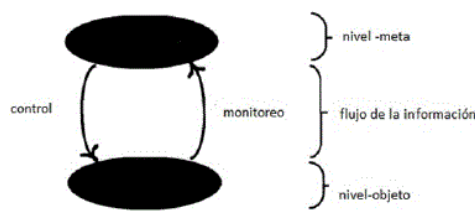


Tema 1: ¿Cómo pensar sobre cómo pensamos?

Los **puntos ciegos** representan fallas en el razonamiento, la memoria y la toma de decisiones al **aferrarse a las creencias o preferencias propias** —incluso ante evidencia que demuestra nuestro error. La construcción de la realidad es **viciada** por nuestra visión subjetiva, la cual tiende a **considerarse a sí misma en lo correcto, ser fácilmente influenciada o justificarse a través del relativismo** (“pues ésa es tu opinión, y ésta la mía”).

Diariamente realizamos **observaciones/distinciones** para dar sentido a nuestras actividades. Las “**observaciones de primer orden**” se refieren a la percepción inmediata del mundo que nos rodea. La palabra “*qué*” es clave en su formulación: qué veo, qué siento, qué pienso. Sin embargo, pueden **fácilmente derivar en puntos ciegos al no problematizarse**. ¿Qué implicaría introducir al observador en el proceso mismo de observación? Es decir, **observar observaciones**. Las “**observaciones de segundo orden**” implican indagar sobre **las condiciones de posibilidad de un pensamiento, acción o fenómeno**. La palabra “*cómo*” es clave en su formulación: cómo veo, cómo siento, cómo pienso.

La **metacognición** se refiere al acto de pensar sobre nuestro propio pensamiento. Dos facultades mentales son clave: **monitoreo** —la atención sistemática hacia nuestros pensamientos y acciones— y **control** —la aplicación del aprendizaje en la modificación del comportamiento. Los psicólogos cognitivos **Nelson y Narens** establecieron el siguiente esquema, en donde el **nivel-objeto** —nivel descriptivo y de percepción— informa al **nivel-meta** —nivel crítico y de reinención—, y viceversa, a través del monitoreo y control.



He aquí algunos ejemplos de la **aplicación práctica** de la metacognición en la educación:¹

1. *Procesamiento activo del material*: esto significa indagar sobre el significado, organización e interrelaciones de determinado contenido. En otras palabras, **estudiar con el objetivo de enseñar lo aprendido**, no de simplemente memorizarlo.
2. *Practicar la recuperación del material*: recuperar información de la memoria constantemente, a través de **examinaciones** u otros recursos (**crear canciones**). **Errores** en el aprendizaje, si son corregidos, pueden ser fantásticos **refuerzos para la memoria**.
3. *Práctica distribuida*: Este es un poderoso método para incrementar la memoria sin aumentar el tiempo de estudio. Consiste en **distribuir el aprendizaje en**

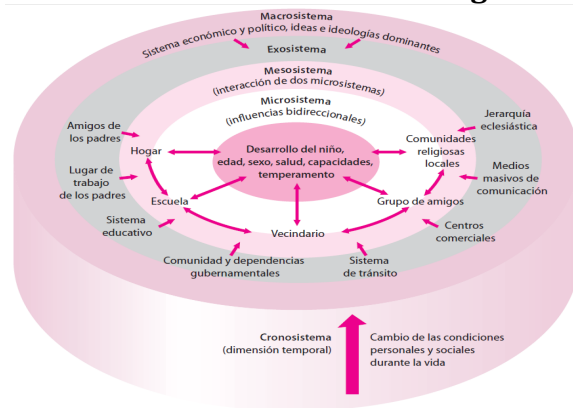
¹ Vid. Schwartz, B. L., Son, L. K., Kornell, N., & Finn, B. (2011). Four principles of memory improvement: A guide to improving learning efficiency. *International Journal of Creativity and Problem Solving, 21*, 7-15.

periodos relativamente largos, en lugar de amontonar contenidos en un plazo corto.

4. *Metamemoria*: **decisiones y estrategias** que tomamos para incrementar nuestros procesos memorísticos. Esto implica no sólo cierto **realismo** en el momento de estudiar, sino también un **juicio crítico sobre puntos ciegos** (ejemplo: **exceso de confianza**). **¡El olvido es esencial en nuestros procesos cognitivos!**

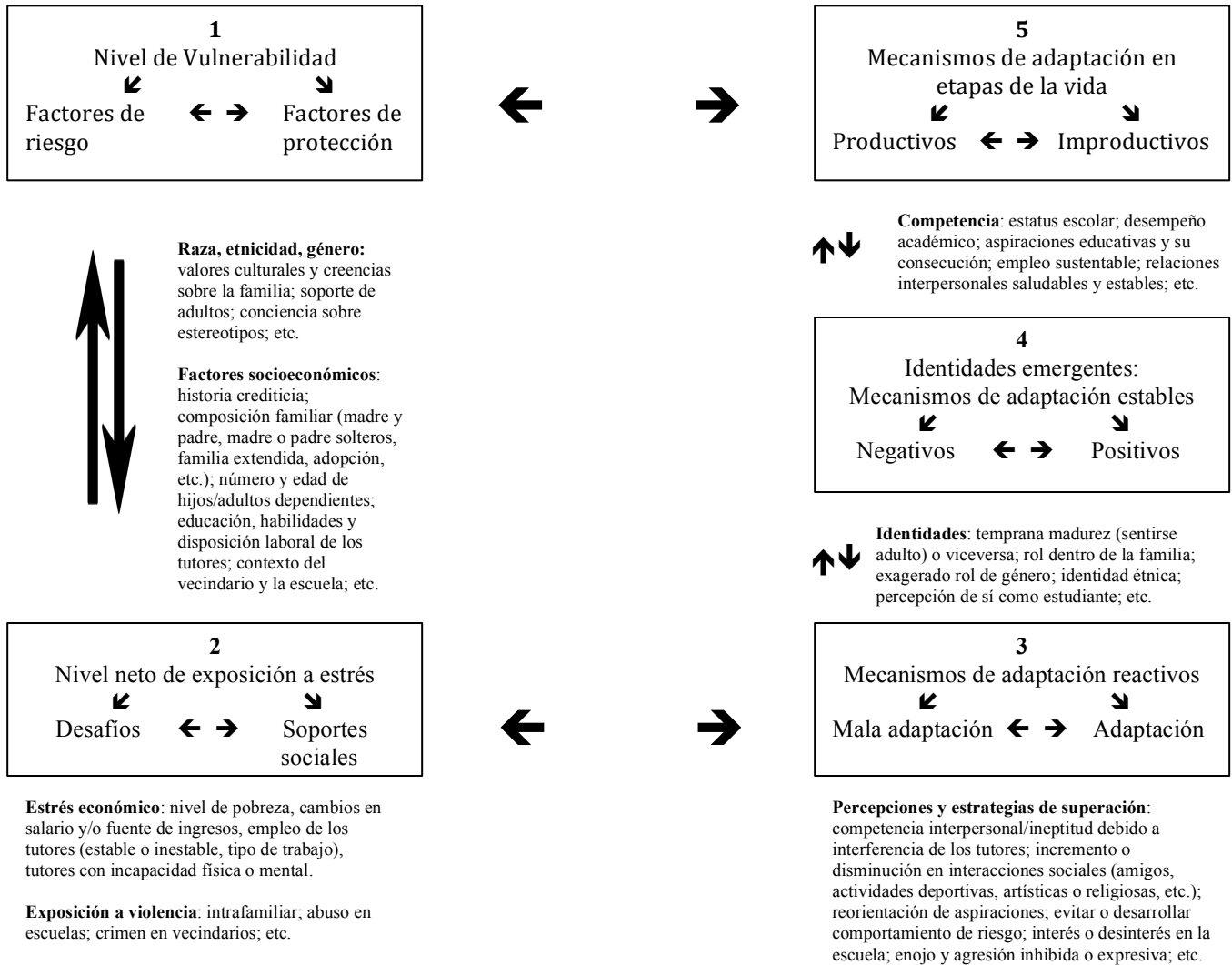
El objetivo del aprendizaje es, por un lado, **optimizar la inteligencia**: entender múltiples definiciones; concebir relaciones significativas; crear analogías; poseer conocimiento procedimental para resolver problemas; rápido procesamiento de información; y extensas redes de memoria. Obtener tal nivel de maestría permite **generar nuevas discusiones y descubrimientos**. Por otro lado, el objetivo del aprendizaje es **optimizar la convivencia**: respetar las diferencias; reconocer los errores propios; resistir el engaño y la mentira; problematizar temas; y aceptar la incertidumbre. Una máxima, desde la psicología evolutiva, aplica para cualquier ser humano: **“vemos el mundo no como es, sino como somos”**. ¿Y cómo somos?

Tema 2: Ecología de Sistemas Sociales



Modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner
<https://docplayer.es/38130504-Estudio-del-desarrollo-humano-capitulo-1.html>

Variante fenomenológica de la teoría ecológica de sistemas (PVEST), por la Dr. Margaret Beale Spencer:²



² Spencer, Margaret Beale. "Phenomenology and ecological systems theory: Development of diverse groups" en *Child and adolescent development: An advanced course* (New Jersey: John Wiley & Sons, 2008), pp. 696-735.

Tema 3: Desarrollo Cognitivo³

La **genética** y el **ambiente** juegan papeles fundamentales en el desarrollo de un ser humano. Si bien la genética puede **predisponernos a determinados cambios**, nuestras experiencias, recursos contextuales y relaciones sociales impactan **cómo dichas predisposiciones se expresan**. Esta compleja reciprocidad implica retos y oportunidades en el desarrollo cognitivo.

Las **neuronas** son células nerviosas que emiten y reciben señales eléctricas. Durante el desarrollo fetal son creadas y migran a diferentes áreas del cerebro. **Su migración implica especialización y diferenciación**: gobernarán específicas funciones en respuesta a señales químicas. Estos procesos son secuenciales, de “abajo hacia arriba”: de áreas que regulan **funciones autonómicas** —como la respiración— hasta aquellas encargadas de **funciones complejas** —como el pensamiento abstracto, lenguaje y regulación de emociones.

El desarrollo cognitivo es el proceso de crear, fortalecer y descartar sinapsis (conexiones entre neuronas). Las sinapsis forman **redes de información y comunicación**. Al nacer, los seres humanos poseen muy pocas (aquellas que regulan funciones autonómicas). El desarrollo de las sinapsis se da a gran velocidad en los primeros años —y en respuesta a condiciones ambientales. Puesto que a los 2 años existen alrededor de 100 trillones de ellas, muchas serán eliminadas. A los 3 años, el cerebro ha alcanzado alrededor del 90% de su tamaño en edad adulta. El posterior desarrollo del cerebro dependerá de la **estimulación**.

Durante la adolescencia, sinapsis son también eliminadas. La producción de **mielina** aumenta (tejido que aísla neuronas maduras, permitiendo una clara y veloz transmisión de neurotransmisores a través de sinapsis). La adolescencia implica madurez corporal; sin embargo, el cerebro se desarrolla más lento, especialmente la producción de mielina en el **lóbulo frontal** —encargado del razonamiento y control de impulsos. Por ello, es común observar en esta etapa comportamiento impulsivo y riesgoso debido no sólo a un lóbulo en proceso de maduración, sino también por el crecimiento del **sistema límbico** —responsable de las emociones, del cual adolescentes dependen mayormente para interpretar y reaccionar a estímulos.

La **plasticidad** es la habilidad de nuestro cerebro de cambiar ante repetida estimulación. En otras palabras, es **la creación de nuevas posibilidades**. La plasticidad depende de la etapa de la vida y la particular región cerebral afectada. Si bien la **plasticidad de la corteza cerebral**, encargada de las funciones más complejas, **decrece con la edad**, ello no significa que desaparezca por completo. Existen 2 tipos fundamentales:

1. **Experiencia-expectante**: consiste en el desarrollo de las sinapsis ante el estímulo de experiencias que todo ser humano requiere, como **estimulación visual, sonidos (voces), movimiento corporal y percepción musical**.

³ Vid. US Department of Health and Human Services. (2009). Understanding the effects of maltreatment on brain development. *Washington: USDHHS*.

2. **Experiencia-dependiente:** consiste en la modificación estructural del cerebro ante el estímulo de **diversos factores ecológicos**. Por ejemplo, clima, relaciones sociales, entrenamiento específico, etc.

Si la apropiada exposición a estímulos no sucede, **las sinapsis podrían ser descartadas (“si no se usa, se pierde”)**. **El cerebro se adapta a su ambiente, sea éste positivo o negativo**. Si bien el concepto de plasticidad implica que un niño o un adulto pueden en cierta medida recuperarse, esto conlleva mayores esfuerzos y costos. Todos los humanos requerimos de **estimulación y cariño**. Experiencias de **violencia, abandono y malnutrición** podrían no sólo afectar la producción de sinapsis, sino también provocar **daños cerebrales estructurales, anormal regulación de cortisol** o la **generación de memorias traumáticas** ya sea **implícitas** o **explícitas**. En cuanto al desarrollo social y conductual, las consecuencias pueden incluir estados de alerta permanentes, ansiedad y depresión, baja respuesta a la retroalimentación positiva y disminución en **funciones ejecutivas —memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva**.

Tema 4: Reimaginando el Género

El **feminismo**, una serie de movimientos que buscan la **igualdad de condiciones entre mujeres y hombres**, es usualmente atacado por su “naturaleza destructiva”. Algunos críticos incitan a revalorizar las experiencias negativas de opresión en términos positivos para abrir nuevas posibilidades de conexión política. Al contrario, Elizabeth Wilson establece que debemos **poner más atención en los aspectos destructivos de nuestras interacciones que simplemente no pueden ser encaminados a buenos fines — por ejemplo, depresión desencadenada por machismo estructural**. Además, la autora establece que para desarrollar una postura crítica sobre **los roles de género** es importante considerar tanto **factores biológicos** como **categorías sociales y simbólicas**. **Naturaleza** (en términos genéticos y bioquímicos) y **crianza** (en términos de socialización y condiciones ambientales) no deben verse como irreconciliables.⁴

Exploremos un **replanteamiento sobre la testosterona (T)**. Entenderemos a la “masculinidad” y a la “feminidad” como fenómenos de comportamiento que caracterizan **arquetípicamente** a hombres y mujeres —**sin necesidad de que éstos sean ciertos**. Una **pre-teoría** (básicamente un conjunto de puntos ciegos que se anida en la ciencia y la sociedad) establece que el **rol social de la T se ubica en la dicotomía masculinidad-feminidad**. Es decir, **mayor presencia de T define la masculinidad: desafío, sexualidad y agresión**; mientras que **menor T define la feminidad: crianza**. Este pre-teoría da lugar a un sinnúmero de problemas y paradojas, resueltas por la **teoría de esteroides-péptidos de lazos sociales (S/P en inglés)**.⁵ Este modelo establece: 1) a **mayor T** se da la presencia de **competencia**, la cual implica **adquisición o defensa de recursos** (oportunidades sexuales, estatus, dinero y posesiones materiales, proveer a infantes, etc.); 2) a **menor T**, se da la presencia del **cariño**, definido como **amor, soporte y contacto** en múltiples relaciones sociales; 3) y la existencia de **comportamientos irrelevantes a la T**. Lo que cuenta como competitivo o cariñoso puede ser **específico a especies o contextos**, es decir un comportamiento competitivo/cariñoso no resulta tal en otros casos. He aquí algunos comportamientos relevantes que son reinventados por la teoría S/P, dando énfasis al sexo y al género:

1. **Crianza**: a mayor T (competencia), defensa de los infantes, disciplina autoritaria, proveer financieramente, etc. A menor T (cariño), confortar, dormir junto a los hij@s, alimentar al bebé, etc. Comportamientos irrelevantes a la T: cierta preparación de alimentos y arreglo de la casa. Menor T en hombres está correlacionado con empatía paternal, más tiempo con los hij@s, etc. No olvidemos los roles sociales impuestos: las mujeres están expuestas a mayores expectativas de mostrar comportamientos cariñosos. Si no cumplen, son penalizadas con más alta gravedad que un hombre. Esto conduce a que a las mujeres tengan generalmente más experiencia con la crianza, lo cual quizás afecta sus respuestas de T. De igual manera, las respuestas altas de T en hombres quizás se deban a su falta de experiencia (por ejemplo, la reacción ante el llanto de un bebé).
2. **Deseo sexual**: a mayor T (competencia), placer erótico y/o genital, poder, orgasmos, celos, etc. A menor T (cariño), proximidad, lazos con la pareja, confortar, etc. La pre-teoría establece que mayor deseo sexual es comúnmente masculino. Sin embargo, evidencia empírica muestra que el número de hombres y mujeres con bajo deseo sexual no es tan distante. T no está correlacionada significativamente con alto deseo sexual en hombres. En el caso de las mujeres, los hallazgos son mixtos por lo que se deben considerar nuevamente los roles sociales: cuando un individuo experimenta deseo sexual, ¿qué desea exactamente? El deseo sexual es multifacético, puesto que puede ser tanto competitivo como cariñoso. En el caso de las mujeres, es socialmente aceptado

⁴ Vid. Elizabeth Wilson, *Gut Feminism*, Durham: Duke University Press, 2015.

⁵ Cfr. Sari M. Van Anders, “Beyond masculinity: Testosterone, gender/sex, and human social behavior in a comparative context”, *Frontiers in Neuroendocrinology*, 2013.

que busquen intimidad o dar placer; en contraste, si ellas son quienes desean son objeto de connotaciones negativas. La humillación hacia mujeres con una sexualidad más libre puede tener consecuencias en la masturbación, coito, percepción corporal o de vestimenta, estímulos visuales y la experiencia del orgasmo.

3. **Emparejamiento:** a mayor T (competencia), buscar, tener y apertura a nuevas o múltiples parejas. A menor T (cariño), enfocarse en los aspectos amorosos e íntimos de una relación. Comportamientos irrelevantes a la T: lazos intelectuales. La soltería suele correlacionarse (pre-teoría) con mayor T, mientras que el matrimonio con menor T y crianza. El modelo S/P en cambio nos permite entender cómo algunas relaciones a largo plazo carecen de cariño; solter@s sin interés de hallar pareja; matrimonios sin descendencia y solter@s con hij@s. Si bien estudios han encontrado correlaciones entre niveles de T y emparejamiento competitivo o cariñoso, el género y el sexo son un contexto para las formas de estas asociaciones (estatus de relación en mujeres, orientación de relación en hombres).

Tema 5: ¿Cómo creamos significados?

¿Cuál es la relación entre pensamiento, lenguaje y acción? El lingüista John Lucy es famoso por su estudio de los siguientes niveles sobre la relación entre lenguaje y pensamiento.⁶

1. **Nivel semiótico-evolutivo:** compete a la **capacidad simbólica** de los seres humanos. Un símbolo es una entidad que un sujeto pretende representar por algo distinto. Simbolizar implica: 1) una **doble representación:** el **símbolo en sí** y el **referente** (lo que se pretende representar); 2) un **intérprete** y un **contexto** de socialización y por ende convenciones. El lenguaje humano, siendo un **modo semiótico** (es decir, uno entre tantos otros materiales que permiten crear significados y comunicación) podría verse como un **rasgo evolutivo único** dada la **emergencia de fenómenos sociales** y **autoconciencia (nivel meta)**. Al preguntar sobre si el modo semiótico que llamamos lenguaje altera fundamentalmente nuestra visión del mundo en contraste con otras especies, estamos en el terreno de la **hipótesis de relatividad semiótica**.

2. **Nivel lingüístico-estructural:** compete a las **diferencias estructurales entre lenguajes** (ej. Español e Inglés), entendiendo por “lingüístico” las formas **fonológicas, semánticas, sintácticas** y **pragmáticas** disponibles para referir y predicar. Es importante destacar que **las reglas para dichas formas son arbitrarias** y dependen de complejos factores de evolución histórica y establecimiento de autoridades. Al preguntar sobre si las características de lenguajes específicos tienen un impacto en el pensamiento y comportamiento de sus hablantes, estamos en el terreno de la **hipótesis de relatividad lingüística**.

3. **Nivel funcional-discursivo:** compete a la diversidad existente dentro de un mismo lenguaje en las **formas en que es usado**. Por ejemplo, dialectos o diferencias en los contextos comunicativos. Hablar sobre la “**funcionalidad**” del lenguaje implica pensar sobre su naturaleza —**consecución de objetivos y la integración social**. Al preguntar si patrones específicos del uso del lenguaje tienen un impacto en el pensamiento y comportamiento de sus hablantes, estamos en el terreno de la **hipótesis de relatividad discursiva**.

Hemos dicho que el lenguaje oral y escrito representan uno entre tantos modos semióticos. Los modos son **materiales disponibles, influenciados socialmente, que nos permiten crear representaciones**. Cada modo posee diferentes **capacidades, potencial y limitaciones** para la creación de significados. Al reflexionar sobre la comunicación humana descubrimos que **el mundo de significados es multimodal** —sonidos, colores, gestos, dibujos, palabras, virtualidad, etc. Por ello, una **teoría semiótica social de la multimodalidad compete a las formas en que se crean significados, por ende el aprendizaje**. La multimodalidad nos permite concebir cómo las sociedades utilizan una miríada de modos para producir significado e **insiste que todos ellos sean considerados en espacios de aprendizaje y evaluación**. Con esta teoría, la atención se recentra en la recepción del significado por un intérprete; en un contexto educativo, esto significa **enfaticar la enseñanza dirigida al alumno y el proceso de aprendizaje en sí**.

No puede tenerse una teoría del aprendizaje sin una teoría sobre el significado. En semiótica convencional (Saussure), la relación entre forma y significado es considerada arbitraria (convencionalismos sociales). En la teoría semiótica social **dicha relación se concibe como “motivada”**. Esto nos conduce a una definición del aprendizaje (recuerden la creación de sinapsis) que incluye el fenómeno de la comunicación: **“El aprendizaje es el resultado de una relación transformativa con un aspecto del mundo que es el centro**

⁶ Lucy, J.A. (1996). The scope of linguistic relativity: an empirical analysis and review of empirical research. In J.J. Gumperz and S.C. Levinson, *Rethinking Linguistic Relativity*, 37-69. Cambridge: Cambridge University Press.

de atención de un individuo, con base en principios que dicha relación le ha traído; esto lleva a una transformación de los recursos semióticos y conceptuales de dicho individuo”.⁷

La calidad y disponibilidad de recursos semióticos y conceptuales, así como las características del ambiente, influyen en el aprendizaje. ¿Cuál es la métrica que se utiliza en la evaluación escolar? **¿Existen puntos ciegos que privilegian el lenguaje oral, escrito y matemático en detrimento de otros modos y estudiantes con dificultad de adaptación? ¿Aprender se trata de conformarse a una autoridad o del interés del aprendiz para integrarse semiótica y conceptualmente con el plan escolar?** La evaluación y la política pública son influenciadas por **criterios estéticos definidos por relaciones de poder**. Al considerar las **facultades multisensoriales del cerebro** junto a la teoría semiótica social, **un modelo educativo que no considera la integración de modos fracasa en responder al potencial semiótico y biológico de sus alumnos**.

⁷ Kress G. (2009) Assessment in the Perspective of a Social Semiotic Theory of Multimodal Teaching and Learning. In: Wyatt-Smith C., Cumming J.J. (eds) *Educational Assessment in the 21st Century*. 19-41, Springer, Dordrecht.

Tema 6: Éxito Académico y Salud Mental

¿Cómo se mide el éxito académico? El énfasis en **calificar la inteligencia simplemente a través de números suele ignorar problemáticas consecuencias**: 1) la exclusión de estudiantes quienes por características individuales o factores de riesgo serán incapaces de adaptarse; 2) el estrés que dicho sistema produce en los estudiantes; 3) la emergencia o empeoramiento de ansiedad y depresión; 4) la competencia desmedida entre estudiantes, dando como resultado comportamientos egocéntricos, agresivos e indiferentes.

Yo NO ESTOY DE ACUERDO en que las formas de evaluación desaparezcan, **sino que se transformen**. Profundicemos con una clásica división en pedagogía: 1) **Instrucción directa**: aprendemos mejor al ser guiados por alguien informado; y 2) **Constructivismo**: aprendemos mejor al explorar activamente y producir conocimiento por cuenta propia. **La espada de doble filo en la pedagogía** estriba en que la instrucción directa puede constreñir las hipótesis a considerar en un problema, dado la falta de más evidencia (“si el maestro/a no lo dijo, nada más hay que aprender”); mientras que el constructivismo puede resultar en ignorar aspectos o en considerar múltiples alternativas incorrectas como adecuadas. En otras palabras, **la enseñanza produce un punto ciego inductivo que limita las hipótesis de los estudiantes para bien y para mal**: al promover veloz y eficaz aprendizaje, necesariamente cierra puertas para continuar un plan establecido. Uno de los mayores retos de la enseñanza es cómo balancear (y bajo qué circunstancias) el promover las capacidades creativas con enseñar lo que generaciones anteriores han hecho.⁸

El balancear la instrucción directa con el constructivismo tiene consecuencias favorables para la **salud mental**, por la cual entiendo: 1) **percepciones respetuosas y constructivas sobre la identidad propia, además de comportamientos de adaptación y socialización estables y productivos**; y 2) **una “higiene” que conduce a un pensamiento más libre de puntos ciegos**. ¿Ambas definiciones son contempladas en planes de estudio contemporáneos? Los impactos de las intervenciones de salud mental (en la primera acepción) en medidas académicas y viceversa son temas poco estudiados. En cuanto a salud mental en su segunda acepción, hay poco trabajo al respecto y casi una nula tendencia a considerar la salud también en términos de conciencia crítica.

¿Qué se interpone en el aprendizaje y el bienestar de los seres humanos? Existe amplia evidencia sobre cómo la pobreza, carencia de recursos básicos, mala educación, abuso, abandono, malnutrición y guerra provocan cambios negativos a nivel genético, ambiental y cultural. Pero **no únicamente la adversidad** produce dichos efectos: también la ausencia o insuficiencia de relaciones sociales que refuerzan adaptaciones sanas a la exposición a estrés. **No existe una sola entidad a la que se pueda culpar por el desarrollo humano** (como la familia) **ni tampoco una sola dimensión de tratamiento terapéutico**. En conexión con temas anteriores, la **ecología de sistemas sociales** nos ofrece un poderoso punto de entrada a entender y tratar la vulnerabilidad humana.

El estrés es un complejo fenómeno a nivel biológico y social: se manifiesta en el **cuerpo** (producción de cortisol y tensión muscular), la **mente** (cognición afectada, respuesta anormal a estímulos, aprendizaje mediocre), el **ambiente** (situación familiar, composición del vecindario,

⁸ Bonawitz, E. B., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N., Spelke, E. & Schulz, L. E. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Teaching limits children's spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.

procesos sociopolíticos) y en la **herencia** (transmisión epigenética de “memorias biológicas” a las siguientes generaciones). Si bien la pobreza, el crimen, la raza/etnicidad y el género son factores populares, **la urbanidad y la migración** comienzan a tomar relevancia en el análisis.⁹

El objetivo de las escuelas y las políticas públicas no es modificar a sus alumno/as y maestro/as manipulándoles. La labor estriba en **identificar e implementar estrategias que maximicen el potencial humano. Indicadores epidemiológicos** (incidencia, distribución y posible control de las enfermedades, en este caso trastornos relacionados con el estrés) **no deben conducir a análisis reduccionistas**. La educación requiere de clasificaciones patológicas que no estigmaticen a los estudiantes pero que tampoco caigan en la heterogeneidad y la imposibilidad de clasificación. Esta agenda podría beneficiarse al concebir a los **PUNTOS CIEGOS COMO UNA EPIDEMIA** y a la **buena educación como una cura** entre muchas otras necesarias.

⁹ Singh, Iliana. (2012). Human development, nature and nurture: working beyond the divide. *Biosocieties*, 7(3), 308-321.

Tema 7: Políticas Públicas y Transformación Educativa

Existen **severas dificultades para lograr un cambio en el sistema educativo mexicano**. Entre algunas de ellas están: 1) aparatos burocráticos que operan con lentitud; 2) corrupción y confrontación; 3) la creciente brecha entre escuelas públicas y privadas; 4) desinterés familiar o de los mismos alumnos en el aprendizaje; 5) falta de entrenamiento de los docentes, percepción social, agotamiento y bajos salarios; 6) planes de estudio orientados hacia pruebas estandarizadas; 7) falta de consenso en qué debería ser la “buena educación”; 8) falta de evidencia sobre la efectividad de determinadas prácticas pedagógicas; 9) competitividad mediocre a nivel internacional; 10) nula o escasa integración de la salud mental y el éxito académico; etc.

Si bien las recomendaciones a nivel meso y macro podrían resultar evidentes (mejores salarios y entrenamiento a docentes; mayor inversión en infraestructura y recursos; replanteamiento de los planes de estudio; colaboración más estrecha entre educación pública y privada; etc.), lograr tales objetivos no es fácil, barato o veloz. **Es sencillo caer en el lugar común de “la educación es la respuesta a todos los males”, lo cual conduce a generalidades y argumentos vacíos que en nada ayudan a resolver las problemáticas antes enunciadas. Cuando vemos a alguien defender sin trasfondo la educación, podríamos pensar en que simplemente busca aceptación social o cumplir con intereses políticos.**

Para mejorar la educación en México, sin duda tiene que existir un impulso desde las instancias gubernamentales. Estos esfuerzos llevan tiempo y dinero. Sin embargo, **lo que cientos de miles de familias carecen precisamente es de tiempo**: el desarrollo de sinapsis se verá afectado y algunas de ellas no podrán ser recuperadas —o será más costoso y difícil. ¿Qué esperanzas y estrategias pueden generarse desde la iniciativa privada?

1. **Nivel individual** (o combatiendo los propios puntos ciegos): la incertidumbre **sistemática** como un principio de realidad; cultivar el **respeto ignorante** (sin cerrarse al aprendizaje); y **disminuir las distracciones banales** (moderadas dosis de ellas es sana).
2. **Investigación participativa**: investigadores y universidades deben compartir sus avances con activistas, organizaciones sin fines de lucro y la comunidad en general. He aquí algunos ejemplos específicos:

- **Ciencias del comportamiento**: ¿por qué los adultos constantemente fracasan en realizar actividades que deberían hacer para su beneficio? Una hipótesis para explicar dicho fenómeno es el **punto ciego del presente**: descontar futuras ganancias por la satisfacción inmediata. Las investigaciones demuestran que el uso de **herramientas del comportamiento** puede ayudar a superar la falta de paciencia y el procrastinar para tomar mejores decisiones.¹⁰

¹⁰ Mayer, S., Kalil, A., Oreopoulos, P. & Gallegos, S. (2015). Using behavioral insights to increase parental engagement. The Parents and Children Together (PACT) intervention. National Bureau of Economic Research Working Paper 21602.

- **Impulsar recursos naturales:** análisis ecológicos de espacios sociales (escuelas, vecindarios) permitirán ubicar a los agentes o elementos que deben ser impulsados para propiciar cambios. Además, será menos costoso y tendrá **validez ecológica**.¹¹
- **Teoría cultural del suicidio para intervenir:** concebir el “contagio” del suicidio no como un virus que se transmite por contacto, sino como una idea que se integra al inconsciente colectivo y se vuelve significativa para la regulación conductual. Cuando un individuo experimenta vergüenza al fracasar en cumplir expectativas, este dolor genera severos problemas. Al considerar **coherencia cultural, directivas, dinámicas de identidad y estructura social**, podemos entender mejor cómo el exceso de regulación cultural puede conducir al suicidio. Al pensar en el punto anterior sobre recursos naturales, la teoría cultural del suicidio puede ayudarnos a pensar sobre cómo intervenir en los modelos a seguir, el conformismo y el estatus que pueden incidir en el dolor psicológico de los adolescentes.¹²
- **Desarrollo comunitario:** aumentar las habilidades de una comunidad al propiciar espacios para el diálogo y la reflexión.

¹¹ Atkins, M. S., Hoagwood, K. E., Kutash, K., & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Administration and policy in mental health*, 37(1-2), 40-7.

¹² Abrutyn, S. & Mueller, A. (2018). Toward a Cultural-Structural Theory of Suicide: Examining Excessive Regulation and Its Discontents. *Sociological Theory*, Vol. 36(1), 48-66.