que hablan acerca del maltrato o asesinato de niños; incluso en las civilizaciones antiguas el infanticidio era una manera de deshacerse de los niños nacidos con algún defecto físico; de aquellos que no soportaban largas caminatas; motivos religiosos o económicos. Otros motivos eran el mantenimiento de un equilibrio de sexos o el poder adjudicado a los padres de decidir si su hijo tenía derecho a vivir o no; dichos niños podían morir de inanición o ser devorados por animales salvajes.

Sin embargo, en la actualidad existen otras causas. El móvil puede ser de origen económico, político, ideológico, educativo, religioso, por guerras o por insalubridad (Scherer y Scherer, 2007). Por otro lado, el filicidio en las sociedades antiguas implicaba una ofrenda para los dioses como un método de control de natalidad o como una manera de eliminar las malas acciones (Castaño-Henao, 2005).

Hoy en día, gracias a varias investigaciones, se sabe que el maltrato hacia un infante es un problema multicausal en el cual entran en juego varias cuestiones, tales como las características del agresor tanto biológicas como psicológicas, el medio ambiente y el estímulo disparador (Santana-Tavira, *et al.*, 1998).

Respecto a la violencia dentro del núcleo familiar, los padres (hombres) son quienes propician la mayor cantidad de vio-

lencia hacia los menores. Ajuriaguerra (1967) explica el perfil psicológico de los padres de los niños que son maltratados, gracias a la investigación que realizó mediante el estudio de 67 casos, de los cuales el 46% de los padres eran alcohólicos y violentos, el 16.4% de las madres son quienes consumen más alcohol y ejercen violencia hacia los miembros de su familia. Por otro lado, el 23.8% de las madres son "débiles" y en un porcentaje de 11.9% son ambos padres quienes ejercen violencia hacia sus hijos.

En otras investigaciones se ha descubierto que la figura familiar que más agrede a los hijos es la madre, y también se encontraron algunas características peculiares, tanto de las madres como de los padres, que pueden ser posibles causas de conductas agresivas: baja autoestima, depresión, ansiedad, consumo de drogas, falta de control de impulsos, hostilidad, poca tolerancia a la frustración, etc. (Santana-Tavira, *et al.*, 1998).

El filicidio (de niños mayores) suele ser ejecutado por padres o padrastros, pero las armas generalmente son usadas por madres psicóticas. Otro factor importante es el componente religioso en la generación de delirios que culminan con la muerte de los hijos. Ciertas psicopatologías como la esquizofrenia, depresión psicótica o trastorno delirante pueden llevar a los padres o a las madres a cometer filicidio. El neonaticidio e infanticidio generalmente es cometido por las madres, aunque no es un acto recurrente. Hay diversos estudios que señalan que los cambios hormonales durante el embarazo y la lactancia suelen ser factores importantes en la mente de las madres, ya que generan una alteración a nivel afectivo, comportamental y de pensamiento, y se manifiestan como "depresión posparto" (10-20% de las mujeres la presentan en los primeros seis meses y puede durar hasta después de un año); reactivaciones de trastornos psicóticos, disociativos o confusiones y psicosis posparto. Alrededor del 14% de las mujeres que manifiestan dicha patología, come-

ten infanticidio o neonaticidio. Cabe aclarar que no solamente las enfermedades mentales son signos de alarma, también lo son el consumo de drogas, los trastornos de personalidad, ideas suicidas en los padres, rivalidad por el afecto de los hijos, violencia conyugal y el maltrato infantil (Castaño-Henaar, 2005).

Visión primatológica del infanticidio

Como se mencionó al principio, el infanticidio es una conducta muy común en los primates. Dicha conducta consiste en la eliminación de las crías jóvenes que un macho supone que no son suyas, con el fin de asegurar que las hembras vuelvan a ovular y asegurar descendencia con las mismas (Hrdy, 1979). Los primatólogos consideran que el infanticidio es un poderoso mecanismo para asegurar la supervivencia animal y la manera más eficaz de garantizar que sólo sobrevivan los más aptos, aquéllos que podrán superar todos los retos del hostil medio ambiente y sobrevivir.

Los beneficios al realizar dicha conducta para los infanticidas pueden ser:

- ⊙ Incremento de oportunidades de reproducción.
- ⊙ Mayor acceso a recursos limitados.
- ⊙ Ganancias nutricionales directas.
- ⊙ Prevención de una paternidad poco exitosa.
- ⊙ Refuerzo del dominio sobre el grupo.

En los primates, los machos adultos lo presentan con mayor frecuencia, y en casos muy extremos las hembras también pueden ser infanticidas. Los infantes suelen ser protegidos por sus padres, por lo que la defensa de los machos juega, a su vez, un rol fundamental para garantizar la supervivencia infantil (Van Schaik, 2000). Los machos dominantes procuran derrocar a los padres y cuando esto sucede, toman el liderazgo, poniendo a las crías en riesgo de ser eliminadas, y su objetivo es hacer su propia descendencia con las hembras del grupo. Sin embargo, las hembras de los primates utili-

zan la confusión paterna, es decir, se aparean con diversos machos, de modo que no se sabe de quién es la cría y se reducen las probabilidades de que se cometa un infanticidio. En estos casos, el infanticidio se asociaría directamente a las posibilidades de los individuos de procrear y generar mayor descendencia.

En 1974, Sarah Hrdy (Universidad de Harvard) viajó al noroeste de India para estudiar a los langures, que son considerados una especie sagrada en ese lugar, y son alimentados y cuidados por la gente. Viven cerca de las aldeas en grupos sociales con una alta densidad poblacional, en apariencia esta densidad ha causado muertes de crías en manos de machos adultos. Hrdy observó a una gran cantidad de animales con las crías jugando por todos lados, utilizando a los machos como trampolín, jalando las colas, ante la tolerancia más completa por parte de éstos. Los machos intervenían de vez en cuando, pero no se evidenciaba una hostilidad hacia las crías. Aparentemente, los problemas se presentaban cuando un nuevo macho se incorporaba al grupo social (Hrdy, 1974; 1979).

En ocasiones, algún macho juvenil permanecía en su grupo social original, aunque podría ser víctima de ataques, ya sea de las hembras del grupo, de los machos adultos de otro grupo social o de tropas. Al ser expulsado de su grupo social natural, un macho proveniente de otro grupo podría ocupar su lugar. Hrdy (1979) observó un sinnúmero de *tomas de posesión* y también se percató de que los nuevos machos a menudo perseguían a las crías del grupo social, sobre todo a las que habían sido engendradas por machos anteriores. Gran parte de esas crías "desaparecían" y se desconocía su destino. Sin embargo, la gente de los pueblos aledaños comentó a la primatóloga que, al parecer, habían sido atacadas por los machos adultos hasta provocarles la muerte. Poco después de tomar posesión del grupo, los nuevos machos se apareaban con las hembras: "Me di cuenta de que necesitaba un

nuevo modelo explicativo", menciona Hrdy. Dicho modelo ha sido uno de los aportes más relevantes para la conducta animal (Hrdy, 1974).

Por otro lado, a partir del año 2000, se ha considerado a la coerción sexual como un tipo de infanticidio, ya que ésta se ha definido como el uso de la fuerza por parte del macho y asegurar que las hembras estén "disponibles" para copular con el macho. El uso de la fuerza va desde vigilarlas hasta atacarlas físicamente, lo cual produce en la hembra una respuesta de acercamiento al macho y de receptividad y disposición para copular (Anaya-Huertas, 2003). Por lo tanto, en el caso de ciertas especies de primates, por ejemplo el babuino del desierto (*Papio hamadryas*), cuando una hembra migra de un harén a otro, puede ser por motivos intencionales, pero también por ser elegida por un macho si resulta "ganador" de un conflicto entre éstos. Cuando dicha hembra migra con una cría, inmediatamente el macho líder del nuevo harén mata a la cría, de manera que queda disponible sexualmente para copular y tener descendencia del macho del nuevo harén. Es la forma de "asegurar" que la cría es suya, invierte en sus propios genes y asegure el éxito reproductivo y eficacia biológica (Anaya-Huertas, 2008).

Retomando el ejemplo de los langures, estudiado por Sarah Hrdy desde 1974, la competencia sexual entre machos ha sido considerada como infanticidio y una estrategia de éxito reproductivo, al igual de otras especies, y en específico

la mencionada anteriormente (babuinos del desierto), organizados por tropas de varias hembras, juveniles y un solo macho.

Otras especies de mamíferos presentan infanticidio, y el objetivo de dicha conducta coincide en varias, tales como en leones africanos (Schaller, 1972), roedores (Brooks, 1984), ardillas y lemmings (Mayory y Brooks, 1978; Michener, 1982; Sherman, 1982).



En la mayoría de las especies estudiadas, el infanticidio se relaciona directamente con la selección sexual. Von Saal (1984) plantea dos predicciones al respecto a partir de los estudios realizados con el ratón casero (*Mus musculus*), las cuales sustentan la hipótesis de que el infanticidio evolucionó a través de la selección sexual. Dichas predicciones son: 1) Existen mecanismos que inhiben a los machos de eliminar a sus descendientes y 2) La eliminación de las crías implica un apareamiento inminente y

más rápido con las hembras, pues vuelven a estar disponibles reproductivamente (estro).

Se había propuesto la hipótesis dentro de la biología contemporánea de que no había nada de *patológico* en el infanticidio de los langures. Sin embargo, a partir de los estudios de Hrdy es evidente y sorprendente el sentido de equilibrio que se evidenciaba: mientras las hembras langures alimentan a sus crías no pueden concebir; cuando dejan de amamantar, están listas para el apareamiento. En dicha

especie, donde la permanencia de un macho con su harén se reduce aproximadamente dos años, el tiempo vale mucho (Castro, 1988).

Para la sobrevivencia de una cría, ésta debe ser destetada antes de que un nuevo macho potencialmente infanticida pueda incorporarse al grupo. Visto de esta manera, el infanticidio podría considerarse como una estrategia de adaptación evolutiva para que un macho engendre la mayor prole propia posible (Brooks, 1984).

Hoy en día los estudiosos del comportamiento animal (etólogos) han reportado casos de infanticidio entre un amplio rango de animales. Algunos ahora argumentan que la amenaza del infanticidio es una influencia poderosa y persuasiva que forma parte del mundo animal; otros teóricos –los menos– incluso plantean que el infanticidio fue un factor importante en la evolución humana. Aunque Sarah Hrdy fue severamente atacada al momento de publicar por primera vez su obra, los investigadores se pusieron a estudiar a los monos langures. Los teóricos apelaban que, en condiciones naturales, en lo profundo de los bosques, jamás habían tenido conocimiento del infanticidio entre los langures. En Abú –apuntaban– el cuidado de los humanos había orillado a los langures a condiciones de sobrepoblación para las que no estaban preparados y, con el arribo de nuevos machos a los grupos, llegaba también la conducta agresora. En otras palabras, para los teóricos, los langures de Abú simple y sencillamente eran anormales (Castro, 1988).

El infanticidio como estrategia de coerción sexual

La coerción sexual se define como el uso de la fuerza por parte del macho hacia la hembra, por medio de la cual el macho puede asegurar el acceso sexual a las hembras que no lo eligen, incrementando así sus oportunidades de aparearse con la hembra en el momento en que ésta se en-

cuentra en el periodo fértil y –al mismo tiempo– haciendo que disminuya el contacto y la posibilidad de que se aparee con otros machos (Smuts y Smuts, 1993; Clutton-Brock y Parker, 1995). Este tipo de estrategias tienden a coartar la opción de las hembras de ejercer la elección de pareja en cualquiera de las etapas reproductivas: antes o después de la cópula, antes o después de la fecundación y antes o después del parto (i.e. infanticidio) (Anaya-Huertas, 2003). A partir de las observaciones de infanticidio, descrita por primera vez en los machos adultos de langures (*Presbytis entellus*) (Hrdy, 1974), se ha observado al menos en 17 especies de primates (Hausfater y Hrdy, 1984; Struhsaker y Leland, 1987; Steenbeek, 1999a y b; Palombit, 2003; Smuts y Smuts, 1993; Clutton-Brock y Parker, 1995; Agoramoorthy, 1995; Van Schaik, 2000).

El infanticidio puede considerarse como una forma extrema de coerción sexual que utilizan los machos, ya que resulta en la *eliminación* de la descendencia de otro macho (Anaya-Huertas, 2008). Las hembras generalmente no conciben mientras amamantan a las crías. Si un macho invade un grupo y desplaza a su macho dominante por medio de una lucha abierta, frecuentemente eliminará a las crías que son todavía dependientes de sus madres, consiguiendo así reducir el tiempo de espera hasta que la hembra vuelva a ovular y pueda concebir nuevas crías con la certeza de que sean suyas (Hausfater y Hrdy, 1984). La función adaptativa del infanticidio puede ser que las hembras lactantes que pierden a sus crías muestran una reanudación inmediata del ciclo reproductor (ovulación) y esto hace que puedan volver a estar disponibles para copular con el nuevo macho residente (Van Schaik, 1996; Nunn y Van Schaik, 2000).

Se ha sugerido que la migración de las hembras hacia otros grupos en algunas especies pudo haber evolucionado debido a que esto reduce el riesgo de infanticidio; en otros grupos, dichas hembras pueden asociarse con machos que las

protejan del riesgo de que ellas mismas y sus crías puedan ser atacadas por otros machos (Cowlshaw, 1995). Lo anterior se observa frecuentemente en babuinos oliva. Esta especie, en particular, respecto a las relaciones entre hembras y machos, presenta un comportamiento que Smuts denominó "amistad" dentro de la cual los machos protegen a las hembras y sus crías, sin aparearse (Smuts y Smuts, 1993). Van Noordwijk y Van Schaik (2000) han encontrado que los apareamientos poliándricos de las hembras son más comunes en las especies más vulnerables al infanticidio. Uno de los casos que apoya más claramente esta hipótesis es el de los macacos japoneses (Soltis, *et al.*, 2001).

Por otro lado, se ha planteado un modelo socioecológico que explica la variación en las relaciones sociales entre las hembras en el que, además de la presión depredadora y de la competencia por los recursos alimenticios, se incorporan dos factores sociales adicionales: la saturación del hábitat y el riesgo de infanticidio (Van Schaik, 2000).

A partir de las últimas dos décadas, se ha ido desarrollando la idea de que la naturaleza de las relaciones y vínculos entre hembras y machos puede ser el resultado de ciertas presiones selectivas para reducir la coerción sexual y el infanticidio, las cuales disminuyen la eficacia biológica de las hembras de una manera muy drástica, así como la opción de *expresar libremente* sus preferencias de pareja (Van Schaik, 1996). Lo anterior puede considerarse como una estrategia de adaptación.

Previo a la década de los setenta, la mayoría de los investigadores veía a las sociedades animales como sistemas tranquilos en los que cada miembro *asumía sumisamente* el papel que debía desempeñar dentro de su grupo. Las sociedades animales –y las de los primates, en particular– se mostraban como *utopías* que los humanos debían emular. Sin embargo, algunos biólogos como Wilson (1980) y Tri-

vers (1972) argumentan que dicha visión *no tenía sentido en un mundo en constante evolución*. Lejos de ser grupos comunitarios pacíficos con papeles pasivamente asumidos, la sociedad animal se conforma de individuos que intentan maximizar sus facultades reproductivas. A esta rama de estudios se le llamó sociobiología.

Cuando Hrdy (1974) observa y analiza el infanticidio entre los langures, no estaba explicando sólo la conducta de unos cuantos monos, sino estaba dirigiendo a la sociobiología hasta ciertos extremos en los que el mecanismo de reproducción es tan poderoso, que puede provocar conductas tan antisociales como el infanticidio.

Con el tiempo, Hrdy (1979) añadió algunos matices a su hipótesis inicial. Por ejemplo, observó que las hembras langures no mantenían una conducta pasiva cuando los machos intentaban robar sus crías; al contrario, defendían en grupo a las hembras y crías amenazadas. Asimismo, en caso de que los machos hubieran tenido éxito en sus acciones, las hembras utilizaban una táctica diferente. Algunas, ya preñadas podían continuar teniendo sexo con los machos invasores, a los que *engañaban* con la idea de que las crías eran de estos machos.

El infanticidio en manos de "*machos de otros grupos*" no era la única estrategia de adaptación practicada en el mundo animal en general. Como se mencionó anteriormente, las hembras pueden ser infanticidas si carecen de recursos para alimentar a su prole. Los adultos son capaces de asesinar a las crías de otros padres simplemente por comida, para eliminar la competencia en lugares con recursos limitados.

Las crías de primates son más vulnerables al infanticidio debido a que tardan mucho tiempo en madurar y, en comparación con otros jóvenes mamíferos, están indefensos y expuestos, sobre todo si no van colgados o en el dorso de sus

madres (dependiendo de la especie). Si las aseveraciones de Van Schaik (2000) son correctas, apoyan considerablemente las especulaciones hechas por Hrdy en sus investigaciones: la protección contra el infanticidio pudo tener un profundo impacto entre los primates, incluyendo a los primeros humanos. La crianza entre los humanos puede reducir la fertilización de la mujer durante dos o tres años. Tal condición podría ser un incentivo para el infanticidio. Dicho escenario, por supuesto, iría contra la visión convencional de los vínculos de largo plazo entre hombres y mujeres, que presuntamente involucran cuidados extra-paternal para proteger a las crías. En vez de ello, Van Schaik (2000) sugiere que el infanticidio pudo haber sido el móvil primario detrás de esos vínculos, añadiéndose más adelante la ventaja de incluir a un padre para ayudar al desarrollo de los infantes.

Infanticidio en primates humanos

Las hipótesis anteriormente planteadas no han sido fácilmente aceptadas. La mayoría de los antropólogos y psicólogos continúa viendo a los humanos como los biólogos alguna vez vieron a los animales. Según el antropólogo Kim Hill, de la Universidad de Nuevo México, "la antropología ha creído por mucho tiempo que todo está encaminado al bien del grupo" y, en el contexto de las ideas de Hrdy sobre infanticidio, la visión de los antropólogos pierde todo sentido. Lo cierto es que las investigaciones realizadas por Sarah Hrdy sacudieron las ideas de la sociobiología hasta sus cimientos. Lejos de las tesis descabelladas como la del "gen infanticida", Hrdy se limita a señalar que el infanticidio es sólo uno de los extremos del cuidado paternal (Castro, 1988).

¿Cuál es la diferencia entre el infanticidio en humanos y el infanticidio en primates?

Es verdad, el humano es aquel que inventa herramientas de tortura, que amenaza y que mata por placer y por dominio; pero también es aquél que hace poesía, que lucha por alcanzar verdades, que mantiene su postura ética a pesar de todo y de tanto.
(Quiroga, 2015)

A lo largo de la historia, el ser humano se ha cuestionado cuál es la diferencia entre humanos y animales. Algunos sostienen que es la inteligencia. Sin embargo, la inteligencia es la capacidad de tomar la mejor decisión y resolver los problemas que se presentan en el ambiente, lo cual ocurre en los animales de la misma forma. Por otro lado, se ha planteado que la diferencia radica en los senti-

mientos, y que los animales no sienten, pero los mamíferos poseen un sistema límbico, que es la parte del cerebro que riges las emociones.

En primera instancia, habría que plantear una hipótesis en cuanto a la diferencia entre animales y humanos. La religión y la cultura resaltan a primera vista. Existen vestigios de infanticidio en mitos antiguos, religiones y cultos humanos, los cuales nos sirven para comprender las razones por las que el infanticidio sucede en la humanidad.

Dentro de los mitos griegos se encuentran tres grandes tragedias que muestran infanticidio: el mito de Heracles, la tragedia de Medea y el mito de Cronos como el máximo exponente. Dichas tragedias fueron estudiadas por Ocampo (2014) y Lanceros (2007).

Heracles fue hechizado por Hera, su madrastra, esto hace que pierda la conciencia de sí mismo; se mostraba exacerbado, con gran ira y enloquecido, mató a sus hijos, sobrinos y a su esposa Megara. Después de un rato en soledad, acepta la penitencia del oráculo de Delfos. Su culpa lo hace cumplir con los 12 trabajos encargados por el propio oráculo. Es así como podemos observar que existe una posible interrelación entre locura e infanticidio y, en este caso en particular, emerge la culpa, puesto que una vez que recuperó la conciencia y la calma, se percata de lo que hizo y cumple las penitencias, lo que se puede adjudicar a una culpa reparatoria (Ocampo, 2014).

En segundo lugar, encontramos a Medea (arquetipo de mujer hechicera) quien, en el viaje de los argonautas por el vello de Oro, conoce a Jasón y lo ayuda por medio de su magia a cumplir las tareas imposibles que le encomiendan. Jasón tiene dos hijos con ella después del viaje. Posteriormente Medea, provocada por los celos, busca infringir daño a Jasón por medio de la muerte de sus hijos (Ocampo,

2014). En este mito son los celos de la madre lo que origina el infanticidio.

En tercer lugar, el mito del titán Cronos (padre de los dioses olímpicos griegos). En este mito es Gea quien le anuncia a Cronos que uno de sus hijos lo va a derrocar del poder. Al escuchar esto, decide devorar a cada uno de sus hijos en el momento de su nacimiento, pidiéndole a Rea que se los entregue, devorando así a Poseidón, Ares, Hera, Deméter y Hestia. Sin embargo, Zeus es escondido y es quien, con ayuda de Gea, los cíclopes y gigantes, logra derrocar y encerrar a Cronos en el tártaro (Lanceros, 2007).

Dicho mito quedó inmortalizado por Goya en la más impactante obra de su época negra, en la cual pinta a Saturno devorando a uno de sus hijos (Lanceros, 2007). En este caso, se podría observar cierta relación entre infanticidio y lucha por el poder y miedo a ser destronado, así como un acto del goce de un padre al devorar a sus hijos, manteniendo así su hegemonía.

Desde el punto de vista religioso, se puede encontrar que en el cristianismo se consideraba una herejía tener hijos con alguna discapacidad, por ello los padres tomaban la decisión de esconderlos, matarlos o dejarlos morir por inanición (Domínguez, *et al.*, 2010). Otro ejemplo es el episodio de Herodes, quien ordena matar a todos los niños menores de tres años nacidos en la fecha de nacimiento de Jesucristo, para no ser derrocado por el hijo de Dios.

En el caso de otras religiones, por ejemplo, en la mexicana, había un ritual en el Nevado de Toluca, en donde iban a ofrecer a los recién nacidos durante el mes de febrero al dios Tláloc, augurando así un año de muchas lluvias. Lo anterior ha sido estudiado por varios historiadores, arqueólogos y antropólogos, tales como Garibay y León-Portilla (Sahagún, 2005).



Conociendo la religión prehispánica, se puede comprender la magnitud de dicho ritual. A pesar de que los sacrificios a Tláloc eran de los más preciados –ya que implicaban pasar a un plano celestial llamado *Tlalocan*–, no es posible obviar el miedo que la muerte implica para el ser humano, ni el sufrimiento por parte de la madre que pierde a sus hijos (Duverger, 2005).

La conciencia de la existencia finita ocasiona un miedo a la muerte en los humanos que no está presente en los animales. Un animal no puede considerarse *cruel* al matar a su presa, puesto que es parte de la supervivencia de la especie; es considerada agresión instintiva, ya que carece de conciencia sobre la muerte del otro y la existencia de un depre-

dador y una presa que forman parte de una natural cadena alimenticia. Por el contrario, el ser humano puede *gozar* al privar de la existencia a otro ser (Bataille, 2005).

En la tragedia de Medea no es la *locura* de Heracles, ni el miedo a la pérdida del poder como en el mito de Cronos lo que motiva el infanticidio, sino la satisfacción recibida al hacer daño a otro ser humano que es indefenso. Este hecho de crueldad, de goce y de satisfacción al ver el sufrimiento de otro ser humano (que en ocasiones es el cónyuge), forma parte de los rasgos de ciertas estructuras de la personalidad. Sin embargo, no siempre se encuentran presentes dichas características al cometer infanticidio, puesto que también se puede ver como liberación de un sufrimiento.



Fotografía: Freepik



Fotografía: Pixabay

Conclusiones

A partir de las observaciones en humanos, en primates no humanos e incluso en otros mamíferos, y considerando las bases biológicas del comportamiento, así como las psicológicas y culturales, se puede concluir que el infanticidio en humanos se observa más frecuentemente en madres de infantes, quienes –en muchas ocasiones– sufren de alguna enfermedad psiquiátrica, desequilibrio emocional, adicción, problemas conyugales, viven en algún contexto violento o presentan graves problemas económicos, entre otras causas.

Por lo anterior, se puede concluir que el contexto social y cultural, así como la cuestión psicoemocional juegan un papel fundamental en la ejecución del infanticidio en los humanos. Mientras que en los primates hay otros aspectos implicados, fundamentalmente cuando los machos son quienes lo llevan a cabo con mayor frecuencia y sobre todo hacia las crías que *suponen* no son suyas, lo que se relaciona con la selección sexual y como una forma de coerción.

Lo anterior se sustenta con las predicciones de que existen mecanismos que implican la inhibición de conductas agresivas por parte de los machos hacia su prole y el asesinato de crías cuyos padres son otros machos (sea porque

las hembras hayan emigrado al grupo de un macho nuevo o el macho infanticida haya sido testigo de cópulas con otros machos dentro del mismo grupo). Y, por otro lado, la predicción que sustenta que, al eliminar a las crías, la hembra vuelve a estar “disponible” para ovular y copular con el macho nuevo, de esta manera el macho “asegura” que la prole sea suya. Lo anterior se debe a que los machos compiten por el acceso a la mayor cantidad de hembras posibles y que sus genes sean transmitidos a la siguiente generación.

Lo anterior difiere de los primates humanos, ya que hay otros factores implicados, tales como el sufrimiento, el contexto, la cultura, la religión, las emociones, la química cerebral que determina este tipo de actitudes violentas. En algunos casos existe un goce por el acto en sí, en otras ocasiones se utiliza como una forma de liberación, mientras que en otros tantos no se es plenamente consciente de lo que se realiza.

Por lo tanto, la misma conducta se presenta tanto en primates humanos como no humanos. Sin embargo, el origen, las causas y consecuencias del infanticidio difieren dependiendo del contexto y del repertorio conductual de cada especie.

Referencias

Agoramoorthy, G. y Rudran, R. (1995). "Infanticide by Adult and Subadult Males in Free-ranging Red Howler Monkeys". *Alouatta seniculus in Venezuela. Ethology* 99: 75-88.

Ajuriaguerra, J. (1967). *Manual de Psiquiatría Infantil*. España: Elsevier.

Alcaraz-Córcoles, M. Á.; Verdejo-García, A., Bouso-Saiz, J. C. y Bezos-Saldaña, L. (2010). "Neuropsicología de la agresión impulsiva". *Rev Neurol* (50), 291-299.

Anaya-Huertas, C. (2003). "Papel de la coerción sexual en las relaciones heterosexuales en sistemas sociales uni-macho/multi-hembra: un estudio con primates no humanos (*Papio hamadryas*)". Tesis Doctoral para obtener el grado de Doctora en Psicología. España: Universidad Complutense de Madrid, 152 pp.

Anaya-Huertas, C. (2008). "La coerción sexual en primates: Un análisis bio-psico-social". En *¿Transformar al hombre? Perspectivas éticas y científicas* (ed.: Lizbeth Sagols). Colección Argumentos. Serie Bioética. Fontamara, pp. 65-85.

Ariel, J. (2000). *Violencia y psicopatía*. México: Sanmartín.

Bataille, G. (2005). *Las lágrimas de eros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Books, R. J. (1984). "Causes and consequences of infanticide in populations of rodents". En: *Infanticide. Comparative and Evolutionary Perspective* (eds.: C. Hausfater y S. B. Hrdy). Nueva York: Aldine Publishing Company, pp. 331-348.

Bourget, D., Grace, J., Whitehurst, L. (2007). "A review of maternal and paternal filicide". *J. Am Acad Psychiatry Law*, 35: 74-82.

Braunstein, N. (2012). *De la memoria del uno a la memoria del otro*. México: Siglo XXI Editores.

Castaño-Henao, B. L. (2005). "Trastorno mental y filicidio". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 1-8.

Castro, L. (1988). "El infanticidio en mamíferos. ¿Una forma de selección sexual?" *UNICIENCIA* 5 (1-2), pp. 97-99.

Clutton-Brock T. H. y Parker, G. A. (1995). "Sexual coercion in animal societies". *Animal Behaviour*, 49: 75-86.

Cowlshaw, G. (1995). "Behavioural Patterns in Baboon Group Encounters: The Role of Resource Competition and Male Reproductive Strategies". *Behaviour*, 132: 75-86.

D'Orban, P. T. (1979). "Women who kill their children". *Br J Psychiatry*, 134: 560-71.

De Sahagún, F. B. (2005). *Historia General de las Cosas de la Nueva España* (tomos I y IV); anotaciones de Ángel María Garibay. México: Porrúa.

Domínguez, J. C.; Pérez, E. A.; Ascaini, I.; Luciole, N., Odorizzi, E. y Alessandro, C. (2010). "Infanticidios: Historias de vida". *Revista de Psicología* (11), 233-246.

Duverger, Ch., (2005). *La flor letal. Economía del sacrificio azteca*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fregozo, C. S.; Vega, M. I., Soto, M. E. y Velasco, A. I. (2008). "Papel de la serotonina en la conducta agresiva". *Revista Mexicana de Neurociencia*, 9 (6), 480-489.

Galleguillos, T., Leslie, A., Tapia, J. y Aliaga, Á. (2008). "Caracterización psiquiátrica del delito de parricidio". *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 46 (3), 216-223.

Gutiérrez, A. L. y Ostrosky, F. (2011). "Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal". *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 159-172.

Hamai, M., Nishida, T. y Turner, L. A. "New Records of Within-group Infanticide and Cannibalism in Wild Chimpanzees". *Primates*, 33: 151-162, 1992.

Hausfater, G. y Hrdy, S. B. (1984). *Infanticide. Comparative and evolutionary perspectives*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

Hrdy, S. B. (1974). "Male competition and infanticide among langurs (*Presbytis entellus*) of Abu". *Rajasthan Folia Primatol*, 22: 19-48.

Hrdy, S. B. (1979). "Infanticide among animals: a review, classification, and examination of the implications for the reproductive strategies for females". *Ethology and Sociobiology*, 1: 13-40.

Lanceros, P. (2007). *La herida trágica: El pensamiento simbólico detrás de: Goya. Rilke Hölderline y Nietzsche*. Barcelona: Antrophos Editorial.

Mallory, F. F. y Brooks, F. J. (1978). "Infanticide and other reproductive strategies in the collared lemming". *Dicrostonyx groenlandicus. Nature*, 273:144-146.

Michener, G. R. (1982). "Infanticide in Ground Squirrels". *Animal Behaviour*, 30: 936-937.

Montoya, V. (2006). "Teorías de la violencia humana". *Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (53).

Nietzsche, F. (1889/2011). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.

Nunn, C. L. y Van Schaik, C. P. (2000). "Social evolution in primates: the relative roles of ecology and intersexual conflict". En: *Infanticide by males* (eds.: C. P. van Schaik y C. H. Janson). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 388-412.

Ocampo, D. (2014). *El sentido ético de la conciencia trágica*. Tesis inédita de licenciatura. Universidad La Salle. México, DF.

Ojeda de la Cerda, F., González, T. G., & Gómez de Terreros, I. (2006). Síndrome de Munchausen por poderes. *Cuad Med Forense*, 12 (43-44), p. 47-55.

Ostrosky-Solís, D. F. (2008). *Mentes Asesinas. La violencia en tu cerebro*. México: Quo.

Palombit, R.A.(2003) Infanticide and the evolution of male-female bonds in animals. En: *Infanticide by males*, Editado por C.P. van Schaik & C.H. Janson. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 239-268.

Pereira, M. & M.L. Weiss (1991). Female mate choice, male migration, and the threat of infanticide and ringtailed lemurs. *Behav.Ecol.Sociobiol.* 28: 141-152.

Resnick P. (1970) Murder of the newborn: a psychiatric review. *Am J Psychiatry*; 126: 1414-20.

Scherer, E. A., & Scherer, Z. A. (2007). Reflexiones sobre la atención de un caso de sospecha de infanticidio. *Enfermagem, 15* (4), 187-193.

Soltis, J., R. Thomsen, K. Matsubayashi, & O. Takenata (2000). Infanticide by resident males and female counter-strategies in wild Japanese macaques (*Macaca fuscata*). *Behav.Ecol.Sociobiol.* 48: 195-202.

Shaller, GB (1972) *The Serengety Lion: a study of predator/prey relations* Chicago: University of Chicago Press, 370 pp.

Sherman, R. J. (1982). "Infanticide in Ground Squirrels". *Animal Behaviour*, 30:938.

Smuts, B. B. y Smuts, R. (1993). "Male aggression and sexual coercion of females in non-human primates and other mammals: evidence and theoretical implications". *Advances in the study of behavior*, 22: 1-63.

Soltis, J.; Thomsen, R., Matsubayashi, K. y Takenata, O. (2000). "Infanticide by resident males and female counter-strategies in wild Japanese macaques (*Macaca fuscata*)". *Behavioral Ecology Sociobiology*. 48: 195-202.

Soltis, J. F., Thomsen, R. y Takenata, O. (2001). "The interaction of male and female reproductive strategies and

paternity in wild Japanese macaques (*Macaca fuscata*)". *Animal Behaviour*, 62: 485-494.

Steenbeek, R. (1999a). *Female Choice and Male Coercion in wild Thomas's langurs*. Tesis Doctoral. Los Países Bajos: Drukkerij Elinckwijk BV.

Steenbeek, R. (1999b). "Tenure related changes in wild Thomas's Langurs I: Between-Groups Interactions". *Behaviour*, 136, 595-625.

Steenbeek, R. (2000). "Infanticide by males and female choice in wild Thomas's langurs". En: *Infanticide by Males and its Consequences* (eds.: C. P. van Schaik y C. H. Janson). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 153-177).

Struhsaker, T. T. y Leland, L. (1987). "Colobines: Infanticide by adult males". En: *Primate Societies* (eds.: B. B. Smuts, D. L. Cheney, R. Seyfarth, R. M. Wrangham y T. T. Struhsaker). Chicago: The University of Chicago Press. pp. 83-97.

Trivers, R. L. (1972). "Parental Investment and sexual selection". En: *Sexual Selection and the descent of Man* (ed.: B. Campbell). Chicago: Aldine, pp. 136-175.

Van Noordwijck, M. A. y Van Schaik, C. P. (2000). "Reproductive patterns in eutherian mammals: Adaptation against infanticide?" En: *Infanticide by Males and its Consequences* (eds.: C. P. van Schaik y C. H. Janson). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 322-360.

Van Schaik, C. P. (1996). "Social Evolution in Primates: The Role of Ecological Factors and Male Behaviour". *Proceedings of the British Academy*, 88: 9-31.

Van Schaik, C. P. (2000). "Infanticide by male primates: the sexual selection hypothesis revisited". En: *Infanticide by males and its implications* (eds.: C. P. van Schaik y C. H. Janson). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 27-71.

Varea, A. J. M. (2006). "Por un enfoque integral de la violencia familiar". *Psychosocial*, pp. 253-257.

Wilson, E. O. (1980). *Sociobiología. La nueva síntesis*. Barcelona: Omega.

Zhang, S., Liang, B. y Wang L. (1999). Infanticide within Captive Groups for Sichuan Golden Snub-Nosed Monkeys (*Rhinopithecus roxellana*). *Folia Primatológica*, 70: 274-276.

Zinner, D. y Deschner, T. (2000). "Sexual Swellings in Female Hamadryas Baboons After Male Take-Overs: 'Deceptive' Swellings as a Possible Female Counter-Strategy Against Infanticide". *American Journal of Primatology*, 52: 157-168.

Agradecimientos

Agradecemos a Ricardo Vinós Zelaya sus valiosos comentarios y aportaciones para la realización de este trabajo.

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@lallsallecuernavaca.edu.mx, Teléfono: 311-55-25 ext. 852, Escuela de Psicología, ULSAC.