



alternativas en psicología



Hallazgos, tendencias y vacíos de la calidad de vida laboral en docentes universitarios. Revisión sistemática

Participación parental en la prevención del riesgo académico

¿Cómo experimentan la violencia digital las y los jóvenes universitarios?

Buenas prácticas en educación desde el discurso del estudiante

Más allá del cronotipo: el impacto de la higiene del sueño en los procesos cognitivos y el bienestar psicológico universitario

Terapia estructural en la identidad de género: un estudio de caso

El concepto de tiempo: una revisión de su uso en distintas teorías de la psicología

La víctima es culpable: introducción a la victimología, una perspectiva interconductual

De “locos” a trabajadores: la construcción de la productividad en la psiquiatría mexicana (1930-1950)

Lo que el habla quiere decir

El superyó y la diversidad sexual en el siglo XXI

Construcción social del deseo de las mujeres: análisis crítico del sistema sexo-género y la subjetividad

Revista Alternativas en Psicología, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Indizada en IRESIE UNAM, LATINDEX, PEPSIC y PSERINFO

Toda comunicación dirigirla a AMAPSI:
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 55-5341-8012

www.alternativas.me

info@alternativas.me

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Diseño y formación: creamos.mx

Revista Alternativas en Psicología, año XXVIII. Número 56. Enero - julio 2026 es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 55-5341-8012, www.alternativas.me, info@alternativas.me. Editor responsable: Laura Palomino Garibay. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5251. Responsable de la actualización de este número: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 10 de julio de 2026.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.



alternativas en psicología

Directorio

Dra. Laura Palomino Garibay
Directora general de la revista

Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta
Asistente de la dirección

Comité editorial

Dr. Marco Eduardo Murueta Reyes
Dra. Laura Evelia Torres Velázquez
Dr. José. Jesús Vargas Flores
Mtra. E. Joselina Ibáñez Reyes
Dra. Rocío Álvarez Trón
Dra. Rocío Soria Trujano
Dr. Jorge Guerrero Barrios
Dra. Adriana Guadalupe Reyes Luna
Dra. Adriana Garrido Garduño
Mtro. David A. Ochoa Pérez
Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta
Mtra. N. Ya el Rosas López
Dra. Laura Palomino Garibay

Comité técnico

Dra. Maricela Osorio Guzmán
Dra. Rocío Álvarez Trón
Dra. Blanca L. Aranda Boyzo
Mtro. Cesar R. Avendaño Amador
Dra. Laura N. Cedillo Zavaleta
Lic. Margarita Nabor Govea

Contenido

Presentación.....	7
-------------------	---

Laura Palomino Garibay

Directora general de la revista

Hallazgos, tendencias y vacíos de la calidad de vida laboral en docentes universitarios. Revisión sistemática.....	12
---	----

*Findings, Trends, and Gaps in the Quality of Working Life Among
University Teachers. Systematic Review*

María de Lourdes Herrera Domínguez, Alejandra Moysén Chimal,
Martha Cecilia Villaveces López, Gloria Margarita Gurrola Peña

Universidad Autónoma del Estado de México

Participación parental en la prevención del riesgo académico.....	37
---	----

Parental Involvement in the Prevention of Academic Risk

Maricela Chaparro Acosta, Jamillett Carranza Coello, Virginia Pacheco
Chávez, y Claudio Carpio Ramírez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

¿Cómo experimentan la violencia digital las y los jóvenes universitarios?.....	55
---	----

How do Young University Students Experience Digital Violence?

Guillermina Arenas Montaña y María de los Angeles Herrera Romero

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Buenas prácticas en educación desde el discurso del estudiante.....63

Good Practices in Education from the Student's Perspective

Fernando Herrera Salas

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Más allá del cronotipo: el impacto de la higiene del sueño
en los procesos cognitivos y el bienestar psicológico universitario.....88

*Beyond Chronotype: The Impact of Sleep Hygiene on Cognitive Processes
and University Psychological Well-being*

Ma. Elena Durán-Lizárraga, Pedro Martín Hernández-Quiroz, Miguel
Ángel Palomino-Garibay y Josel Ismael López-García

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Terapia estructural en la identidad de género: un estudio de caso.....106

Structural Therapy in Gender Identity: a Case Study

María Isabel Arce Flores , Luz María Flores Herrera, Gabriela Carolina
Valencia Chávez

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

El concepto de tiempo: una revisión de su uso
en distintas teorías de la psicología.....122

*The Concept of Time: a Review of its Use in Different Theories of
Psychology*

René Rincón-Reyes, Yoselyn Servín García y Virginia Pacheco Chávez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

La víctima es culpable: introducción a la victimología, una perspectiva interconductual.....	143
---	-----

*The Victim Is Guilty: An Introduction to Victimology, an Interbehavioral
Perspective*

José Antonio Amador Melo, Angel Daniel Sotres Saldívar

*Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional
Autónoma de México*

De “locos” a trabajadores: la construcción de la productividad en la psiquiatría mexicana (1930-1950).....	170
---	-----

*From “The Insane” to Workers: The Construction of Productivity in
Mexican Psychiatry (1930–1950)*

Jonathan Chico Franco, Carlos Olivier Toledo

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Lo que el habla quiere decir.....	195
-----------------------------------	-----

What Speech Wants to Say

Abraham Pliego Aceves

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

El superyó y la diversidad sexual en el siglo XXI.....	223
--	-----

Superego and Sexual Diversity in the 21st Century

José Refugio Velasco García, Maria Teresa Pantoja Palmeros

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Construcción social del deseo de las mujeres: análisis crítico del sistema sexo-género y la subjetividad.....	245
--	-----

*Social Construction of Women's Desire: A Critical Analysis of the Sex-
Gender System and Subjectivity*

Janett Esmeralda Sosa Torralba

Facultad de Psicología, UNAM

Presentación

El presente número de la Revista Alternativas en Psicología recupera las aportaciones de investigadores tanto en el campo del análisis teórico como en procesos de interrogar a las poblaciones ya sea desde metodologías cualitativas o cuantitativas.

El interés por las instituciones educativas se aborda desde diferentes ángulos, en: “Hallazgos, Tendencias y Vacíos de la Calidad de Vida Laboral en Docentes Universitarios. Revisión sistemática”, se presenta el análisis de la calidad de vida de los docentes desde un ángulo alternativo al ingreso económico, se propone considerar aspectos subjetivos, como la satisfacción laboral y el equilibrio entre la vida personal y profesional. Se analiza a partir del método Prisma la producción académica de un periodo de cuatro años, se encontró que la calidad de vida laboral es baja y se requiere formular estrategias de soporte institucional y facilitar el equilibrio entre la vida laboral y personal.

La relación entre escuela y familia, es tema de interés en el artículo: “Participación Parental en la Prevención del Riesgo Académico”, se realiza un análisis y reflexión del riesgo académico y sus consecuencias en las trayectorias escolares en la Educación Media Superior, se señala que el abandono escolar y la reprobación se relacionan con la participación de la familia en el proceso educativo, ya que la colaboración con la institución ayuda al fortalecimiento y desarrollo de tareas de transición entre secundaria y bachillerato las cuales fortalecerán la autonomía del estudiante.

La voz de los estudiantes se encuentra presente en dos trabajos, el primero de ellos “¿Cómo Experimentan la Violencia Digital las y los Jóvenes Universitarios?”, en este texto se recupera el discurso de los jóvenes sobre la violencia digital. Es un estudio exploratorio sobre las

formas de percepción del estudiantado durante las clases virtuales, los participantes señalaron actividades académicas como, exceso de tareas, desajuste en los procesos enseñanza aprendizaje y estrés por la falta de recursos electrónicos como presiones académicas, lo que, de acuerdo al estudio, estos hallazgos son nuevas formas de violencia digital,

El segundo estudio “Buenas Prácticas en Educación desde el Discurso del Estudiante” es un análisis y reflexión sobre las prácticas docentes en un contexto de cambio curricular de una institución universitaria, a partir de la Investigación Acción se recuperan las buenas prácticas docentes que los alumnos identifican en los profesores. Destacan dos elementos, lo oportuno de esta metodología para realizar evaluaciones de los docentes como parte de sus vivencias académicas, lo que gestiona un acercamiento al compromiso áulico del estudiante que, de acuerdo al texto implica una responsabilidad con la verdad. Por otro lado, se señala la importancia de la esfera técnica del docente más que la esfera personal.

En “Más allá del Cronotipo: El Impacto de la Higiene del Sueño en los Procesos Cognitivos y el Bienestar Psicológico Universitario” se realiza una investigación cuantitativa en una institución universitaria sobre la importancia de los hábitos de sueño para el oportuno desempeño académico de los estudiantes, se argumenta que no se encontraron asociaciones significativas entre el cronotipo y la somnolencia, lo que permite pensar la fatiga como efecto de hábitos, señalamiento de gran importancia por considerar para realizar campañas de promoción e higiene que eviten la fatiga y somnolencia en el ámbito universitario.

El análisis de caso como estrategia metodológica se encuentra en el trabajo: “Terapia Estructural en la Identidad de Género: un Estudio de Caso” Se realizó un trabajo cuantitativo y cualitativo para analizar a un adolescente con preocupación para definir su identidad de género por medio del modelo estructural de Salvador Minuchin. A partir del análisis de

contenido se argumenta el cambio en el discurso del consultante sobre la gestión de sus emociones y la expresión de su identidad de género dando menor peso a los estigmas sociales, destaca el texto la importancia del modelo estructural para acompañar los procesos de identidad de género.

Las reflexiones teóricas están presentes desde varios puntos de vista: la perspectiva Psicoanalítica, el paradigma Interconductual y el análisis Historiográfico.

“El Concepto de Tiempo: una Revisión de su Uso en Distintas Teorías de la Psicología” convoca a la reflexión de cómo se ha abordado el concepto de tiempo para diferentes teorías en psicología, desde una perspectiva interconductual se señala que el análisis de los conceptos compartidos por diversos enfoques es pertinente para saber cómo es que se emplean e identificar su congruencia y pertinencia en la construcción teórica. Se señala que el tiempo no existe como entidad homogénea toda vez que como concepto cambia en función de como y desde dónde se define.

Las contribuciones del modelo interconductual continúan con el trabajo “La Víctima es Culpable: Introducción a la Victimología, una Perspectiva Interconductual”, en este texto se hace una crítica a la victimología tradicional al señalar que se coloca en un lugar pasivo a la víctima, en el texto se propone considerar a la víctima como una variable activa corresponsable en la relación funcional del delito, desmoralizando el fenómeno, a partir de lo cual se propone estudiar las propiedades paramétricas de la interacción de la mecánica del evento.

“De “Locos” a Trabajadores: La Construcción de la Productividad en la Psiquiatría Mexicana (1930-1950)” En este texto se realiza un abordaje historiográfico de la terapéutica del trabajo en la psiquiatría, se visibiliza la transición del enfermo mental como objeto de tratamiento a sujeto productivo. Se argumenta el cruce del discurso psiquiátrico con las

relaciones económicas y de normalidad social, lo cual contribuyó a transitar del modelo de beneficencia a una idea de asistencia social donde el estado integra a la población no productiva. La transformación de los locos a trabajadores impulsó a la terapia ocupacional, contribuyó a la manutención de los enfermos mentales y a dignificar el trabajo del enfermo mental.

Las reflexiones desde el Psicoanálisis se encuentran representadas por cuatro trabajos en “Lo que el habla quiere decir” se construye una reflexión filosófica y psicoanalítica del sujeto al *parlêtre*, se problematiza un ser de goce. Se realiza un recorrido por el seminario XXIV, y el seminario 11 de Lacan, se evidencian las aportaciones de Heidegger y Miller para precisar el “*parlêtre*”, como una apuesta de Lacan para equiparar el inconsciente con lo real.

En el “El Superyó y la Diversidad Sexual en el Siglo XXI” se realiza un ejercicio reflexivo sobre las nuevas sexualidades, tomando como categoría analítica el superyo, para analizar el cuerpo y la sexualidad. La sexualidad en tanto campo enigmático, conjunto de fantasías e interrogantes, ligadas a la pulsión, donde la excitabilidad endógena no se restringe a los genitales es un horizonte amplio y abierto. Se señala que el origen la diversidad sexual es compleja y se produce en etapas iniciales de la existencia y remite a considerar la relación con la madre, el complejo de Edipo y el lazo fraterno. Las figuras de la diversidad sexual adquieren el estatus de semblantes para organizar el deseo ante el vacío de la imposibilidad de la relación sexual.

En “Construcción Social del Deseo de las Mujeres: Análisis Crítico del Sistema Sexo-Género y la Subjetividad” se realiza un análisis crítico de los discursos hegemónicos que configuran la subjetividad femenina, se señala que la opresión del deseo femenino deviene malestares de género caracterizados por sufrimiento psíquico y corporal que evidencian la violencia estructural y de salud mental, así el deseo de la mujer es un producto histórico-cultural

continuamente deslegitimado por una lógica de poder derivada de la diferencia anatómica y la adaptación forzada a los mandatos de pasividad, cuidado y subordinación.

Esperamos que, sean de interés y reflexión las aportaciones que los autores presentan en este número, para enriquecer el campo del conocimiento.

Laura Palomino Garibay

Directora general de la revista

Hallazgos, tendencias y vacíos de la calidad de vida laboral en docentes universitarios. Revisión sistemática¹

Findings, Trends, and Gaps in the Quality of Working Life Among University Teachers. Systematic Review

María de Lourdes Herrera Domínguez², Alejandra Moysén Chimal, Martha Cecilia Villaveces López, Gloria Margarita Gurrola Peña

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El objetivo de la presente fue analizar los estudios existentes sobre la calidad de vida laboral en docentes universitarios mediante una revisión sistemática. Se emplearon revistas científicas y bases de datos, utilizando el método PRISMA. Los descriptores fueron: “calidad de vida laboral” AND “docentes universitarios” publicados entre 2020-2024 en cualquier idioma, se filtraron el título y resumen,

- ¹ El artículo forma parte de la investigación Calidad de vida laboral en docentes universitarios: salud, bienestar psicológico, interacción trabajo-familia del Doctorado en Psicología de la UAEMex. Se cuenta con beca Nacional de estudio para Posgrado de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. SECIHTI.
- ² Universidad Autónoma del Estado de México. Correo: mherrerad002@alumno.uaemex.mx

para realizar la revisión completa de los documentos que cubrían los criterios, comparando los principales hallazgos, tendencias y vacíos. Las investigaciones en docentes universitarios relacionados con calidad de vida laboral destacan la necesidad de diseñar estrategias que fortalezcan el soporte institucional, reduzcan la carga laboral y promuevan un equilibrio adecuado entre la vida personal y profesional. Se observa en los docentes niveles altos de motivación intrínseca y seguridad en el trabajo, destacándose que la calidad de vida laboral es baja.

Palabras clave: Calidad de vida laboral, Docentes universitarios, revisión sistemática.

Abstract

The aim of this study was to analyze existing studies on the quality of work life in university teachers by means of a systematic review. Scientific journals and data-bases were used, using the PRISMA method. The descriptors were: “quality of work life” AND “university teachers” published between 2020-2024 in any language, the title and abstract were filtered to perform a complete review of the documents that met the criteria, comparing the main findings, trends and gaps. Research on quality of work life in university teachers highlights the need to design strategies that strengthen institutional support, reduce workload and promote an adequate balance between personal and professional life. High levels of intrinsic motivation and job security are observed in the teachers, highlighting that the quality of work life is low.

Keywords: Quality of work life, University teachers, systematic review.

Introducción

El término Calidad de Vida inicia en el decenio de 1930, específicamente en 1932, cuando el economista Pigou, precursor de la economía del bienestar, abordó este concepto en su obra, *The Economics of Welfare* [La Economía del Bienestar], publicada en 1920. En este trabajo,

Pigou (1932) propuso la cuantificación de los costos y servicios sociales proporcionados por el gobierno para calcular el producto social marginal neto.

Ramírez-Coronel et al. (2020) mencionan que, al término de la Segunda Guerra Mundial, aumento el interés por valorar el bienestar social en diversos países; en 1954, expertos de la Organización de las Naciones Unidas, ONU (1954/1961) determinaron el nivel de vida como la satisfacción de las necesidades mundiales de la población, considerando factores psicológicos, biológicos, características socioeconómicas del ambiente. Citando a Meeberg (1993) la calidad de vida comienza en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, en donde los estudiosos del momento buscaban entender las perspectivas de las personas sobre si tenían una adecuada vida o si se percibían con seguridad económica.

La ONU en 1961 estableció doce elementos principales del nivel de vida: alimentación, salud, vivienda, educación, empleo, condiciones laborales, transporte, ahorro y consumo, vestimenta, recreación y libertades humanas. Después, la concepción de nivel de vida se transformó a bienestar social, considerado un concepto objetivo que integra la equidad y la justicia social con los ciudadanos de determinado espacio (ONU, 1954/1961).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), refiere a la calidad de vida como la apreciación individual en el entorno cultural y los sistemas de valores en que se desenvuelve, relacionado con sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. Las características que toma en cuenta como indicadores son: la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación. En este mismo sentido, Ardila (2003) señala que la calidad de vida es un estado de satisfacción universal resultado de la realización de las capacidades del individuo, incorporando elementos subjetivos como el bienestar físico, psicológico y social, y aspectos objetivos como el bienestar material y las relaciones acordes con el entorno.

Cummins (2000) destaca que la calidad de vida es un concepto multidimensional que incluye tanto elementos objetivos como subjetivos. Aunque abarca diversas áreas de la vida, existe desacuerdo respecto a la cantidad exacta y las características de estos ámbitos. Además, la calidad de vida debería reflejar las normas culturales relacionadas con el bienestar objetivo, mientras que, en el plano subjetivo, las personas asignan un peso específico diferente a los diversos aspectos de su vida.

Por otra parte, Oblitas (2016) refiere que la calidad de vida es un estado de satisfacción del individuo, incorporando componentes subjetivos y objetivos. Contemplándose en los componentes subjetivos la manifestación emocional, intimidad, seguridad que percibe y el rendimiento individual. Por otro lado, la parte objetiva se refiere al vínculo que tiene con el contexto físico y social, considerando la relación que tiene con la sociedad, el bienestar material, y la salud.

A partir del concepto general de calidad de vida propuesto por la OMS (2012), el enfoque se ha extendido al ámbito laboral, donde se reconoce que las condiciones en las que las personas desarrollan su trabajo afectan significativamente su bienestar general. Este concepto permite evaluar cómo el entorno laboral contribuye o limita el desarrollo integral de las personas dentro de sus contextos de trabajo.

El concepto de calidad de vida laboral desde el panorama humanista surge como crítica a la orientación economicistas concentrado exclusivamente en el bienestar material del colaborador a partir de la productividad de la organización o empresa; actualmente el constructo ha conseguido establecer que no solamente contempla las condiciones objetivas vinculadas con los ingresos salariales y los beneficios, sino también considera aspectos subjetivos como la satisfacción laboral y el equilibrio entre la vida personal y profesional (Vásquez-Jaramillo et al., 1918; Zapata et al., 2017). Aunado a esto, el termino de calidad de

vida laboral también considera a las políticas de recursos humanos que afectan directamente a los trabajadores, tales como pagos, compensaciones, prestaciones y beneficios, así como tomar en cuenta la carrera administrativa, diversidad, balance trabajo-familia, horarios flexibles, salud y bienestar, seguridad laboral, cuidado de sus dependientes y beneficios domésticos (Dos Santos Santiago et al., 2020).

Al respecto González et al. (2010) mencionan que la calidad de vida laboral es un concepto multidimensional que se integra cuando el trabajador, a través del empleo y bajo su propia percepción, ve cubiertas necesidades personales como soporte institucional, seguridad e integración al puesto de trabajo, satisfacción, bienestar, desarrollo personal y administración del tiempo libre. De igual manera Quiroz et al. (2021) entienden la calidad de vida laboral como el conjunto de condiciones físicas, sociales, psicológicas y organizacionales que influyen en la satisfacción y el bienestar de los trabajadores, así como en su desempeño y compromiso con la organización.

Así mismo, en este concepto de calidad de vida laboral Casas et al. (2002) lo consideran como multidimensional, ya que está relacionado con todos los aspectos del trabajo que pueden ser relevantes para la satisfacción, la motivación y el rendimiento laboral. Según lo señalado por estos autores, se trata de algo dinámico y continuo en el que la vida laboral tiene una parte objetiva y una subjetiva que contribuyen a que las actividades laborales se lleven a cabo, contribuyendo al desarrollo de los trabajadores, valorándolos como individuos. Por otra parte, toman en cuenta los aspectos propios del trabajo, como la experiencia del empleado y los objetivos organizacionales integrados en dos grupos: *a)* aspectos relacionados con el entorno donde se realiza el trabajo, y *b)* aspectos que tienen que ver con la experiencia psicológica de los trabajadores.

A la vez Molina et al. (2018) sostienen que la calidad de vida laboral debe integrar tanto condiciones objetivas, como la seguridad e higiene en el trabajo, la remuneración y el liderazgo (calidad de vida laboral objetiva), como aspectos subjetivos relacionados con la percepción y experiencia del trabajador respecto a estos factores objetivos (calidad de vida laboral psicológica). Duro (2014) plantea que la calidad de vida laboral se centra en cómo el trabajador percibe y experimenta su entorno laboral, considerando el grado de bienestar que este le proporciona. Este concepto se relaciona con el estado psicológico del empleado respecto a su labor, el cual debe ser compatible con su bienestar y salud. Además, incluye las características tanto del trabajo como del trabajador que garantizan una experiencia subjetiva positiva en el ámbito laboral. Del mismo modo existen términos que se equiparan a la calidad de vida laboral como calidad de vida en el trabajo y calidad de vida profesional. Es a partir de todo ello, que se puede concluir que la calidad de vida laboral es un constructo que integra al trabajador, a través del empleo y bajo su propia percepción ve cubiertas sus necesidades personales, seguridad, lo que permite su integración al puesto de trabajo y satisfacción por el mismo.

Por otra parte, existen estudio como el de Patlán (2021) quien llevó a cabo un análisis cualitativo de diversas definiciones del constructo de la calidad de vida en el trabajo, empleando la teoría fundamentada para explorar los fundamentos teóricos de 81 definiciones. Los hallazgos revelan que la calidad de vida del trabajo tiene dos enfoques principales: uno individual, relacionado con la satisfacción de necesidades, el equilibrio entre demandas y recursos laborales, y el bienestar en el trabajo; y otro organizacional, vinculado con estrategias o filosofías organizacionales, así como con métodos, técnicas y acciones orientadas a alcanzar la calidad de vida con el trabajo. Asimismo, se determina que es un constructo multidimensional compuesto por factores objetivos (entorno laboral) y subjetivos (percepción psicológica). En cuanto a la teoría subyacente, a nivel individual, se enfoca en la satisfacción de necesidades, la salud y el bienestar del trabajador, mientras que, a nivel

organizacional, busca incrementar la productividad y competitividad mediante estrategias y técnicas específicas.

Por otra parte, otro constructo relaciona es el de calidad de vida profesional, el cual ha sido definido como un buen ambiente de trabajo, buen salario, programas de bienestar dirigidos a los profesionales, horarios de trabajo flexibles, buenas relaciones humanas y oportunidades de desarrollo laboral (Bhende et al., 2020).

En el caso de los docentes universitarios, la calidad de vida laboral adquiere una relevancia especial, dado el papel fundamental que desempeñan en la formación de profesionales y la generación de conocimiento. Factores como la carga laboral excesiva, la inseguridad contractual, las demandas administrativas y la falta de reconocimiento afectan no solo su desempeño, sino también su salud física, mental y emocional (Quiroz et al., 2021). Acosta (2015) define la calidad de vida laboral en el contexto de la docencia universitaria como el producto de la interacción entre factores psicosociales, entorno sociolaboral, experiencias individuales y condiciones del entorno laboral, las cuales contribuyen al desarrollo integral de los docentes en los ámbitos personal, familiar y social.

La calidad de vida laboral en el ámbito universitario representa un tema de interés prioritario, debido a su impacto directo en el bienestar de los docentes, el desempeño organizacional y, en última instancia, la calidad educativa ofrecida a los estudiantes. En el contexto actual, los docentes universitarios enfrentan múltiples desafíos como la sobrecarga laboral y administrativa, la falta de reconocimiento, el limitado apoyo institucional, así como la necesidad de cumplir con responsabilidades adicionales como la investigación y la vinculación con la comunidad, estas múltiples presiones afectan su bienestar integral (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

Pinela y Donawa (2019) señalan que las instituciones educativas operan en un entorno globalizado y altamente competitivo, donde el recurso humano, a pesar de los avances tecnológicos, sigue siendo fundamental para alcanzar los objetivos estratégicos que justifican la existencia y el funcionamiento de la organización. Para ello, es esencial la participación de los docentes como colaboradores, participación que puede ser más efectiva si se les proporcionan condiciones laborales adecuadas, permitiendo un equilibrio entre sus necesidades profesionales y las demandas organizacionales relacionadas con el compromiso institucional.

En este sentido, la presente investigación tiene como propósito realizar una revisión sistemática de los estudios sobre calidad de vida laboral en docentes universitarios, analizando los principales hallazgos, tendencias y vacíos. Por lo que la pregunta de investigación fue ¿Qué investigaciones se han realizado acerca de la calidad de vida laboral en docentes universitarios?, para lo cual se empleó una revisión sistemática.

Método

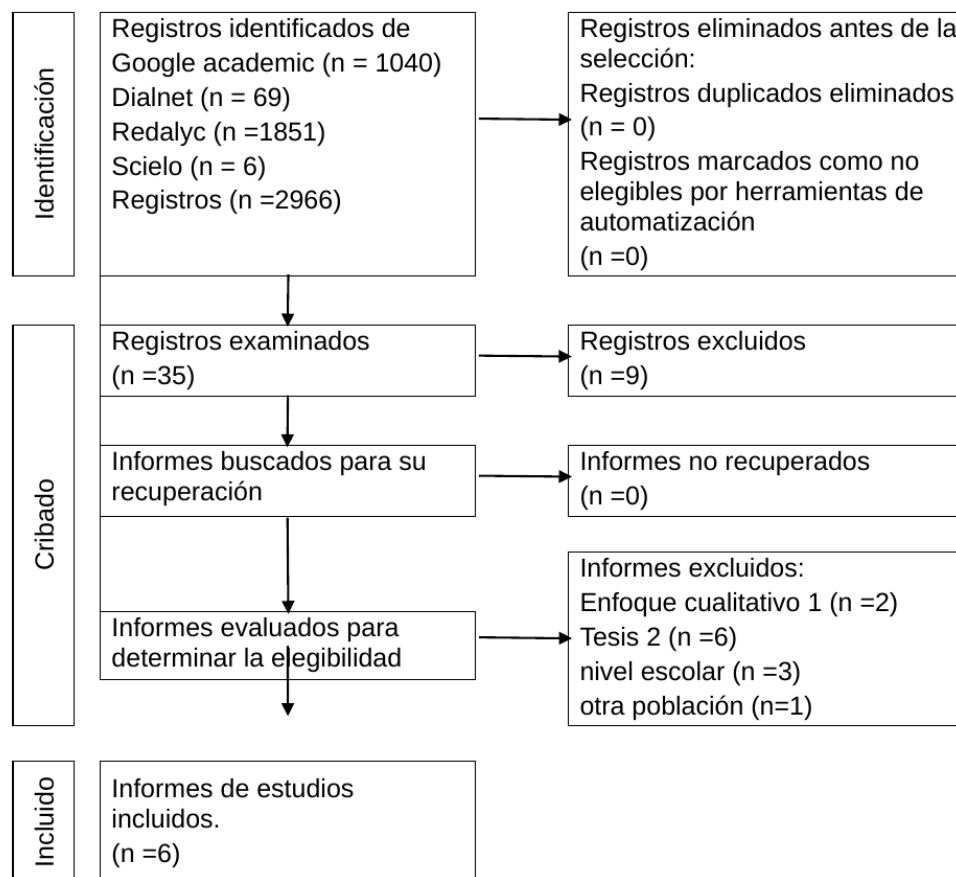
Se empleó el método PRISMA Page et al. (2021) para llevar a cabo la revisión sistemática. Se delimitaron los descriptores “calidad de vida laboral”, “docentes universitarios”, para identificar hallazgos, tendencias, vacíos de la calidad de vida laboral en docentes universitarios. Las bases de datos que se consultaron fueron: Google Académico, Dialnet, Redalyc y Scielo.

Para los fines de esta investigación, se establecen criterios de inclusión y exclusión para la selección de fuentes. Los criterios de inclusión contemplan publicaciones realizadas entre los años 2020 - 2024, en formato de artículos científicos cuantitativos, sin restricciones respecto al idioma. Se excluyeron aquellos estudios de metodologías cualitativas, artículos en niveles

educativos básicos o medio superior, tesis, proyectos, ensayos, publicaciones en congresos, así como los que abordaran variables distintas a las propuestas en el estudio.

La selección de los artículos en la primera búsqueda fue de 2966, se revisaron de acuerdo con el título y el resumen, realizando una preselección de los que reportaran investigación acerca de calidad de vida laboral en docentes universitarios. De esta preselección quedaron 35, de los cuales 9 estaban repetidos, quedando 26 artículos, de los cuales 20 fueron excluidos ya que tenían un enfoque de investigación cualitativa, el nivel educativo era diferente al universitario e incluían relación con otras variables por lo que no cumplían con los criterios de selección.

Figura 1. Diagrama de Flujo del método PRISMA



Al final se realizó una selección mediante la lectura completa de los artículos revisando introducción, método, resultados y conclusiones, quedando seis artículos, los cuales se analizaron siguiendo los pasos del método PRISMA para dar respuesta al objetivo planteado, cuidando el sesgo en la revisión.

Resultados/ Hallazgos

Se organizaron los artículos tomando en cuenta autor(es), año, título, objetivo, metodología, palabras clave, instrumentos, contexto y hallazgos.

Los resultados reflejan percepciones generales de la CVL, medidos a través instrumentos tipo Likert como el GOHISALO y el de Calidad de Vida Profesional (CVP-35) analizando dimensiones como: apoyo directivo, carga de trabajo, motivación, seguridad, satisfacción, integración al puesto.

La Tabla 1 muestra la totalidad de los artículos revisados, los cuales contienen información sobre el autor, el año, el título, la revista y las palabras clave.

Tabla 1
Artículos revisados incluidos en el análisis

No.	Autores	Año	Título	Revista	Palabras clave
1	Martínez, C. H. et al.	2023	Percepción de la calidad de vida profesional en docentes de la Universidad de Atacama en confinamiento	<i>Revista de investigación Psicológica</i>	COVID-19 Docentes Universitarios Calidad de Vida Laboral Universidad

No.	Autores	Año	Titulo	Revista	Palabras clave
					Teletrabajo
2	Pérez Loaiza et al.	2020	Calidad de vida profesional de docentes de una universidad del norte del Perú.	<i>Universitas Médica,</i>	Equilibrio entre vida personal y laboral; profesional; docente.
3	Muñoz, D. M. et al.	2022	Calidad de vida en el trabajo en docentes universitarios.	<i>Revista Boletín Redipe</i>	Trabajo, Satisfacción en el trabajo, Condiciones de trabajo, profesores universitarios
4	Bautista, S. A. M., y Sánchez, V. E.	2024	La calidad de vida laboral de los docentes universitarios.	<i>Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana</i>	Calidad de vida laboral, docentes universitarios, dimensiones de CVL
5	Quispe, A. M. C. et al.	2021	Nivel de calidad de vida laboral en docentes de facultades de educación de universidades públicas de la macro región centro.	<i>Investigación y Educación,</i>	Calidad de vida, laboral, docentes, nivel de vida.
6	Barria- Molina, G. et al	2024	Calidad de vida profesional en los académicos de una universidad privada de Chillán, Chile, 2023.	<i>Medicina y Seguridad del Trabajo</i>	Academias e institutos; calidad de vida; docentes; carga de trabajo; satisfacción persona

Los hallazgos de estudios revisados reportados en la Tabla 2, revelan tendencias significativas la CVL en docentes universitarios, desafíos comunes y áreas de oportunidad en su entorno laboral. La percepción de la CVL tiende a ubicarse en niveles medios o regulares, afectando el bienestar de los docentes. Factores como la sobrecarga laboral, la inadecuada

distribución del tiempo de trabajo y la insuficiencia del soporte institucional, son temas recurrentes que limitan una experiencia laboral. Los estudios de la CVL en docentes universitarios, aunque ofrecen una visión amplia y detallada sobre diversos aspectos que afectan el bienestar, presentan algunos vacíos que podrían limitar una comprensión profunda y holística de la problemática.

Aunque se mencionan con frecuencia la sobrecarga laboral, la falta de soporte institucional, integración al puesto de trabajo, bienestar logrado a través del trabajo, desarrollo personal y administración del tiempo libre, no se profundiza en las razones estructurales o culturales que perpetúan estas condiciones dentro de las instituciones universitarias.

Los estudios muestran que existe una consideración limitada de factores contextuales que pueden influir en la CVL, como las políticas educativas nacionales, los cambios en el financiamiento de las universidades públicas, las demandas sociales hacia la educación superior. Estos elementos podrían ayudar a comprender las variaciones en la CVL entre diferentes países o regiones. Otro vacío, es la falta de investigaciones longitudinales que analicen cómo evoluciona la CVL de los docentes.

Algunos estudios incluyen aspectos psicológicos, sociales y organizacionales, como: motivación intrínseca, reflejando el compromiso y la pasión de los docentes por su trabajo. Asimismo, la seguridad en el trabajo, vinculada a la estabilidad económica y social, es evaluada favorablemente. Estas áreas fortalecen el sentido de estabilidad y propósito en los docentes, aunque hay una integración limitada de variables biopsicosociales más amplias, como la salud mental, el apoyo familiar o la interacción con redes de colegas.

Finalmente, la mayoría de los estudios se centran en describir y evaluar, pero no plantean soluciones concretas ni evalúan la efectividad de los programas ya implementados para atender los problemas identificados.

Tabla 2

Hallazgos, tendencias y vacíos en la investigación sobre calidad de vida laboral en docentes universitario

No.	Hallazgos	Tendencias	Vacíos
1	Se observó una reducción en la percepción de los docentes con respecto al apoyo directivo durante el periodo de pandemia; asimismo, se registró una disminución en la motivación intrínseca y una sensación de incremento en la carga laboral. No se detectaron cambios en la percepción de orgullo hacia la Universidad.	Disminución en el apoyo institucional y percepción de carga laboral elevada. Disminución en la motivación intrínseca.	Diseño metodológico transversal. El estudio identifica una disminución en el apoyo directivo y un aumento en las actividades laborales, pero no profundiza en las causas organizacionales o políticas laborales que contribuyeron a estos cambios. Falta de contraste con otras universidades o contextos educativos. No aborda en profundidad cómo el teletrabajo afectó la interacción entre la vida profesional y la vida personal de los docentes. Falta de propuestas de intervención.
2	La mayoría de los docentes reportó niveles altos de motivación intrínseca (98,7%) y un apoyo adecuado por parte de la dirección (86,6%). Sin embargo, el 78.6% de los encuestados percibió una baja calidad de vida profesional (CVP) en relación con la carga horaria, lo que sugiere una distribución inadecuada de las horas laborales que contribuye al malestar. A pesar de estas dificultades, se consideran que, en términos generales, los docentes presentan un buen nivel de CVP.	Motivación intrínseca: se reportan niveles altos de motivación en los docentes. La carga de trabajo elevada y las jornadas extensas aparecen como factores predominantes que afectan negativamente la percepción de la CVL.	Falta de análisis longitudinal, ofrece un panorama estático, sin considerar la evolución de las condiciones laborales de los docentes ni los efectos de políticas institucionales implementadas a mediano o largo plazo. Débil análisis del impacto en la salud mental y emocional. Falta de propuestas de intervención.

No.	Hallazgos	Tendencias	Vacíos
3	La apreciación global de la calidad de vida laboral entre los docentes se sitúa en un nivel medio, con variaciones hacia niveles bajos y altos dependiendo de las dimensiones evaluadas. En la dimensión de bienestar logrado a través del trabajo, se busca una tendencia hacia un nivel alto, lo que refleja satisfacción en aspectos relacionados con el desarrollo personal, social y económico de los docentes. Por el contrario, en la dimensión de desarrollo personal logrado a través del trabajo, se evidencia una leve inclinación hacia niveles bajos, lo que sugiere cierta inseguridad respecto a los logros alcanzados y una posible disminución en la capacidad física o emocional. Respecto al soporte institucional en el trabajo, los puntajes fueron predominantemente bajos, lo que denota insatisfacción con la supervisión y las condiciones laborales. De manera similar, la dimensión de satisfacción alcanzada a través del trabajo mostró una ligera tendencia hacia niveles bajos, asociada a la falta de reconocimiento y una baja implicación emocional en las tareas laborales. En cuanto a la administración del tiempo libre, un porcentaje significativo de docentes percibe esta dimensión en un nivel bajo, lo que evidencia dificultades para equilibrar la vida personal y laboral. En contraste, la dimensión de seguridad en el trabajo arrojó altos niveles de satisfacción, destacándose la percepción del trabajo como un medio efectivo para satisfacer necesidades económicas y sociales. Finalmente, la integración al puesto de trabajo obtuvo un puntaje medio, lo que sugiere que, aunque no se ha perdido completamente, existe una falta de espacios claros para la cooperación y el intercambio social.	Seguridad en el trabajo: dimensiones como la estabilidad económica y social suelen evaluarse positivamente. Soporte institucional: identificado como insuficiente. Percepción de carga laboral elevada. Desafíos en la conciliación entre vida laboral y personal. Variabilidad en la representación de la calidad de vida laboral.	Falta de análisis longitudinal, ofrece un panorama estático, sin considerar la evolución de las condiciones laborales de los docentes ni los efectos de políticas institucionales implementadas a mediano o largo plazo. Comparación de escasa entre universidades de diferentes contextos, se analiza una institución pública, pero no se establece una comparación directa entre ambos tipos de instituciones. Limitada exploración de la influencia de las políticas laborales, no profundizan en qué tipo de políticas o estrategias podrían mejorar la percepción de la calidad de vida laboral. La ausencia de propuestas basadas en evidencia impide orientar acciones efectivas para mejorar las condiciones laborales de los docentes. Falta de propuestas de intervención.
4	Los docentes universitarios presentan una alta satisfacción en diversas dimensiones de su	Soporte institucional: identificado como	Falta de análisis longitudinal, ofrece un panorama estático, sin

No.	Hallazgos	Tendencias	Vacíos
	calidad de vida laboral (CVL), destacando especialmente la incorporación al cargo laboral, bienestar alcanzado por medio del trabajo, satisfacción por sus actividades y desarrollo individual. Estas áreas evidencian un entorno laboral que favorece el sentido de pertenencia y el bienestar integral de los docentes. Sin embargo, ciertas dimensiones presentan niveles de satisfacción más bajos. En particular, las áreas de soporte institucional y seguridad en el trabajo no destacan de manera positiva, lo que señala oportunidades de mejora en términos de apoyo organizacional y estabilidad laboral. Por otro lado, la administración del tiempo libre es la dimensión que reporta el menor nivel de satisfacción, indicando que los docentes enfrentan desafíos significativos para equilibrar sus responsabilidades laborales con su tiempo personal. En cuanto al reconocimiento de competencias, los docentes valoran positivamente sus habilidades y destrezas en el ámbito académico, lo que resalta la importancia de implementar instrumentos de evaluación en otras áreas universitarias para obtener una comprensión más integral de su percepción y bienestar. Respecto al impacto en el desempeño, los resultados de la investigación destacan que un contexto de trabajo que se fomenta el bienestar y el desarrollo personal de los docentes es fundamental para mejorar.	insuficiente. Desafíos en la conciliación entre vida laboral y personal. Alta satisfacción en las dimensiones de integración al puesto de trabajo, bienestar logrado a través del trabajo y satisfacción por el trabajo.	considerar la evolución de las condiciones laborales de los docentes ni los efectos de políticas institucionales implementadas a mediano o largo plazo. Limitada exploración de la influencia de las políticas laborales y de bienestar, no profundizan en qué tipo de políticas o estrategias podrían mejorar la percepción de la calidad de vida laboral. La ausencia de propuestas basadas en evidencia impide orientar acciones efectivas para mejorar las condiciones laborales de los docentes. No explora en profundidad cómo la calidad de vida laboral influye en el cargo docente y, en consecuencia, en la cualidad educativa. Falta de propuestas de intervención.
5	No se encontraron diferencias significativas en los niveles de calidad de vida laboral entre los docentes de las universidades estudiadas. La mayoría de los docentes se ubicaron en un nivel medio o regular, con un porcentaje menor alcanzando un nivel bueno. En todas las dimensiones, las evidencias exponen que no existe diferencias entre los docentes de	Los niveles de calidad de vida laboral son similares entre docentes de distintas universidades, lo que sugiere que los factores críticos	Comparación de escasa entre universidades de diferentes contextos, no abordan en profundidad las diferencias entre instituciones públicas y privadas ni el impacto de factores culturales y socioeconómicos.

No.	Hallazgos	Tendencias	Vacíos
	las diferentes universidades.	pueden estar relacionados con características sistémicas más que con condiciones específicas de cada institución. Variabilidad en la percepción de la calidad de vida laboral.	Falta de propuestas de intervención.
6	La mayoría de los académicos reportaron un nivel de CVP regular, esto sugiere que, aunque los académicos no están en una situación crítica, hay áreas significativas que requieren atención. Esto puede implicar que los académicos experimentan insatisfacción en ciertos aspectos de su trabajo, lo que podría afectar su desempeño y bienestar general. La mayoría de los académicos trabaja más de 22 horas y tiene clases con más de 30 alumnos, lo que puede contribuir a la percepción de una CVP regular. Esto sugiere que la sobrecarga laboral y la falta de tiempo para el desarrollo profesional y personal son factores críticos que deben ser abordados	La carga de trabajo elevada y las jornadas extensas aparecen como factores predominantes que afectan negativamente la percepción de la CVP. Desafíos en la conciliación entre vida laboral y personal. Variabilidad en la percepción de la calidad de vida laboral.	Comparación de escasa entre universidades de diferentes contextos, se enfocan en una universidad privada. Débil análisis del impacto en la salud mental y emocional. Falta de propuestas de intervención.

Discusión

En el estudio de Martínez et al. (2023), realizado con docentes de la Universidad de Atacama, se observa una disminución en la percepción de apoyo directivo y motivación

intrínseca durante el confinamiento. Además, los docentes percibieron un aumento en la carga laboral, aunque el nivel de orgullo hacia la universidad se mantuvo estable.

Pérez et al. (2020) estudiaron a docentes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en Perú, encontrando que, si bien el 98.7% reportó alta motivación intrínseca y el 86.6% percibió un apoyo directivo adecuado, el 78.6% señaló una baja calidad de vida profesional debido a la carga horaria excesiva, lo que sugiere problemas en la distribución del tiempo laboral.

Por su parte, Muñoz et al. (2022) analizaron la calidad de vida laboral en docentes universitarios en Colombia, concluyendo que esta se situó en un nivel medio con variaciones entre las dimensiones evaluadas. Destacaron niveles altos en seguridad en el trabajo y bienestar logrado, pero niveles bajos en soporte institucional, satisfacción laboral y administración del tiempo libre, evidenciando desafíos para equilibrar la vida laboral y personal.

Bautista y Sánchez (2024) identifican en su investigación con docentes universitarios que, aunque presentaron altos niveles de satisfacción en áreas como integración al puesto de trabajo, bienestar laboral, y desarrollo personal, aspectos como el soporte institucional y la administración del tiempo libre mostraron niveles bajos, subrayando oportunidades de mejora en apoyo organizacional y conciliación.

Quispe et al. (2021), al comparar docentes de varias universidades públicas en Perú, determinaron que la mayoría se ubicaba en un nivel medio de calidad de vida laboral, sin diferencias significativas entre las instituciones. Las principales áreas de atención incluyen la carga y el clima laboral.

Barria-Molina et al. (2024) estudiaron a académicos de una universidad privada en Chillán, Chile, encontrando que la mayoría presentó una calidad de vida profesional regular. Identificaron que la sobrecarga laboral, con jornadas superiores a 22 horas y clases numerosas, junto con la falta de tiempo para el desarrollo personal y profesional, son factores críticos que afectan el bienestar y desempeño de los docentes.

Los estudios revisados con relación a la calidad de vida laboral (CVL) en docentes universitarios revelan tendencias significativas que reflejan desafíos comunes y áreas de oportunidad en su entorno laboral. En general, la percepción de la CVL tiende a ubicarse en niveles medios o regulares, con áreas críticas que afectan el bienestar de los docentes. Factores como la sobrecarga laboral, la inadecuada distribución del tiempo de trabajo y la insuficiencia del soporte institucional son temas recurrentes que limitan una experiencia laboral.

Entre las dimensiones positivas, se destaca la motivación intrínseca que, en algunos contextos, como en el estudio de Pérez et al. (2020), alcanza niveles altos, reflejando el compromiso y la pasión de los docentes por su trabajo. Asimismo, la seguridad en el trabajo, vinculada a la estabilidad económica y social, es evaluada favorablemente en ciertos estudios, como el de Muñoz et al. (2022). Estas áreas fortalecen el sentido de estabilidad y propósito en los docentes.

Sin embargo, las áreas de mejora son claras y constantes en los estudios. El soporte institucional es señalado como insuficiente, lo que refleja percepciones de supervisión deficiente y falta de apoyo organizacional, como muestran (Bautista, 2024 y Muñoz et al., 2022). Por otro lado, la administración del tiempo libre es una de las dimensiones más insatisfactorias, evidenciando dificultades significativas para equilibrar las responsabilidades

laborales con la vida personal. Además, la falta de reconocimiento por parte de las instituciones contribuye a la insatisfacción general y a una disminución en el compromiso.

La carga laboral es otro factor recurrente que impacta negativamente la calidad de vida de los docentes. Jornadas extensas y un exceso de responsabilidades, como lo señalan (Barria-Molina et al. 2024 y Pérez et al., 2020), generan desgaste físico y emocional, afectando tanto su bienestar personal como su desempeño profesional.

Los estudios también revelan que la percepción de la CVL no es homogénea entre las distintas dimensiones evaluadas. Mientras que áreas como el bienestar logrado y la integración al puesto de trabajo muestran altos niveles de satisfacción, otras, como el desarrollo personal y el soporte institucional, reflejan deficiencias que requieren atención. Además, investigaciones como la de Quispe et al. (2021) muestran que no hay diferencias significativas en los niveles de CVL entre instituciones, lo que sugiere que los problemas son sistémicos y no exclusivos de contextos específicos. Las investigaciones destacan la necesidad de diseñar estrategias integrales que fortalezcan el soporte institucional, reduzcan la carga laboral y promuevan un equilibrio.

Estas investigaciones de CVL en docentes universitarios, aunque ofrecen una visión amplia y detallada sobre diversos aspectos que afectan su bienestar, presentan algunos vacíos importantes que podrían limitar una comprensión más profunda y holística de esta problemática.

En primer lugar, muchos estudios adoptan un enfoque descriptivo que identifica niveles de CVL y analiza dimensiones específicas, pero carecen de investigaciones que exploren las causas subyacentes de los problemas detectados. Por ejemplo, aunque se mencionan con frecuencia la sobrecarga laboral y la falta de soporte institucional, no se profundiza en las razones estructurales o culturales que perpetúan estas condiciones dentro de las

instituciones universitarias. (Barria-Molina et al., 2024; Martínez et al., 2023; Muñoz et al., 2022; Pérez et al., 2020 y Quispe et al., 2024). En segundo lugar, existe una consideración limitada de factores contextuales que pueden influir en la calidad de vida laboral, como las políticas educativas nacionales, los cambios en el financiamiento de las universidades públicas o las demandas sociales hacia la educación superior. Estos elementos podrían ayudar a comprender mejor las variaciones en la CVL entre diferentes países o regiones. (Bautista & Sánchez 2024; Barria-Molina et al., 2024; Martínez et al., 2023; Muñoz et al., 2022; Pérez et al., 2020; y Quispe et al., 2024).

Otro vacío importante es la falta de investigaciones longitudinales que analicen cómo evoluciona la calidad de vida laboral de los docentes a lo largo del tiempo. La mayoría de los estudios son transversales, lo que impide observar tendencias o cambios en las percepciones y experiencias de los docentes ante dinámicas institucionales y sociales cambiantes (Bautista & Sánchez, 2024; Barria-Molina et al., 2024; Martínez et al., 2023; Muñoz et al., 2022; Pérez et al., 2020; y Quispe et al., 2024).

Además, aunque algunos estudios incluyen aspectos psicológicos, sociales y organizacionales, hay una integración limitada de variables biopsicosociales más amplias, como la salud mental, el apoyo familiar o la interacción con redes de colegas. Estas variables podrían aportar una perspectiva más completa sobre cómo la CVL impacta en el bienestar integral de los docentes (Bautista y Sánchez 2024; Barria-Molina et al., 2024; Martínez et al., 2023; y Pérez et al., 2020).

Por último, se advierte una falta de propuestas de intervención o modelos aplicables que busquen mejorar la calidad de vida laboral. La mayoría de los estudios se centran en describir y evaluar, pero no plantean soluciones concretas ni evalúan la efectividad de los

programas ya implementados para atender los problemas identificados (Aclari et al., 2024; Barria-Molina et al., 2024; Loaiza et al. 2020; Martínez et al., 2023; Muñoz et al. 2022)

En resumen, los principales vacíos en la literatura sobre la CVL de los docentes universitarios radican en la falta de análisis causales, investigaciones longitudinales, consideraciones contextuales, integración de variables biopsicosociales y propuestas de intervención.

Conclusiones

Las investigaciones destacan la necesidad de diseñar estrategias integrales que fortalezcan el soporte institucional, reduzcan la carga laboral y promuevan un equilibrio adecuado entre la vida personal y profesional, estas acciones podrían mejorar significativamente el bienestar y el desempeño de los docentes universitarios, impactando de manera positiva en la calidad educativa. Los estudios sobre la calidad de vida laboral (CVL) en docentes universitarios revelan percepciones generalmente medias o bajas, destacando desafíos como la sobrecarga laboral, la falta de soporte institucional y dificultades para equilibrar la vida personal y profesional.

Los principales vacíos de literatura radican en la falta de análisis causales, investigaciones longitudinales, consideraciones contextuales, integración de variables biopsicosociales y propuestas de intervención. Abordar estos vacíos podría contribuir significativamente a diseñar estrategias efectivas para mejorar la calidad de vida laboral en el ámbito académico.

Referencias

Acosta, M. R. (2015). Conceptos de calidad de vida laboral en el ámbito docente universitario. *Revista Salud Bosque*, 5(2), 89-100. <https://doi.org/10.18270/rsb.v5i2.1469>

- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80535203.pdf>
- Bautista, S. A. M., y Sánchez, V. E. (2024). La calidad de vida laboral de los docentes universitarios. *RIMI Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana*, 4. <https://doi.org/10.69850/rimi.vi4.97>
- Barria-Molina, G., Belmar-Castro, T., Contreras-Guerra, N., Córdova-González, S., & Montoya-Cáceres, P. (2024). Calidad de vida profesional en los académicos de una universidad privada de Chillán, Chile, 2023. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 70(274), 55-63. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2024000100006>
- Bhende, P., Mekoth, N., Ingalthalli, V., & Reddy, Y. V. (2020). Quality of Work Life and Work-Life Balance. *Journal of Human Values*, 26(3), 256-265. <https://doi.org/10.1177/0971685820939380>
- Casas, J., Repullo, J. R., Lorenzo, S. & Cañas, J. J. (2002). Dimensiones y medición de la calidad de vida laboral en profesionales sanitarios. *Revista de Administración Sanitaria*, 6(23), 143-160. https://www.researchgate.net/publication/237316492_Dimensiones_y_medicion_de_la_calidad_de_vida_laboral_en_profesionales_sanitarios
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R., & Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos de la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *CHAKIÑAN Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Cummins, R. A. & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9 (2), 185-198. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/07811dc6c422334ce36a09ff5cd6fe71>
- Dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y de Marchi. B., R. de C. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index De Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/c/ie/e12983>

- Duro, M. A. (2014). *Psicología de la calidad de vida laboral*. Ediciones Pirámide.
- González, B. R., Hidalgo, S. G., Salazar, E. J. G. & Preciado, S. M. de L. (2010). Elaboración y validación del instrumento para medir Calidad de Vida en el Trabajo "CVT-GOHISALO". *Ciencia y Trabajo*. 2(36), 332-340. <https://fiso-web.org/articulos-profesionales/3089.pdf>
- Martínez, C. H., Alfaro C. B. S. Troncoso O. G. J., Castillo-Paredes, A., Flores N. D. & Andrades R. O. A. (2023). Percepción de la calidad de vida profesional en docentes de la Universidad de Atacama en confinamiento. *Revista de Investigación Psicológica*, (29), 79-94. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322023000100079
- Meeberg, G. A. (1993). Quality of life: a concept analysis. *Journal Of Advanced Nursing*, 18(1), 32-38. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18010032.x>
- Molina, G. J. O., Pérez, M. A. Y., Lizárraga. S. G. y Larrañaga, N. A. M. (2018). Análisis de calidad de vida laboral y competitividad en empresas de servicios turísticos. *3C Empresa: Investigación y Pensamiento Crítico*, 7(2), 44-67. <https://doi.org/10.17993/3cemp.2018.070234.44-67/>
- Muñoz, D. M., Montero, C., Matabanchoy, S., y Zambrano, C. (2022). Calidad de vida en el trabajo en docentes universitarios. *Revista Boletín Redipe*, 11(6), 120-134. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i6.1841>
- Oblitas, L. A. (2016). *Psicología de la salud y calidad de vida*. (4ta. ed.) Cengage. <https://dokumen.pub/qdownload/psicologia-de-la-salud-y-calidad-de-vida-4nbsped-9786075262949.html>
- Organización de las Naciones unidas ONU. (1961). Definición y medición internacional del nivel de vida. https://unstats.un.org/unsd/publication/serie/se/serie_cn3_270_rev1s.pdf (trabajo original publicado 1954)
- Organización Mundial de la Salud OMS. (2012) WHOQOL. <https://www.who.int/tools/whoqol>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(160), 1-36. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Patlán, P. J. (2021). ¿Qué es la calidad de vida en el trabajo? Una aproximación desde la teoría fundamentada. *Psicología desde el Caribe*, 37(2), 31-67. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.2.158.7>

Pérez Loaiza, J. K., Monsalve Mera, A. E., Ñique Carbajal, C. A., Mestanza Quispe, J. D. M., Diaz Espinoza, E. K., Infante Palacios, K. E., & Lluncor Ushiñahua, I. P. (2020). Calidad de vida profesional de docentes de una universidad del norte del Perú. *Universitas Médica*, 61(4). <https://doi.org/10.11144/javeriana.umed61-4.cvpd>

Pigou, A. C. (1932). *The Economics of Welfare* (4th ed.). Mcmillan. <https://oll.libertyfund.org/titles/pigou-the-economics-of-welfare>

Pinela Morán, N. A., y Donawa Torres, Z. A. (2019). Calidad de vida laboral y el compromiso organizacional: una perspectiva desde las universidades. *Revista Científica RES NON VERBA*, 9(2), 1–12. <https://doi.org/10.21855/resnonverba.v9i2.217>

Quiroz Campas, C. Y., Molina Barreras, I. G., Espinoza Morales, F., García Lirios, C., Murillo Félix, C. A., & Acosta Mellado, E. I. (2021). *Diseño y validación de un instrumento para medir la calidad de vida laboral en trabajadores de instituciones de educación superior en el sur de sonora de México*. *Interciencia* 46, 423-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33969826004>

Quispe A., M. C., Reynoso M., E., Ramírez C, E. V., Virueta A., J. J., y Quispe C., H. E. (2021). Nivel de calidad de vida laboral en docentes de facultades de educación de universidades públicas de la macro región centro. *Investigación y Educación*, 2(1), 66-74. <https://doi.org/10.26490/uncp.investigacionyeducacion.2021.2.1.1365>

Ramírez-Coronel, A. A, Malo-Larrea, A., Martínez-Suarez, P. C, Montánchez-Torres, M. L, Torracchi-Carrasco, E., & González-León, FM (2020). Origen, evolución e investigaciones sobre la Calidad de Vida: Revisión Sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39 (8), 954-959.

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/21314

Vásquez-Jaramillo, C., Barrios, D., & Cerón-Muñoz, M. (2018). Estudio exploratorio de la calidad de vida en el trabajo de ordeñadores de sistemas de producción de leche. *Archivos de Zootecnia*, 67(258), 228

233. <https://doi.org/10.21071/az.v67i258.3658>

Zapata, A. M. del P., David, D. L., Espinal, F. L., Marín, K. J. & Rodríguez, I. J. (2017). Calidad de vida en el trabajo en funcionarios del área de Seguridad y Vigilancia de una universidad del suroccidente colombiano. *Medicina y Seguridad en el trabajo* 63 (248), 235-244. <https://doaj.org/article/8be6a81a921c4a24a8e32d046019f070>

Participación parental en la prevención del riesgo académico

Parental Involvement in the Prevention of Academic Risk

Maricela Chaparro Acosta³, Jamillet Carranza Coello⁴, Virginia Pacheco Chávez⁵, y Claudio Carpio Ramírez⁶

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

La reprobación y el abandono escolar en la Educación Media Superior (EMS) constituyen problemáticas persistentes en el sistema educativo mexicano y se asocian con trayectorias escolares irregulares. En ese sentido se retoma la categoría de *riesgo académico* en el cual se ven involucrados diversos factores que hacen más probable la deserción escolar, particularmente durante transiciones educativas críticas. El presente artículo tiene como objetivo analizar el papel de la participación parental como factor atenuante del riesgo académico en la EMS, a partir de la comparación entre las prácticas de inclusión familiar en la educación básica y en el bachillerato, apoyado en evidencia institucional del Colegio de Ciencias y

3 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: maricela.chaparro@iztacala.unam.mx

4 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: Jamillet.carranza@iztacala.unam.mx

5 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: vpacheco@unam.mx

6 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: carpio@unam.mx vpacheco@unam.mx

Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, se examina cómo la ruptura abrupta en la participación familiar puede incrementar la vulnerabilidad académica de los estudiantes. Se discute la pertinencia de la inclusión parental transicional que favorezca la autonomía progresiva del alumnado.

Palabras clave: participación parental; riesgo académico; educación media superior; reprobación; transición educativa.

Abstract

Academic failure and school dropout in Upper Secondary Education (USE) remain persistent challenges within the Mexican educational system and are associated with irregular educational trajectories. In this context, the concept of *academic risk* is used to refer to a set of interrelated factors that increase the likelihood of school dropout, particularly during critical educational transitions. This article analyzes the role of parental involvement as a mitigating factor of academic risk in USE by comparing family inclusion practices in basic education and upper secondary education. Drawing on institutional evidence from the Colegio de Ciencias y Humanidades of the Universidad Nacional Autónoma de México, the study examines how an abrupt discontinuity in family participation may intensify students' academic vulnerability. Finally, the article discusses the relevance of a model of *transitional parental inclusion* that promotes students' progressive autonomy while sustaining family support during the initial semesters of upper secondary education.

Key words: parental involvement, academic risk, upper secondary education, academic failure.

Introducción

En México, la educación formal se reconoce como un instrumento central para la reducción de la desigualdad social; no obstante, pese a su potencial transformador, persisten desafíos estructurales en términos de acceso, permanencia y conclusión en los distintos niveles

educativos obligatorios, particularmente en la Educación Media Superior (EMS). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), mientras que en promedio el 14 % de los adultos de entre 25 y 34 años en los países miembros no ha concluido este nivel educativo, en México dicha proporción asciende a 43 %, lo que evidencia una brecha significativa en las trayectorias educativas y, por extensión, en las oportunidades de inserción laboral y participación social.

A partir de la obligatoriedad de la EMS establecida en 2012, se han registrado avances relevantes en la cobertura, que para el ciclo escolar 2024–2025 fue de 80.6 % en jóvenes de 15–17 años, lo que refleja un incremento sostenido de la matrícula (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2025). Para el ciclo escolar 2023–2024, la tasa de abandono en la EMS se estimó en aproximadamente 8.1 %, lo que equivale a cerca de 430,000 estudiantes que interrumpieron sus estudios, lo cual confirma que, si bien la tendencia ha mostrado cierta disminución en comparación con años previos, el problema persiste (SEP, 2024).

Las consecuencias del abandono y la no conclusión de la EMS son amplias y multidimensionales, pues restringen las oportunidades laborales y se asocian con procesos de exclusión social, marginación y vulnerabilidad (CEPAL, 2003). En este marco, resulta prioritario identificar los factores que incrementan la probabilidad de interrupción de las trayectorias escolares. Desde una perspectiva psicológica y educativa, estos fenómenos pueden analizarse a partir del concepto de riesgo académico, entendido como una condición disposicional que refiera a la probabilidad de que un estudiante enfrente resultados adversos en su trayectoria escolar. A diferencia de fenómenos ya consolidados, como el rezago, abandono o deserción escolar, no constituye un daño consumado, sino una propensión derivada de la interacción de diversos factores que incrementan la posibilidad de que tales situaciones se materialicen. En este sentido, el riesgo académico es específico respecto del resultado potencial y puede manifestarse como riesgo de rezago escolar, bajo rendimiento,

bajo aprovechamiento o fracaso escolar, cada uno asociado a distintas formas de afectación del desempeño y la permanencia educativa (Carpio et. al 2018).

Los factores que configuran el riesgo académico no actúan de manera aislada, sino que se combinan de forma particular en cada estudiante. La literatura especializada los clasifica en factores conductuales de alto impacto —como la reprobación previa y el ausentismo—; factores personales y psicológicos relacionados con habilidades académicas, regulación emocional y experiencias afectivas; factores biológicos y de salud; factores familiares y sociales vinculados al contexto socioeconómico y al entorno familiar; así como factores escolares e institucionales asociados al modelo educativo, el clima escolar y la flexibilidad curricular. Desde una perspectiva preventiva, la identificación temprana del riesgo resulta clave, ya que la intervención oportuna, especialmente antes de la reprobación, permite reducir su progresión y evitar la consolidación de trayectorias escolares desfavorables.

Como se mencionó, uno de los factores participantes en el riesgo académico son los familiares, al respecto la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (INEGI, 2021) señala que dichos factores no operan como causas directas del abandono, sino como indicadores de procesos subyacentes que interactúan con otros ámbitos de la vida del estudiante. Situaciones como el embarazo, la paternidad o maternidad temprana y el matrimonio durante el periodo de estudios se han asociado con mayores niveles de deserción, debido a la incorporación de responsabilidades económicas y de cuidado que compiten con la continuidad educativa. Asimismo, el nivel educativo de los padres y su participación en la vida académica del estudiante se relacionan con la permanencia escolar: menores niveles de escolaridad parental o un bajo involucramiento suelen vincularse con expectativas educativas reducidas y un acompañamiento académico limitado, lo que incrementa el riesgo de abandono.

Este trabajo parte de la premisa de que la relación entre los padres o responsables de un menor en la EMS y la institución educativa constituye un eje fundamental en la formación del estudiante. La educación puede comprenderse como un proceso de transmisión cultural que se desarrolla tanto en el ámbito informal como en el formal. En la educación informal, el infante se incorpora desde su nacimiento a un entorno social que lo expone a prácticas culturales cotidianas —como el uso de vestimenta, los hábitos alimenticios o los espacios de descanso— que influyen en su desarrollo. Dichas prácticas son transmitidas intergeneracionalmente por los miembros del grupo familiar, quienes imponen demandas culturales que el niño aprende a satisfacer como parte de su proceso de socialización (Carpio et al., 1995).

Los primeros agentes que formulan estas demandas suelen ser los integrantes de la familia, lo que convierte a este núcleo en el primer grupo social encargado de iniciar la transmisión cultural. Este proceso no se caracteriza por su sistematicidad ni planificación, por lo que se considera propio de la educación informal. En este ámbito se establecen las bases del desarrollo infantil conforme a las expectativas del grupo social, con variaciones determinadas por el contexto específico de cada familia. Conforme los infantes se incorporan a una institución educativa, la transmisión cultural adopta formas más estructuradas y sistemáticas. En la educación formal, los distintos agentes institucionales introducen nuevas demandas que complementan y amplían aquellas establecidas en el entorno familiar, generando una continuidad educativa. A través de la interacción entre la educación informal y la formal se configura un marco que no solo refleja las expectativas culturales, sino que también permite a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en su entorno social (Carpio et al., 1995).

Implicación de la familia en la educación básica y en la educación media superior

Desde este enfoque, se subraya la relevancia de la participación familiar en el proceso educativo y la necesidad de una colaboración sostenida entre ambos contextos para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En la educación básica, esta colaboración se traduce en el establecimiento de vínculos formales con madres, padres o tutores, mediante estrategias de comunicación y participación orientadas a fortalecer el aprendizaje y el desarrollo académico. La Ley General de Educación (2026) formaliza esta corresponsabilidad al establecer lineamientos orientados a: a) orientar a los padres en la educación de sus hijos; b) informarles sobre su desempeño académico; y c) promover su participación social en la escuela (Conafe, 2012).

De manera complementaria, en este nivel operan los consejos de participación escolar, órganos colegiados integrados por padres y madres de familia, estudiantes, exalumnos y otros actores institucionales, que se reúnen periódicamente para acordar acciones en beneficio de la comunidad educativa (SEMS, 2015). Estos mecanismos no solo legitiman la implicación parental, sino que la institucionalizan mediante esquemas regulares de seguimiento, comunicación y corresponsabilidad.

La comunicación efectiva entre la escuela y la familia permite que los padres conozcan las evaluaciones, actividades y exigencias académicas a las que se enfrentan los estudiantes, lo cual resulta fundamental para comprender y acompañar las demandas que se extienden al ámbito extraescolar. Sin embargo, este esquema de participación experimenta un cambio significativo al transitar de la educación básica a la Educación Media Superior.

En la EMS no existen lineamientos federales específicos que regulen o promuevan de manera explícita la inclusión de los padres en el proceso educativo, lo que suele derivar en una disminución sustantiva de su participación. En esta etapa, se espera que los estudiantes asuman mayores niveles de autonomía en la organización de su aprendizaje, la gestión del tiempo y la toma de decisiones académicas, tanto con miras a la educación superior como a la inserción laboral (INEE, 2019). No obstante, este tránsito puede resultar abrupto cuando no está mediado por procesos de acompañamiento gradual.

Mientras que en la educación básica es común un seguimiento cercano del desempeño escolar por parte de docentes y familias —mediante la revisión de tareas, la asistencia a reuniones y la estructuración de rutinas—, en la EMS estas prácticas tienden a diluirse. En muchos casos, se espera que el estudiante asuma de manera repentina funciones de autorregulación para las cuales no siempre ha sido preparado, como la planificación del estudio, la realización de trabajos fuera del aula o la solicitud autónoma de apoyo académico.

A ello se suma que, con frecuencia, los padres cuentan con un acceso limitado a información relevante sobre las actividades y evaluaciones escolares de sus hijos (SEMS, 2015), lo que reduce su involucramiento y puede incidir negativamente en el rendimiento académico. La ausencia de una colaboración activa entre la escuela y la familia puede generar un desajuste entre las expectativas institucionales y el tipo de apoyo disponible en el ámbito familiar.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), las competencias socioemocionales, en particular la autorregulación, influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan las exigencias académicas y sostienen su permanencia en el sistema educativo. En contextos donde dichas competencias se encuentran insuficientemente desarrolladas y, además, existen limitadas redes de apoyo institucional o familiar, se incrementa la probabilidad de trayectorias escolares

desfavorables. Desde esta perspectiva, la debilidad en las competencias de autorregulación puede entenderse como un factor que contribuye a la configuración del riesgo académico, en tanto incrementa la propensión a resultados adversos, como el bajo rendimiento, el rezago o la interrupción de los estudios en la Educación Media Superior. En consecuencia, se ha enfatizado la necesidad de implementar estrategias orientadas a fortalecer de manera progresiva la autonomía del estudiante, mediante tutorías, programas de orientación educativa y el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la familia (SEMS, 2015).

En este contexto, la participación familiar —entendida como el seguimiento del desempeño académico, la comunicación con la escuela y el establecimiento de expectativas educativas— se perfila como un factor potencialmente protector frente al riesgo académico, siempre que su intervención se adecue a las características de este nivel educativo y se oriente a favorecer la autonomía del estudiante.

Evidencia de la inclusión parental como estrategia para combatir la reprobación en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Hasta este momento, se ha planteado que uno de los caminos para combatir la reprobación y el abandono escolar en la Educación Media Superior consiste en implementar programas en los que el involucramiento parental sea un componente clave. No obstante, dicho involucramiento debe diferenciarse del que se da en la Educación Básica, ya que debe orientarse a fomentar la autonomía del estudiante. Al mismo tiempo, es fundamental reconocer que la falta de información oportuna puede dificultar que madres y padres tomen decisiones adecuadas para apoyar el desempeño académico de sus hijos, como establecer consecuencias o formular expectativas que favorezcan su rendimiento.

En este sentido, existe poca evidencia sistematizada que aborde cómo las familias y las instituciones educativas pueden facilitar el tránsito del estudiante de un sistema en el que su desempeño es monitoreado constantemente hacia otro donde la autorregulación adquiere un papel central.

Un ejemplo concreto de esta problemática se encuentra en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que atiende a un alto porcentaje de la matrícula de EMS (aproximadamente el 1.2% del total). Para abordar esta situación, se creó e implementó el Programa Institucional de Apoyo para Estudiantes en Riesgo Académico. Con una visión interdisciplinaria, el programa se dedicó a elaborar diagnósticos sobre los factores de riesgo asociados a la reprobación y deserción de los alumnos, con el fin de diseñar estrategias de atención integral que incluyan la participación activa de padres de familia, pares académicos y asesores especializados en educación (Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico, 2015).

Para dar inicio al funcionamiento del programa, se convocó a los padres de familia con el objetivo de informarles sobre la situación académica de sus hijos, quienes cursaban el segundo semestre. En general, se constató que muchos de estos estudiantes reprobaron al menos de una a seis materias de un total de seis. Las reacciones de los padres durante estas reuniones evidencian su reconocimiento de la importancia de estar informados sobre el desempeño académico de sus hijos. Por ejemplo, algunos de los reclamos que expresaron a la institución fueron: “No se me ha informado sobre la condición escolar de mi hijo” y “Me avisaron cuando los problemas ya estallaron” (Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico, 2015).

Estos testimonios recalcan la necesidad de establecer canales de comunicación más efectivos entre la institución y las familias. La falta de información no solo afecta la

capacidad de los padres para intervenir de manera adecuada, sino que también limita el potencial del estudiante para recibir el apoyo que necesita en momentos críticos.

A pesar de que muchos padres reconocieron la importancia de estar informados sobre la situación académica de sus hijos como un primer paso para prevenir la reprobación, una gran parte no se involucró en las actividades organizadas por la institución educativa. Con frecuencia, consideran que en la Educación Media Superior (EMS) su intervención ya no es necesaria. Esto se refleja en expresiones como “ya deben ser responsables en el bachillerato” o “en la secundaria no tenía estos problemas”, que revelan la suposición de que, al cambiar de nivel educativo, las conductas de los estudiantes mejorarán por sí solas. Se espera que los jóvenes asuman la responsabilidad de su formación académica y logren autorregular su comportamiento sin el acompañamiento directo de sus familias. Esta percepción también se manifiesta en el hecho de que solo el 50 % de los padres contactados participaron en el programa.

El programa se implementó por primera vez en el CCH Vallejo durante el ciclo escolar 2014-2015. Debido a los resultados favorables obtenidos, se expandió a los cinco planteles del CCH en el ciclo escolar siguiente. El proceso de operación del programa destaca la participación de los padres en varias etapas clave de la implementación del programa que consistieron en: 1) Los asesores especialistas identifican a estudiantes en riesgo; 2) Un asesor especialista contacta a la familia y agenda una entrevista a profundidad; 3) Los asesores capacitan a los monitores; 4) Cada estudiante es asignado a un monitor; 5) El monitor establece el primer contacto con el alumno y los padres, acordando la vía de comunicación y el horario de contacto; 6) Se lleva a cabo una reunión presencial entre el monitor y el estudiante; 7) Un asesor especialista y el monitor elaboran un plan semestral de intervención; 8) Los monitores mantienen una comunicación diaria con padres y alumnos; 9) Se discute el estado de los casos por plantel en sesiones plenarias. 10) Finalmente, un asesor especialista,

junto con el monitor, elabora y entrega a los padres un informe de actividades y recomendaciones.

Este proceso tuvo como objetivo integrar a los padres en el recorrido educativo de sus hijos, con la expectativa de que su inclusión contribuyera a reducir el riesgo de reprobación. Al mismo tiempo, resultó fundamental analizar las observaciones y experiencias derivadas de dicha participación, con el fin de evaluar su efectividad y determinar si es necesario implementar acciones adicionales para fortalecerla.

La intervención descrita se llevó a cabo a lo largo del segundo semestre e incluyó las experiencias de 96 padres y 96 estudiantes, estos últimos en situación de reprobación, es decir en situación de riesgo académico. Aunque todos fueron contactados para informarles sobre el desempeño académico de los estudiantes, solo 48 padres y estudiantes participaron de forma regular en el programa, mientras que los otros 48 no se involucraron en ninguna de las actividades. A estos últimos también se les contactó al final del semestre para conocer las acciones que habían implementado por su cuenta

Como indicador de la efectividad del programa, se recopiló y comparó el número de materias reprobadas por los estudiantes en el primer y segundo semestre. Esta comparación permitió identificar si la cantidad de asignaturas reprobadas se mantenía, disminuía o aumentaba en el tiempo, es decir, si los estudiantes seguían reprobando el mismo número de materias, más o menos que en el semestre anterior. Analizar esta tendencia resulta relevante porque permite evaluar si la intervención tuvo un impacto riesgo académico. Una disminución en el número de materias reprobadas puede indicar una mejora en las condiciones de estudio del alumno, posiblemente asociada al acompañamiento de sus padres o tutores. En cambio, si la tendencia se mantiene o empeora, podría señalar la necesidad de ajustar o fortalecer las estrategias de apoyo implementadas. Por ejemplo, un alumno que reprobó dos asignaturas

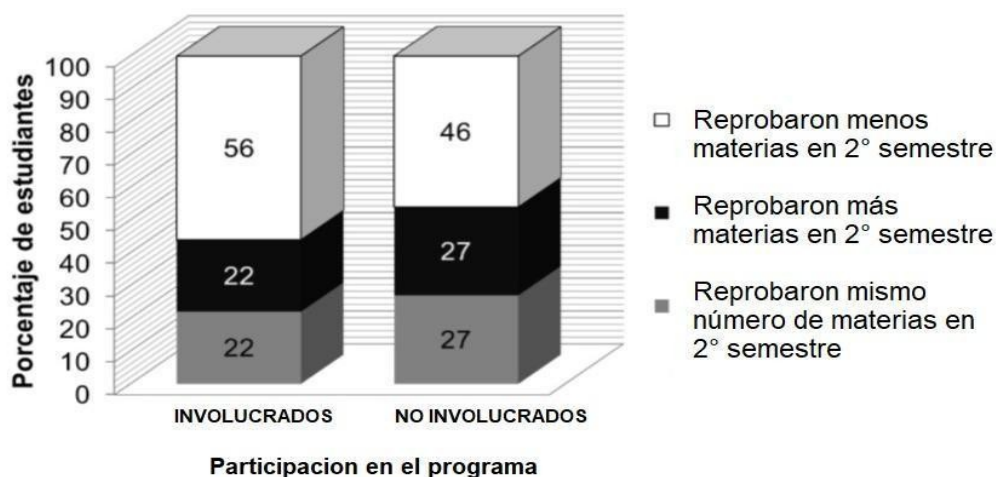
en el primer semestre y solo una en el segundo semestre se clasifica en la categoría de quienes reprobaron menos materias en el segundo semestre.

Los datos revelaron que 27 de los estudiantes que participaron en el programa lograron reprobar menos materias en el segundo semestre, en comparación con 22 estudiantes que no participaron en el programa y también reprobaron menos materias (ver figura 1). Esto sugiere que los alumnos que no formaron parte del programa mostraron una menor capacidad para romper la tendencia de reprobación en comparación con aquellos que sí participaron, aunque la diferencia es relativamente pequeña, solo del 10%, equivalente a cinco alumnos.

Otro hallazgo relevante es que un mayor porcentaje de los estudiantes que no participaron en el programa reprobó más materias en el segundo semestre o mantuvo el mismo número de reprobaciones que en el primero. Este resultado destaca el potencial del programa para apoyar a los alumnos en la mejora de su rendimiento académico.

Figura 1

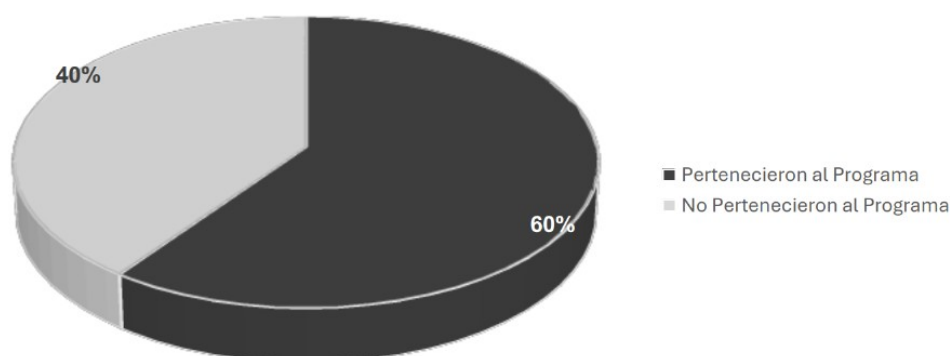
Porcentaje de alumnos que reprobaron más, menos e igual número de materias en segundo semestre en comparación con el primer semestre, según su participación en el programa.



En cuanto a los alumnos que lograron romper completamente con la tendencia de reprobación, es decir, aquellos que no reprobaron ninguna materia en el segundo semestre, la figura 2 ilustra que 14 de estos estudiantes (60.9%) pertenecieron al programa, mientras que 9 estudiantes (39.1%) no formaron parte del mismo. Este dato subraya el impacto positivo que el programa parece tener en la capacidad de los estudiantes para superar sus dificultades académicas y alcanzar un desempeño satisfactorio.

Los datos expuestos anteriormente pueden servir como un indicador indirecto del éxito del programa en romper la tendencia reprobatoria. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué acciones han tomado los padres para contribuir a esta mejora? Para explorar este aspecto, se realizó un cuestionario dirigido a los padres, con el fin de identificar las estrategias que emplean para ayudar a sus hijos a superar las dificultades académicas.

Figura 2
Porcentaje de alumnos que reprobaron 0 materias en segundo semestre, según su participación en el programa.



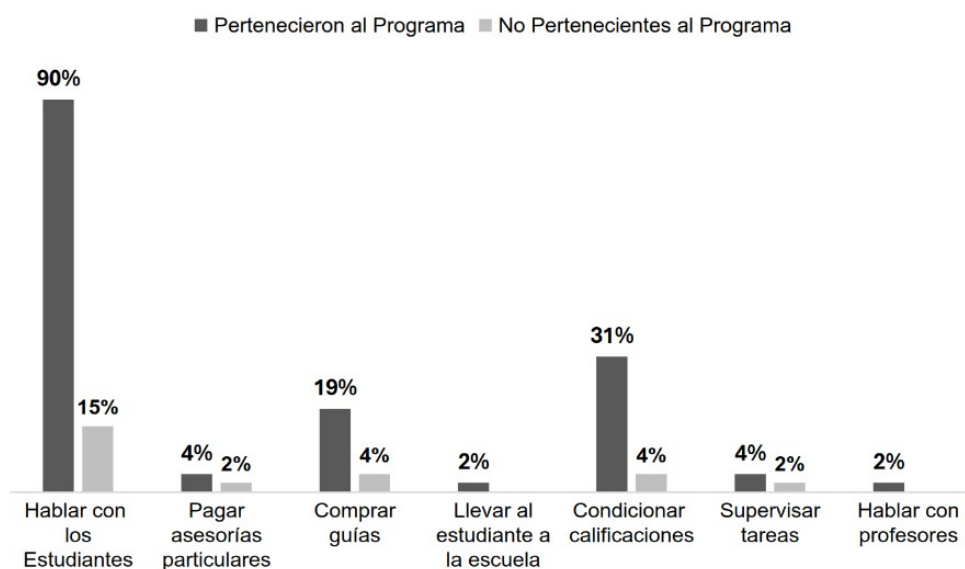
En la figura 3 se presenta una comparación de las actividades realizadas por los padres que participaron en el programa y aquellos que no lo hicieron. Entre las principales acciones reportadas por los padres se encuentran: hablar con los estudiantes sobre sus estudios (43

padres que participaron frente a 7 que no), adquirir guías de estudio (9 padres que participaron frente a 2 que no) y condicionar las calificaciones a ciertas actividades o comportamientos (15 padres que participaron frente a 2 que no).

Estos datos destacan una clara diferencia en el nivel de involucramiento y las estrategias empleadas por los padres de familia que participan en el programa en comparación con aquellos que no lo hacen. La comunicación activa entre padres e hijos, la inversión en recursos educativos y el establecimiento de expectativas claras son prácticas que parecen correlacionarse con una mayor eficacia en la reducción de la reprobación. Estas acciones reflejan la importancia de la participación familiar en el proceso educativo y sugieren que un mayor involucramiento puede ser un factor clave para el éxito académico de los estudiantes.

Figura 3

Acciones que los padres mencionaron efectuar para resolver y prevenir la reprobación de los estudiantes, según su tipo de participación en el programa.



Los padres informan que al "hablar con los estudiantes" se refieren a describir las consecuencias de la reprobación en diversos aspectos de su vida, anticipando así los

posibles efectos negativos que podría tener un bajo rendimiento académico. Esta comunicación puede promover que los jóvenes adviertan la importancia de sus calificaciones y cómo estas repercuten en su futuro.

En cuanto a "comparar las guías", los padres indicaron que acudían con sus hijos a adquirir estos materiales o solicitaban que los estudiantes mostraran evidencia de que las habían comprado. Este acto no solo implica una inversión económica, sino también un compromiso por parte de los padres para apoyar a sus hijos en su proceso educativo.

Además, algunos padres reportaron "pagar asesorías privadas" lo que implicó financiar clases de regularización para materias específicas donde el estudiante estaba teniendo dificultades. Esta estrategia busca proporcionar un apoyo adicional y personalizado que puede ser crucial para superar obstáculos académicos.

Finalmente, el concepto de "condicionar calificaciones" se refiere a la práctica de los padres de establecer recompensas o consecuencias en función del rendimiento escolar de sus hijos. Por ejemplo, los estudiantes deben obtener calificaciones aprobatorias para recibir incentivos positivos, como dinero, permisos para actividades recreativas o acceso a aparatos electrónicos. De igual forma, se podían enfrentar a consecuencias negativas, como la restricción de acceso a estos mismos recursos, si no logran cumplir con las expectativas.

Conclusión

A partir del análisis realizado, los resultados sugieren que la inclusión parental se asocia con la modulación del aprendizaje y con la trayectoria académica de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS), particularmente en su función como factor vinculado a la reducción del riesgo académico. Los datos examinados muestran que los padres que formaron parte del programa desarrollaron un mayor número de actividades de

acompañamiento en comparación con aquellos que no participaron, lo cual se asocia con una menor proporción de reprobación entre los estudiantes involucrados. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión parental puede incidir positivamente en el desempeño académico durante esta etapa educativa. Ahora bien, si bien los padres de familia que no participaron de manera sistemática en el programa realizaron un menor número de acciones de acompañamiento, también se observa que dichas acciones se activaron a partir de la llamada, lo que indica que, aun en ausencia de una participación formal en el programa, se produjo un involucramiento parental inicial, siendo la llamada un posible detonante de este proceso.

En este sentido, para favorecer una transición más adecuada de la educación secundaria a la EMS y reducir el riesgo de reprobación y abandono escolar, resulta pertinente que la participación parental se mantenga desde el inicio del bachillerato con características similares a las observadas en la secundaria. Esto implica que los padres se mantengan informados sobre los procesos de evaluación, establezcan expectativas claras y adopten acciones orientadas a mejorar el rendimiento académico de sus hijos, en coordinación con la institución educativa.

No obstante, este acompañamiento no debe concebirse como permanente ni centrado en el control directo. Su pertinencia es mayor durante el periodo inicial de adaptación del estudiante a las nuevas dinámicas, normas y exigencias de la EMS, por ejemplo, hasta la obtención de las primeras evaluaciones formales. Posteriormente, se plantea una disminución gradual de la supervisión parental, de modo que el estudiante asuma progresivamente la responsabilidad sobre la organización y regulación de sus actividades académicas. Este proceso permitiría fortalecer su autonomía y capacidad de autogestión, sin que ello implique una ruptura abrupta del apoyo familiar, contribuyendo así a trayectorias escolares más estables y sostenidas.

Referencias

- Carpio, C., Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G., Canales, C. y Ávila, R. (2018). Atención al riesgo académico en el bachillerato: avances conceptuales y metodológicos. En Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R., y Morales, G. (Eds.), *Riesgo académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones* (pp. 2-26), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. y Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. *Acta Comportamentalia*, 3(1), 89-98.
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2003). Panorama social de américa latina. Chile: Publicación de la Naciones Unidas, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1217/S036398_es.pdf;jsessionid=BB54ADF480F2A7F2B633A221118803E?sequence=1
- COAFE, Comisión Nacional de Fomento Educativo (2012). Programa de Trabajo Institucional 2012. Secretaría de Educación Pública
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE). <https://www.inegi.org.mx/programas/enape/2021/>
- INEE (2019) La educación obligatoria en México: Informe 2019. https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/abr/INEE_eduOblig_2019-20190410.pdf
- Ley General de Educación. (reforma del 2026). Diario Oficial de la Federación 2019/2026. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 15-01-2026.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). [OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development]. *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.html

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023). Education at a glance 2023: Country note. OCDE.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf
- Programa Institucional de Atención al Riesgo Académico. (2015). Manual de Organización y Operación.
- SEMS (2015). Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior. SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/713/Movimiento_contra_Abandono_Escolar-_Caja_de_Herramientas.pdf
- SEP (2012). Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior.
https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdo-lineamientos-para-la-constitucion-organizacion-y-funcionamiento-de-los-consejos-de-participacion-social-en-la-educacion>
- SEP (2024). Síntesis informativa Conafe.
chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/962501/S_ntesis-16-12-2024.pdf
- SEP (2025). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024–2025. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

¿Cómo experimentan la violencia digital las y los jóvenes universitarios?⁷

How do Young University Students Experience Digital Violence?

Guillermina Arenas Montaño⁸ y María de los Angeles Herrera Romero⁹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

El espectro de la violencia digital utiliza formas de agresión y hostigamiento como divulgación no autorizada de imágenes íntimas, desinformación enmarcada en el anonimato, viralización de contenidos falsos y crueles. Se realizó un estudio cuantitativo y exploratorio, mediante un cuestionario con Escala tipo Likert, se exploraron seis ejes de violencia escolar percibida por el estudiantado durante las clases virtuales implementadas durante la pandemia del COVID-19. Participaron 1,387 estudiantes de seis licenciaturas, 432 hombres, 945 mujeres y 10 personas no binarias. Los resultados arrojaron que el estudiantado sufrió presiones académicas por exceso de tareas, desajustes en el proceso de enseñanza

-
- 7 Estudio realizado dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) ag300125, que tiene como título “Percepción de la Violencia Escolar en Entornos Virtuales Académicos de Estudiantes Universitarios Durante la Pandemia por Covid-19”.
- 8 Carrera de Enfermería, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: guillearenasm@iztacala.unam.mx
- 9 Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: angeles.herrera@iztacala.unam.mx

aprendizaje y estrés por las fallas en las herramientas tecnológicas lo que deja ver una nueva forma de violencia digital que no había sido contemplada en otros estudios.

Palabras clave: Acoso escolar, Cyberbullying, Universitarios, Violencia escolar.

Abstract

The spectrum of digital violence employs forms of aggression and harassment such as unauthorized disclosure of intimate images, misinformation framed in anonymity, and the viral spread of false and cruel content. A quantitative and exploratory study was conducted using a questionnaire with a Likert-type scale, exploring six axes of school violence perceived by students during the virtual classes implemented during the COVID-19 pandemic. A total of 1,387 students from six undergraduate programs participated, including 432 men, 945 women, and 10 non-binary individuals. The results showed that students suffered academic pressures due to excessive assignments, mismatches in the teaching-learning process, and stress due to failures in technological tools, revealing a new form of digital violence that had not been considered in other studies.

Keywords: School bullying, Cyberbullying, University students, School violence.

Introducción

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han optimizado los procesos de comunicación, información y educación. El uso masivo de estas herramientas, especialmente las redes sociales en la población estudiantil han configurado nuevas dinámicas de interacción entre los grupos. En este contexto se promueven la amistad, la unión, el desarrollo de habilidades, la toma de decisiones y el aprendizaje, entre otros aspectos. Sin embargo, estas plataformas también son focos de tensión, la cual se manifiesta a través de los dispositivos y se transforma en vías para transmitir y propagar de forma

escrita, verbal y visual, insultos, amenazas, ataques y provocaciones de diversa índole. De esta forma se reproduce la violencia digital, que es definida como “aquella que se comete y expande a través de medios digitales como redes sociales, correo electrónico o aplicaciones de mensajería móvil y que causa daños a la dignidad, la integridad y/o la seguridad de las víctimas” (ONU Mujeres, 2020. p. 1).

En México el incremento de la violencia digital se evidencia con datos específicos, que según los resultados del Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2023, publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2024), el 20.9 % de los usuarios de internet en el país (equivalente a 18.4 millones de personas de 12 años y más) experimentaron ciberacoso. El que afectó a un 22.0 % de las mujeres y a un 19.6 % de los hombres, siendo el contacto mediante identidades falsas la forma más común de acoso para ambos sexos (INEGI, 2024).

Desarrollo

La evolución de las TIC, particularmente el internet y el teléfono móvil, ha dado lugar al surgimiento e incremento del ciberbullying, una forma de acoso escolar indirecto. Estos avances tecnológicos se convierten en los instrumentos principales para el hostigamiento. Por ejemplo, un estudiante puede agredir a otro mediante la publicación y difusión de información o imágenes comprometedoras en un sitio web al que tiene acceso toda la población estudiantil, o realizando amenazas directas a través de cualquier medio digital (Maya, 2014).

El ciberbullying se caracteriza por una serie de elementos distintivos, el anonimato, la intencionalidad y la repetición de la agresión. Estos actos establecen un desequilibrio sistemático de poder y dominación entre el perpetrador y la víctima. Además, existe un patrón de género en la agresión, siendo los hombres quienes tienden a asumir el rol de

ciberacosadores y las mujeres quienes suelen ser las víctimas más frecuentes (Jiménez et al., 2021)

Respecto al anonimato Suler (2004), refiere que el efecto de desinhibición online es un comportamiento caracterizado por una sensación de desconexión entre el "yo verdadero" y el "yo online". Esto genera una ilusión de anonimato y de ser una persona oculta o enmascarada, lo que, junto con la sensación de impunidad, conduce a la desinhibición y a la reducción de barreras morales, incitando a actuar de forma hostil, algo que no se haría en un entorno cara a cara.

Un factor clave en el fenómeno del acoso es el incremento en el consumo de drogas por parte de los jóvenes, ya que esta práctica puede desinhibir o alterar significativamente la personalidad, siendo un catalizador que facilita la transición de algunos individuos hacia el rol de acosadores. Asimismo, los jóvenes que sufren ciberbullying pueden presentar graves consecuencias, entre ellas se encuentran, bajo rendimiento académico, aislamiento social, deserción escolar y graves daños psicológicos, tales como depresión con ideación suicida o incluso convertirse en consumidores de drogas como mecanismo de escape (Vásquez et al., 2020).

Método

Con previo consentimiento informado se realizó un estudio cuantitativo, transversal y exploratorio, se aplicó una Escala tipo Likert de Violencia en el nivel universitario, con una confiabilidad de 0.723, compuesta de 35 ítems que exploraban seis ejes de violencia escolar percibida por el estudiantado durante las clases virtuales implementadas durante la pandemia del COVID-19. Presentamos los resultados del eje denominado Violencia en redes

sociales, cuyo objetivo fue identificar si el alumnado había sido víctima de violencia escolar relacionada a espacios virtuales.

Resultados

Participaron 1,387 estudiantes de licenciatura de las carreras de Medicina, Odontología, Optometría, Enfermería, Biología y Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Fueron 432 hombres, 945 mujeres y 10 personas no binarias. La edad de las y los participantes osciló entre los 17 y 42 años, con promedio de 20.5 años. Las preguntas que registraron mayor riesgo de percepción de violencia fueron: sentir ansiedad por las fallas en la conexión durante las sesiones académicas 65.2%, sentir estrés ante el exceso de tareas académicas 63.3%. sentir limitaciones por no tener los recursos electrónicos requeridos para realizar las actividades escolares 21.3%. Las mujeres presentaron mayor percepción de violencia que los hombres y la población no binaria tuvo mayor percepción de violencia que las mujeres.

Con los resultados obtenidos se pudo observar que cuando se habla de violencia en entornos virtuales comúnmente se piensa en la divulgación no autorizada de imágenes íntimas, desinformación enmarcada en el anonimato y viralización de contenidos falsos y crueles, este tipo de violencia puede ser generada entre pares, pero la presente investigación mostró que el alumnado de la FES Iztacala percibe como una forma de violencia que va de la academia hacia el alumnado el exceso de tareas, el sentirse limitados por no contar con los recursos electrónicos requeridos para las actividades escolares en línea o las fallas de conexión, lo que deja ver una nueva forma de violencia digital que no había sido contemplada en otros estudios.

Ante la situación de la pandemia y las condiciones que se tuvieron que implementar para llevar a cabo las actividades escolares, se crearon diferentes alternativas para seguir con los planes de estudio y poder continuar con los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.

En muchos hogares mexicanos lo que se vivió ante el requerimiento de tomar las clases en línea, complicó sus dinámicas y requerimientos en el uso de computadoras, laptops y teléfonos celulares inteligentes, esto para poder ingresar a las clases en línea y cumplir con sus actividades escolares.

Salió a la luz la problemática de que no se contaba con el número de dispositivos electrónicos suficientes para poder hacer frente a lo que se requería en ese momento, ya que tanto padres/madres como Hijos (as) tenían que estar conectados para cumplir con sus obligaciones laborales o escolares. También se notó que el tipo de internet con el que se contaba en varias viviendas no tenía la capacidad para soportar a todas las personas que se conectaban a la red al mismo tiempo lo que generó en algunos hogares problemas económicos ya que se vieron en la necesidad de contratar más gigabytes de internet, hacer cambio de compañía de internet para tener un mejor servicio, o incluso tener que comprar nuevos aparatos que les permitiría cumplir con sus actividades sin tener que esperar a que otra persona terminara de usar el dispositivo.

Cuando las familias no tenían las posibilidades para hacer esta inversión económica se generaba estrés en los integrantes que tenían que compartir los diferentes aparatos electrónicos teniendo la preocupación de cumplir con los tiempos de entrega lo cual podía llevarlos a sentir ansiedad ante la espera.

Otro de los problemas identificados, fue que, al estar tomando las clases desde casa, no tuvieron un adecuado manejo de los tiempos por lo que podían destinar menor o mayor

número de hora para las actividades escolares, esto también alteró sus horarios en las que las desempeñaban habitualmente llegando a alterar el ritmo de sueño vigilia.

Ante esto algunas personas percibieron que el desajuste en los horarios o el exceso de tiempo destinado para las actividades académicas tenía que ver con el exceso de tareas que dejaban los(as) docentes, ya que el cuerpo docente también se estaba enfrentando al reto de llevar sus clases que tenían como presenciales a un ambiente virtual al que no estaban habituados colocando actividades adicionales para tratar de compensar la falta de asesoría presencial.

Conclusiones

Dentro de la violencia digital en jóvenes universitarios normalmente se habla de la que se ejerce en su grupo de pares por el compartir información o fotografías sin autorización, o la publicación de comentarios ofensivos en las redes sociales, pero en esta investigación se expusieron otros tipos de violencia digital que el alumnado percibió por tomar las clases en línea por la situación de la pandemia.

Estos temas, sentir ansiedad por las fallas en la conexión durante las sesiones académicas, sentir estrés ante el exceso de tareas académicas y sentir limitaciones por no tener los recursos electrónicos requeridos para realizar las actividades escolares, tendrán que ser estudiados con mayor detalle ya que percibimos que la educación está migrando a llevarse a cabo en un sistema híbrido en donde se conviene la parte presencial con las clases en línea y se tiene que cuidar que el alumnado esté preparado para hacer frente a estos requerimientos sin llegar a sentirse violentado(a) por la situación.

Otro aspecto por considerar son los recursos con los que cuenta la familia para hacer frente a estos requerimientos y que eso no sea una situación de estrés adicional o un problema no contemplado para futuras organizaciones.

Referencias

- INEGI. (2024). Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2023. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOCIBA/MOCIBA2023.pdf>
- Jiménez Sánchez, M., Berrocal de Luna, E., & Alonso Ferres, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica*, 20, 1–14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy20.pcac>
- Maya Betancourt, A. (2014). *Prevención del acoso escolar: Bullying y cyberbullying. Texto autoformativo y multimedia*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
<https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/30036.pdf>
- ONU Mujeres. (2020). Violencia contra mujeres y niñas en el espacio digital: lo que es virtual también es real. ONU Mujeres. <https://bit.ly/3Mugnm9>
- Suler, J. R. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/109493104129129>
- Vásquez, H., Gabriel, D., Constantino, S., & Carlos, J. (2020). Cyberbullying y sus factores de riesgo. *Episteme Koinonia, Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, Humanidades, Artes Y Bellas Artes*, 3(1), 577–597.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9299455.pdf>

Buenas prácticas en educación desde el discurso del estudiante

Good Practices in Education from the Student's Perspective

Fernando Herrera Salas¹⁰

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

Partimos del método de investigación-acción en el aula, para evaluar el discurso del estudiante del pregrado relativo a las buenas prácticas pedagógicas del docente en su ejercicio curricular. Tal discurso estudiantil supone: a) un discurso motivado e intencional; b) articula la vivencia inmediata de la práctica pedagógica; y c) crea una imagen vívida que otorga sentido al desempeño docente. Para interpretar los hallazgos se retoman dos modelos conceptuales: el *dispositivo tácito-explicito*, y el *constructo PCK*. Los resultados muestran un inventario preliminar de 252 buenas prácticas ubicadas en cinco criterios o taxones. Se concluye que, las buenas prácticas detectadas sitúan expectativas o demandas del estudiante respecto a la actividad pedagógica del docente y resignifican su rol a jugar en la “esfera personal” (plano socioemocional) y la “esfera técnica” didáctico-pedagógica, por lo que se valida la necesidad de invertir esfuerzos en su pasaje de un nivel tácito personal a su formalización institucional.

Palabras clave: buenas prácticas, docencia, investigación-acción en el aula.

¹⁰ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: fherresal@gmail .com

Abstract

We began with the action research method in the classroom to evaluate undergraduate students' discourse regarding the teacher's good pedagogical practices in their curricular exercise. This student discourse involves: a) a motivated and intentional discourse; b) the articulation of the immediate experience of pedagogical practice; and c) the creation of a vivid image that gives meaning to the teacher's performance. To interpret the findings, we used two conceptual models: the tacit-explicit framework and the PCK construct. The results show a preliminary inventory of 252 effective practices categorized into five criteria or taxa. We conclude that the identified effective practices establish student expectations or demands regarding the teacher's pedagogical activity and redefine the teacher's role in the "personal sphere" (socio-emotional level) and the "technical" didactic-pedagogical sphere. Therefore, we validate the need to invest effort in moving these practices from a tacit, personal level to their formal institutionalization.

Keywords: good practices, teaching, classroom action research.

Introducción

La presente investigación tiene como propósito realizar un inventario preliminar de buenas prácticas docentes del pregrado de psicología en una dependencia universitaria, a fin de hacer un mapeo de su emergencia espontánea o asistemática, en relación a la fase que podemos denominar post-implantación curricular. Para llevar a cabo este propósito, se recupera el discurso de los usuarios inmediatos y beneficiarios de estas buenas prácticas: los alumnos del pregrado que cursan la primera mitad del trayecto curricular.

En principio, consideramos que una primera instancia de valoración y ponderación de buenas prácticas educativas pueda ubicarse a nivel de los agentes que participan en el día a día de la puesta en escena del currículum que, en el caso que aquí exploramos, se trata de los

estudiantes del pregrado, quienes cuentan con elementos vivenciales para situar la suficiencia y pertinencia de dichas prácticas, dados los efectos que producen en su formación inmediata y por los alcances de las mismas para su futuro profesional. De ese modo, consideramos que la validez del discurso del estudiantado radica en que ellos someten tales prácticas docentes a diferentes escenarios de prueba no sólo en términos lógicos por su rigor aparente, sino por los resultados empíricos que obtienen en su proceso académico, de la solución de los problemas prácticos que enfrentan, y las situaciones de evaluación a las que se ven sometidos, entre otros. En tanto que la peculiaridad de este discurso se puede situar en base a tres características, a) es un discurso motivado e intencional, es decir, supone un distingo emocional y una base cognitiva en la que se asienta el juicio; b) implica una vivencia inmediata de la práctica pedagógica, en una dimensión formativa, y estima su eficacia operativa en las realidades que enfrenta; y c) resulta una narración descriptiva que, como acto de significado, crea una imagen vívida cuyos detalles otorgan sentido al desempeño docente.

El contexto social y la emergencia de buenas prácticas educativas

Como lo estima Jerí (2008), “en las últimas décadas, la educación se ha visto sometida a grandes presiones y reflexiones sobre su finalidad y rol en la sociedad”, en función de los siguientes factores: a) los cambios experimentados por el incremento de las comunicaciones, b) el progreso de los avances tecnológicos, c) la velocidad en la producción y renovación del conocimiento, y d) los retos que en su gestión le exige a la educación el imperativo de la calidad. (2008, p. 30).

En concordancia con esta estimación, encontramos una serie de acontecimientos que redefinen el contexto actual en el que se asienta la educación superior, y han sido

caracterizados como tres transiciones: económica, ecológica y tecnológica. En relación a esta última Casanova (2007) subraya que el impacto de las TIC se ha dejado sentir a distintos niveles, siendo de especial interés la innovación educativa, pues “la implantación en la sociedad de las denominadas «nuevas tecnologías» de la comunicación e información, está produciendo cambios insospechados”, y agrega que “la vivencia subjetiva de esta incorporación por parte del profesorado de todos los niveles educativos . . . se viene a reflejar cómo la convicción de la necesidad de construir un nuevo concepto de educación que responda a las demandas de la Sociedad del Conocimiento”, lo que “... conlleva el cuestionamiento de la función de la educación, el currículo académico, el rol del profesor y el de los alumnos”, y resulta un momento propicio para proponer modelos de docencia nuevos más acordes con el momento actual (2007, p.110).

El argumento en el presente trabajo es que, en su apuesta por la calidad educativa y respuesta a la demanda social contemporánea, todo proceso de cambio curricular en la educación superior lleva aparejada la remoción de prácticas pedagógicas previas y la emergencia de nuevas prácticas que atienden a los ajustes obligados por los cambios introducidos en los objetivos curriculares, la variación de los contenidos temáticos, prácticas profesionales rediseñadas y las formas de evaluación subsecuentes. No importando el grado de experiencia con el anterior, el nuevo currículo aparece para el docente como un escenario de prueba en el que ya no se es capaz de anticipar los efectos de las estrategias pedagógicas en su totalidad y se deben enfrentar acontecimientos inesperados o no sometidos a cálculo, El docente también sabe que lo que ensayó con éxito en su anterior ejercicio docente no puede ahora ser transpolado sin ajuste o como una simple repetición al nuevo escenario de enseñanza, nos referimos a su manera de aproximarse al grupo, el ritmo de trabajo, al manejo de la motivación, al examen y reflexión de los contenidos, la evaluación formativa y sumativa, al inventario de problemas prácticos a enfrentar, entre otras cosas. El espacio áulico se torna ahora un sitio de recreación o nueva creación del vínculo curricular

entre lo prescrito por el currículo y lo actuado, o en posibilidad de realizarse en la práctica cotidiana. Pero el problema que surge es que todo este nuevo acervo de buenas prácticas en su proceso de creación y puesta en escena queda implícito, es decir como experiencia particular de un docente individual, y por tanto sin documentarse, normalizarse y socializarse, para arribar a un estado “explícito” de nivel institucional.

Como se sabe, los cambios curriculares en la educación superior implican un requerimiento institucional, a fin de que su actualización constante garantice su eficacia, calidad y pertinencia social. Es común que, una vez que se ha puesto en marcha un nuevo currículo, ocurren una serie de acontecimientos del orden académico y extraacadémico que pueden beneficiar u obstaculizar su adecuada implementación. Desde nuestra perspectiva, esto supone una especie de vigilancia académica que, entre otras tareas, permita recuperar aquellas prácticas docentes que se destaquen por su eficacia y, en consecuencia, se debe apuntar hacia su preservación y formalización.

Como advertíamos, en este trabajo se ubican prácticas docentes particulares a la enseñanza de la psicología del pregrado, cuya ocurrencia específica se ubica en el primer tramo de la formación curricular, por lo que, si atendemos a la propuesta de la FAO (2013), para distinguir las etapas que supone la recogida de una buena práctica, nos ubicamos en la etapa inaugural, que se refiere a “identificar la práctica y encuadrar el proceso”. Y desde la propuesta de Mondragón y Moreno (2020, p. 11) quienes señalan que la OIT en 2015 estableció tres niveles de maduración de una práctica para convertirse en buena, nuestra evaluación se ubica en la primera etapa definida como el momento de “innovación”, en la cual la práctica pedagógica se ha implementado, pero no se ha evaluado, se caracteriza por su buena intencionalidad.

Definición de buenas prácticas educativas y los modelos de teorización

Una tarea inicial, para cubrir nuestro propósito en este estudio, radica en determinar las características y arribar a una definición fundamentada de buenas prácticas educativas en la educación superior. Para enfrentar esta tarea preliminar es pertinente asomarnos al estatus que mantienen en la literatura al respecto.

Marqués Graells (2002, como es citado en Casanova, 2007, p.117) indica que las buenas prácticas deben entenderse como: “intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo”.

Adicionalmente, Casanova (2007) considera la propuesta de Palomo, Ruiz, y Sánchez (2006, como es citado por Casanova, 2007) quienes apuntan que el concepto de buenas prácticas se relaciona con el buen hacer didáctico el cual, como todo buen hacer, exige unos prerequisites para su desarrollo: a) disponer de un entorno físico adaptado, con los recursos necesarios, b) contar con un profesorado preparado y un alumnado con unos conocimientos previos y buena disposición, y c) en la medida de lo posible, una implicación familiar que refuerce el marco de enseñanza-aprendizaje y lo apoye (Casanova, 2007,117).

Por su parte Mondragón y Moreno (2020, p.1) señalan que las buenas prácticas (BBPP) y las buenas prácticas educativas (BBPPEE) son promovidas para referir un conjunto de acciones o principios que gozan de reconocimiento por los resultados positivos que se pueden obtener de su replicación. Y agregan que, desde la perspectiva de Jeri (2008), cada buena práctica es una experiencia innovadora para resolver problemas ya que tiene una base cognitiva vinculada a la acción que se puede encapsular para trasladar el conocimiento tácito a

explícito. Y concluyen que no existe una definición universal para el concepto de buenas prácticas (BBPP), pues “En general en el contexto educativo se utiliza para emitir una valoración subjetiva sobre aquellos casos exitosos en los cuales su implementación haya acreditado cierto nivel de efectividad en el logro de los resultados, particularmente los de aprendizaje”, y es posible aprenderlas y transferirlas, pero se observa el problema que “... el concepto es polisémico y se utiliza a discreción por la comunidad educativa sin que necesariamente hayan sido sometidas a algún proceso de evaluación o revisión”. (2020, pp. 2-3).

Finalmente, mencionan con base en los resultados de su revisión de la literatura al respecto que, el atributo más relevante que caracteriza a las BBPPEE es la efectividad, en un segundo bloque se ubican la sostenibilidad y la colaboración, seguidas de la pertinencia, transferibilidad e innovación. (Mondragón y Moreno, 2020, p. 13).

Desde un ámbito organizativo el Grupo Identidad y Desarrollo (2024), analizan las condiciones del desarrollo de buenas prácticas en diversos sectores —entre ellos el empresarial y el educativo— las buenas prácticas, a veces también llamadas mejores prácticas [best practices] responden a principios clave que aseguran su efectividad y adaptabilidad a diferentes contextos: a) innovación y mejora continua; b) ética y responsabilidad organizacional; c) replicabilidad y adaptabilidad, y d) estándares y normativas. (2024, pp. 1-2). Finalmente, al situar el ámbito educativo, mencionan como ejemplo de buenas prácticas: la enseñanza centrada en el estudiante, el uso de tecnologías educativas y la formación continua del docente. (2024, p. 6).

Rivas et al. (2017) proporcionan elementos interesantes para “replantear” e innovar las prácticas educativas, a partir de la determinación de “*qué promueve*”, y deducen una serie de criterios prácticos: a) protagonismo del estudiante, b) enfoque de desarrollo de capacidades,

c) aprender de la comunidad, d) diálogo igualitario, e) colaboración entre pares, f) metacognición, g) personalización. (2017, pp. 160-162).

Desde un contexto organizativo internacional, la FAO (2013) realiza un aporte metodológico interesante, cuando aclaran que, en virtud de que una buena práctica puede ser recomendada como modelo al merecer ser compartida para que el mayor número de personas pueda adaptarla y adoptarla, implica un proceso de evolución que atraviesa 4 fases hasta su normalización: a) innovación-experiencia (pruebas objetivas mínimas); b) práctica prometedora (experimentado en un contexto específica); c) buena prácticas (experimentado en contextos diversos); y d) política, principio, o norma (institucionalizada). Y se deben considerar como criterios para la detección: 1) efectiva y exitosa, 2) sostenible; 3) sensible a los asuntos de género; 4) técnicamente posible; 5) resultado de un proceso participativo; 6) replicable y adaptable, 7) reduce los riesgos de desastres/crisis. (2013, p. 2)

Finalmente, proponen, algo clave para los fines de nuestro trabajo, se trata de una estrategia para establecerlas o normalizarlas, afirmando que: “para recoger una buena práctica es necesario iniciar el proceso de documentación desde las etapas iniciales, cuando la práctica es todavía una innovación potencial”. El proceso de captación y difusión de una buena práctica supone, desde esta perspectiva, 4 fases o momentos de construcción: Etapa 1: identificar la práctica y encuadrar el proceso; Etapa 2: recoger y organizar la información; Etapa 3: analizar los resultados de la buena práctica; etapa 4: documentar y preparar la comunicación; y Etapa 5: compartir con otros para generar cambios. (2013, pp. 8-9)

Para Yáñez y Soria (2017) el término de buenas prácticas docentes refiere un conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independientemente de sus condiciones de entrada. La esencia está puesta en el proceso, en un “hacer”, en la acción desarrollada, no en las

condiciones de partida ni en el resultado, pues buenos resultados, no necesariamente son asimilables a buenas prácticas. Y coinciden con Márquez (2002, como es citado por Yáñez, 2017), quien entiende por “buenas prácticas docentes” las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo (2017, p. 61).

Buenas prácticas y modelos conceptuales interpretativos

Para la comprensión y clarificación del proceso que siguen las buenas prácticas en el contexto de la educación, desde una emergencia asistemática hasta su formalización o normalización, debemos contar con modelos interpretativos que articulen su génesis, productividad y trayecto de existencia en el contexto de la realidad curricular. El primero de estos modelos, que aquí vamos a designar como dispositivo tácito-explicito, es expuesto por Jerí (2008), y el cual lo podemos formular de manera más estructural, a partir de los siguientes presupuestos conceptuales:

1. Caracterización de las Buenas Prácticas: se puede arribar a una definición de buenas prácticas a partir de tres rasgos que las caracterizan: a) es una experiencia de carácter innovador que permite solucionar un problema a través de una mejora en el proceso; b) una buena práctica tiene una base cognitiva unida a un actuar, por lo tanto, está ligado a un carácter procedimental; y c) las buenas prácticas son fruto de un conocimiento tácito, que al traducirse en acción, dicho conocimiento conlleva un grado de experticia o dominio sobre lo que se ejecuta (Jeri, 2008, pp. 31-32).

2. Estados del Conocimiento: de acuerdo con este modelo, el conocimiento en cualquier organización se reconoce en dos estados: *el explícito y el tácito*, donde la diferencia del

primero con respecto al segundo radica según Kidwell et al. (2000, como es citado por Jerí 2008, p. 31) en que:

I. El Conocimiento Explícito se encuentra sistematizado en la documentación y archivos, por medio de un lenguaje formal y, por lo tanto, es susceptible de ser capturado, transferido y socializado.

II. El Conocimiento Tácito se encuentra en la mente de las personas, y considera sus percepciones, puntos de vista, experiencias y lo que se denomina *the craftsmanship* (artesanía) que se debe entender como nivel máximo de dominio, que puede llegar a convertirse casi en un arte.

III. Conocimiento Semiexplícito: Goñi (s.f.) precisa este elemento más en esta distinción, que llama basado en la experiencia práctica no formalizada, pero que habitualmente es utilizado en las actuaciones que requieren una posición frente a una situación de incertidumbre media.

3. Esquema Conceptual-Operativo: este modelo permite considerar la presencia de dos niveles de permanencia y operatividad de las buenas prácticas:

Un *marco de referencia base* que son “los conocimientos previos y las experiencias de vida de los agentes del conocimiento... la constituyen las experiencias prácticas que se viven cotidianamente, las interrelaciones del día a día, aquí se consolida y conforma el conocimiento en común”.

Un *domo superestructural* que constituyen “las orientaciones estratégicas que establecen la direccionalidad con respecto a las metas, y es aquí donde se encuentra la construcción sistematizada del aprendizaje comunitario institucionalizado (Jeri, 2008, p. 32).

4. Escenario Curricular: De ese modo en el contexto institucional a nivel curricular coexisten: percepciones, modelos y patrones mentales, perspectivas, experiencias, conocimiento y conocimiento práctico y aprendizaje

5. Descriptores de los Niveles Tácito y Explícito: de acuerdo a este modelo se pueden caracterizar de manera más específica los estados del conocimiento curricular (2008, p. 33):

I. Conocimiento explícito: empaquetado, fácilmente codificable, comunicable, transferible y puede expresarse en un lenguaje formal compartido

II. Conocimiento tácito: personal, específico del contexto, difícil de comunicar, más difícil de transferir

6. Efectos del Sistema: La articulación de estas formas del conocimiento puede impulsar mejores prácticas: productos, procedimientos y políticas, diseños, planos, habilidades, creencias, valores, y decisiones.

El segundo modelo de nuestro interés, para poder analizar las distintas dimensiones de las buenas prácticas educativas, es el denominado constructo Conocimiento Pedagógico del Contenido (CDC) o Pedagogical Content Knowledge (PCK), propuesto por Lee Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010, p. 203). Y que puede ser esquemáticamente descrito como:

a) Es un tipo de saber específico de los docentes, que integra el conocimiento profundo de las asignaturas con estrategias para enseñarlas de manera eficiente.

b) Supone una articulación dinámica entre contenido y pedagogía, bajo la comprensión de las dificultades que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el modo de superarlas.

c) Se trata de una competencia profesional, más allá de únicamente dominar la materia o solo enseñar, y es clave para transformar el contenido curricular en formas accesibles y comprensibles para los alumnos.

Se reconocen como componentes funcionales del PCK, según la propuesta de Shulman (1987, como es citado en Valverde et al., 2010, p. 207): 1) conocimiento del contenido curricular (dominio de los contenidos temáticos de la asignatura, 2) conocimiento didáctico general (estrategias de gestión del aula y dinámicas grupales que no dependen de la materia); 3) conocimiento del currículo (familiaridad con el plan de estudios vigente y los programas educativos); 4) conocimiento didáctico del contenido (la intersección entre materia y pedagogía, que permite la enseñanza efectiva); y de manera complementaria: 5) el conocimiento de los alumnos (comprensión de las características, errores y dificultades comunes de los estudiantes); 6) conocimiento de los contextos educativos (entender el aula, la escuela y la cultura circundante); conocimiento de los fines y valores educativos (comprensión de los objetivos y fundamentos de la educación).

Este modelo articula como elementos estructurales: un “saber qué” (*know that*), referido al contenido curricular que enseñan; con un “saber cómo” (*know how*) que implica la dimensión pedagógica, y finalmente un “saber acerca del otro” (*know about the other*), que reclama la adaptación del conocimiento para resultar comprensible para los estudiantes, tal que anticipe sus dudas y errores característicos y comprenda la naturaleza de los procesos cognitivos y volitivos de sus alumnos. Finalmente cabe señalar que su modelo de acción y razonamiento pedagógico es un ciclo que se compone de actividades de comprensión (inicio y fin del ciclo), transformación, enseñanza, evaluación y reflexión (Valverde et al., 2010, p. 207).

Lo que Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010) no prevé o aclara, es que cuando este ciclo se ha repetido varias veces por un mismo docente por ejemplo, al impartir una misma asignatura anual o semestral, es que el punto de arranque ya no es el mismo, ni tampoco se completa el ciclo, y podemos sospechar que los que se reciclan año con año resultan únicamente el segundo y tercer momento del ciclo y en ocasiones, cuando el curso impartido se sale de balance (por la protesta de un grupo, o su apatía frente al curso, entre otras cosas), entonces se reabren los momentos cuarto y quinto. Pero en un cambio curricular, que implica un cambio de objetivos de enseñanza, contenidos temáticos y estrategias de evaluación, resulta evidente que todo el ciclo se reinicia constantemente al reabrirse el curso de la asignatura particular, por lo menos en los años iniciales de la puesta en marcha del nuevo currículo, hasta el momento en que la comprensión por parte del docente, sus estrategias pedagógicas, sus procedimientos de evaluación, etc. se normalizan y observan ajustes mínimos. Pero lo que Shulman si explica es que esta normalización de la práctica docente no puede resultar puramente anecdótica o simplemente fortuita, sino que “la nueva comprensión no se produce automáticamente, ni si quiera después de la evaluación y la reflexión. Para que ella se produzca se necesitan estrategias específicas de documentación, análisis y debate” (Valverde et al., 2010, p. 207). Este es el factor que se debe introducir intencionalmente y es el que de manera preliminar arriesga el presente documento.

Actualmente existen otras metodologías interesantes que aquí solo mencionaremos de paso. Ejemplo de ellas es el proyecto de investigación I+D+i PBETools conducido por académicos de universidades españolas y de la Universidad de Durham del Reino Unido, que explora las Prácticas educativas Basadas en Evidencias (PBE), desde donde se “analiza una cuestión tan fundamental para el desarrollo profesional docente como es la reflexión antes, durante y después de la práctica como base para la búsqueda de elementos que permitan tomar

decisiones «fundadas» para mejorar la acción y avanzar hacia la innovación crítica de prácticas educativas” (Gairín e Ion, 2021, 205).

En esta búsqueda por encontrar un marco referencial aparecen una serie de modelos que pretender dar cuenta de la articulación de componentes del PCK, los cuales exhiben muchas discrepancias sobre su naturaleza, formas de acceso y medición, frente a lo cual acotan Hernández et al. (2021) que: “la solución a esta problemática se dio a través de un Refine Consensus Model (RCM) [Modelo Consenso Refinado], que unifica diversas conceptualizaciones y estructura del PCK como resultado de la disertación entre investigadores de diferentes países” (2021, p. 63). Y agregan, siguiendo en ello a Carpendale, J., & Hume, A., (2019, como es citado en Hernández et al., 2021), que la eficacia de este modelo se basa en la organización de los componentes, niveles y tipos de manera simplificada, creando tres niveles de PCK: disciplina, dominio y concepto; que a su vez se encuentran inmersos en tres tipos de desarrollo; la construcción en la comunidad educativa, la planeación y decisiones sobre contenido disciplinar y la práctica en el aula (Hernández et al., 2021, pp. 63-65).

Para el análisis que aquí emprendemos estos modelos resultan importantes porque nos permiten: 1) considerar los procesos de enseñanza en el aula, 2) determinar las características clave del buen docente, y 3) diferenciar conocimientos y creencias sobre estrategias instruccionales definiendo las representaciones y las actividades.

Competencias del docente requeridas para la escenificación de buenas prácticas

El contexto de exigencia que envuelve a la educación en nuestra contemporaneidad está caracterizado de acuerdo con Jeri (2008, p. 30), por la emergencia de nuevas formas de mirar

y gestionar el proceso educativo y a la escuela como institución. Las instituciones educativas tienen como apuesta crear conocimiento y permitir que este se distribuya equitativamente, enfatizándose la importancia de “una adecuada gestión de las personas”, ya que son ellas las depositarias del conocimiento. En este escenario, aparecen “los conceptos de cambio, calidad, eficacia, entre otros vinculados al quehacer educativo”, que le exige ponerse a la vanguardia de los tiempos y reapropiarse del liderazgo social que la escuela como institución siempre mantuvo.

De ese modo, este contexto en que se sitúa la educación exige, desde la perspectiva de Apaza (2023) que “los educadores en el desarrollo de sus funciones deben estar aptos para asumir retos, desarrollándose de manera profesional y personal, cumpliendo las expectativas y necesidades en el estudiante y campo educativo”. (2023, p. 1535). Y esto es así, porque como acota este autor, la educación enfrenta desafíos tales como brindar calidad educativa, acceso equitativo, recursos, contar con inversión, tener calidad docente, lo que permite precisar siguiendo a Castillo et al. (2020, como es citado en Apaza, 2023, p. 1540) que, en la relación que se establece entre docente-buenas prácticas como respuesta a nuevas situaciones, son variables a tener en cuenta: el logro de objetivos, una buena actitud de liderazgo, dinámica de proyectos e innovación, intercambio de prácticas pedagógicas, autoconocimiento y proceso de evaluación;

Por su parte, Borja et al. (2025), analizan la influencia de las actitudes del profesorado en la formación de los estudiantes, resaltando la necesidad de programas de formación docente que incluyan “habilidades emocionales y relacionales”. Adicionalmente, estos autores señalan que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impuesto una serie de cambios pedagógicos en la enseñanza universitaria que han modificado los roles de los participantes del proceso de aprendizaje, al igual que han redefinido el perfil del buen docente universitario, en función de lo cual, retoman a Fernández y González (2012, como es

citado en Borja et al., 2025, p. 2), quienes sugieren que los profesores deben destacar en tres ámbitos: 1) el disciplinar, siendo especialistas en la materia que imparten; 2) la formación pedagógica, empleando estrategias que motiven al alumnado hacia un aprendizaje significativo y 3) dispongan de unas ciertas actitudes que favorezcan la interacción profesor-estudiante. Mientras que al recuperar a Jerez et al. (2016, como es citado en Borja et al., 2025, p. 3) encuentran que los atributos de un buen profesional se distribuyen en tres grandes competencias: las pedagógicas, disciplinares y las competencias actitudinales; y concluyen acerca de la importancia de “las características personales, las habilidades comunicativas y las habilidades sociales que predicen una docencia de calidad”, como la clave para cultivar un clima de apoyo y colaboración, mejorando el rendimiento académico y el bienestar emocional de los alumnos. (2025, p. 8).

Valverde et al. (2013), apuntan en su estudio a la dilucidación de aquello que hace que un docente resulte innovador y se comprometa con la mejora en la calidad de la educación, y encuentran que lo que está a la base es el “bienestar subjetivo” en su práctica educativa. Desde esta óptica aportan elementos para determinar un perfil emocional y operativo del docente innovador y eficaz: a) los profesores pueden mejorar su actividad profesional si identifican, reconocen y potencian sus fortalezas; b) si los profesores cuidan su propio desarrollo para alcanzar una mayor satisfacción vital se facultan para intervenir educativamente sobre el desarrollo de la personalidad y el bienestar subjetivo de sus alumnos; y c) estarán mejor preparados frente al «burnout» y el estrés. (2013, p. 261)

Por su parte Veliz y Gutiérrez (1987), establecen criterios para situar el rol del docente en el contexto de la enseñanza virtual el cual, en términos generales, describe el acompañamiento al alumno en su proceso formativo, por lo que más allá de la exposición y la transmisión de conocimientos, el profesor debe: 1) intensificar un trabajo grupal que auxilie el aprendizaje colaborativo, 2) diseñar los contenidos y las estrategias didácticas, y 3) realizar el

seguimiento de los alumnos para evaluar su aprendizaje dentro de la plataforma educativa, (1987, p. 157).

Por su parte, Yáñez y Soria (2017), sugieren que el concepto de calidad en la educación involucra fundamentalmente, al equipo docente y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. En coincidencia con Zabalza (2011, como es citado en Yáñez y Soria, 2017), señalan la necesidad de realizar dos desplazamientos: 1) transitar desde una docencia centrada en la enseñanza hacia un estilo docente que comprometa su quehacer con la calidad de los aprendizajes que se dan en el aula; 2) avanzar desde una concepción de docente como transmisor de información, hacia una concepción de gestor y generador de espacios de aprendizaje, es decir, transformar el aula en un lugar donde se activen los aprendizajes de los estudiantes (2017, p. 61).

Finalmente, podemos señalar las precisiones de Fernández (2013) —interesado en consolidar una enseñanza inclusiva— cuando nos dice que un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado y propiciar una enseñanza de calidad para «todos» los estudiantes. Y retomando la propuesta de Alegre (2010, como es citado en Fernández, 2013), señala diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: 1) capacidad reflexiva, 2) medial, 3) gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, 4) ser tutor y mentor, 5) promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, 6) capacidad de comunicarse e interactuar, 7) capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, 8) enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, 9) motivar e implicar con metodología activas al alumnado y 10) planificar, (2013, p. 84).

Método

La presente investigación se articula desde la lógica de la investigación-acción en el aula, que como precisa Madrid, (2019), “... es conocida asimismo en investigación educativa como investigación en el aula, colaborativa, participativa, crítica, profesorado investigador, etc.”, y se orienta a “entender una realidad, la de la enseñanza en las aulas... para, a través de una serie de estrategias de acción y reflexión, tratar de mejorar la práctica educativa”, (2019, pp. 253-54). En este sentido y como acota Hating (2013, como es citado por Madrid, 2019), la investigación-acción ha sido considerada como un puente entre ambas actividades: la docencia y la investigación, “puesto que toda propuesta de este tipo ha de incluir un fundamento teórico, así como un componente práctico que trate de provocar el cambio en el entorno en el que se aplica”. (2019, p. 253).

Y como ya advertíamos, para la comprensión de aquello que ponen en juego el conjunto de prácticas educativas enunciables por los estudiantes del pregrado, partimos de la propuesta de Jerí (2008), del que hemos preferido intitular dispositivo metodológico tácito-explícito, que articula un paradigma para situar el proceso curricular en su día a día y las prácticas de enseñanza aprendizaje que ahí se instituyen, y en segundo lugar, el denominado constructo Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK o CDC), propuesto por Lee Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010, p. 203), que permite valorar el dominio del conocimiento y la habilidad pedagógica del profesor para movilizarlo en el aula.

Procedimiento

Bajo la perspectiva del modo de proceder característico a la investigación-acción en el aula, la cual parte de la actuación cotidiana del docente en el espacio áulico y de los productos obtenidos resultantes del acto educativo, para su posterior análisis e interpretación; fueron

evaluados dos grupos de 45 estudiantes que cursaban el tercer semestre del pregrado en psicología, a través de la actividad diseñada dentro el programa didáctico de una asignatura establecida como taller de formación profesional. El formato de la dinámica en cuestión presentó el texto que a continuación se reproduce: Objetivo: Realizar un análisis de factores que influyen en el rendimiento escolar del alumno. Evidencia 1: Justificación: En los procesos de mejora continua de la calidad de la educación superior, se instrumentan “inventarios de buenas prácticas” para optimizar el potencial de todo el trayecto curricular, tomando como criterios para la detección de prácticas educativas eficientes, los siguientes: 1) elevan el rendimiento académico del alumno, 2) producen tanto resultados inmediatos como efectos duraderos en su formación profesional, 3) ayudan a minimizar riesgos o dificultades (bajo rendimiento, deserción, reprobación), 4) responden a necesidades específicas del desarrollo individual y grupal, y 5) impactan en los proyectos de vida personales. Actividad: redacta 3 “buenas prácticas” del alumno y 3 “buenas prácticas” del profesor, vivenciadas en tus distintas materias a lo largo de los semestres que has cursado, y considerando alguno de los criterios arriba listados.

Luego de efectuada la dinámica, el docente-investigador pudo contar con los formatos resueltos por los estudiantes a manera de evidencia, y proceder a su archivo sistemático.

Resultados

Los resultados se centran en las buenas prácticas enunciadas por los estudiantes en relación con la actividad de los docentes en el aula, al escenificar el acto educativo. Las asignaturas más referidas como escenario de buenas prácticas fueron: Tradiciones Teóricas, Estrategias Metodológicas, Procesos Estadísticos, seguidas de Dimensión Biológica, Taller de Ámbitos Profesionales, y Taller de Integración Universitaria. Fueron seleccionadas un total de 252 buenas prácticas docentes (evitando duplicidades, descartando redacciones poco claras, o

referencias no procedentes y considerando las omisiones o faltantes), varias de las cuales implicaban más de uno de los cinco criterios establecidos para tipificarlas, por lo que la frecuencia en función de criterio asciende a 330 prácticas involucradas y cuya distribución en términos de porcentaje, es del orden siguiente: 1) elevan el rendimiento académico del alumno = 34.5%; 2) producen tanto resultados inmediatos como efectos duraderos en su formación profesional = 4.5%; 3) ayudan a minimizar riesgos o dificultades (bajo rendimiento, deserción, reprobación) = 24.5%; 4) responden a necesidades específicas del desarrollo individual y grupal = 34.8%; 5) impactan en los proyectos de vida personales = 1.5%.

Si atendemos a la propuesta clasificatoria de Yáñez y Soria (2017), encontramos que de las 252 buenas prácticas listadas el 91.3% se relacionan a la esfera técnica y sólo un 8.6 a la esfera personal. Ejemplo de las buenas prácticas relacionadas a los aspectos personales del docente son las siguientes: *“Era una persona paciente y le gustaba enseñar”*; *“Accesible y amable”*; *“Fomenta la reflexión y acción sobre necesidades personales y de comunidad”*; *“Buena relación alumno maestro y abierto a ideas”*; *“Honestidad (no mentir)”*, *“Conciencia de factores personales que interfieren en el desempeño”*; *“Lograr que la case y sus aprendizajes se sintieran como responsabilidad pura del alumno, que ellos decidieran qué tanto querían aprender”*; entre otras. Por su parte, ejemplo de buenas prácticas relacionadas a la esfera técnica, resultan ser: *“Enseñaba bien y te mantenía atento a la clase”*; *“Resolución de dudas, mención de ejemplos, uso de material visual, exámenes”*; *“Fomentar el pensamiento crítico, relaciones con ejemplos”*; *“Ofrecer material de calidad para las clases”*; *“Acompañamiento en trabajos y reportes”*; *“Material visual, textos y PDF completos y fáciles de estudiar”*; *“Usar un lenguaje claro al explicar un tema”*; *“Escucha con atención las participaciones de sus alumnos y hace una retroalimentación”*, entre varias más.

Finalmente, al clasificar las competencias docentes implicadas en las buenas prácticas listadas por los alumnos según la tipología de Fernández (2013), encontramos que: las

competencias Pedagógico-didácticas mostraron un 41%, por ejemplo: *“Enseñaba bien y te mantenía atento a la clase”, “Te resolvía todas las dudas”, “Fomenta el pensamiento crítico”, “Material visual, textos y PDF completos y fácil de estudiar”*; de Liderazgo un 9%, por ejemplo: *“Fomenta el trabajo en equipo con dinámicas interactivas”, “Tener una manera amena, clara concisa y por ende eficiente de explicar los temas y ejercicios”, “Acompañamiento en trabajos y reportes”*; de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo el 17%; por ejemplo: *“Buena organización de las fechas de entrega”, “Distribución efectiva de los tiempos de descanso”* , *“Organizar las participaciones”*; de Investigación el 10%, por ejemplo: *“Seguimiento de proyectos”, “Aportaciones a redacción de artículos”, “Seminarios de lectura”*; Interactivas el 11%, por ejemplo: *“Era una persona paciente”, “Consciente de factores personales que interfieren en el desempeño”, “Usa un lenguaje claro al explicar un tema”, “Escucha con atención las participaciones de sus alumnos y hace una retroalimentación”*; Éticas un 12%, por ejemplo: *“Accesible y amable”, “animándote a no faltar”, “Honestidad (no mentir)”*; y las Competencias Sociales el 0%.

Conclusiones

Sería muy factible considerar que se puede arribar a resultados análogos procediendo fuera del marco de la investigación-acción en el aula, utilizando para ello otro tipo de instrumentos indirectos como encuestas y escalas de opinión, entre otros. No obstante, podemos considerar que la investigación-acción en el aula nos ofrece dos ventajas muy importantes: 1) permite que las respuestas del alumno adquieran un mayor compromiso con la verdad, en la medida en que ellos proceden dentro de un marco de evaluación y no perciben la actividad como algo ajeno a sus intereses académicos inmediatos, es decir, como si le hicieran un favor al investigador en turno cuando responden a sus instrumentos; y 2) tal compromiso con la verdad tiene como fundamento su experiencia cotidiana o, dicho de otro modo, la actividad

situada en el aula moviliza sus vivencias personales del día a día, y no se limita a sus creencias o suposiciones sobre el asunto evaluado.

Por otra parte y al interpretar los resultados aquí obtenidos, encontramos que el modelo denominado constructo Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK o CDC), propuesto por Lee Shulman (1987, como es citado por Valverde et al., 2010, p. 203), nos permite, al examinar los contenidos de las buenas prácticas enunciadas, y notar que la articulación del Conocimiento con el saber Pedagógico, es reconocida por los alumnos, pues distinguen si el profesor posee o no conocimiento de la materia (tiene experiencia profesional y una sólida formación teórica), y si es capaz de movilizar este conocimiento valiéndose de recursos didáctico pedagógicos es decir, si “sabe enseñar” o no. Y esto se puede percibir porque: a) un buen número de tales buenas prácticas enunciadas están relacionadas a las formas de evaluación que los profesores utilizan en sus cursos; b) también se puede notar el lenguaje de los alumnos de carácter básicamente descriptivo acerca del modo que el docente procede en el aula, de modo que se subrayan las acciones, actitudes y papel que juega el docente; c) también se hace una constante referencia a las características de los materiales de lectura; d) otros prefieren enfatizar su régimen disciplinario personal, y d) algunos tipifican el carácter o estilo afectivo del profesor, es decir, en ocasiones optan por calificar al docente desde su “dominio del tema”, “sabe explicar”, “conciso”, todo ello como hemos podido mostrar en los resultados.

Adicionalmente, se puede percibir que la abundancia de prácticas clasificadas en los criterios o taxones 1 y 3, da cuenta de que el alumno está mayormente orientado a la obtención de resultados académicos inmediatos, donde esta perspectiva inmedatista nos revela que, dado su avance en el trayecto curricular, aún se carece de un horizonte más amplio acerca de su futuro profesional.

Finalmente, puede parecer, a los ojos del observador experto, que las propuestas de buenas prácticas aquí enunciadas resulten no del todo innovadoras, pero permiten situar, de manera inequívoca, el tipo de expectativas o demandas que los estudiantes manejan respecto a la actividad del docente y resignifican su rol académico dentro del aula en función de la “esfera técnica” didáctico-pedagógica y de la “esfera personal” (plano socioemocional), por lo que se valida la necesidad de invertir esfuerzos en su pasaje de un nivel tácito personal a su formalización institucional, según lo prescribe el dispositivo metodológico tácito-implícito.

Referencias

- Apaza A.C. (2023). Las buenas prácticas del docente en la educación. Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu. vol.7 no.29 La Paz jun.2023 Epub / 06-Abr-2023
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.611>
- Borja, T.C., Ríos, J.M. y García, J.M. (2025). Actitudes del profesorado universitario que predicen el desarrollo de una buena práctica educativa: una revisión sistemática. European Public & Social Innovation Review, 10, 01-22.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1799>
- Casanova, C. J. (2007). Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC, Revista Latinoamericana de Tecnología [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/]
- FAO (2013). Buenas prácticas en la FAO: Sistematización de experiencias para el aprendizaje continuo. Recuperado 10 abril 2026 de <https://www.fao.org> › ...PDF. Sep 1, 2013.
- Fernández B. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(2), 82-99. Recuperado de
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

- Gairín, J. e Ion, G. (2014). Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas. Revista Educatio Siglo XXI 2014: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España) ISSN edición impresa: 1699-2105. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/educatio>): 1989-466X
- Grupo Identidad y Desarrollo. (2024). Buenas prácticas: clave para la sostenibilidad y la mejora continua. Recuperado de: <https://identidadydesarrollo.com> › ...Oct 14, 202
- Hatim, Basil. 2013. Teaching and Researching Translation. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Hernández, A.L.; Merchán, M.M.; y López, B.E. (2021). Memorias Sifored UAN /Núm. 5 (2021): SIFORED. Recuperado de: Revistas UAN; <https://revistas.uan.edu.co> › view
- Jerí, R.D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Educación Vol. XVII, N° 32, marzo 2008, pp. 29-48 / ISSN 1019-9403
- Madrid, G. L. (2019). La investigación-acción en el aula de interpretación. En: Carrasco, Cantanero y Diez (Ed.). (2019). Traducción y sostenibilidad cultural: sustrato, fundamento y aplicaciones, Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Mondragón, B.E. y Moreno, R.H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. Revista de Investigación Educativa de la Rediech/ vol. 11, 2020, e916, ISSN: 2448-8550. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Gairín, J. e Ion, G. (Coords.) (2021). Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas. Narcea, Educatio Siglo XXI, 40(1), 203-206.
- Rivas, A., F. André y L. E. Delgado, (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas*. EduLab y CIPECC.
- Valverde, B.J.; Fernández S. M.; Revuelta, D. F. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. Educación XX1, vol. 16, núm. 1, 2013, pp. 255-279.

- Valverde, B. J.; Garrido A., M.; Fernández, S. R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, núm. 1, febrero, 2010, pp. 203-229.
- Véliz, S. M. y Gutiérrez M. V. (1987). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Revista Apertura*, Volumen 13, número 1, 1987, pp. 150-165.
- Yáñez, G. L.; Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Revista Formación Universitaria*, vol. 10, núm. 5, 2017, pp. 59-69.

Más allá del cronotipo: el impacto de la higiene del sueño en los procesos cognitivos y el bienestar psicológico universitario

Beyond Chronotype: The Impact of Sleep Hygiene on Cognitive Processes and University Psychological Well-being

Ma. Elena Durán-Lizárraga¹¹, Pedro Martín Hernández-Quiroz¹², Miguel Ángel Palomino-Garibay¹³ y Josel Ismael López-García¹⁴

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Resumen

¹¹ Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo: mariaelena.duran@uacm.edu.mx. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3617-039X>

¹² Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo: pedro.martin.hernandez.quiroz@uacm.edu.mx. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4781-1153>

¹³ Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo: miguel.palomino@uacm.edu.mx ORCID <https://orcid.org/0009-0003-0641-6130>

¹⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo electrónico: ismael.lopez@estudiante.uacm.edu.mx

Las preferencias circadianas y los patrones de sueño-vigilia se han vinculado con el bienestar académico en estudiantes universitarios, aunque la evidencia en México sigue siendo limitada. Este estudio analizó la relación entre la calidad del sueño, la somnolencia diurna, fatiga y cronotipo en 58 estudiantes de Nutrición y Salud de una universidad pública de la Ciudad de México. Se aplicaron instrumentos validados en población hispanohablante: el Cuestionario de Matutinidad-Vespertinidad (MEQ), la Escala de Somnolencia de Epworth (ESE), la Escala de Impacto Diario de la Fatiga (EIDF) y el Índice de Calidad del Sueño de Pittsburgh (PSQI). Los resultados mostraron predominio del cronotipo intermedio, con 40% de somnolencia diurna excesiva y 59% de latencia baja del sueño. La fatiga moderada fue la categoría más frecuente (38.6%), seguida de fatiga intensa (21%). El 39% duerme entre 6–7 horas, el 54.5% reportó perturbaciones leves de sueño y el 22.8% presentó somnolencia diurna grave, que afecta más a mujeres. No se observaron asociaciones significativas entre cronotipo y somnolencia ni entre cronotipo y fatiga. Estos hallazgos sugieren que la somnolencia y la fatiga están más relacionadas con hábitos de sueño y otros factores que con la preferencia circadiana. Se señala la necesidad de fortalecer estrategias de promoción de la salud del sueño entre universitarios, incorporando la perspectiva de género y considerando el impacto potencial en el desempeño académico y la futura práctica profesional de los estudiantes.

Palabras clave: cronotipo, estudiantes universitarios, fatiga, higiene del sueño, somnolencia diurna.

Abstract

Chronotype and sleep–wake patterns have been associated with well-being in university students, although empirical evidence in Mexico remains scarce. This study examined the relationship between chronotype, daytime sleepiness, fatigue, and sleep quality in 58 Nutrition and Health students from a public university in Mexico City. Validated instruments in Spanish-speaking populations were applied: the Morningness–Eveningness Questionnaire (MEQ), Epworth Sleepiness Scale (ESE), Daily Fatigue Impact Scale (EIDF), and Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI). Results indicated a predominance of the intermediate chronotype, with 40% of students reporting excessive daytime sleepiness and 59% showing low sleep latency. Moderate fatigue was the most frequent category (38.6%), followed by intense fa-

tigue (21%). Regarding sleep hygiene, 39% slept between 6–7 hours, 54.5% reported mild disturbances, and 22.8% presented severe daytime dysfunction, with women more affected. No significant associations were found between chronotype and sleepiness or fatigue. Findings suggest that daytime sleepiness and fatigue are more closely related to sleep habits and contextual factors than to circadian preference. These results highlight the need to strengthen sleep health promotion strategies in university settings, incorporating a gender-sensitive approach and considering the potential impact on academic performance and future professional practice.

Keywords: chronotype, daytime sleepiness, fatigue, sleep hygiene, university students.

Introducción

En México, la investigación sobre patrones de sueño–vigilia en estudiantes universitarios es aún limitada, especialmente en lo que respecta a su relación con la atención, el aprendizaje y el bienestar académico. Aunque los trastornos del sueño suelen manifestarse mediante síntomas como somnolencia diurna y fatiga, su reconocimiento clínico y en espacios educativos continúa siendo insuficiente, lo que contribuye a la persistencia de molestias no tratadas en la población joven (Sandoval et al., 2013; Saldías et al., 2018).

En el ámbito universitario, las alteraciones graves del sueño no son predominantes, pero su impacto en el rendimiento académico y la salud mental es significativo. Estudios previos han mostrado que los patrones de sueño–vigilia varían según sexo, edad y organización del tiempo social, influyendo en procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje (Chamorro et al., 2018; Mazri et al., 2020). Estas diferencias refuerzan la necesidad de analizar el sueño desde una perspectiva psicológica y educativa.

El sueño es un proceso para la regulación cognitiva, metabólica y emocional. En la población universitaria, los cambios en los horarios sociales, las demandas académicas y el uso intensivo de dispositivos electrónicos pueden modificar los patrones de sueño-vigilia y generar somnolencia diurna y fatiga (Chamorro et al., 2018; De la Portilla Maya et al., 2019). Estas alteraciones afectan a los procesos de regulación metabólica, la sensación de fatiga o somnolencia diurna lo que a su vez pueden repercutir en el rendimiento académico. El sueño es importante para el control de la atención y la regulación emocional de los individuos. Cuando es insuficiente o de mala calidad aparecen la somnolencia diurna y la fatiga que se asocian con menor capacidad en funciones ejecutivas (como la atención sostenida, la memoria de trabajo y la toma de decisiones), mayor reactividad emocional y estrés percibido.

El cronotipo, entendido como la preferencia circadiana para realizar actividades en determinados momentos del día ha sido considerado de gran importancia en la investigación cronobiológica en humanos. Uno de los instrumentos más utilizados es el Morningness–Eveningness Questionnaire (MEQ) que identifica perfiles matutinos, intermedios y vespertinos, asociados a preferencia en diferencias en estilos de vida que incluyen hábitos de sueño, alimentación y desempeño académico (Machado et al., 2018; Matuk, 2022).

Se ha descrito que las personas son de preferencias matutinas (se levantan y acuestan más temprano y su mejor rendimiento es durante la mañana) o vespertinas (se levantan y acuestan tarde y su mejor rendimiento es cerca del crepúsculo), o no tienen una preferencia tan clara, por lo que se les llama intermedios, que es donde se ubica la mayor parte de las personas (Adan et al., 2012; Roenneberg et al., 2003). En diferentes estudios se han encontrado que los cronotipos se asocian no sólo con hábitos de sueño y horarios y hábitos de alimentación, sino que también con la adaptabilidad a cambios en los horarios externos (Machado et al., 2018; Bazzani et al., 2022). El cronotipo puede variar por factores como la edad o por aspectos afectivos y sociales. En grupos como en estudiantes universitarios, es

frecuente que los horarios impuestos por las actividades académicas, laborales o sociales produzcan una desincronización con respecto al marcado por el reloj biológico y esta situación puede generar somnolencia diurna, fatiga y disminución del rendimiento cognitivo. Se considera que al cronotipo que más dificultad tiene para reajustarse es el matutino (Hershner y Chervin, 2014; Wittmann et al., 2006; Roenneberg et al., 2007).

Por otro lado, la calidad del sueño y la somnolencia diurna, evaluadas con instrumentos como el Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) y la Escala de Somnolencia de Epworth (ESE), el primero se relaciona directamente con la medición subjetiva de la duración del sueño, la latencia para conciliarlo y la presencia de perturbaciones nocturnas y hace una valoración de la calidad de sueño (Matuk, 2022) y el segundo la posibilidad dormirse en diversas circunstancias sociales (Ángeles-Castellanos et al., 2007; Moctezuma, 2019; Saldías et al., 2013; De la Portilla Maya et al., 2019). La Escala de Impacto Diario de la Fatiga (EIDF), refleja la interferencia de la fatiga en la vida cotidiana y, por ende, el rendimiento académico y la valoración subjetiva del estado de salud (Castillo et al., 2013; Viena, 2016).

En México, la investigación sobre cronotipo y calidad del sueño en estudiantes universitarios sigue siendo limitada. Aunque existen estudios sobre hábitos de sueño y cambios en las rutinas de descanso en población universitaria mexicana (Durán-Lizárraga et al., 2020; Durán-Lizárraga, et al., 2023), todavía es escasa la evidencia que analice de manera conjunta la relación entre cronotipo, somnolencia diurna, fatiga y calidad del sueño.

Por estos antecedentes, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre cronotipo, somnolencia diurna y fatiga en estudiantes universitarios, así como describir su calidad del sueño, con el propósito de aportar evidencia útil para el diseño de estrategias de promoción de la salud del sueño en el ámbito universitario.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, observacional, transversal y de alcance descriptivo correlacional.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes de la Licenciatura en Nutrición y Salud de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Se incluyeron estudiantes inscritos en segundo y cuarto semestre que aceptaron participar de manera voluntaria y respondieron los instrumentos de estudio. El tamaño de muestra corresponde a un estudio exploratorio realizado en el contexto de un proyecto académico.

Consideraciones Éticas

Los cuestionarios fueron autoaplicados en el marco de un proyecto académico de servicio social. El estudio se realizó conforme a la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2017) y a la Norma Oficial Mexicana (2013), NOM-012-SSA3-2012. Todos los participantes firmaron consentimiento informado. La investigación se clasificó como de riesgo mínimo y se garantizó la confidencialidad mediante la codificación de datos y el uso exclusivo de la información con fines académicos y científicos.

Instrumentos

Para identificar la preferencia circadiana se utilizó el Morningness–Eveningness Questionnaire (MEQ), instrumento ampliamente empleado en estudios cronobiológicos para

clasificar a las personas según su tendencia matutina, intermedia o vespertina (Horne y Östberg, 1976; Machado et al., 2018). La somnolencia diurna se evaluó mediante la Escala de Somnolencia de Epworth, que estima la probabilidad de quedarse dormido en distintas situaciones cotidianas y permite identificar niveles normales o elevados de somnolencia (Saldías et al., 2013). El impacto funcional de la fatiga se valoró con la Escala de Impacto Diario de la Fatiga, la cual permite estimar el grado en que la fatiga interfiere con las actividades habituales (Castillo et al., 2013; Viena, 2016). La calidad del sueño se evaluó mediante el Índice de Calidad del Sueño de Pittsburgh (PSQI), instrumento que integra componentes como calidad subjetiva, latencia, duración, perturbaciones, disfunción diurna y un puntaje total de calidad del sueño (Matuk, 2022).

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron de forma auto administrada durante sesiones académicas del programa de Nutrición y Salud. A los participantes se les dio por escrito y de forma verbal información sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y el manejo confidencial de la información. Posteriormente, los cuestionarios fueron codificados y capturados en una base de datos para su análisis.

Análisis de datos

Se construyó una base con variables sociodemográficas y puntuaciones de cada instrumento. Se realizaron análisis descriptivos y pruebas de asociación mediante chi cuadrada para explorar la relación entre cronotipo, somnolencia y fatiga. El análisis se realizó con Excel, considerando un nivel de significancia de 0.05.

Resultados

Participaron 58 estudiantes de la Licenciatura en Nutrición y Salud de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, de los cuales 19 fueron hombres y 39 mujeres. El número de casos incluidos en algunos análisis varió debido a cuestionarios incompletos en determinados instrumentos, situación que se especifica en las tablas correspondientes.

La distribución de cronotipos según semestre y sexo se presenta en las Tablas 1 y 2. En ambos casos predominó el cronotipo intermedio. Los niveles de fatiga y somnolencia diurna se presentan en la Tabla 3. Las asociaciones entre cronotipo y fatiga y entre cronotipo y somnolencia se muestran en las Tablas 4 y 5. Los componentes y el diagnóstico de la calidad del sueño evaluados mediante el PSQI se sintetizan en la Tabla 6.

Tabla 1
Distribución de cronotipos según semestre académico

Semestre	Matutino extremo	Matutino moderado	Intermedio	Vespertino moderado
Segundo	1 (3.0%)	9 (27.3%)	20 (60.6%)	3 (9.1%)
Cuarto	0 (0%)	5 (17.2%)	23 (79.3%)	1 (3.5%)

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2
Distribución de cronotipos según sexo

Sexo	Matutino extremo	Matutino moderado	Intermedio	Vespertino	Total
Hombres	1	3	12	0	16
Mujeres	0	9	26	1	36

Nota. Elaboración propia. No se encontró asociación significativa entre sexo y cronotipo (χ^2 , $p > 0.05$).

Tabla 3
Niveles de fatiga y somnolencia diurna en estudiantes universitarios

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Fatiga	Sin fatiga	5	8.8%
	Fatiga moderada	22	38.6%
	Fatiga intensa	12	21%
	No respondió	18	31.6%
Somnolencia diurna	Normal	12	30%
	Somnolencia marginal	12	30%
	Somnolencia excesiva	16	40%

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4
Relación entre cronotipo y nivel de fatiga

Cronotipo	Sin fatiga	Fatiga moderada	Fatiga intensa	Total
Matutino extremo	1	0	0	1
Matutino moderado	1	6	2	9
Intermedio	3	13	10	26
Vespertino	0	1	0	1

Nota. Elaboración propia. No se encontró asociación significativa entre cronotipo y fatiga (χ^2 , $p > 0.05$).

Tabla 5
Relación entre cronotipo y somnolencia diurna

Cronotipo	Normal	Somnolencia marginal	Somnolencia excesiva	Total
Matutino moderado	1	3	4	8
Intermedio	11	8	11	30

Nota. Elaboración propia. No se encontró asociación significativa entre cronotipo y somnolencia diurna (χ^2 , $p > 0.05$).

Tabla 6
Componentes y diagnóstico de la calidad del sueño (PSQI)

Componente	Categoría principal	Porcentaje
Calidad subjetiva del sueño	Buena	56.3%
Latencia del sueño	Baja	59.0%
	Leves	54.5%
Perturbaciones del sueño	Moderadas	33.3%
	Graves	12.2%
	Sin problemas de sueño	15.1%
Diagnóstico PSQI	Requiere atención médica	33.3%
	Requiere atención y tratamiento	48.5%

Nota. Elaboración propia.

En relación con la fatiga, la categoría más frecuente fue la fatiga moderada (38.6%), seguida de la fatiga intensa (21%). En cuanto a la somnolencia diurna, el 40% de los estudiantes presentó somnolencia diurna excesiva, el 30% somnolencia marginal y el 30% niveles considerados normales.

Aunque la fatiga moderada e intensa y la mayor proporción de somnolencia diurna se concentraron en estudiantes con cronotipo intermedio, el análisis estadístico no mostró asociaciones significativas entre cronotipo y fatiga ni entre cronotipo y somnolencia diurna.

Respecto a la calidad del sueño, más de la mitad de los estudiantes calificó su sueño como subjetivamente bueno y la mayoría reportó latencia baja; sin embargo, una proporción importante presentó perturbaciones del sueño y un diagnóstico global compatible con necesidad de atención médica o tratamiento.

Discusión

Los resultados del presente estudio muestran una mayor prevalencia del cronotipo intermedio, la somnolencia diurna y fatiga moderada también con una frecuencia elevada, lo que coincide con resultados previos en poblaciones universitarias (Machado et al., 2018; Cabas-Hoyos et al., 2024; Durán-Lizárraga et al., 2020; Durán-Lizárraga, et al., 2023).

No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre cronotipo, somnolencia diurna y fatiga. Debido a que el cronotipo intermedio es el de mayor prevalencia, esto podría significar que el componente circadiano participa menos en la privación de sueño que las actividades sociales y exigencias académicas o el uso nocturno de dispositivos electrónicos o, incluso los patrones alimentarios irregulares (Chamorro et al., 2018; Moctezuma, 2019; Hershner y Chervin, 2014, Wittmann et al., 2006; Roenneberg et al., 2007). Esto coincide con hallazgos de que el rendimiento académico y el bienestar subjetivo dependen de la interacción entre factores biológicos, conductuales y de las condiciones materiales de vida (Carskadon, 2011).

La elevada frecuencia de somnolencia diurna observada en la muestra constituye un hallazgo relevante, pues se ha asociado con dificultades de atención, menor rendimiento académico y mayor riesgo de accidentes. Será importante ampliar el estudio además de hacer consideraciones respecto al porcentaje de población estudiantil que estudia y trabaja, pues esta comunidad en particular presenta un porcentaje ligeramente superior al 50% de

quienes estudian y trabajan. A esta consideración se debe añadir que este estudio mostró diferencias por sexo en algunos indicadores de la calidad del sueño, especialmente en latencia y disfunción diurna, lo cual coincide con reportes previos en población universitaria y con estudios realizados en la misma universidad durante la pandemia (Durán-Lizárraga et al., 2023). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de incorporar una perspectiva de género, de tiempo dedicado al cuidado de otros y de contexto social tanto en el análisis del sueño en poblaciones universitarias como en el diseño de intervenciones que ayuden a la comunidad estudiantil a mejorar la calidad de sueño (Saldías et al., 2013; De la Portilla Maya et al., 2019).

Conclusiones

El presente estudio buscaba analizar la relación entre cronotipo, somnolencia diurna y fatiga en estudiantes universitarios, así como describir su calidad del sueño, con el propósito de aportar evidencia útil para el diseño de estrategias de promoción de la salud del sueño en el ámbito universitario. Los resultados evidencian un predominio del cronotipo intermedio y una elevada frecuencia de somnolencia y fatiga, sin asociaciones significativas entre cronotipo y estas variables. Las diferencias por sexo sugieren que las mujeres tienen mayores problemas de sueño (latencia y disfunción diurna), lo que señala claramente la necesidad de incorporar un enfoque de género en nuevos estudios sobre los retos de lo que implica el sueño en universitarios.

El predominio del cronotipo intermedio en estudiantes universitarios coincide con investigaciones previas en poblaciones jóvenes (Machado, 2018; Matuk, 2022). Este patrón podría interpretarse como una manifestación de resiliencia ante las exigencias sociales y académicas, más que como una manifestación conductual del reloj biológico. Sin embargo, la elevada frecuencia de somnolencia diurna y fatiga moderada a intensa además de los

problemas de sueño que se encontraron, indican que en realidad hay un problema de salud en la comunidad universitaria que debe ser atendida.

Aunque no se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre cronotipo, somnolencia y fatiga, estos resultados son consistentes con investigaciones que señalan la influencia de factores contextuales sobre la calidad del sueño y el bienestar estudiantil (Ángeles-Castellanos et al., 2007; Moctezuma, 2019). En otros estudios se ha encontrado que la somnolencia diurna y la fatiga se relacionan más estrechamente con hábitos de sueño, uso de dispositivos electrónicos y carga académica que con la preferencia circadiana (Chamorro et al., 2018; Mazri et al., 2020).

En este estudio se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, se observó mayor latencia prolongada y disfunción diurna en mujeres, lo que coincide con reportes previos en población universitaria (Sandoval et al., 2013; Saldías et al., 2018; Durán-Lizárraga et al., 2020; Durán-Lizárraga et al., 2023), lo que refuerza la necesidad de incorporar un enfoque de género en la atención a la población.

Entre las limitaciones metodológicas se encuentra el tamaño muestral reducido y la homogeneidad de la población (estudiantes de Nutrición y Salud de una sola universidad), lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, el uso de instrumentos autoaplicables puede introducir sesgos de autoinforme, como la sub o sobre estimación de la duración del sueño o de la fatiga (Castillo, et al., 2013; Viena, 2016).

En conclusión, los resultados refuerzan la importancia de abordar el sueño y la fatiga como problemas de salud importantes en el ámbito universitario. La evidencia señala la importancia de diseñar estrategias de promoción de la higiene de sueño con enfoque de género, manejo del estrés, regulación emocional y organización del tiempo, que respondan a las realidades de los estudiantes y contribuyan a mejorar sus hábitos de sueño y, por ende,

su desempeño académico. Esto permitiría abordar de manera integral los factores que contribuyen a la somnolencia diurna y la fatiga.

Referencias

Adan, A., Archer, S. N., Hidalgo, M. P., Di Milia, L., Natale, V., y Randler, C. (2012). Circadian typology: A comprehensive review. *Chronobiology International*, 29(9), 1153–1175. <https://doi.org/10.3109/07420528.2012.719971>

Ángeles-Castellanos, M., Rodríguez, K., Salgado, R., y Escobar, C. (2007). Cronobiología médica: fisiología y fisiopatología de los ritmos biológicos. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(6), 238–241.

Asociación Médica Mundial. (2017). Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos>

Bazzani, A., Marantonio, S., Andreozzi, G., Lorenzoni, V., Bruno, S., Cruz-Sanabria, F., d’Ascanio, P., Turchetti, G., y Faraguna, U. (2022). Late chronotypes, late mealtimes: Chrononutrition and sleep habits during the COVID-19 lockdown in Italy. *Appetite*, 172, 105951. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.105951>

Cabas-Hoyos, K. P., Cabas-Manjarrés, M. F., y Paba-Barbosa, C. (2024). Relación entre desempeño académico, cronotipo y ciclo sueño-vigilia en estudiantes universitarios: una revisión. *Informes Psicológicos*, 24(2), 133–148. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v24n2a08>

Carskadon M. A. (2011). Sleep in adolescents: the perfect storm. *Pediatric clinics of North America*, 58(3), 637–647. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.03.003>

- Castillo, M., Robles, V., Borrueal, N., Torrejón, A., Navarro, E., Peláez, A., y Casellas, F. (2013). Cuestionarios de medida e impacto de la fatiga en la percepción de salud en la enfermedad inflamatoria intestinal. *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 105(3), 144–153. <https://dx.doi.org/10.4321/S1130-01082013000300005>
- Chamorro, R., Farías, R., y Peirano, P. (2018). Regulación circadiana, patrón horario de alimentación y sueño: enfoque en el problema de obesidad. *Revista Chilena de Nutrición*, 45(3), 285–292. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182018000400285>
- De la Portilla Maya, S., Dussán Lubert, C., Montoya Londoño, D. M., Taborda Chaurra, J., y Nieto Osorio, L. S. (2019). Calidad de sueño y somnolencia diurna excesiva en estudiantes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(1), 84–96. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.1.8>
- Durán Lizárraga, M. E., Flores-Rosales, R. A., y López-Ortiz, C. A. (2020). Cambios en los hábitos de sueño y el proceso educativo durante la Jornada de Sana Distancia en estudiantes de una universidad pública: el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, mayo 2020. *Salud Problema*, 14(27), 36–56. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/34511>
- Durán Lizarraga M.E., Flores Rosales R.A., López Ortiz C.A. (2023). Higiene del sueño y estilos de vida: un estudio sobre la resiliencia de los y las estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México durante la pandemia por COVID-19 en 2021. *Salud Problema*. Segunda época. Año 17. Número 34 Julio-diciembre 2023. Pag 91-111. <https://saludproblemaoj.s.xoc.uam.mx/index.php/saludproblema/article/view/727>
- Hernández-Rangel, A. J., Rivera-Macías, L. G., y López-Ortiz, M. M. (2021). Indicadores antropométricos y consumo alimentario del personal de salud según su turno laboral, cronotipo y calidad del sueño. *Ciencias de la Salud*, 19(2), 4–15. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.10293>
- Hershner, S., y Chervin, R. (2014). Causes and consequences of sleepiness among college students. *Nature and Science of Sleep*, 6, 73–84. <https://doi.org/10.2147/NSS.S62907>

- Horne, J. A., y Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 4(2), 97–110. <https://cet.org/wp-content/uploads/2017/10/Horne-1976-IJC.pdf>
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., y Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(2), 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.06.016>
- Machado, A., Díaz, I., y De la Torre, M. (2018). Un breve acercamiento al cronotipo: implicaciones en la salud y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 123–135.
- Matuk, J. (2022). Validación del Índice de Calidad del Sueño de Pittsburgh en población mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 39(1), 45–56.
- Mazri, F. H., Manaf, Z. A., Shahar, S., y Mat Ludin, A. F. (2020). The association between chronotype and dietary pattern among adults: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 68. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/1/68>
- Moctezuma, J. (2019). Higiene del sueño y salud en jóvenes universitarios. *Revista de Salud Pública*, 21(2), 233–240.
- Norma Oficial Mexicana (2013). *NOM-012-SSA3-2012. Que establece los criterios para la ejecución de proyectos de investigación para la salud en seres humanos*. Diario Oficial de la Federación, 04 enero 2013, México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284148&fecha=04/01/2013#gsc.tab=0
- Ponce, M., y Ibarra, L. (2022). Cronotipo y hábitos alimentarios en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Nutrición Clínica*, 26(4), 215–223.
- Preckel, F., Lipnevich, A., Schneider, S., y Roberts, R. (2011). Chronotype, cognitive abilities, and academic achievement: a meta-analytic investigation. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 483–492. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.003>

- Roenneberg, T., Wirz-Justice, A., y Mellow, M. (2003). Life between clocks: daily temporal patterns of human chronotypes. *Journal of Biological Rhythms*, 18(1), 80–90.
<https://doi.org/10.1177/0748730402239679>
- Roenneberg, T., Kuehnle, T., Juda, M., Kantermann, T., Allebrandt, K., Gordijn, M., y Mellow, M. (2007). Epidemiology of the human circadian clock. *Sleep Medicine Reviews*, 11(6), 429–438. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2007.07.005>
- Saldías, F., Díaz, O., y Sandoval, J. (2013). Validación de la Escala de Somnolencia de Epworth en población chilena. *Revista Médica de Chile*, 141(3), 325–331.
- Sandoval, J., Herrera, P., Díaz, O., y Saldías, F. (2013). Somnolencia diurna y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Médica de Chile*, 141(11), 1361–1367.
- Stokkan, K. A., Yamazaki, S., Tei, H., Sakaki, Y., y Menaker, M. (2001). Entrainment of the circadian clock in the liver by feeding. *Science*, 291(5503), 490–493.
<https://doi.org/10.1126/science.291.5503.490>
- Viena, T. (2016). Evaluación del impacto de la fatiga en la vida cotidiana: adaptación de la Escala de Impacto Diario de la Fatiga. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 67–78.
- Wittmann, M., Dinich, J., Mellow, M., y Roenneberg, T. (2006). Social jetlag: misalignment of biological and social time. *Chronobiology International*, 23(1–2), 497–509.
<https://doi.org/10.1080/07420520500545979>

Terapia estructural en la identidad de género: un estudio de caso¹⁵

Structural Therapy in Gender Identity: a Case Study

María Isabel Arce Flores ¹⁶, Luz María Flores Herrera¹⁷,
Gabriela Carolina Valencia Chávez¹⁸

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

Resumen

Este estudio analizó la utilidad del modelo Estructural de Salvador Minuchin para la atención de un adolescente con preocupación por definir su identidad de género. Se realizó un análisis de contenido con el que se identificaron categorías referentes al motivo de consulta y a las estrategias de intervención. Se observó una mayor frecuencia en las técnicas de Cuestionamiento de la realidad y Cuestionamiento del síntoma, así como una disminución en la categoría de Prejuicios Sociofamiliares y Confusión de Identidad. De igual forma, se observó un incremento en Manejo de emociones y Expresión de género. En conjunto, los hallazgos sugieren que la intervención favoreció que el consultante explorara las expresiones de su identidad, fortaleciera su capacidad de adaptación y de toma de decisiones, además de flexibilizar los límites familiares, destacando el modelo Estructural como un

¹⁵ Proyecto financiado por SECIHTI, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. México.

¹⁶ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: psic.isa.arce95@gmail.com

¹⁷ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: lucy_fh@yahoo.com

¹⁸ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México.

abordaje clínico que incide en las relaciones familiares como un factor de protección durante la adolescencia.

Palabras clave: identidad, género, terapia, estructural, familia

Abstract

This study analyzes the utility of Salvador Minuchin's Structural family therapy approach applied to the treatment of an adolescent worried about defining their gender identity. Through Content Analysis, categories related to the reasons for consultation and intervention strategies were identified. Categories pertaining the Challenging the family reality and Challenging the symptom techniques were more frequently observed, as well as an increase in Emotional Management and Gender Expression, a decrease in Societal-familiar Prejudices and Identity Confusion categories was also observed. Overall, the findings suggest that the intervention helped the consultant to explore the expressions of their identity, to strengthen their adaptive capability and decision-making, also to foster flexibility in family boundaries, emphasizing the Structural model as a clinical approach that affects on family relationships as a protective factor in adolescence.

Keywords: identity, gender, therapy, structural, family.

Introducción

La identidad de género es un tema que ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas, lo que ha llevado a que su comprensión evolucione a partir de distintos modelos teóricos y definiciones. Iniciando por los enfoques clásicos como el psicoanálisis (Freud, 1905), la teoría cognitiva (Kohlberg, 1966) y social (Bussey y Bandura, 1992), que intentaron explicar la identificación de género a partir de las características biológicas y psicológicas del individuo para posteriormente incluir elementos como la influencia del contexto y la interacción con los otros. Lo que años después dio lugar a modelos como el Performativo (Buttler, 1988) y la Teoría Multifactorial, Spence (1993), que aportaron una perspectiva más integradora al considerar que son una amplia variedad de factores los que interactúan de

forma compleja para que las personas alcancen el sentido de pertenencia a uno u otro género.

Esta concepción de la identidad de género como un proceso multifactorial condujo a estudios más recientes como el de Perry et al. (2019) que consideran que la identidad se refiere a la compatibilidad y motivación de una persona para encajar con un colectivo de género, la cual se consolida a través de las experiencias de la preadolescencia y adolescencia. Del mismo modo, en la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género, ENDISEG del INEGI (2021/2022, definen este concepto como la forma en que las personas a partir de cómo son, piensan, sienten y actúan se consideran como hombres, mujeres u otro género, señalando que es posible no sentirse identificado con una categorización binaria.

En México la identidad de género durante la adolescencia constituye un tema relevante, ya que de acuerdo con la INEGI-ENDISEG (2021/2022), el 67.5% de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer y otras identidades (LGBTIQ+) se ubican entre los quince y diecinueve años. Este dato cobra importancia si se considera que la adolescencia es una etapa crucial para la consolidación de la identidad (Erickson,1968), la formación de hábitos sociales y emocionales en la que se encuentran expuestos a factores de riesgo como la imposición de normas de género (Organización Mundial de la Salud, 2024).

En este contexto, los adolescentes de género diverso pueden experimentar una mayor vulnerabilidad, ya que se encuentran expuestos a riesgos como la violencia física, sexual o psicológica en espacios escolares, comunitarios e incluso familiares. Ante esta realidad, en 2017 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos subraya la importancia de que los jóvenes cuenten con apoyo para atender las problemáticas relacionadas con su salud mental, que estén alejadas de intervenciones o clasificaciones patológicas.

Algunas de las intervenciones aplicadas en casos de confusión en la identidad de género o *disforia de género*, destacan las “Terapias de conversión”, que tenían el objetivo de cambiar a la persona para que se identifique con el sexo asignado al nacer y que en la actualidad han sido prohibidas en varios países incluidos México, por ser consideradas poco éticas. En contraste, el Modelo holandés o *Watchful waiting* [Espera vigilante], acompaña al individuo y su familia en el proceso de identificación, permitiendo una libre exploración sin precipitar una transición social de género (De Celis, 2018). Por su parte, la Terapia Afirmativa busca validar la identidad percibida (Cox y Carrasco, 2020), y la Terapia de aceptación y compromiso propone un afrontamiento a partir de la aceptación de pensamientos y sentimientos promoviendo la flexibilidad psicológica (Montesinos y Castilla 2021; Medina y Del Río, 2024).

Si bien las intervenciones mencionadas buscan, desde diferentes aproximaciones aliviar la insatisfacción o malestar asociado a la confusión en la identidad de género, la Terapia Familiar Estructural desarrollada por Salvador Minuchin, representa una alternativa pertinente, ya que percibe las dificultades no como una característica del individuo sino como el resultado de las interacciones de éste en su contexto (Minuchin, 1974). Alejándose de la patología, pero también proporcionando un marco adecuado para comprender la influencia de la familia en la conformación de la identidad de género.

Este modelo se caracteriza por utilizar estrategias de intervención enfocadas al funcionamiento y no a la normalidad. Lo cual se evalúa a partir de algunos elementos de su estructura como los subsistemas, límites, jerarquía, triángulos, alianzas y coaliciones. Que pueden modificarse por medio de tres tipos de intervención: cuestionamiento del síntoma, que genera un cambio en la percepción de la problemática; cuestionamiento de la estructura, y cuestionamiento de la realidad, logrando un contexto donde el cambio es posible (Minuchin y Fishman, 1994).

Diversos estudios han dado cuenta de la utilidad de la Terapia Familiar Estructural, entre ellos resaltan dos investigaciones realizadas con familias de adolescentes. En el primer caso, la atención se brindó a una joven que había intentado suicidarse, consiguiendo la participación de la familia y recuperando la jerarquía (Montalvo et al., 2001). Mientras que, en el segundo caso se trabajó con la familia de un adolescente con problemas de conducta, obteniendo al final de la intervención definición de reglas y límites claros (Andrade y Montalvo, 2006).

Aunque las investigaciones anteriores reportan resultados favorables y aportan una descripción general del proceso, no detallan las técnicas o estrategias utilizadas en la intervención, por lo que el presente estudio pretende identificar la relación entre los elementos estructurales aplicados, su función dentro del proceso terapéutico y su contribución en el desarrollo de la identidad de género, respondiendo a la pregunta de investigación ¿cuáles son los elementos de la Terapia estructural que contribuyen al desarrollo de la Identidad de género en un adolescente?

Método

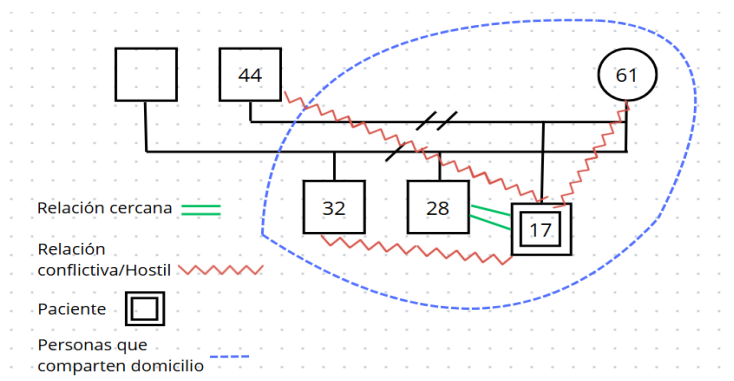
Participante

El participante fue un adolescente de 17 años, estudiante de quinto semestre de nivel bachillerato, con una familia compuesta por su madre de 61 años, dos hermanos de 32 y 28 años hijos de la primera relación de su madre, y su padre de 44 años separado de su madre desde hace 10 años. El participante menciona tener una relación de conflicto con su hermano mayor, su mamá y su papá, y una relación cercana con su hermano que le sigue en edad como se esquematiza en la Figura 1. El menor solicitó atención psicológica debido a un incidente en el que amenazó a su hermano con un objeto cortopunzante, además de tener

sentimientos como insatisfacción, estrés, ansiedad e ira, y preocupación por definir su identidad de género.

Figura 1

Genograma



Procedimiento

El trabajo terapéutico se realizó en un total de once sesiones con una duración aproximada de sesenta minutos, con la participación de tres terapeutas y una supervisora del caso. En este documento se reportan las cinco sesiones en las que se abordó la temática de Identidad de género, las cuales se dividieron en tres momentos dos sesiones iniciales en las que se definió el motivo de consulta, dos sesiones con un mayor énfasis en la intervención y una última sesión en la que se evaluó el cumplimiento del objetivo terapéutico.

Escenario

Las sesiones terapéuticas se realizaron en una sala de aproximadamente 2 metros por 2 metros, la cual contó con una mesa, una silla para las tres terapeutas, la supervisora y el consultante, así como adecuada iluminación y ventilación.

Tipo de estudio

La investigación es de tipo cualitativo con alcance descriptivo y un diseño de Estudio de Caso.

Variables

Para este estudio se definió como variable dependiente la Identidad de género retomando la definición de Perry et al. (2019) se refiere a la compatibilidad y motivación de una persona para encajar con un colectivo de género. Y la variable independiente como la Terapia Familiar Estructural, que se define como una terapia de acción centrada en el presente que tiene el objetivo de modificar el funcionamiento del sistema para que pueda desarrollar sus tareas con mayor eficacia (Minuchin, 1974).

Análisis de datos

El proceso de codificación se realizó de forma manual a partir de las transcripciones de las sesiones terapéuticas, se utilizó el software Atlas.ti, versión 25, para el vaciado, organización y sistematización de los datos. El análisis se llevó a cabo mediante un enfoque mixto inductivo-deductivo. El discurso del consultante se analizó de forma inductiva formando las categorías relacionadas con el motivo de consulta con base en los significados que emergieron de las transcripciones. Mientras que, las categorías correspondientes a las estrategias de intervención se definieron desde un enfoque deductivo, desde las clasificaciones del modelo estructural.

Resultados

Derivado del análisis de contenido los códigos relacionados con el motivo de consulta se agruparon en cuatro categorías: Manejo de emociones engloba las descripciones del

consultante de sus respuestas ante emociones como incomodidad, estrés, enojo. Confusión de género corresponde a las expresiones de insatisfacción o cuestionamiento respecto a su género. Expresión de género que abarca las manifestaciones del consultante de su identidad de género. Finalmente, Prejuicios sociofamiliares integra las expresiones de experiencias de estigmatización provenientes del ámbito social, familiar y de pares.

Las intervenciones de las terapeutas se clasificaron en las categorías: Cuestionamiento del síntoma que agrupa las intervenciones que busca cuestionar la definición del problema de lo individual a las pautas de interacción. Cuestionamiento de la estructura que integra las intervenciones en las que las terapeutas buscan cuestionar la posición que ocupa el consultante en sus relaciones. Por último, Cuestionamiento de la realidad que abarca las intervenciones en las que se cuestionan los constructos del consultante relacionados con el motivo de consulta.

Una vez establecidas las categorías se observaron las siguientes frecuencias en los diferentes momentos del proceso. En las sesiones dedicadas a la definición del motivo de consulta se observó una mayor frecuencia para las categorías de Manejo de emociones (n= 50; 46.7%) y Prejuicios Sociofamiliares (n= 44; 41.1%) (tabla 1), a la par que se presentó una mayor frecuencia en la categoría de las técnicas de Cuestionamiento de la realidad (figura 3). Así mismo, en esta fase el consultante narró ejemplos de la forma en que expresa su género, confusión por la forma en que su entorno responde a su expresión de género y los prejuicios de género que percibe en su contexto sociofamiliar.

Tabla 1

Definición de motivo de consulta

Categorías	Narraciones	Frecuencia	Porcentaje
Manejo de Emociones	“Es que pongo límites pues de una manera agresiva, pero pues que es correspondiente al trato que manejan ellos...”	50	46.7
Expresión de género	“...pero siempre he sido así como que estructurado, lapiceras con varios compartimientos y cosas así...”	6	5.6
Confusión de género	“...muchas veces me siento confundido porque, respecto a la identidad porque no me siento identificado con la manera en la que las personas me tratan como lo de mis compañeros siento que la única razón por la que se extrañaron al ver mis cosas es porque soy hombre, pero si fuera mujer lo asumirían como normal...”	7	6.5
Prejuicios Sociofamiliares	“...mis hermanos en general crecieron en condiciones muy machistas su papá era igual muy violento, alcohólico y pues mis abuelos son iguales, alcohólicos...”	44	41.1
Total		107	

Mientras que, en las sesiones de Intervención las categorías con mayor ocurrencia fueron Manejo de emociones (n= 31; 41.8%) y Expresión de género (n=25; 33.7%) siendo la de menor ocurrencia Confusión de género (n= 1; 1.3%) como se observa en la tabla 2, presentando a su vez una mayor frecuencia en las categorías de las técnicas Cuestionamiento de la realidad y Cuestionamiento del síntoma (figura 2). En esta fase el

consultante comparte que percibe que él mismo es quien tiene control de sus emociones, describe las actividades que le gustaría realizar para expresar su género, incertidumbre hacia su identidad y los prejuicios que percibe de sus pares como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Intervención

Categoría	Narraciones	Frecuencia	Porcentaje
Manejo de Emociones	...Como que me he dado como cuenta de que todo está, todo está en mí, o sea, tanto en mis problemas como mis soluciones todo está en lo que yo haga, lo que yo piense o en la visión que tenga de las cosas, entonces, por una parte, es bueno porque siento que me da la, la libertad de poder darme cuenta de las cosas y cambiarlas o mejorarlas...	31	41.8
Expresión de género	<i>...y la manera en la que me gustaría integrarlo, sería como en maquillaje, este... vestimenta, suéteres, tal vez aretes o algo así, entonces sería como una manera en la que me gustaría integrarlo a futuro...</i>	25	33.7
Confusión de género	...O sea, porque claridad no, no tengo muchas cosas me siguen como pareciendo borrosas o con incertidumbre, pero siento que ahora yo soy más consciente de que a pesar de que tenga como eso, esas cosas borrosas, pues puedo ver más allá de esa penumbra por así decirlo...	1	1.3
Prejuicios Sociofamiliares	...son sujetos que se la pasan todo el día en el gimnasio, no saben de otra cosa que no sea levantar metal todo ese tipo de cosas, entonces, como salir de un entorno más agradable para entrar a otro, y no, no es	17	22.9

porque sean malas personas, porque en todo momento son respetuosos y amigables, sino más bien que las actitudes que tienen para conmigo son, pues, masculinas y así...	
Total	74

Finalmente, en la sesión de Evaluación del cumplimiento del objetivo se identificaron únicamente códigos correspondientes a las categorías de Manejo de emociones (n= 44; 93.6%) y Expresión de género (n= 3; 6.4%) (tabla 3). En esta sesión la frecuencia más alta se obtuvo en la categoría de Cuestionamiento del síntoma como se muestra en la figura 2. Y se identificaron narraciones en las que el consultante describe que se siente con opciones que puede crear el mismo y describe su experiencia al experimentar diferentes formas de expresar su género.

Tabla 3

Evaluación del cumplimiento del objetivo

Categorías	Narraciones	Frecuencia	Porcentaje
Manejo de Emociones	...Pues rescataría muchas cosas que, para empezar, sobre las decisiones, y las opciones que tengo puedo desarrollarlas y puedo crearlas yo, no estoy atado a nada y aunque hay cosas que están como por encima de mis capacidades o de mi voluntad puedo adaptar maneras o perspectivas o formas de sobrepasarlas o sobrellevarlas...	44	93.6
Expresión de género	Igual bien, este el viernes pasado fui a un concierto, pero me fui con maquillaje, este, obviamente, más acorde al tipo de música [...] siento que no, no lo, no lo pensé, o sea, hasta el momento, hasta ahorita estoy reflexionando	3	6.4

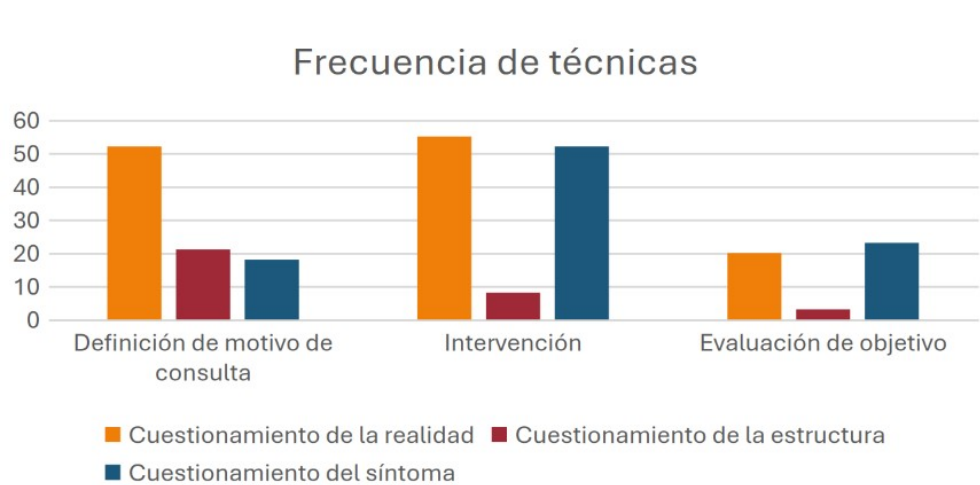
como que, pues sí era mucha gente y además
fue desde, desde aquí hasta allá, hasta
Revolución que me fui con el maquillaje y
todo...

Total

47

Figura 2

Frecuencia de técnicas



Discusión

El objetivo de este estudio fue identificar los elementos estructurales aplicados, su función dentro del proceso terapéutico, y su contribución en el desarrollo de la identidad de género. A partir de ello, se propuso un análisis de contenido que permitió obtener datos cualitativos y cuantitativos que ejemplifican los cambios logrados con la aplicación de las estrategias del Modelo Estructural, los cuales se discuten a continuación.

Respecto a las categorías referentes al motivo de consulta, los códigos de Manejo de emociones tuvieron una mayor frecuencia a lo largo de las sesiones ya que constituía uno de los objetivos que el participante pretendía alcanzar con el proceso terapéutico. El cambio se

observa en el discurso del consultante sobre la gestión de sus emociones, tanto en el momento de la intervención como en la evaluación del objetivo, ya que sus descripciones pasan de poner límites de forma agresiva a visualizar que es capaz de adaptarse y encontrar opciones para afrontar situaciones adversas.

Igualmente, destaca la disminución de la frecuencia de la categoría de Prejuicios Sociofamiliares a partir de las sesiones de intervención, lo cual coincide con una mayor frecuencia en la categoría de Expresión de género en esta fase del proceso. Este resultado se puede explicar a partir de las premisas del modelo estructural que proponen que las dificultades surgen dentro de un contexto de interacción (Minuchin, 1974) por lo que, al cuestionar la percepción del consultante de su entorno, logra expresar su identidad de género dando un menor peso a los estigmas sociales.

Perry et. al (2019) señalan que un elemento de la identidad de género es la motivación del individuo para encajar en un colectivo de género, en el caso del consultante se pudo observar una disminución de la categoría de Confusión de género después de la aplicación de las técnicas de Cuestionamiento de la realidad y Cuestionamiento del síntoma ya que permitieron al consultante identificar cuáles eran las razones por las que se sentía presionado para definir su identidad y le permitieron enfocarse en su capacidad de adaptación y de toma de decisiones.

Las técnicas más utilizadas durante el estudio fueron las de Cuestionamiento de la realidad y Cuestionamiento del síntoma, como en el estudio realizado por Cruz (2014), quién utilizó la estrategia de escenificación para exponer las pautas disfuncionales y funcionales en la intervención terapéutica realizada con una familia de un adolescente diagnosticado con depresión. Sin embargo, aunque la técnica de Cuestionamiento de la estructura que tuvo menor frecuencia durante la intervención permitió al consultante adquirir una percepción

diferente de los prejuicios en su familia, lo que lo llevo a ser más tolerante y a evitar confrontaciones, flexibilizando sus límites con su madre y hermano.

Al ser la adolescencia una etapa de formación de la identidad en la que los jóvenes se encuentran expuestos a riesgos como la imposición de normas de género (Organización Mundial de la Salud, 2024) un adecuado funcionamiento familiar puede fungir como un factor de protección ante las exigencias de otros contextos sociales (Herrera, 2000). Por lo que un abordaje desde la Terapia Familiar Estructural busca tener impacto no solo en el adolescente si no en sus relaciones familiares.

Si bien esta investigación al ser un estudio de caso restringe la generalización de los resultados obtenidos puede servir de base para realizar investigaciones de tipo longitudinal que permitan evaluar los cambios alcanzados después del proceso terapéutico. Así mismo, aunque el modelo estructural permite trabajar de forma individual con los consultantes, incorporar a los demás miembros de la familia puede facilitar la construcción de nuevas dinámicas favoreciendo el funcionamiento familiar. En conjunto, este estudio busca aportar evidencia de la utilidad del modelo estructural para acompañar los procesos de identidad de género, destacando la importancia que tienen los modelos no normativos y no patológicos.

Referencias

- Andrade, M. y Montalvo, J. (2006). Problemas de adaptación en un adolescente: Estudio de caso bajo el modelo estructural. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 84-103.
- Bussey, K. y Bandura, A. (1992). Mecanismos de autorregulación que rigen el desarrollo de género. *Desarrollo Infantil*, 63 (5), 1236-1250 <https://doi.org/10.2307/1131530>
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>

- Cruz, C. (2014). Propuesta de la técnica “escenificación complementaria” en un caso de depresión. Análisis de caso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(4), 1475-1499.
- Cox, P. y Carrasco M. (2020). Disforia de género en niños y controversias en su tratamiento: dos concepciones distintas sobre la identidad de género. *Persona y Bioética*, 24(1), 57–76. <https://doi.org/10.5294/pebi.2020.24.1.5>
- De Celis Sierra, M. (2018). ¿Intervención psicológica en identidad de género?: A propósito de la presentación del CIE-11. *Revista Clínica Contemporánea*, 9(2), 1-7. <https://doi.org/10.5093/cc2018a15>
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. W. W. Norton & Company.
- Freud, S (1905). *Tres Ensayos sobre Teoría Sexual*. Amorrortu
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021/2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/775/> y https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endiseg/2021/doc/endiseg_2021_nota_tecnica.pdf
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford University Press.
- Medina, Y., y del Río, F. (2024). Identidad de género: revisión de las principales terapias aplicadas. *Revista de Psicoterapia*, 35(128), 42-47. <https://doi.org/10.5944/rdp.v35i128.40749>.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Editorial Paidós.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (1994). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós

- Montalvo, J., Rivas, L. y Fernández, M. (2001). Intento de suicidio. Un estudio de caso bajo el modelo estructural. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 4(1).
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol4/vol4art2.html>
- Montesinos, F. y Castilla, C. (2021). Claves para la aplicación de la Terapia de Aceptación y Compromiso en identidad sexual y expresión de género: un estudio de caso. *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(175), 3-19. <https://doi.org/10.33776/amc.v47i175.5360>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *La salud mental de los adolescentes*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Perry, D., Pauletti, R., y Cooper, P. (2019). Gender identity in childhood: A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 289-304.
<https://doi.org/10.1177/0165025418811129>
- Sánchez, I., Mora, J. y Oviedo, O. (2017). Atención psicomédica en la disforia de identidad de género durante la adolescencia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(2), 96-103.
<https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.04.002>
- Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 624-635. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.624>

El concepto de tiempo: una revisión de su uso en distintas teorías de la psicología

The Concept of Time: a Review of its Use in Different Theories of Psychology

René Rincón-Reyes¹⁹, Yoselyn Servín García²⁰ y Virginia Pacheco Chávez²¹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

El tiempo ha sido definido como una dimensión respecto de la cual podemos evaluar los cambios y su orden en un evento particular. Sin embargo, dado que los conceptos no son independientes del marco teórico desde el cual se definen, se sigue que, en el caso de la psicología, dependiendo del marco teórico, cambiará la definición del concepto de tiempo. El objetivo del presente estudio fue delimitar el uso del concepto de tiempo en diferentes marcos teóricos de la psicología. Para ello se analizó el uso del concepto de tiempo en 4 teorías: la epistemología genética, la psicología histórico-cultural, el conductismo radical, y el interconductismo. Se

¹⁹ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: renerincon4@gmail.com

²⁰ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: yosadesalia@gmail.com

²¹ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: vpacheco@iztacala.unam.mx

concluye que el concepto de tiempo tiene dos usos generales: como dimensión respecto de la cual se evalúa la permanencia o cambio de los eventos psicológicos; y como evaluación de un organismo de los cambios de su propia conducta o de su entorno.

Palabras clave: Tiempo, Concepto, Teorías de la psicología, Análisis Conceptual.

Abstract

Time has been defined as a dimension with respect to which changes and their order within a particular event can be evaluated. However, because concepts are not independent of the theoretical frameworks within which they are defined, it follows that in psychology the definition of time varies according to the theoretical perspective adopted. The aim of the present study was to delimit the use of the concept of time across different theoretical frameworks in psychology. To this end, the use of the concept of time was analyzed in four theories: genetic epistemology, historical-cultural psychology, radical behaviorism, and interbehaviorism. The analysis leads to the conclusion that the concept of time has two general uses: first, as a dimension with respect to which the stability or change of psychological events is evaluated; and second, as an organism's evaluation of changes in its own behavior or in its environment.

Keywords: Time, Concept, Psychological Theories, Conceptual Analysis.

Se suele afirmar que todo evento ocurre siempre en un lugar y en un momento particulares. El lugar refiere al espacio físico en el que acontece el evento, mientras que el momento refiere al tiempo físico respecto del cual puede evaluarse su permanencia o cambio. La física fue la primera disciplina científica en categorizar y estudiar el tiempo, conceptualizándolo como una dimensión de los hechos, eventos o fenómenos naturales. A partir de este tratamiento (en particular, desde la física newtoniana) disciplinas como la química, la biología y la psicología adoptaron inicialmente el concepto sin mayores modificaciones,

entendiéndolo como una dimensión continua respecto de la cual se mide la permanencia o el cambio de los eventos (Ribes, 1992).

Aunque existe una concepción general del tiempo (la concepción física o cronométrica), es necesario señalar que el tiempo, como concepto, no es independiente del aparato teórico desde el cual se analizan y explican los eventos (Blanck-Cereijido y Cereijido, 1988). Por ejemplo, en química el tiempo suele conceptualizarse de manera similar a la física newtoniana; sin embargo, también se ha propuesto un tiempo químico definido en términos del nivel de entropía de los eventos. Dado que la entropía tiende siempre a incrementarse, es posible determinar que el tiempo químico ha transcurrido y en qué medida, comparando los niveles de entropía entre eventos: aquel con menor entropía se considera anterior y aquel con mayor entropía, posterior. En este sentido, el tiempo se conceptualiza como el cambio positivo de la entropía (Sacher, 1976).

En biología, el concepto de tiempo también ha sido abordado de diversas formas. En algunos casos se ha retomado directamente la concepción newtoniana, entendiéndolo como la dimensión en la que transcurren los eventos (Kirkwood, 2000). En otros, se ha conceptualizado en términos de ritmos biológicos, en la medida en que ciertos procesos ocurren de manera periódica y con patrones relativamente estables (Koukkari y Sothorn, 2006). Finalmente, también se ha entendido como una sucesión de cambios biológicos derivados de procesos cíclicos, medibles en función de la edad biológica, la cual no necesariamente coincide con la edad cronométrica (Vargas y Espinoza, 2013).

Estos ejemplos permiten observar, por un lado, que la conceptualización del tiempo depende del objeto de estudio de cada disciplina y, por otro, que dicha conceptualización determina la forma en que el tiempo es medido. En este sentido, resulta coherente que la física adopte una concepción cronométrica del tiempo (Einstein e Infeld, 1984), dado que su objeto inicial

fue el estudio objetivo de los cambios de la materia. En cambio, disciplinas como la química y la biología han debido modificar tanto el concepto como su medición para analizar adecuadamente los cambios propios de su objeto de estudio.

Dado que el concepto de tiempo varía en función del objeto de estudio, se sigue que, en el caso de la psicología (o psicologías), su conceptualización dependerá del marco teórico desde el cual se aborde. Puesto que una tarea central de la ciencia es explicar el cambio, todo marco teórico psicológico requiere un concepto y una medida de tiempo que permitan evaluar la permanencia o transformación de los eventos psicológicos. En este contexto, las herramientas propuestas por Wittgenstein (2017) permiten analizar los conceptos no sólo a partir de sus definiciones, sino también desde su uso. Esto posibilita abstraer definiciones generales y delimitar las reglas que rigen el empleo de un concepto dentro de un contexto específico.

Con base en lo anterior, el propósito del presente trabajo es delimitar el uso del concepto de tiempo en distintos marcos teóricos de la psicología. Estas teorías se seleccionan con un fin ilustrativo: mostrar cómo el uso del concepto de tiempo varía en función de aquello que se define como objeto de estudio, así como ejemplificar cómo las herramientas conceptuales señaladas pueden aplicarse al análisis de este concepto en otros marcos teóricos. En particular, se analizará el concepto de tiempo en tres teorías psicológicas seleccionadas a partir de un criterio de variabilidad epistemológica (que no compartan el mismo objeto de estudio): la psicología histórico-cultural, el conductismo radical y el interconductismo.

El tiempo en la psicología histórico-cultural

El eje central del trabajo de Vygotsky (1995) estuvo orientado al estudio de la conciencia, definida como la interacción social con uno mismo (Mora y Martín, 2009), entendida como la

internalización de los componentes sociales y su uso en la relación del individuo consigo mismo (Wertsch y Tulviste, 1992; Cole y Packer, 2016).

Desde esta perspectiva, resulta imposible hablar de desarrollo psicológico sin lenguaje (Vygotsky, 1995; Mahn, 1999; Alderson-Day y Fernyhough, 2015). El lenguaje es concebido como una herramienta mediante la cual los niños describen el contexto en el que actúan, solicitan ayuda a los adultos para realizar actividades complejas y planifican su conducta a partir de lo aprendido. En el desarrollo psicológico pueden distinguirse dos grandes momentos: una etapa preverbal y una etapa verbal. Durante la etapa preverbal, el aprendizaje no se distingue del de otros animales no humanos; sin embargo, una vez adquirido el lenguaje, el desarrollo psicológico cambia cualitativamente, ya que éste posibilita no sólo la referencia al entorno, sino también la comunicación social.

Para Vygotsky, el aprendizaje transcurre de lo social a lo individual, por lo que el lenguaje y la comunidad de práctica a la que pertenece el individuo son fundamentales en el desarrollo psicológico (Rogoff et al., 2003; Panhwar et al., 2016). Las prácticas sociales, mediante las cuales los miembros más experimentados incorporan gradualmente a los más jóvenes en el uso de signos, símbolos y herramientas culturales, delimitan las habilidades y actividades que se espera que los miembros de la comunidad desarrollen (Rogoff, 2003).

Dada la centralidad del lenguaje y del proceso de internalización, dos conceptos resultan fundamentales en el enfoque histórico-cultural: la zona de desarrollo próximo y la mediación. La zona de desarrollo próximo refiere a aquello que una persona puede hacer con la ayuda de otro miembro de la comunidad, mientras que la mediación designa precisamente dicha ayuda (Rodríguez et al., 2008; González et al. 2011). El desarrollo psicológico se evalúa, entonces, en función de los cambios entre lo que el individuo puede hacer por sí mismo (zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con ayuda (zona de desarrollo

próximo), siendo el lenguaje y los miembros de la comunidad mediadores indispensables de la conducta. Desde esta perspectiva, el cambio psicológico no es cíclico ni secuencial, sino desordenado y dependiente del contacto directo con las prácticas culturales y con otros miembros de la comunidad (Carrera y Mazzarella, 2001; Rogoff, 2003).

El avance del tiempo psicológico ocurre en la medida en que el individuo se involucra en prácticas sociales y culturales, primero con ayuda y posteriormente de manera independiente. No todo aprendizaje implica necesariamente un cambio psicológico; éste ocurre únicamente cuando la conducta está mediada por otros. En consecuencia, el tiempo psicológico es interdependiente tanto de la conducta del individuo como de la conducta de quienes median dicha conducta.

En términos generales, el tiempo psicológico puede entenderse como una individualización de lo social. La forma en que se aprende a estimar el paso del tiempo y a hablar de él depende de cómo el tiempo es conceptualizado y medido en una sociedad particular. Así, cuánto tiempo ha transcurrido depende de qué se entienda por tiempo en un contexto sociocultural específico y del grado de involucramiento del individuo en dicho sistema social.

El cambio en la conciencia se produce a partir de la actualización de la zona de desarrollo próximo y se mide en función de las habilidades que el individuo adquiere mediante la mediación de otros. Aunque el desarrollo psicológico se concreta en eventos específicos de internalización de prácticas sociales, cada contacto psicológico depende de procesos que posibilitan la conducta. Lo psicológico de cada contacto no radica en lo que el individuo hace o en aquello a lo que responde, sino en los procesos que hacen posible dicha acción (García-Coni y Vivas, 2007; Mora y Martín, 2009).

Vygotsky distinguió, con fines analíticos, dos tipos de procesos psicológicos: inferiores y superiores. Los procesos psicológicos inferiores son naturales y están determinados

principalmente por la genética (Vygotsky, 1979; Doria y Simão, 2018). Son comunes a los organismos capaces de conducta voluntaria e incluyen la atención, la percepción, la memoria y la motivación. Estos procesos permiten al organismo seleccionar aspectos relevantes del entorno (atención), identificarlos y diferenciarlos (percepción), conservarlos (memoria) y orientarse activamente en su medio (motivación).

Los procesos psicológicos superiores, por su parte, emergen de la actividad humana y del aprendizaje simbólico, posibilitando la comunicación social y un desarrollo psicológico cualitativamente distinto al de los animales no humanos (González-Rey, 2018; Vergel, 2014). Estos procesos son el pensamiento y el lenguaje, los cuales permiten formas complejas de conducta como razonar, imaginar y planificar, así como la interacción simbólica entre los miembros de una comunidad.

Aunque esta distinción es analítica, en la práctica los procesos psicológicos son inseparables e interdependientes. Por esta razón, la teoría de Vygotsky es considerada dialéctica (Castorina, 2010), ya que los procesos siempre ocurren en relación unos con otros. Son, además, episódicos y simultáneos (Melchor y Rendón, 2001), pues se presentan conjuntamente durante todo el episodio psicológico. El tiempo psicológico en el que ocurren estos procesos es discreto, con un inicio y un final definidos, y episódico, en tanto se da de manera simultánea a lo largo del episodio delimitado por el observador.

En consecuencia, el tiempo en cada contacto psicológico no posee una temporalidad propia independiente, ya que el comportamiento psicológico es continuo y todo contacto implica la concurrencia simultánea de todos los procesos psicológicos. Así, la temporalidad de lo psicológico se establece en correspondencia con la duración cronológica del episodio analizado, generando un paralelismo entre el tiempo psicológico y el tiempo físico, sin que sea posible identificar un antes o un después entre los procesos psicológicos involucrados.

El tiempo en el conductismo radical

Skinner (1938) toma como objeto de estudio la conducta, entendida como la acción del organismo en relación con su medio. Esto plantea un aspecto importante a destacar, que es el carácter funcional de la conducta: no es meramente lo que hace un organismo, sino la relación que se establece entre lo que hace, y respecto qué lo hace.

Skinner menciona dos procesos conductuales distintos entre sí: el condicionamiento respondiente o tipo S, y el condicionamiento operante o tipo R. En el primero, se asocian dos estímulos entre sí, uno de los cuales ya producía una respuesta particular antes de la asociación, de tal forma que el segundo estímulo termina produciendo una respuesta muy similar a la que el primer estímulo produce. En el caso del condicionamiento operante o tipo R, se asocia una respuesta y un estímulo entre sí, lo cual incrementa/decrementa la probabilidad de que la respuesta se repita.

El condicionamiento operante y el respondiente, son dos distintos procesos que no difieren en complejidad entre sí, y cuyos cambios son medidos como incrementos o decrementos en la frecuencia de las respuestas por unidad de tiempo, y en la cantidad de respuestas posibles por parte de un organismo (Ribes y López, 1985; Ribes, 2015). La permanencia o cambio de lo psicológico está dada, entonces, por aspectos cuantitativos de las respuestas, y por aspectos cuantitativos de la cantidad de operantes y respondientes que conforman el repertorio conductual de los organismos. El cambio en lo psicológico es medido, entonces, como el cambio en la tasa de respuesta, o el incremento en la cantidad de respuestas posibles por parte de un organismo.

Una operante puede no ocurrir de manera generalizada en cualquier momento o situación (operante libre), sino que puede presentarse únicamente cuando se encuentre presente en la situación un estímulo particular (discriminación simple), un contexto específico (control

contextual), o ante la presencia de dos o más estímulos relacionados entre sí (discriminación condicional). En los casos anteriores se habla de control de estímulo (Catania, 1976; Ribes, 2011), pues la respuesta es controlada por la presencia o ausencia de algún aspecto o aspectos del medio en que se comporta. En este caso, el responder no puede ser medido como mero incremento de las respuestas por unidad de tiempo, pues para que la respuesta sea efectiva en situaciones de control de estímulo, ésta debe presentarse únicamente ante el estímulo pertinente. En este caso, se evalúa el cambio en lo psicológico como incremento de respuestas pertinentes, las cuales pueden ser medidas como número de respuestas correctas, porcentaje de respuestas correctas, índice de precisión, índice de discriminación, o en el responder dado a distintos valores de un mismo estímulo que suele ser llamado gradiente de generalización, pues indica qué tanto la respuesta es controlada por un estímulo específico. El cambio de lo psicológico también es meramente cuantitativo en estos casos, pues se da como incremento en la cantidad de respuestas dadas ante un estímulo o estímulos específicos, y no ante otros.

El tiempo en la lógica de Skinner, además de como incremento cuantitativo del responder (ya sea discriminado o no), también puede ser analizado en cada contacto específico, es decir, al interior de cada respuesta. De este modo, el tiempo físico fue utilizado como medida de cuánto se presenta o se ausenta un estímulo, y como forma de evaluar el incremento o mantenimiento del número de respuestas por unidad de tiempo, conocido como tasa de respuesta. En consecuencia, el tiempo psicológico se discretizó, siendo tratado como momentos específicos de contacto, medidos en función de un continuo temporal (tiempo físico). En cada contacto psicológico, entonces, la temporalidad era medida como puntos en un plano temporal específico, donde, a mayor (o menor) cantidad de puntos de contacto, mayor cambio en lo psicológico había (Ribes, 1992; Lejeune et al., 2006).

Cuando la tasa de respuesta incrementa, se dice que es debido a que el estímulo que sigue a

la emisión de la respuesta es reforzante (incrementa la probabilidad de ocurrencia de la respuesta), y cuando la tasa de respuesta decrementa, se dice que es debido a que el estímulo que sigue a la emisión de la respuesta es castigante (decrementa la probabilidad de ocurrencia de la respuesta). Un proceso cuyo efecto también es que la probabilidad de emisión de la respuesta decremente ocurre cuando se deja de presentar el estímulo reforzador de manera contingente a una respuesta. A este proceso, llamado extinción, le sigue un pico de respuestas (conocido como pico de extinción) y posteriormente un decremento en la tasa de respuesta hasta que prácticamente se deja de emitir (Katz y Lattal, 2020).

Los aspectos temporales de la situación se vuelven muy relevantes, pues generan control sobre la conducta (Catania, 1976; Gallistel y Gibbon, 2000), y dependiendo del valor que adquieran, cambia la distribución temporal de la respuesta. Esto quiere decir que dependiendo de los valores que adquieran los elementos de la situación, cambia el momento o momentos en que ocurre lo psicológico. La temporalidad de lo psicológico depende en gran medida de la temporalidad física de la situación: la primera, medida en términos discretos como momentos de contacto, y la segunda, medida como intervalos de tiempo físico de la presencia o ausencia de eventos específicos. En ambos casos, el tiempo es medido respecto de un continuo dado por segundos o minutos, es decir: por el tiempo cronológico.

El tiempo en el interconductismo

Kantor (1980) propone como objeto de estudio de la psicología la interconducta, definida como la interacción de un organismo completo con su medio ambiente. Lo psicológico es visto como un campo de interacción en el que todos los elementos que lo componen interactúan simultáneamente entre sí, determinando la conducta en función de aspectos

organísmicos, históricos y situacionales.

Kantor (1978) estableció los criterios que una teoría psicológica debería de cumplir para ser considerada una teoría científica. Basados en ésta, Ribes y López (1985) posteriormente desarrollaron propiamente una teoría psicológica basada en dichos criterios, manteniendo como objeto de estudio la interconducta, pero ampliando su definición a «interacción del organismo total con su medio ambiente, físico, biológico y/o social» (p. 81). Definen a la interconducta como un campo de contingencias, donde los elementos se relacionan entre sí funcionalmente. Estas funciones pueden configurarse en 5 distintos niveles, los cuales son llamados niveles de aptitud funcional: función contextual, función suplementaria, función selectora, función sustitutivo referencial y función sustitutivo no referencial.

Los 5 niveles de aptitud funcional difieren entre sí en cuanto a su complejidad de acuerdo con dos criterios: nivel de mediación y grado de desligamiento funcional. El nivel de mediación es dado por el medio de contacto empleado en cada caso, que puede ser fisicoquímico, ecológico o convencional; mientras que el grado de desligamiento nos dice qué tanto la interacción psicológica se desliga de la situación específica en que tiene contacto. A mayor complejidad de la interacción psicológica, mayor grado de desligamiento funcional. Agregando que son inclusivas, es decir, las más complejas incluyen a las menos complejas.

La función contextual es aquella en la que el responder del organismo se ajusta a las regularidades temporales y espaciales de los eventos de su entorno, pero dicha respuesta no altera ni modifica, ni los eventos ni la relación que se establece entre estos.

La función suplementaria es en la que el responder del organismo no sólo se ajusta a las regularidades temporales y espaciales de los eventos de su entorno, sino que, además, esta respuesta modifica la regularidad temporal de uno o más eventos y la relación que se establece entre estos.

En la función selectora, la efectividad del responder del organismo está dada por las regularidades temporales y espaciales de los eventos de su entorno y su relación con otros eventos concurrentes, los cuales cambian momento a momento.

El nivel sustitutivo referencial es definido por el responder convencional del individuo, en el que se desliga de las propiedades fisicoquímicas de la situación presente, interactuando con contingencias de objetos, eventos o propiedades no presentes, mediado por la conducta convencional de otro o del mismo individuo, adoptando un carácter extrasituacional.

Finalmente, en el nivel sustitutivo no referencial, el responder convencional de un individuo se desliga de las propiedades fisicoquímicas de la situación presente, interactuando con contingencias lingüísticas que sólo tienen sentido respecto de otras contingencias lingüísticas, adoptando un carácter transituacional.

La categorización anterior permite comprender los diferentes procesos psicológicos (en este caso, los cinco niveles de aptitud funcional), así como el tránsito funcional entre ellos. Esto nos permite entender, en un momento dado, cómo está estructurado el campo de contingencias y el papel que desempeña cada uno de los elementos que la integran.

Dado que la conducta es un ajuste que se da entre el organismo y el medio ambiente, es importante mencionar que dicho ajuste no se da respecto de propiedades morfológicas, sino respecto del criterio de ajuste que la situación impone (Carpio, 1994), definido como la “demanda conductual que el organismo debe satisfacer en cada interacción” (Carpio, 2005, p. 62). Existen cinco distintos criterios de ajuste posibles, en correspondencia con cada uno de los niveles de aptitud funcional: ajustividad (contextual), efectividad (suplementario), pertinencia (selector), congruencia (sustitutivo referencial) y coherencia (sustitutivo no referencial). Esto marca pautas específicas que permiten analizar el desarrollo de habilidades en entornos específicos, denominados ámbitos. Una habilidad es la correspondencia

funcional que se establece entre el organismo y los eventos del medio ambiente que permiten el ajuste a un criterio particular (Ribes, 1990). Esto implica que su desarrollo se da bajo situaciones específicas con criterios definidos.

Cuando se plantea la adecuación de una habilidad a situaciones novedosas o a criterios de ajuste distintos a aquellos en los que se desarrolló, ya no requerimos una correspondencia funcional a criterios definidos (habilidad), sino correspondencia funcional a criterios cambiantes morfológica o funcionalmente, mismos que se conceptualizan como competencias. Éstas entendidas como la disposición al desempeño efectivo en situaciones novedosas (Carpio et al., 2007).

El caso del desarrollo de habilidades o la promoción de competencias tienen implícito un elemento central: se requiere de un criterio de ajuste definido para que tengan lugar; sin embargo, existen situaciones en las que el criterio de ajuste no está claramente definido. En estas situaciones, es posible que el organismo se comporte, no respecto de alguna habilidad o competencia, sino creando un nuevo criterio al cual pueden ajustarse otros, o él mismo en un momento posterior. A este tipo de comportamiento, se le ha denominado: comportamiento creativo (Carpio, 2005; Carpio et al., 2007).

Se pueden notar, entonces, dos tipos de teorías dentro de la psicología interconductual: la teoría de proceso, que se encarga de encontrar cuáles son los tipos de interacciones que se pueden estructurar y el tránsito funcional entre ellos; y la teoría de desarrollo, que se encarga del estudio del tránsito funcional entre niveles de complejidad de las habilidades y competencias, dados ámbitos de desempeño específicos (Ribes, 1998).

En el caso de la teoría de proceso, el tiempo psicológico depende del nivel funcional en que ocurra la interacción (para más detalle ver Ribes, 1992). En este caso, tendríamos que especificar que el tiempo es dado por la presencia o ausencia de los objetos del medio, es

decir, la dimensión temporal de la conducta está dada por la permanencia o cambio de los aspectos del medio ambiente (Ribes y Carpio, 1991).

En la función contextual, el tiempo psicológico corresponde al tiempo físico, ya que la adecuación funcional depende de las regularidades temporales del entorno. En la función suplementaria, el responder del organismo modifica la presencia o ausencia de aspectos del medio, subordinando el tiempo a la acción del organismo. En la función selectora existe una doble interdependencia temporal, ya que el responder del organismo se adecúa a cambios en el entorno, y a su vez, el responder del organismo produce cambios en el mismo.

En la función sustitutiva referencial, la temporalidad no depende del entorno presente, sino del entorno con el que se interactúa lingüísticamente, sustituyendo la temporalidad de la situación actual por la de la situación referida. En la función sustitutiva no referencial, al no existir correspondencia con aspectos situacionales, la temporalidad está dada exclusivamente por la interacción lingüística.

Como se puede observar, el tiempo psicológico en la teoría de proceso depende de la identificación del nivel funcional de la conducta para determinar la temporalidad de una interacción. En el caso de la teoría de desarrollo, la temporalidad no depende en sí misma del nivel de aptitud funcional, sino del tránsito funcional de una habilidad a competencia o comportamiento creativo. En este caso, la permanencia o cambio de lo psicológico se da en tanto se modifique una habilidad o competencia funcionalmente para el ajuste a situaciones novedosas, o para la creación de nuevos criterios. Es necesario mencionar que este cambio no es lineal ni secuencial, por lo que puede ser que se transite directamente de habilidad a comportamiento creativo, de competencia a comportamiento creativo, o nunca llegar a competencia o a comportamiento creativo.

Comentarios finales

El presente trabajo tuvo como objetivo delimitar el uso del concepto de tiempo en diferentes marcos teóricos de la psicología. Para ello se emplearon las herramientas proporcionadas por Wittgenstein (2017), analizando por ello el concepto de tiempo en su uso con el fin de determinar las reglas que enmarcan la pertinencia de su utilización. Esto quiere decir que, aun cuando existen diferencias entre el uso del concepto de tiempo derivado del objeto de estudio de cada marco teórico, podemos abstraer usos generales del concepto de estudio. En este sentido, podemos mencionar que, de forma general, siempre que se habla de tiempo psicológico se da en dos formas: a) como evaluación de la permanencia o cambio de lo psicológico (tercera persona); o b) como evaluación de un organismo de la permanencia o cambio de su propio hacer o de su entorno (primera persona).

Respecto de su uso en tercera persona, podemos decir que es dependiente de cuál sea el objeto de estudio que se defina, así como del armado teórico general. En este sentido, hablar de que lo psicológico cambia o no, implica definir qué es eso a lo que se va a llamar psicológico, qué tipos de cambios puede tener, y cuál será el marco de referencia respecto del cual se juzgará el antes y el después, es decir, los criterios bajo los cuales se definirá si cambia o no.

Dado que, dependiendo del armado teórico, existen referentes empíricos distintos que permitan evaluar la permanencia o cambio del tiempo psicológico, de igual forma es necesario establecer métodos de observación congruentes con dicha conceptualización. Esto implica la creación de metodologías específicas que permitan saber cuánto tiempo psicológico ha pasado.

Respecto del uso en primera persona: en todos los casos hace referencia a un hacer del organismo (si dicho hacer ocurre en la mente, en la conciencia o es una relación o interacción,

es motivo de otra discusión) de acuerdo con su historia, la situación y/o su entorno cultural. En algunos casos hace referencia a cómo aprendemos a ajustarnos al tiempo físico, en otros casos a cómo aprendemos a ajustarnos al tiempo social, o a cómo aprendemos a ajustarnos a ambos. Podemos decir que el tiempo psicológico no es equivalente al tiempo social o al tiempo físico, sino siempre una individualización de alguno de estos o de ambos.

Tiempo entonces, es un concepto cuyo uso depende de la teoría respecto de la que se emplee, lo cual concuerda con la noción que plantean algunos filósofos de que El Tiempo (con mayúsculas) no existe como una entidad homogénea, sino que es más bien un concepto cuya pertinencia y observación es lingüística, es decir: es un concepto cuyo referente cambia en función de cómo y desde dónde se defina (Elias, 2010; Sinha et al., 2014).

Analizar las palabras en su definición y sobre todo en su uso, nos puede dar pistas acerca de las reglas que operan en el mismo, y bajo qué circunstancias son pertinentes. Es por ello que trabajos en donde se analice el uso de conceptos compartidos por distintas teorías y asociados a más de un uso o definición se vuelven relevantes para entender cómo se emplea dicho concepto, y poder entender no sólo su uso, sino su desarrollo, congruencia y pertinencia respecto de un armado teórico.

Referencias

- Alderson-Day, B., & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul0000021>
- Blanck-Cereijido, F. y Cereijido, M. (1988). *La vida, el tiempo y la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En Linda Hayes, Emilio Ribes y Francisco López (Eds.), *Psicología Interconductual: Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (37-54). México: EDUG.
- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo: un análisis experimental con estudiantes universitarios* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Iberoamericana, México.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Castorina, J. A. (2010). The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on social representations*. 19, pp. 18.1-18.19.
- Catania, C. (1976). *Investigación contemporánea en conducta operante*. México: Trillas.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cole, M. y Packer, M. J. (2016). Using cross-cultural psychology to design afterschool educational activities. En Wolfgang Friedlmeier, Pradeep Chakkarath, y Beate Schwarz (Eds.), *Culture and Human Development: The Importance of Cross-Cultural Research for the Social Sciences* (pp. 366-384). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Doria, N. y Simão, L. (2018). Differing times and differing measures: Dimensions of historical time in Vygotsky's work. *Theory & Psychology*, 28(6), 757-779.
- Einstein, A. e Infeld, L. (1984). *La evolución de la física*. Barcelona: Salvat.
- Elias, N. (2010). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallistel, C. R., y Gibbon, J. (2000). Time, rate, and conditioning. *Psychological Review*, 107(2), 289-344. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.107.2.289>
- García-Coni, A. y Vivas, J. (2007). Exploración de la zona de desarrollo próximo: comparación entre dos técnicas. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 151-158.

- González, A. D., Rodríguez, A., y Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531–539.
- González-Rey, F. L. (2018). Vygotsky's The Psychology of Art: A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 339–350.+
- Kantor, J. R. (1978). *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kantor, J. R. (1980). Manifesto of Interbehavioral Psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 6(2), 117-128.
- Katz, B. R. y Lattal, K. A. (2020). What is an extinction burst?: A case study in the analysis of transitional behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115, 129-140.
DOI: <https://doi.org/10.1002/jeab.642>
- Kirkwood, T. (2000). *El fin del envejecimiento*. Barcelona: Tusquets.
- Koukkari, W. y Sothorn, R. (2006). *Introducing biological rhythms*. New York: Springer.
- Lejeune, H., Richelle, M., y Wearden, J. H. (2006). About Skinner and time: Behavior-analytic contributions to research on animal timing. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 85(1), 125–142.
- Mahn, H. (1999). Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial and Special Education*, 20(6), 341–350.
- Melchor, J. y Rendón, J. (2001). La propuesta cognitiva de Liev Semiónovich Vygotski. *Educación y ciencia*, 5(9), 11-20.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2009). Implicaciones de la psicología de Lëv S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de Historia de la Psicología*, 30(4), 87-102.

- Panhwar, A. H., Ansari, S., y Ansari, K. (2016). Sociocultural theory and its role in the development of language pedagogy. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 183–188.
- Ribes, E. (1998). La investigación básica concebida como programa científico. En Víctor Alcaraz y Arturo Bouzas (Comps.), *Las aportaciones mexicanas a la psicología* (89-102). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1992). Sobre el tiempo y el espacio psicológicos. *Acta comportamentalia*, 1, 71-84.
- Ribes, E. (2011). Algunas observaciones sobre el "control del estímulo". *Acta de Investigación Psicológica*, 1(1), 121–131.
- Ribes, E. (2015). La teoría operante no es una teoría de campo: Respuesta a Emmanuel Zagury Tourinho. *Acta Comportamentalia*, 23(1), 79–88.
- Ribes, E. y Carpio, C. (1991). Análisis de los parámetros de estímulo que regulan la conducta animal. En Víctor Colotla (comp.), *La investigación del comportamiento en México* (pp. 185-210). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rodríguez, A., Sánchez, M. S. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349-381.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>

- Sacher, G. A. (1976). Evaluation of the Entropy and information terms governing mammalian longevity. En Richard G. Cutler (ed.), *Interdisciplinary topics in gerontology and geriatrics* (pp. 69-82). Suiza: Karger, Basel. DOI: 10.1159/000398918
- Sidman, M. (1994). *Equivalence Relations and Behavior: a research story*. Boston: Authors Cooperative.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: an experimental analysis*. New York: Appleton Century.
- Sinha, C., Sinha, V., Zinken, J. y Sampaio, W. (2014). When Time is not Space: The Social and Linguistic Construction of Time Intervals and Temporal Event Relations in an Amazonian Culture. *Language and Cognition*, 3(1), 137–169.
- Toomela, A. (2000). Activity Theory Is a Dead End for Cultural-Historical Psychology. *Culture & Psychology*, 6(3), 353-364.
- Vargas, E. y Espinoza, R. (2013). Tiempo y edad biológica. *Arbor*, 189(760), a022. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2008>
- Vergel, R. (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, 1(39), 65-76.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548–557.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.548>

Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones Filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas.

La víctima es culpable: introducción a la victimología, una perspectiva interconductual

The Victim Is Guilty: An Introduction to Victimology, an Interbehavioral Perspective

José Antonio Amador Melo²², Angel Daniel Sotres Saldívar²³

*Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México*

Resumen

La victimología tradicional ha operado históricamente bajo una lógica taxonómica y descriptiva, centrando su análisis en la etiología del victimario mientras relega a la víctima a una categoría de pasividad ontológica o de mero receptor del daño. El presente artículo cuestiona esta asimetría epistemológica y propone una reconceptualización del fenómeno delictivo desde el marco de la psicología interconductual. A partir de una revisión crítica que transita desde los antecedentes jurídicos clásicos hasta las tipologías sociológicas modernas, se argumenta la insuficiencia de los modelos causales lineales para explicar la complejidad de la interacción criminal.

²² Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

²³ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

Se postula el delito como una función de campo, donde el comportamiento de la víctima no es un elemento inerte, sino una variable activa que configura las probabilidades condicionales del evento a través de mecanismos de control de estímulos, factores disposicionales y operaciones de establecimiento. Mediante el análisis funcional de casos, incluyendo la coerción y la conducta gobernada por reglas en fraudes, se demuestra la existencia de una corresponsabilidad funcional (distinta de la culpa moral) en la que la víctima regula, a menudo, el costo de respuesta y la oportunidad ecológica para el agresor. Finalmente, se discuten las implicaciones pragmáticas y éticas de este modelo, proponiendo el abandono de la prevención basada en la exhortación moral en favor de una ingeniería del comportamiento que dote a la ciudadanía de competencias discriminativas para la autoprotección, estableciendo así a la verdad científica como una herramienta de emancipación y no de revictimización.

Palabras clave: Victimología, Psicología Interconductual, Análisis Funcional de la Conducta, Campo Interactivo, Prevención del Delito, Factores Disposicionales, Responsabilidad Funcional.

Abstract

Traditional victimology has historically operated under a taxonomic and descriptive logic, focusing its analysis on the etiology of the perpetrator while relegating the victim to a category of ontological passivity or mere recipient of harm. This paper questions this epistemological asymmetry and proposes a reconceptualization of the criminal phenomenon from the framework of Interbehavioral Psychology. Based on a critical review ranging from classical legal antecedents to modern sociological typologies, the insufficiency of linear causal models to explain the complexity of criminal interaction is argued.

Crime is postulated as a field function, wherein the victim's behavior is not an inert element, but an active variable that configures the conditional probabilities of the event through stimulus control mechanisms, setting factors, and establishing operations. Through the functional analysis of cases, including coercion and rule-governed behavior in fraud, the existence of a functional co-responsibility (distinct from moral guilt) is demonstrated, in which the victim often regulates the response cost

and the ecological opportunity for the aggressor. Finally, the pragmatic and ethical implications of this model are discussed, proposing the abandonment of prevention based on moral exhortation in favor of behavioral engineering. This approach aims to equip citizens with discriminative competencies for self-protection, establishing scientific truth as a tool for emancipation rather than revictimization.

Keywords: Victimology, Interbehavioral Psychology, Functional Analysis of Behavior, Interactive Field, Crime Prevention, Setting Factors, Functional Responsibility.

Introducción

La historia de las ciencias penales y del comportamiento ha estado marcada por una fascinación casi hipnótica hacia la figura del transgresor. Durante siglos, la interrogante rectora de la criminología ha orbitado obsesivamente en torno a la etiología de la conducta desviada, escudriñando la mente o la biología del victimario en busca de las claves del mal social, mientras que la víctima ha permanecido relegada a una penumbra epistemológica, reducida a la categoría de sujeto pasivo o mero daño colateral. Sin embargo, pretender comprender la complejidad del fenómeno delictivo ignorando la mitad de la ecuación interconductual constituye un error metodológico insalvable.

El presente artículo se propone desafiar esta hegemonía analítica, no para invertir los papeles, sino para integrar a la víctima como un agente funcionalmente activo dentro de la dinámica criminal. Para cimentar esta propuesta, es indispensable primero rastrear la genealogía de este olvido y examinar cómo, desde los códigos antiguos hasta la sociología moderna, se ha construido (y a menudo invisibilizado) la figura de quien padece el delito, antes de poder reinterpretarla bajo la luz rigurosa de la ciencia de la conducta.

1. Desarrollo sociológico y jurídico de la víctima

El estudio del delito a lo largo de la historia contempla al actor -quién comete el crimen-, el sujeto activo y a las víctimas no se les tomaba en cuenta en el análisis de la criminalidad, o no en la misma medida como a la victimaria; existen algunos antecedentes que nos dan pauta como ha sido concebida al estudio de la víctima en diferentes épocas y culturas.

No obstante, la mayoría del análisis se centra en el actor o actores y poco probable es hacer un análisis de campo, ecológico donde se planteen el mayor número de variables o elementos para que la conducta se dé independientemente de la perspectiva moral que se tenga del fenómeno del delito. Si realmente se buscan estrategias efectivas de prevención del delito es necesario una concepción amplia de este y contemplar todos los organismos implícitos, por ejemplo, se puede tener noción -memoria- de grandes delincuentes en la historia del crimen de diversos actores (la Mataviejitas, el mochaorejas, el monstruo de Ecatepec, Charles Manson, Ted Bundy... Hay miles y miles de libros, series, notas periodísticas, conferencias, mitos al respecto, biografías, presente en conversaciones de café...) pero se queda en el olvido a sus víctimas en virtud de saber cómo operaron en ese campo ecológico vs. elementos personalísimos que son elementos inherentes a las personas, características únicas y no puede ser transmitido; por ejemplo, el derecho al honor, -este no es un análisis moral- y así generar estrategias de prevención.

Rodríguez (2017) refiere que el estudio de las víctimas en el fenómeno delictivo, queda regularmente en el olvido, nace la victimología en el estudio de las personas que padecieron los efectos del delito, esto resurge en el siglo XX, como fenómeno de análisis de la victimología; nace tardíamente quizá por un desinterés, por no visualizar como un elemento importante en el fenómeno del delito o accidente, por el monopolio del estado del delito y las consecuencias de este a favor de pagar sentencias (al final siempre económicas) a favor

del estado o por lo arduo que puede ser tocar estos temas y analizar hasta donde la víctima pudo ser responsable de ser víctima: definitivamente esto atenta contra la moral actual.

En la historia del derecho como ciencia y el nacimiento o colaboración con sus ciencias auxiliares es notorio el desinterés por el análisis de la conducta de la víctima -actualmente ha tenido mayor protagonismo pero desde una perspectiva moral convencional-, se ha percibido como un sujeto pasivo, tanto en términos jurídicos como en psicológicos. La conducta humana estudiada desde la psicología como ciencia, pese a que si ha tenido responsabilidades por ejemplo el derecho a vengarse, en otra época, es la ley del talión “Ojo por ojo, diente por diente” en diferentes culturas donde el estado primitivo o los patriarcas administraban dichas acciones de justicia; no obstante eso nos da parámetros del tamaño de los daños -un ojo vale un ojo y un diente- y es a lo que la víctima tiene acceso, también la ley de los fuertes, de los que pueden usar la fuerza para que la víctima ejerza tal derecho.

Si partimos de las responsabilidades del estado podemos entender que la víctima, significa en mucho el fracaso del Estado en dichas responsabilidades, en lo que Thomas Hobbes propone del estado moderno como ente administrador del ciudadano, de protección y tutela de los intereses de la comunidad; no obstante enfocarse en estudiar y atender a las víctimas puede representar un costo muy elevado para el estado además de contradictorio si el victimario es el mismo estado -de manera directa o indirecta- como son víctimas de la injusticia social, abuso de poder, violación en sus derechos humanos, marginación, sin oportunidades de desarrollo de todo tipo.

1.2. Antecedentes del estudio de la víctima.

Como antecedentes tenemos el monolito (siglo XVIII A. C.) en la cultura babilonia, en Mesopotamia, que hace referencia al código de hammurabi; ya se contempla de manera “subjetiva” – no en términos psicológicos sino jurídicos; la acción que deriva del derecho

positivo- a la víctima y su derecho a ser restituida o vengada (Ley del talión), la víctima tiene derecho a exigir una compensación equivalente.

Otro aspecto relevante de este antecedente -muy útil para teoría del estado- es que, si una persona demostraba haber sido robada y el estado no encontraba al culpable, las autoridades tenían que compensar a la víctima; esto nos revela el grado de compromiso de las autoridades respecto al cumplimiento de sus funciones, porque la autoridad está para garantizar el orden social y la seguridad pública y sino termina siendo parte del problema y tenía que compensarlo. En la actualidad los delitos capitales y/o de oficio que ofenden a toda la sociedad, pero el estado no se hace responsable de su incapacidad para prevenirlos, sólo los persigue. Si alguien es culpable, significa que tiene deuda con la sociedad, esto se compagina con la postura de Hobbes y su Leviatán al referirse al estado moderno, que debe garantizar la seguridad y la paz; versus un estado moderno que solo persigue al actor del delito y si no logra capturarlo no hay ninguna garantía para la víctima.

Otra evidencia indirecta la tenemos en los escritos griegos como lo es la Orestíada (Esquilo, siglo VI A.C.) y la Ilíada (Homero, siglo VIII A.C.) en la cual se plasman las ideas o cultura en torno a la justicia concebida en dichas épocas, que va a prevalecer en mayor o menor medida; plasman la idea de la ley del talión, ojo por ojo, diente por diente, sangre por sangre, pero en el juicio de Orestes, en la argumentación de Athenea se debe eliminar la venganza, y la justicia debe recaer en un tercero; con ello nacen los tribunales y la prohibición de la justicia por la propia mano (en México art. 17 constitucional). En La Ilíada, vemos la venganza de Aquiles por la muerte de Patroclo.

Otro antecedente lo tenemos en la cultura judeocristiana, nos remitimos a los Diez mandamientos emitidos a Moisés que, por desabasto de atender los casos del pueblo judío, designa a Jetro (Suegro de Moisés) como el primer juez; que también justifica el tercero como

autoridad y juez para evitar venganzas y justicias por la propia mano, dando pie a un estado primitivo como administrador y monopolio de la justicia.

Las excepciones a la regla, uno de ellos es la legítima defensa y los estados de necesidad (Justificada); se puede generar un mal por un bienestar superior, y el estado de necesidad (disculpante) donde hay dos bienes jurídicos del mismo valor, pero solo se puede salvar uno, el derecho no puede exigir lo imposible -el dilema del caballero de la noche-.

En la era moderna Nueva Zelanda fue el primer país en generar protección a las víctimas de violencia. Algunos movimientos feministas lograron que la atención a víctimas no fuera victimizante y fuera objetivo; dando evidencias reales y evitando la creación de falsas víctimas. Una falsa víctima es muy peligrosa para el sistema judicial ya que puede convertir a este como victimario y a una persona inocente (falsamente acusada) en víctima.

En el ámbito penal existe la victimodogmática y se analizan otras categorías, por ejemplo, en cómo las víctimas contribuyen en el delito, no todas las víctimas son inocentes, por ejemplo, los retos en redes sociales (los surfedores de Alemania); que tanto participó la víctima en el daño que recibió, sea por la naturaleza ecológica y otros actores.

1.3. Definición

Al jurista israelí de apellido Mendelssohn se le atribuye el término de victimología, otro pionero es el alemán Von Genting, El criminal y su víctima de 1948) postulan que la atención no debe centrarse solamente en el criminal y el sistema jurídico, el primero hace una tipología de la víctima:

Primeramente se concibe el término víctima a una persona o ser vivo que se asocia con sacrificio, la persona -antiguamente- el victimario era un oficial -sirviente de los sacerdotes

para hacer el sacrificio-, en la actualidad refiere a la víctima a cualquier persona que sufre una afectación en sus derechos o bienes, de manera directa o por tener una relación filial con la víctima y se clasifican clásicamente en:

Víctimas inocentes: refiere a las personas que padecen el delito y que de ninguna forma han contribuido a tal suceso; para la victimología es necesario el adjetivo, no simplemente denominar víctima, esto permite un mayor panorama y estudio del fenómeno.

Víctimas por ignorancia: Su intención no va encaminada a sufrir los efectos del delito pero lo probabilizan a razón de su falta de habilidades o pericia; por ejemplo las víctimas de estafas, en México se han dado casos donde terceros piden mandar un mensaje a un supuesto familiar indicando un número de cuenta para un depósito de efectivo, al final sin saberlo contribuyeron al delito de extorsión o secuestro, si son procesados por tal motivo resultaron ser víctimas por el mismo sistema judicial.

Víctimas de fenómenos u organismos no humanos: personas que se someten a circunstancias ecológicas de riesgo; habitar zonas próximas a ríos o en riesgo de derrumbes, antiguos lagos, zonas sísmicas.

Esta clasificación puede tener la función para las ciencias que estudian a la víctima o por interés moral en determinar si alguien es víctima independientemente de su percepción; útil en procesos de litigio como el derecho penal o civil u otros donde determinar a una víctima es necesario.

Por otro lado, Landrove (1998) propone: Víctimas inocentes o ideales, víctimas participantes, víctimas provocadoras, además encontramos víctimas familiares, colectivas, previamente vulnerables y falsas víctimas o simuladas.

Víctimas Inocentes o Ideales: son víctimas por cuestiones meramente desafortunadas, su contribución para ser víctimas es completamente nulo, no hay relación es sus habilidades o pericia (acción u omisión).

Víctimas participantes: son víctimas que de alguna manera contribuyen en el delito, por ejemplo una falta de precaución, facilitan la comisión del hecho delictivo o la afectación en sus derechos o persona por ejemplo víctima de venganza, pacto suicida, en este rubro, más allá de criterios morales, ideologías o actitudes se estudia a la víctima y su quehacer para probabilizar y posibilitar su calidad de víctima, más allá de un análisis criminológico, por ejemplo caminar por ciertas zonas de riesgo, a ciertas horas, por ejemplo atravesar a pie una autopista, atacar a una autoridad poniendo en juego su vida y este tenga derecho al uso legítimo de la fuerza; es donde podemos concluir desde la victimología que la víctima si es culpable y a veces más que el victimario.

En 1988 Landrove (p. 154), propone la clasificación de Víctimas Provocadoras: haciendo referencia a la conducta misma como un detonante de la reacción de otro individuo culminando en un daño a la persona o delito. Esta perspectiva podría ser muy ofensiva a la moral en turno debido a que no se percibe o no se califica en lo más mínimo que la acción de alguien puede desencadenar en un delito, por ejemplo, cuando una persona reta a otra, agrede verbalmente y al final el tercero culminó la situación en una agresión.

Víctimas de familiares: que tienen repercusiones por tener una relación filial por el afectado u occiso, propiamente no son afectados directos físicamente pero sí por la relación consanguínea o sentimental.

Víctimas colectivas: por ejemplo, producto del terrorismo, accidentes, guerras; la diferencia radica en el número, grupo, comunidad.

Víctimas previamente vulnerables: por ejemplo que tienen una discapacidad, grupo étnico, o víctimas de violencia estructural; el filósofo esloveno Zizek (2009) refiere la violencia objetiva o sistemática, un concepto poco explorado en la victimología, el análisis radica en una violencia masiva, planeada y estructurada por grupos de poder político y/o económico, en el tiempos modernos por el estado; pasa desapercibida por ser un sistema de contingencias diseñadas aún antes de que un individuo nazca y por ello se vuelve natural, sutil, normal. Incluso Zizek es un tanto radical al citar que toda la violencia (subjetiva) directa, visible... es producto de la violencia sistemática (estructural); por ejemplo temas polémicos (como la luchas de ideología de género, partidos políticos, grupos de choque ideológico), el derecho subjetivo -que deriva del derecho positivo- la lucha por el poder, lo económico y todo aquello que genere competencia de origen planeado por la política, la economía y el estado, se naturaliza la desigualdad; siendo así que no hay un victimario inmediato, tangible, es el sistema mismo un generador de victimización y por lo tanto no hay datos duros, estadísticas, no se activan mecanismos convencionales de protección y reparación del daño.

Víctimas simbólicas: en este caso la víctima más allá de su situación se convierte en icono de una sociedad o grupo; históricamente podemos clasificar en esta categoría a los mártires.

Falsas Víctimas o simuladas: que se hacen pasar por víctimas por un beneficio económico, político, moral, estadístico, como coartada para aparentar una realidad. Por ejemplo, en la Ciudad de México hay grupos delictivos donde una mujer señala con gritos y alterando el orden que una persona (regularmente hombre) le tocó indebidamente (abuso sexual); se hace pasar por víctima, otras personas que se hacen pasar por desconocidos pero están de acuerdo en la simulación fungen como testigos, con esta coartada extorsionan a sus víctimas (que son los acusados falsamente de victimarios) con cantidades enormes de dinero a cambio de no hacer la denuncia, abusando de normativas y una estructura que debería proteger a víctimas reales (Excelsior, 2025).

Por otro lado, Burt existen cuatro etapas en que la víctima es afectada, en sus derechos o bienes, La primera es como tal la afectación por un agente externo, segundo que la persona se asuma como víctima, tercero que los demás lo reconozcan como víctima y validen el reclamo como legítimo, cuarta que de manera oficial instituciones jurídicamente establecidas le reconocen como víctima.

Burt (1983) desarrolló un marco teórico de cuatro etapas para convertirse en una "víctima oficial". Este modelo describe el proceso de transformación desde que se sufre un daño hasta que la sociedad o las instituciones reconocen a la persona como víctima, validando su reclamo. Las cuatro etapas de la victimización según este marco son:

Afectación o daño: La persona sufre el impacto, daño, lesión o pérdida, ya sea físico, económico o de derechos, provocado por un agente externo.

Autodefinición (Asumirse víctima): La persona percibe el evento y se define a sí misma como víctima, aceptando la etiqueta y asumiendo que ha sido agraviada.

Reconocimiento social (Validación): El entorno social (amigos, familia, comunidad) reconoce el rol de víctima y valida el reclamo como legítimo.

Reconocimiento institucional (Víctima oficial): Agentes de control social (instituciones jurídicamente establecidas, policía, juzgados) reconocen el estatus de víctima, lo que permite el acceso a medidas de protección, apoyo o reparación.

Tras este recorrido por la evolución histórica y las tipologías clásicas, se hace patente una limitación fundamental en la literatura revisada; la victimología ha operado predominantemente bajo una lógica taxonómica y descriptiva, clasificando a los sujetos por sus atributos morales o jurídicos, pero sin explicar la mecánica subyacente de la interacción.

Si el objetivo es trascender la catalogación del infortunio para avanzar hacia una comprensión explicativa del fenómeno, es imperativo adoptar un paradigma que permita analizar el delito no como un evento estático, sino como un proceso dinámico. Por ello, la presente propuesta abandona el lenguaje de la tipología criminal para abrazar las categorías del análisis interconductual.

A continuación, se presenta un modelo ecológico-funcional que busca llenar los vacíos dejados por la tradición jurídica, diseccionando el comportamiento de la víctima como un factor determinante en la ecuación del campo delictivo.

2. Arquitectura del campo interconductual: aproximación ecológica a la victimización

La transición de una victimología taxonómica, centrada en la clasificación de atributos estáticos del sujeto, hacia una victimología funcional exige una ruptura epistemológica. No se trata simplemente de añadir variables ambientales al análisis, más bien, el objetivo es redefinir el objeto de estudio.

La victimización no es una propiedad inherente a la persona, ni un evento unilateral impuesto por el agresor, sino un segmento de comportamiento interactivo (Ribes-Iñesta y López-Valadez, 1985).

Bajo la óptica de la teoría de la conducta, específicamente desde la sistematización de campo propuesta por Kantor (1959) y refinada contemporáneamente por autores como Ribes-Iñesta (2018), el acto delictivo se conceptualiza como un sistema de interdependencia. En este sistema, la víctima y el victimario no son entidades aisladas que colisionan, sino

organismos cuyas historias interconductuales convergen en un espacio-tiempo determinado, estructurando una función de estímulo-respuesta recíproca.

Por ende, la pregunta de investigación se desplaza y ya no inquirimos "¿qué culpa tiene la víctima?", ahora nos preguntamos "¿cómo se configuró la probabilidad condicional de este contacto funcional específico?".

2.1. La unidad de análisis: clase funcional y equivalencia.

El error categorial de la jurisprudencia clásica ha sido analizar la topografía (la forma) del acto de la víctima. El análisis interconductual, en cambio, se centra en la clase funcional. Como argumenta Varela (2008), conductas morfológicamente disímiles pueden compartir idénticas propiedades funcionales si operan bajo las mismas contingencias.

En el contexto forense, esto implica que acciones aparentemente inocuas de la víctima, tales como publicar una rutina en redes sociales o transitar por una zona desregulada, pueden integrarse funcionalmente en la cadena conductual del delito. No por una "intención" de ser victimizado, sino porque dichas acciones adquieren propiedades de Estímulo Discriminativo ($E^{\wedge}D$) para el agresor.

La conducta de la víctima selecciona la oportunidad para la conducta del victimario. De este modo, este análisis desmoraliza el fenómeno, puesto que la víctima no "provoca" en un sentido ético; su comportamiento dispone las condiciones geométricas y funcionales que actualizan la probabilidad del evento aversivo.

2.2. Determinantes del campo: factores disposicionales y operaciones de establecimiento.

Para que la interacción delictiva ocurra, la mera presencia de víctima y victimario es insuficiente. Es necesario invocar el concepto de Factores Disposicionales (Kantor, 1959) o lo que en la literatura más reciente sobre análisis de la conducta compleja se discute cómo el contexto que altera las funciones del estímulo.

Lo que Žižek (2009) denomina "violencia sistémica" encuentra su traducción operativa en la noción de Colecciones de Factores Disposicionales. La pobreza estructural, la impunidad institucional o la normalización cultural de la violencia no son "causas" místicas, sino arreglos del entorno que

alteran el valor de las consecuencias. Como sugieren Laraway et al. (2003) al revisar las Operaciones Motivacionales, un entorno de privación incrementa el valor reforzante de los bienes ajenos y disminuye la aversividad del riesgo penal.

También se encuentra que estos factores facilitan el contacto, dado que la carencia de infraestructura (alumbrado, vigilancia) reduce el costo de respuesta para el agresor.

Así, la "víctima propiciatoria" de Landrove (1998) se reinterpreta no como alguien que desea el daño, sino como un organismo que navega un campo donde los estímulos delta (S^{Δ}) —señales de seguridad o prohibición— han perdido su efectividad funcional debido a una historia de desligamiento de las consecuencias normativas.

2.3. Parametría conductual: métricas para la perfilación forense

La rigurosidad del análisis funcional reside en su capacidad de medición. Al evaluar el testimonio o la reconstrucción de los hechos, el psicólogo forense debe trascender el relato narrativo para examinar las propiedades paramétricas de la interacción:

Latencia y Control de Estímulos:

La latencia, es decir, el intervalo temporal entre la presentación de un estímulo amenazante y el inicio de la respuesta defensiva, es un indicador crítico de la historia interconductual. Una latencia excesiva en una "víctima por ignorancia" revela un fallo en la discriminación de estímulos pre-aversivos, posiblemente debido a una historia de reforzamiento en contextos seguros que generalizó inapropiadamente.

Tasa y Tiempo Entre Respuestas (TER):

El análisis de los patrones temporales de la víctima (rutinas, horarios) permite al victimario predecir la disponibilidad del reforzador. Un TER constante en las actividades de la víctima facilita lo que Montgomery (2007) describiría como el ajuste conductual del agresor a las regularidades del otro.

Magnitud y Topografía:

La intensidad de la respuesta defensiva puede tener funciones paradójicas. En ciertos contextos de agresión sexual o secuestro, una respuesta de alta magnitud por parte de la víctima puede funcionar, contrintuitivamente, como un reforzador positivo para agresores motivados por el control, alterando la duración del episodio delictivo.

2.4. Conducta gobernada por reglas y vulnerabilidad verbal

Finalmente, una proporción significativa de la victimización moderna (fraudes, extorsiones, trata de personas) no se explica por contingencias directas, sino por la mediación del lenguaje. Fryling y Hayes (2011), al analizar la conducta gobernada por reglas desde una perspectiva interconductual y contextual, nos permiten entender cómo el comportamiento verbal altera la función de los eventos ambientales. La víctima de fraude que entrega sus bienes voluntariamente está exhibiendo una conducta de tipo Pliance [cumplimiento], controlada por reglas socialmente mediadas ("si confías, eres buena persona") que compiten y anulan el contacto con las contingencias directas de riesgo.

El lenguaje permite un desligamiento funcional (Ribes, 2018) donde la víctima reacciona a una realidad construida verbalmente por el victimario, volviéndose insensible a las señales físicas de peligro. Aquí, la responsabilidad no es moral, sino un subproducto de la eficacia del control instruccional sobre la conducta del sujeto.

3. La paradoja de la asimetría funcional: cuando la víctima gobierna el campo.

Abordar la responsabilidad de la víctima desde la psicología interconductual exige despojarse de los prejuicios del sentido común y del derecho positivo. En la narrativa jurídica convencional, el victimario es el "agente activo" (causa) y la víctima el "sujeto pasivo" (efecto).

Sin embargo, desde una lógica de campo (Kantor, 1959), esta dicotomía es insostenible. En un sistema de interacción, la causalidad no es lineal ni unidireccional; es recíproca.

Esto nos conduce a una proposición teórica incómoda y absolutamente necesaria: en determinadas configuraciones del campo interconductual, la víctima ejerce un control funcional superior sobre la ocurrencia del delito que el propio victimario.

3.1. La víctima, agente regulador del costo de respuesta

El análisis experimental de la conducta ha demostrado, mediante la Ley de Igualación [Matching Law] formulada por Herrnstein (1961), que los organismos distribuyen su conducta en función de la tasa de reforzamiento y el esfuerzo requerido.

Si aplicamos este principio bio-económico al delito, el victimario actúa como un organismo que busca maximizar el reforzamiento (botín, placer, dominación) minimizando el costo (riesgo de captura, esfuerzo físico).

En este algoritmo conductual, la víctima es quien, a menudo, establece los parámetros del costo de respuesta.

Una víctima que decide transitar por una zona de alta criminalidad ostentando bienes (ignorando S^{Δ} de seguridad) está reduciendo drásticamente el costo de respuesta para el depredador.

Funcionalmente, el victimario puede tener la "motivación" (Operación de Establecimiento de privación), pero es la conducta de la víctima la que habilita la oportunidad ecológica.

Sin la disponibilidad otorgada por la víctima, la conducta del agresor queda en latencia. Por ende, en términos de probabilidad condicional, la varianza del evento delictivo en estos casos se explica más por la imprudencia de la víctima (que altera el umbral de oportunidad) que por la mera intención del agresor. La víctima, sin saberlo, tiene el "poder de veto"

funcional sobre la interacción; al renunciar a ese veto mediante conductas de riesgo, asume una corresponsabilidad funcional en la génesis del evento.

3.2. Coerción y escalada recíproca: el ciclo de la violencia

Existen categorías delictivas (como las riñas, ciertos homicidios pasionales o la violencia doméstica bidireccional) donde la distinción víctima-victimario se difumina hasta desaparecer.

Sidman (1989), en su análisis seminal sobre la coerción, y Patterson (1982), con su modelo de los procesos familiares coercitivos, describen cómo el comportamiento agresivo es, frecuentemente, una respuesta operante reforzada negativamente (escape/evitación) ante la conducta aversiva del otro.

En una interacción de escalada (agresión verbal → agresión física), la "víctima" final puede haber sido quien inició el ciclo de contracontrol aversivo.

Si el sujeto A insulta (estímulo aversivo) y el sujeto B responde golpeando (para terminar el insulto), y A muere; jurídicamente B es el victimario.

Pero interconductualmente, A (controló) adquirió cierto grado de acción en la conducta de B al presentar el estímulo antecedente que elicitó y probabilizó la agresión. Ignorar que la víctima original moldeó la conducta del agresor a través de una historia de interacciones coercitivas es un error metodológico que impide la comprensión del fenómeno.

3.3. La estafa y el control instruccional

El caso más paradigmático de responsabilidad funcional superior de la víctima se observa en los delitos de cuello blanco, estafas y fraudes complejos. Escenarios en donde el victimario

no usa la fuerza física, usa reglas verbales. Para que el delito se consume, la víctima debe realizar una serie de conductas operantes complejas (ir al banco, firmar, transferir) que requieren un alto grado de agencia.

Desde la teoría de la conducta gobernada por reglas (Hayes, 1989), la víctima que cae en una estafa piramidal o en un esquema de "dinero fácil" está respondiendo a una regla verbal autogenerada ("seré rico rápido") que compite con la realidad evidente.

En estos casos, la víctima es el ejecutor material de su propio perjuicio, aunque el estafador provee el marco narrativo (el contexto verbal), pero es la víctima quien realiza todo el trabajo conductual necesario para completar la cadena.

Funcionalmente, el peso de la acción recae casi en su totalidad sobre el repertorio conductual de la víctima.

Afirmar esto no implica culpar moralmente a la víctima por su ingenuidad, sino reconocer que su participación es el eslabón crítico sin el cual la cadena delictiva colapsaría instantáneamente.

3.4. Diferenciación epistemológica: la responsabilidad funcional ante la revictimización institucional.

Es imperativo establecer un deslinde categórico entre el análisis de la responsabilidad funcional, entendido como el grado de varianza explicada por la conducta de la víctima en la ecuación del delito, y el fenómeno político-jurídico de la revictimización.

Confundir ambos planos constituye un error de categoría, acorde a Gilbert Ryle de 1949, que ha paralizado el avance de la ciencia forense.

La revictimización, o victimización secundaria, es una práctica iatrogénica del sistema judicial que somete al sujeto a un escrutinio moral innecesario y degradante tras el hecho "traumático".

Por el contrario, el análisis funcional es un ejercicio aséptico de reconstrucción de contingencias que no busca juzgar la dignidad de la persona, sino auditar la mecánica del evento.

Sostener que la víctima jugó un rol activo en la configuración del campo no constituye una forma de legitimar el daño sufrido, ni eximir al victimario de las consecuencias legales de su conducta (sanciones punitivas o restitutivas), significa, más bien, reconocer la agencia del sujeto incluso en situaciones adversas.

Negar la participación de la víctima bajo el pretexto de "protección moral" es, paradójicamente, una forma de infantilización que reduce al individuo a un objeto pasivo de las circunstancias, despojándolo de su capacidad de aprendizaje y rectificación conductual.

Como bien apunta Ardila (2005) al discutir las implicaciones éticas del análisis experimental, la descripción objetiva de las causas del comportamiento, incluyendo aquellas aportadas por el propio sujeto que sufre, es el prerrequisito ineludible para cualquier intervención preventiva eficaz.

Ocultar la contribución conductual de la víctima por temor a la incorrección política nos condena a una ceguera técnica que perpetúa, precisamente, la vulnerabilidad que pretendemos erradicar.

Conclusiones

A la luz de la deconstrucción analítica realizada, el cierre de esta investigación no puede limitarse a una síntesis sumaria. La complejidad inherente al campo interconductual nos exige desplegar los hallazgos en tres dimensiones interdependientes que, en conjunto, articulan una nueva visión del fenómeno: una reconfiguración epistemológica sobre la naturaleza del delito, una propuesta pragmática para la ingeniería de la prevención, y una reflexión ética sobre la función social de la verdad científica. A continuación, se presentan estos tres ejes conclusivos.

I. La ruptura del dogma: hacia una complementariedad científica

El análisis aquí expuesto no pretende dismantelar el edificio jurídico que ha sostenido históricamente la administración de justicia, sino más bien ensanchar sus cimientos epistemológicos.

Si bien la tradición legal ha operado bajo categorías dualistas necesarias para el proceso penal, distinguiendo tajantemente entre sujeto activo y pasivo, la psicología interconductual ofrece una lente de mayor resolución que permite observar las interdependencias funcionales invisibles para el ojo convencional.

Al hacerlo, no se busca refutar la validez de la norma, sino que se procura evidenciar las limitaciones explicativas de un modelo basado exclusivamente en la causalidad lineal.

Esta postura se alinea con la visión progresista de Ingenieros (1917) quien, en *Hacia una Moral sin Dogmas*, advertía sobre el peligro de fosilizar los conceptos éticos ante la autoridad de la tradición.

Ingenieros postulaba que la búsqueda de justicia debe nutrirse incesantemente de la experiencia científica para renovarse, y bajo este mandato de rigor intelectual, concluimos que el delito no debe ontologizarse como una propiedad intrínseca del agresor, ni como un infortunio aleatorio padecido por la víctima, sino que debe entenderse como una función de campo.

Esto implica aceptar que la victimización es un evento psicológico construido relacionamente, donde la morfología de la conducta del agresor está paramétricamente moldeada y sostenida por la topografía conductual de la víctima y los factores disposicionales del entorno.

Por consiguiente, la noción de "inocencia conductual" se revela como una ficción teórica insostenible, puesto que en la economía del comportamiento, no existe el vacío funcional; todo organismo presente en una interacción aporta varianza al resultado.

Reconocer esta corresponsabilidad funcional no es un acto de soberbia académica, sino el cumplimiento de ese ideal de perfectibilidad moral, postulando que solo abandonando el dogma de la pasividad absoluta podemos transitar de una justicia retributiva a una comprensión ecológica que ilumine las condiciones reales de posibilidad del fenómeno criminal.

II. De la exhortación moral a la ingeniería del comportamiento: una pragmática de la prevención.

La segunda implicación nodal de este trabajo reside en la transmutación de la estrategia preventiva.

Históricamente, la prevención del delito se ha cimentado en la disuasión punitiva dirigida al agresor o en la exhortación moralista dirigida a la víctima (reglas verbales del tipo "se debe evitar X"), estrategias que han demostrado una eficacia limitada frente a la potencia de las contingencias inmediatas.

Al asumir el modelo interconductual, desplazamos el eje de intervención, y la prevención deja de ser una catequesis sobre el "buen comportamiento" para convertirse en una ingeniería de la interacción.

Si aceptamos que la víctima posee, en muchas configuraciones, el control de los estímulos discriminativos que habilitan el delito, la tarea forense y social se reorienta hacia el desarrollo de repertorios de competencia.

En donde más allá de restringir la libertad del ciudadano mediante el miedo, se busca dotarlo de una alfabetización funcional que le permita discriminar con precisión las señales sutiles de riesgo en el campo ecológico.

Esto equivale a instalar lo que podríamos denominar, tomando prestada la lógica del diseño cultural de Skinner (1971) o las propuestas contemporáneas de Biglan (2015), una inmunización conductual, que consiste en entrenar al organismo no para que se aísle, y que su propia conducta funcione como un estímulo delta (S^{Δ}) que extinga la probabilidad de aproximación del depredador.

Así, la propuesta pragmática de este artículo es abandonar la pasividad de la "protección" estatal paternalista en favor de una activación técnica de la ciudadanía.

La prevención científica no es encontrar víctimas virtuosas, es comprender y posibilitar la generación de organismos competentes, capaces de gestionar las variables del entorno para elevar el costo de respuesta del agresor a niveles prohibitivos.

En esta ecuación, la seguridad deja de ser un regalo del Estado para constituirse en una habilidad conductual entrenable, medible y, sobre todo, empoderadora.

III. La objetividad científica como humanismo radical: la verdad como herramienta de emancipación

Finalmente, este análisis desemboca en una reflexión ética fundamental sobre el rol de la psicología jurídica reconociendo que existe una tendencia contemporánea a confundir la compasión con la indulgencia epistémica, y asumiendo que "proteger" a la víctima implica ocultarle su participación en la génesis del conflicto.

Y ante dicho reconocimiento, sostenemos que esta postura constituye un paternalismo debilitante en donde la verdadera reivindicación de la víctima no reside en exonerarla de su potencia conductual, reduciéndola a un objeto pasivo de la injusticia, sino en reconocer su dignidad ontológica como organismo capaz de ejercer control sobre su medio.

La ciencia, al describir sin cortapisas las contingencias que entrelazan la conducta de la víctima con la del victimario busca emancipar, no revictimizar.

A través de la comprensión descarnada de la verdad funcional, por incómoda que resulte a la moral convencional, puede el sujeto apropiarse de las herramientas necesarias para modificar su historia interconductual futura.

Negarle a la sociedad el conocimiento sobre cómo sus propias conductas probabilizan el delito es condenarla a una indefensión perpetua.

Por ende, la psicología interconductual se erige aquí no solo como un método de análisis, sino como un humanismo radical que no ofrece el consuelo efímero de la inocencia absoluta, estructura la promesa robusta de la competencia conductual.

Al final, la forma más elevada de justicia a la que podemos aspirar no es aquella que simplemente castiga el mal pasado, sino aquella que, armada con la claridad de la ciencia, nos enseña a diseñar entornos y repertorios donde ese mal pierda su funcionalidad ecológica.

Referencias

Ardila, R. (2005). La ciencia y los valores: El caso de la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 561-569. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v37n3/v37n3a12.pdf>

Biglan, A. (2015). *The nurture effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world*. New Harbinger Publications. ISBN: 978-1608829552

Burt, M. (1983). *Victimology*. Volume: 8 Issue: 3-4 Dated: (1983) Pages: 261-269

Excelsior (24 mayo 2025). Alertan por extorsión: Mujeres acusan de falso acoso a hombres en el Metro [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=AMZNeHwEYxc>

Fryling, M. J., y Hayes, L. J. (2011). The concept of function in the analysis of behavior. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(1), 11-20. <https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i1.24684>

- Goldiamond, I. (1974). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behaviorism*, 2(1), 1–84.
<https://www.jstor.org/stable/27758809>
- Hayes, S. C. (Ed.). (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. Plenum Press. ISBN: 978-0-306-43111-7
- Herrnstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of response as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 4(3), 267–272. <https://doi.org/10.1901/jeab.1961.4-267>
- Ingenieros, J. (1917). *Hacia una moral sin dogmas*. Losada. ISBN: 978-9500305094
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral psychology: A sample of scientific system construction*. Principia Press. ISBN: 978-0911188109
- Landrove Díaz, G. (1998). *Victimología*. Tirant lo Blanch. ISBN: 978-8480026224
- Laraway, S., Snyderski, S., Michael, J. and Poling, A. (2003), Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36: 407-414. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-407>
- Montgomery, W. (2007). Teoría del ajuste: Un análisis del comportamiento en la interacción social. *Revista de Psicología*, 9(1), 35-50.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/459>
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Castalia Publishing Company. ISBN: 978-0916540008
- Ribes-Iñesta, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno. ISBN: 978-6074486899
- Ribes-Iñesta, E., y López-Valadez, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Editorial Trillas. ISBN: 978-9682417752

Rodríguez Manzanera, L. (2017). Victimología (16.^a ed.). Porrúa. ISBN: 978-9700773822

Sidman, M. (1989). Coercion and its fallout. Authors Cooperative. ISBN: 978-1888830019

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan. ISBN: 978-0029290408

Skinner, B. F. (1971). Beyond freedom and dignity. Knopf. ISBN: 978-0394425559

Turvey, B. E. (2011). Criminal profiling: An introduction to behavioral evidence analysis (4th ed.). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2010-0-66236-X>

Varela, J. (2008). Psicología teórica: Un análisis conceptual y funcional de los sistemas psicológicos. Universidad de Guadalajara. ISBN: 978-9702713956

Žižek, S. (2009). Sobre la violencia: Seis reflexiones marginales. Paidós. ISBN: 978-8449321988

De “locos” a trabajadores: la construcción de la productividad en la psiquiatría mexicana (1930-1950)²⁴

From “The Insane” to Workers: The Construction of Productivity in Mexican Psychiatry (1930–1950)

Jonathan Chico Franco²⁵, Carlos Olivier Toledo²⁶

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

El presente artículo analiza la construcción de la productividad vinculada a la terapéutica del trabajo, en la psiquiatría mexicana, durante el periodo de 1930 a 1950. En un contexto posrevolucionario, la psiquiatría incorporó el trabajo como herramienta clínica y simultáneamente, como mecanismo productivo. Bajo la influencia del ideario de la Higiene Mental, la terapéutica del trabajo o terapia ocupacional se consolidó como una práctica que articuló objetivos terapéuticos con estrategias de normalización y mejoramiento social, orientadas hacia una disciplina del trabajo.

²⁴ Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento del Programa Investigadoras e Investigadores del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología [COMECYT], 2025.

²⁵ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: jonathan.chico@iztacala.unam.mx

²⁶ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: oliviertc@iztacala.unam.mx

De este modo, la psiquiatría no solo definió al enfermo mental como objeto de tratamiento, sino también como un sujeto potencialmente productivo, inscribiendo la salud mental en una lógica económica. Por último, el estudio permite problematizar la articulación entre discurso psiquiátrico y las políticas públicas en torno a la productividad, evidenciando la importancia del campo psi en la configuración de la vida social en el México del siglo XX.

Palabras clave: ocupacional, productividad, trabajo, terapéutica, psiquiatría.

Abstract

This article analyzes the construction of productivity linked to work-based therapy in Mexican psychiatry during the period from 1930 to 1950. In a post-revolutionary context, psychiatry incorporated work as a clinical tool and, simultaneously, as a productive mechanism. Under the influence of the Mental Hygiene ideology, work therapy or occupational therapy was consolidated as a practice that articulated therapeutic objectives with strategies of normalization and social improvement, oriented toward a discipline of labor.

In this way, psychiatry not only defined the mentally ill as an object of treatment, but also as a potentially productive subject, inscribing mental health within an economic logic. Finally, the study makes it possible to problematize the articulation between psychiatric discourse and public policies around productivity, highlighting the importance of the psy field in the configuration of social life in twentieth-century Mexico.

Keywords: occupational, productivity, work, therapeutic, psychiatry.

Introducción

Resulta irónico que aquello que en otro momento fue concebido como un medio de recuperación de la salud mental se haya transformado, en la actualidad, en una fuente significativa de malestar. En nuestros días, la productividad tiende a adquirir efectos nocivos

sobre la salud de las personas, en gran medida debido a las lógicas neoliberales que conciben al trabajo como una mercancía, regido por criterios de competencia y eficiencia. Bajo esta racionalidad, la actividad laboral se convierte en un factor que mantiene al trabajador en un estado latente de tensión y desgaste, particularmente en el ámbito de la salud mental.

Sin embargo, la psiquiatría mexicana de la primera mitad del siglo XX subrayó la importancia del trabajo como herramienta terapéutica y simultáneamente, como un mecanismo de reintegración del enfermo mental a la vida productiva. De esta manera, se configura un primer acercamiento a una noción de productividad en la que mediante la *terapéutica del trabajo* —entendida como el tratamiento a través del movimiento (cinesiterapia) y del trabajo manual, según Peón (1937)—, se posibilitó la rehabilitación de los enfermos mentales. No obstante, esta noción se inscribía en un entramado más amplio de políticas de Estado propias de la época, orientadas tanto a la normalización, reinserción o corrección de conductas consideradas *anómalas* o de “prácticas viciosas” (Remartínez, 2021), con el fin de fomentar una estricta disciplina de amor al trabajo, discurso empleado como herramienta de control social (Ríos, 2016). En este entramado, pueden identificarse algunos de los primeros antecedentes de lo que posteriormente se conocerá formalmente como Terapia Ocupacional en México.

Sacristán (2001) señala cómo los psiquiatras del Manicomio General implementaron la terapia del trabajo no solo como un recurso clínico para la rehabilitación de los enfermos, sino también como una estrategia orientada a mejorar la imagen institucional del manicomio ante la sociedad mexicana. En un contexto de una crónica insuficiencia presupuestaria, debido a los estragos del movimiento revolucionario y a la sobrepoblación del Manicomio General, la terapéutica del trabajo funcionó también como un mecanismo económico para el Estado, en el intento de paliar la carga social que implicaba la atención de los enfermos

mentales. La terapéutica por el trabajo también llamada *laborterapia*, encontró sustento en el ideario de la *Higiene Mental* que promovía la adaptación social de los individuos, como criterios centrales de salud mental.

El presente estudio busca analizar la relación entre la psiquiatría y el Estado, en torno a la productividad, a través de la implementación de la terapia ocupacional, durante el periodo de 1930 a 1950 en México. La relevancia de un abordaje historiográfico sobre la terapia ocupacional radica en tanto a que su práctica clínica conllevó para el Estado, un aprovechamiento económico institucional, así como el ejercicio de políticas públicas de higiene social, justificadas en el marco del discurso psiquiátrico de la época. Esto nos permite evidenciar en primera instancia, la vinculación del campo *psi* en la configuración de la vida social y política del país; por otro lado, se busca problematizar el papel del trabajo como práctica clínica desde un contexto psiquiátrico mexicano de principios de siglo XX que paralelamente, suscribe este trabajo del enfermo mental en la lógica del capital, como práctica económica. En este sentido, nuestro estudio no solo recupera un proceso histórico, sino que también promueve el diálogo con preocupaciones actuales, contribuyendo a cuestionar y enriquecer las prácticas profesionales respecto a la relación salud-trabajo y sus implicaciones sociales.

Cabe mencionar que los términos *terapia de trabajo*, *terapéutica del trabajo*, *laborterapia* y *terapia ocupacional* fueron empleados indistintamente a lo largo de este escrito para referirnos al tratamiento mediante el movimiento y el trabajo manual, dado que su uso aparece de manera homogénea en las publicaciones médicas mexicanas y en los archivos históricos consultados.

Higiene mental y la psiquiatría mexicana

A finales del siglo XIX, las prácticas psiquiátricas en el mundo occidental se vieron fuertemente influenciadas por un impulso transformador en la atención a la salud mental, abriendo nuevos espacios de acción a través del concepto de higiene. Bajo este principio surgió la llamada *Higiene Mental*. Como nuevo paradigma, la Higiene Mental dio lugar a un movimiento internacional iniciado en Estados Unidos, convirtiéndose en un ideario de renovado protagonismo social, donde los psiquiatras implementarían nuevas estrategias de intervención más allá del confinamiento del manicomio (Campos y Novella, 2017).

Beers (1908/2020)) tiene un lugar privilegiado en la historia de la Higiene Mental. En su libro titulado “*Una mente que se encontró así misma*” de 1908, narra su experiencia como paciente de diversas instituciones psiquiátricas de los Estados Unidos (Scholten, 2023) denunciando las deficiencias de los tratamientos a los que estaban sometidos pacientes como él, concibiendo así la idea de mejorar las condiciones de los enfermos, destacando la prevención de los padecimientos mentales por medio del reconocimiento de los estados precedentes de las psicopatías potenciales (Ramírez, 1936). Esta prevención y procuración de los estados mentales “normales” se conocerá posteriormente como *profilaxis mental*. Es así como la obra de Clifford Beers, quién sin ninguna formación en medicina o psiquiatría, marca una nueva etapa en la medicina moderna con la creación de la Higiene Mental.

En relación con el movimiento de la Higiene Mental en distintos países de Europa y América, Bertolote (2008) señala que, si bien suele vincularse a la influencia de la obra de Beers como paciente en hospitales mentales, su comprensión resulta más sólida cuando se sitúa en una perspectiva histórica más amplia sobre la salud mental, ya que la Higiene Mental se inscribe en el desarrollo de la salud pública, la psiquiatría clínica y otros campos de conocimiento. Siguiendo esta línea, para indagar sobre las repercusiones que la Higiene Mental tuvo en

diversos contextos nacionales es fundamental reconocer que, tanto los discursos como las prácticas médicas, no pueden entenderse de forma aislada sino en estrecha relación con las particularidades políticas, sociales, culturales y económicas de cada país.

En México, durante la presidencia de Porfirio Díaz se erigieron dos instituciones emblemáticas del proyecto de modernización: la Penitenciaría de Lecumberri, inaugurada en 1900, y el Manicomio General, en 1910. Aunque destinadas a funciones distintas —una de carácter penitenciario y otra terapéutico, respectivamente—, ambas compartieron un mismo propósito: concentrar y gestionar a la población considerada “anormal”. Así, tanto los delincuentes como los enfermos mentales fueron objeto de dispositivos institucionales que operaban bajo criterios de clasificación, delimitando lo sano y lo enfermo desde el ámbito médico, y lo adaptado e inadaptado desde el punto de vista jurídico.

Algunos pioneros de la psiquiatría mexicana comenzaron a considerar los factores sociales como determinantes en la prevalencia de las enfermedades mentales en la población. En este sentido, el médico mexicano Pruneda apuntaba en 1933, que “La sociología, la economía, la misma política, están vinculadas estrechamente a la Higiene. Las condiciones de vida de las sociedades humanas, su grado de civilización y los recursos de que disponen, influyen poderosamente en la salud de sus componentes” (p. 124); por su parte, el Dr. Samuel Ramírez Moreno (1948) sostenía que el *psiquismo normal* constituía la base de toda actividad social en tanto favorece el bienestar y desarrollo de las sociedades, por lo que debe representar la mayor aspiración de los gobiernos y los pueblos.

Si bien, el Manicomio General marcó la institucionalización de la psiquiatría mexicana, también subrayó las problemáticas sociales, económicas, profesionales y de asistencia que padeció el contexto psiquiátrico. El estallido de la Revolución Mexicana en 1910 generó una profunda inestabilidad económica, política y administrativa que impactó directamente al

Manicomio General; durante la etapa armada, la constante rotación de directores y personal médico, junto con la falta de mantenimiento, insumos y presupuesto, deterioró gravemente su funcionamiento (Ríos y López, 2017). Aunque el conflicto concluyó en 1919, sus estragos —especialmente los económicos— persistieron a lo largo de la historia de la institución.

Bajo estas condiciones, la influencia de la Higiene Mental tendrá una fuerte presencia en el contexto médico mexicano a partir de 1930, destacando por acciones como la implementación de la terapia de trabajo y actividades deportivas en los asilados del Manicomio General entre 1929 y 1932 (Ramírez, 1948); fue en 1933 que el Dr. Manuel Guevara Oropesa, director en turno del manicomio, solicitó por escrito a la Presidencia de la Junta Directiva de la Beneficencia Pública, la construcción de un local dividido en dos alas *para enfermos y enfermas trabajadoras* respectivamente, donde pudieran desempeñar labores de carpintería, sastrería y telares, además de solicitar también la adquisición de material de trabajo y maquinarias para la fabricación de sweaters y medias (SSA, ca.1910/1968a).

En 1936, la SEP creó el Departamento de Psicopedagogía encabezado por el Dr. Lauro Ortega del cual se derivó el *Departamento de Higiene Mental* (Ramírez, 1948); un año después el Dr. Alfonso Millán fundó la *Liga Mexicana de Higiene Mental*, desde la cual se editó la *Revista Mexicana de Higiene Mental*, orientada a impulsar reformas legislativas e institucionales acordes a sus principios (Ríos, 2016) y cuyo proyecto reunió a diversas figuras del ámbito médico y educativo como Gonzalo R. Lafora, Leopoldo Salazar Viniegra, Alfonso Millán, Ismael Rodríguez, Matilde Rodríguez Cabo, Manuel Guevara Oropesa, Alfonso Pruneda, entre otros (Millán, 1940).

Más tarde, en 1947 se creó el Departamento de Asistencia Neuropsiquiátrica para atender a personas con trastornos mentales y promover la prevención y la Higiene Mental en la Ciudad

de México y algunos Estados. Entre sus primeras acciones destacó la elaboración de un anteproyecto de Ley de Sanidad Mental, que buscaba regular la atención a los enfermos y establecer la responsabilidad del Estado en la prevención y cuidado de la salud mental de la población (Ramírez, 1948).

Profilaxis social y terapia ocupacional en México

El criterio médico fue central en la profilaxis social, ésta entendida como un conjunto de políticas preventivas orientadas a reducir factores de riesgo que generan “enfermos sociales”; tanto la Higiene Mental (prevención de la locura) y la prevención de la delincuencia, son ejemplos de profilaxis social.

El texto de Elizarrarás (1936a) titulado *El concepto psicológico-psiquiátrico del llamado “niño problema”*, desde una perspectiva médica, psicológica y social, analiza la inadaptación de estos niños en los ámbitos familiar y escolar, con el propósito de intervenir mediante tratamientos médicos y educativos la modificación o eliminación de dichas conductas. Asimismo, señala que lo considerado “anormal” no constituye únicamente un problema médico, sino también problemas sociales y morales, ya que un niño inadaptado puede desarrollar comportamientos que en el futuro representen un riesgo para la comunidad.

Desde este punto de vista médico-social de lo normal o anormal, se dirigió el criterio de lo sano y lo enfermo. Los delincuentes por su parte, al ser considerados inadaptados sociales desde la mirada jurídica, se les considero también como enfermos, incorporándose como sujetos de estudio de los psiquiatras. Siordia (1940), quién fuera médico residente del Manicomio General y también del Departamento de Prevención Social, en su trabajo *El problema de los Alienados* expuso:

A nadie escapa el problema de que un gran porcentaje de enajenados mentales están predispuestos al crimen . . . llegamos al problema de la peligrosidad criminal en los alienados, que en concreto viene a ser un capítulo muy importante de la Profilaxia Social, ya que ésta tiene como fin primordial el evitar, hasta donde sea posible, la comisión de actos antisociales. (p. 24).

Bajo esta lógica, un delincuente puede ser “curado” bajo los tratamientos adecuados; la profilaxis de la delincuencia sería para el Estado, la más elevada función del tratamiento penitenciario “si se consigue un tratamiento conveniente y apropiado a la constitución mental morbosa de cada reo, con una educación apropiada y correcta para reintegrarlos al medio social” (Elizarrarás, 1936b, p. 11). A la explicación y constitución de las enfermedades mentales se incorporaron elementos sociológicos, culturales, de clase y de relaciones de poder, para determinar los criterios médicos, políticos y culturales que definieron el tipo de población adecuada para un aislamiento terapéutico (Ríos, 2016).

Dicho lo anterior, ¿cuáles fueron los tratamientos adecuados o pertinentes para prevenir, tratar o curar las enfermedades mentales bajo el contexto de la Higiene Mental, como profilaxis social en México?

La importancia de la terapéutica del trabajo radica en transformar la personalidad y la voluntad del “loco” o delincuente, con el hábito. Debido a esto, los psiquiatras mexicanos consideraron que la terapia ocupacional poseía un valor educativo relevante en la medida de que el individuo se hace útil, según sus capacidades y posibilidades; ser útil a la sociedad es resultado del incremento de sí mismo (Elizarrarás, 1936b).

Los principios de la laborterapia estuvieron fundamentados en el método del psiquiatra alemán, Hermann Simon, presentes en la psiquiatría mexicana desde iniciada la década de 1930 (Peón, 1937). El psiquiatra peruano Baltazar Caravedo (1936) expuso que Hermann

Simon demostró la necesidad de remediar la miseria moral de los enfermos, por medio del *tratamiento activo*. Éste no es más que una organización social de un método integral de reeducación, cuya aplicación sistemática contribuye al progreso de la asistencia de los enfermos mentales y a la organización de los hospitales psiquiátricos, en donde el papel del trabajo es fundamental; en los principios fundamentales de dicho método destacan que las actividades terapéuticas deben ajustarse a la capacidad del paciente y ser determinadas por el médico, manteniéndose en un nivel óptimo de exigencia, enfatizando en la importancia de la constancia, el hábito y la realización de labores significativas como elementos clave del proceso terapéutico. Finalmente, el autor menciona que otro poderoso estimulante para el enfermo, tiene su origen en la responsabilidad personal para su propio bienestar, colocándolo en una situación que posibilita el desarrollo de sus propias facultades y su propia personalidad, siendo el punto más alto e importante de la laborterapia.

Por consiguiente, no es aislado el hecho de que la psiquiatría mexicana adoptara estas premisas para aplicarlas en el tratamiento de los enfermos mentales. Bajo estos supuestos, el trabajo como actividad humana, propiciaría y mantendría un estado psicológico y moral sano.

Terapia ocupacional como práctica de salud mental

A partir de la instauración de la terapia por el trabajo en el Manicomio General, fueron creados grupos de enfermos de ambos sexos para diversas labores (Garza, 1946). Dentro de las ocupaciones ejecutadas por los enfermos mentales destacaron las labores agrícolas en hortalizas; otras fueron en los talleres donde ejecutaban trabajos manuales, por ejemplo, los hombres se ocupaban de labores de albañilería, carpintería y cestería; las mujeres por su lado se encargaban de trabajos de confección y costura, tejidos y deshilados, reparación de

ropas usadas y vistiendo o renovando muñecas (Garza, 1946), donde el número de enfermas ocupadas ascendía hasta cuatrocientas (SSA, ca. 1910/1968b).

En los pabellones de psiquiatría infantil del Manicomio General en 1933, se comenzó a poner en práctica un tratamiento en los menores internados que consistía en prepararlos para los talleres y trabajo en campo (SSA, ca. 1910/1968b); dos años más tarde se anexó una pequeña escuela al aire libre, donde pudieron iniciarse labores como horticultura, jardinería, cuidado de animales, tejidos, carpintería, alfarería y encuadernación; la organización para el desarrollo de las tareas con la población infantil se clasificó en dos grupos: por un lado, los “deficientes profundos e ineducables”, que tenían propiamente un servicio de asilo; por otro, aquellos cuya deficiencia ofrecía perspectivas de progreso intelectual, conocimientos elementales y de aprendizaje de trabajos manuales, fueron encausados en grupos homogéneos para entrenarlos en el trabajo (Rodríguez, 1940); la división de la población adulta para el trabajo se dio en forma similar en dos grandes grupos: el primero, correspondía a enfermos de “recuperación fácil” y a “corto plazo”; y el segundo, de los que requerían reclusión larga o permanente, a quienes se le sometió a una terapéutica dedicada a labores de campo, donde tuvieron hasta 900 enfermos en trabajo activo (RMHM, 1940a).

La terapia ocupacional se convirtió en una gran aportación al tratamiento de los enfermos mentales, como lo sostuvo Peón (1934) al referir que “Las escuelas y talleres han hecho en este establecimiento más que los medicamentos” (p. 52). La visión de Peón del Valle no quedaría limitada al valor terapéutico de la laborterapia ya que para 1937, propuso legislar para que *los enfermos mentales trabajadores* obtuvieran los derechos y beneficios que la ley otorga a la clase trabajadora. Este punto se tratará con detalle más adelante.

Terapia ocupacional como práctica económica

En un contexto posrevolucionario, los encargados de la salud mental no pudieron sustraerse a la crisis económica y administrativa que atravesó la naciente psiquiatría. Por décadas, la falta de presupuesto en instituciones públicas como el Manicomio General se mantuvo como un problema constante, afectando la atención, los tratamientos, al personal y las condiciones de los pacientes. Por consiguiente, el abordaje de la Terapia Ocupacional no puede entenderse únicamente como una práctica clínica, pues su implementación desde el contexto psiquiátrico mexicano nos permite analizar paralelamente, su papel como práctica económica.

Para ello, nos limitaremos a abordar dicho papel a partir de dos situaciones que a nuestra consideración, permiten iniciar una discusión sobre el aprovechamiento económico que la terapéutica por el trabajo posibilitó principalmente para el Estado: 1) la propuesta de algunos psiquiatras que observan en la laborterapia una oportunidad para “amortiguar” la crisis económica del Manicomio General y; 2) el impulso que trajo consigo el cambio del concepto de *beneficencia* al de *asistencia social*, en las políticas públicas.

De “locos” a trabajadores

En una entrevista al Dr. Roberto Solís, jefe del Departamento de Prevención Social, publicada en la *Revista Mexicana de Higiene Mental* a finales de 1940, se le preguntó por las problemáticas más urgentes a resolver sobre la infancia en México. Entre sus respuestas señaló la falta de atención a los “anormales mentales socialmente aprovechables” (RMHM, 1940b, p. 49).

Para nada resulta extraña la respuesta del Dr. Solís, ya que para las décadas de 1930 y 1940, los psiquiatras higienistas mexicanos incidieron fuertemente en la política y la vida social, creando mecanismos jurídicos y pedagógicos para el proyecto preventivo y formativo que abarcaba el *mejoramiento social*, como refiere Andrés Ríos Molina (2016). Para el autor, no solo se trataba de detectar a los próximos “candidatos” a enfermos mentales o aleccionar a los “no enfermos” en la prevención de dichas enfermedades, sino también se trataba de “construir” mejores ciudadanos, más responsables, productivos y respetuosos de la ley” (p. 44).

En consecuencia, los psiquiatras mexicanos dieron paso a mecanismos orientados a la productividad. El trabajo no solo fue concebido como un medio de regeneración y preservación de la salud mental, sino también como base económica y moral. Para Peón (1936) la lucha por el mejoramiento social en México debía comenzar con el fortalecimiento del trabajador: “Al trabajador hay que considerarlo como padre de familia, como jefe del hogar, porque las familias constituyen la sociedad y ésta no puede mejorar, como tejido, si no mejoran sus individuos...” (p. 6).

Es decir, se recurrió a la terapia ocupacional tanto por sus posibilidades como por sus beneficios (Garza, 1946). La terapia de trabajo costaba dinero como cualquier otro medicamento, sin embargo, su implementación formó una pequeña industria dentro del Manicomio General (RMHM, 1940a), conformando un sistema económico y administrativo que convirtió a enfermos mentales en trabajadores.

El Informe de trabajos ejecutados en la *Escuela de Labores Manuales* del manicomio, a cargo de las profesoras María de la Luz Belmonte, Lucía Villalpando y María de la Luz Monzón, durante el periodo de agosto a octubre de 1932, detallaba que al menos 100 enfermas con edades que oscilaban entre los 50 y 60 años, pertenecientes a los pabellones de epilépticas,

de neuro-sífilis y de la primera y segunda sección de tranquilas, bordaron carpetas tipo Indian, cojines de manta con estambre, mantelitos, mascadas, gorritos, pañuelos y muñecas en tela tussor, con un importe de material de 31 pesos, del cual se obtuvo un valor de labor de 53 pesos (SSA, 1932). En el caso de las enfermas a cargo de la profesora Ana de García Sancho, remendaron 1184 piezas de ropa por casi un mes. Al respecto:

“Ya no hay rezago y solo recosen lo que las costureras no alcanzan a hacer; damos con esto una buena economía a la Institución. Las enfermas recosen hoy ropa que hace ya dos años que se remienda y naturalmente cada vez más destruida, habiendo piezas que casi se rehacen” (SSA, 1932).

Dar “una buena economía a la institución” incluía la venta de los productos manufacturados en los talleres o la de reducir los gastos de adquisición de ropa, sabanas o materiales. Las labores concluidas de las enfermas sumaron la cantidad total de importe del material de 25.00 pesos, con un valor de la labor de 41.25 pesos, es decir, se obtuvieron 16.25 pesos de ganancia sin contar el ahorro que supuso el zurcido de 454 piezas de ropa, en noviembre de ese año (SSA, 1932). Al año siguiente, se informa a la Beneficencia Pública que:

Con los productos de los fondos de los artículos manufacturados por los enfermos, se formará una Caja de Ahorros y se distribuirán proporcionalmente las utilidades, tanto para que reporte un beneficio a la Beneficencia Pública, como para que los enfermos al salir cuenten con una pequeña ayuda que les permita hacer frente a las necesidades más perentorias de su vida, o en caso de fallecimiento, entregar a sus familiares la cantidad que corresponde al asilado. (SSA, ca.1910/1968c)

En este punto, podemos apreciar una incipiente relación entre la psiquiatría, el Estado y las fuentes de producción. Se siguen intensificando las actividades de trabajo en el manicomio,

contando con talleres en plena actividad para la producción de diversos artículos; el entonces médico residente Alfonso Millán señaló que:

Los productos de la hortaliza se emplean en la alimentación de los propios enfermos del Manicomio y de los demás Establecimientos de la Beneficencia Pública, existiendo una contabilidad autónoma de dicha hortaliza a la cual paga la Beneficencia Pública los productos que se consumen en condiciones de precio muy favorables. Las utilidades económicas de los productos de hortaliza se aplican al pago de los implementos de agricultura que se han necesitado, al sostenimiento de la hortaliza, etc. y se piensa también, cuando las utilidades lo permitan, contribuir con ellos a la Caja de Ahorros; aquí también lo fundamentalmente buscado es la aplicación terapéutica. (SSA, ca. 1910/1968d)

En la hortaliza del Manicomio General se cosechaban diversos tipos de verduras. Una parte de las cosechas eran entregadas a las cocinas del manicomio como parte del surtido de despensa (alrededor de 7367 kilos de verdura fueron recibidos entre octubre y noviembre de 1932) y la mayor parte de la cosecha eran entregados a los almacenes de la Beneficencia Pública para surtir a su vez a otros establecimientos de su dependencia (un total de 12,982 kilos de septiembre a diciembre), con entregas los lunes y jueves de cada semana de forma regular, y cuando el clima no era favorable para cosechar, una vez a la semana (SSA, ca. 1910/1968e), pagándose al 50% del precio corriente en el mercado:

“Del importe de cada factura, la Auditoría ordenará al Cajero que retenga el 80%, que se destinará a cubrir el valor de la refacción de la maquinaria y herramientas que se ha entregado al referido Departamento de Hortaliza del Manicomio General. Una vez que se haya cubierto en su totalidad el importe de la mencionada refacción, el citado 80% se reservara para construir un fondo de previsión para el mejoramiento de las hortalizas, reposición de maquinaria, implementos, etc., y demás inversiones que el C.

Presidente de la Junta Directiva ordene por conducto del C. Auditor de la Institución. El 20% del importe de las facturas se entregará al Contador o Tesorero del Departamento de Hortaliza que haya sido autorizado por la Auditoria para recibir fondos y rendir cuentas. (SSA, ca. 1910/1968f).

La superficie total de la hortaliza del manicomio abarcaba 73,742 metros cuadrados (SSA, ca. 1910/1968g). Las labores de cultivo se consolidaron como una de las principales formas de tratamiento para la población asilada y las que dieron mayores beneficios productivos a las autoridades sanitarias. En octubre de 1945, por ejemplo, se ingresaron a la caja de la Dirección General del Patrimonio de la Beneficencia Pública 600 pesos, correspondientes a 20 toneladas de rastrojo de maíz en verde procedentes del manicomio y en 1947, la Secretaría de Salubridad y Asistencia autorizó la comercialización de los productos de la hortaliza en beneficio del propio establecimiento (SSA, ca. 1910/1968f).

Entre la terapéutica y la productividad

El trabajo de los asilados enmarcado en la terapia ocupacional y los beneficios que el Estado obtuvo de su implementación, ponen de relieve el papel de la psiquiatría mexicana en la articulación de una estrecha relación entre la terapéutica y la productividad durante la primera mitad del siglo XX. Si bien, algunos psiquiatras defendieron la dimensión clínica de la terapia por el trabajo, su carácter económico fue ineludible.

Cuando Leopoldo Salazar Viniegra fue director del Manicomio General en 1947, mencionó que las instituciones psiquiátricas no deben tener propósitos comerciales, porque sus objetivos persiguen proporcionar régimen ocupacional a los asilados, constituyendo junto con las actividades deportivas, la parte fundamental de su tratamiento. Por otro lado, al referirse al manejo de la hortaliza, los talleres y la ladrillera del manicomio, el Dr. Salazar

Viniegra especificó que los productos obtenidos permitieron cubrir gastos de mantenimiento, así como la adquisición de materias primas para los talleres y semillas para la hortaliza (SSA, ca. 1910/1968f).

En este sentido, la laborterapia puede situarse tanto como un recurso clínico como una actividad productiva, aunque esta última orientada a la amortiguación de gastos más que a la generación de ganancias. Por ejemplo, la Granja de San Pedro del Monte para enfermos mentales, inaugurada en 1945 y dedicada exclusivamente a la terapia ocupacional con una capacidad para 400 enfermos, “Su sostenimiento le cuesta al Gobierno \$1,200,000.00 y el año de 1947 la producción del maíz que se obtuvo por la siembra de los enfermos, fue de \$400,000.00, es decir el 33% del costo de su sostenimiento” (Ramírez, 1948; p. 275).

Aunque la terapia ocupacional asumió un carácter compensatorio para el Estado en tanto práctica económica, no quedó excluida de la lógica del capital. Un ejemplo de esta articulación se observa en 1937, cuando el Dr. Juan Peón del Valle propuso que los enfermos mentales gozaran de los mismos derechos que la ley otorgaba a la clase trabajadora. En su planteamiento, orientado a beneficiar a quienes denominaba *enajenados trabajadores*, sugirió analizar aspectos como el salario, la jornada laboral y los accidentes de trabajo (Peón, 1937). Para Peón, el Estado debe proporcionar a los enfermos mentales el derecho a la atención médica y una vez que estos se vuelven útiles, lo que aportan mediante su trabajo debe beneficiarles directamente, dado que contribuyen a la vida social, pues el enfermo mental “Ya no es simplemente consumidor: es un productor” (Peón, 1937; p. 57). En cuanto a las condiciones laborales, sostenía que la duración de la jornada debía ajustarse al estado de salud, la capacidad del paciente y la indicación médica. Asimismo, planteaba que el salario podía fijarse conforme al mínimo correspondiente a la jornada máxima, de acuerdo con la Ley Federal del Trabajo, percibiendo el enfermo la parte proporcional. De este modo,

el Estado asumía una doble función: “... será curador del enfermo, pero de hecho es patrón del trabajador” (Peón, 1937, p. 59).

El Dr. Peón del Valle al realizar una propuesta de lo que podemos denominar, como un tipo de dignificación del trabajo del enfermo mental a través de su reconocimiento legal, deja explícito el papel del Estado como médico y patrón describiendo así, un modo de producción y reproducción social asistencial y económico. Dentro de la lógica de la llamada *asistencia social*, el trabajo del enfermo se perfila también como un medio, como lo señalo Millán (1947) al exponer que este enfoque ha modificado el punto de vista económico, pero también el punto de vista médico al reconocer que muchas enfermedades son resultado de múltiples factores, entre los que destaca un régimen económico poco equitativo en la distribución de la riqueza y de la producción, advirtiendo que la asistencia gratuita convierte al Estado en el sostenedor indirecto de un sistema injusto que asume en solitario, las consecuencias económicas de la función asistencial.

Por lo tanto, no fue fortuito que la laborterapia adquiriera un carácter productivo, en la medida en que el concepto de asistencia social implicó un cambio paradigmático que va de una lógica caritativa hacia los pobres, a un enfoque orientado a su incorporación en dinámicas productivas. En este nuevo marco, la intervención estatal no solo se dirigió a garantizar atención médica y servicios sociales que aseguraran un nivel mínimo de bienestar, sino también a promover la formación de individuos capaces de integrarse eficazmente al proceso productivo, concebidos como sujetos socialmente útiles y funcionales al desarrollo colectivo (Vargas, 2011).

Los beneficios fueron tangibles con el trabajo de los asilados (Ramírez, 1946). Para 1946, la Granja de San Pedro del Monte y de acuerdo con los resultados obtenidos desde el punto de vista económico, los gastos originados por la asistencia a los enfermos mentales fueron

menores que en otros manicomios, dado que en la alimentación de los asilados intervienen los productos cosechados en la granja y el número de personal esta reducido al mínimo, permitiendo una disminución considerable de gastos de sueldo y asistencia (Garza, 1946). Posteriormente, se hizo necesaria la promoción de nuevos sanatorios-granja, dado que los resultados obtenidos en la Granja de San Pedro del Monte evidenciaban una modalidad asistencial con efectos más favorables en los asilados, incluso en los considerados “incurables”, así como mayores beneficios económicos. De este modo, se buscaba “transformar y facilitar la asistencia psiquiátrica en México, logrando una práctica terapéutica a la vez más simple y provechosa, una mejor atención y control de los enfermos, y un considerable ahorro económico” (Garza, 1946, p. 26).

Tal fue la relevancia de estos centros de asistencia, que el Dr. Edmundo Buentello propuso la creación de escuelas-granjas destinadas a niños trabajadores de la calle, como papeleros, voceadores, canasteros o limpiabotas, en las que se les impartiría educación primaria y formación en labores agrícolas, con el fin de incorporarlos a dinámicas productivas y proporcionarles una base económica sólida, articulada con la formación moral (R.P.G, 1947). Para finales de la década de 1940, la terapia ocupacional se había consolidado en la lógica institucional alineada con los principios de la asistencia pública. Ya legitimada como recurso terapéutico y productivo, la psiquiatría inserta a los enfermos mentales en una corresponsabilidad económica con el Estado. Esta orientación se hace patente en un documento de mayo de 1949, en el que el Dr. Francisco Núñez Chávez solicita al gerente general del Banco de Crédito Ejidal, facilidades para la adquisición de un tractor destinado al cultivo de hortalizas:

Anexo al Manicomio General, institución de la cual soy Director, existe una hortaliza con una extensión aproximada de 15 hectáreas que utilizamos, al mismo tiempo que como

procedimiento de laborterapia para los enfermos, como medio para allegarnos algunos recursos para el Manicomio (SSA, ca.1910/1968g).

Conclusiones

La productividad fue en la psiquiatría mexicana de la primera mitad del siglo XX parte constitutiva de su práctica clínica y de su vínculo con las políticas de mejoramiento social. De esta manera, la terapéutica del trabajo trascendió su dimensión médica para convertirse en un dispositivo que articuló objetivos terapéuticos, sociales y económicos sustentados en los principios de la Higiene Mental, concibiendo al trabajo como una vía de normalización, rehabilitación y reintegración social, pero también como un mecanismo económico para el Estado.

La implementación de la terapia ocupacional en instituciones psiquiátricas como el Manicomio General y la Granja de San Pedro del Monte evidencia que el trabajo de los enfermos mentales contribuyó a reducir costos de mantenimiento institucional mediante actividades agrícolas, manufactura de ropa y labores de servicio. De este modo, la psiquiatría legitimó, a través del discurso médico-científico, la incorporación del enfermo mental a una lógica productiva, operando simultáneamente como práctica clínica y económica, transformando a “locos” en trabajadores.

Propuestas como la del Dr. Juan Peón del Valle muestran la complejidad de este proceso: mientras se buscaba dignificar el trabajo del enfermo mental mediante su inclusión en marcos legales propios de la clase trabajadora, también se consolidaba un modelo en el que el Estado actuaba tanto como agente terapéutico como empleador. Esta ambivalencia revela que la incorporación del enfermo mental a la vida productiva respondió no solo a fines

humanitarios o clínicos, sino también a una racionalidad económica ligada al desarrollo de las políticas de asistencia social.

En este contexto, la transición de la beneficencia a la asistencia social implicó una nueva forma de intervención estatal orientada a integrar a la población “no productiva” a dinámicas productivas. La psiquiatría contribuyó así a consolidar la idea de que la utilidad productiva constituía un criterio de normalidad social.

Finalmente, este análisis permite establecer un diálogo crítico con problemáticas contemporáneas, en un contexto donde el trabajo continúa ocupando un lugar central en la definición del bienestar y la salud mental. Recuperar estos antecedentes históricos permite comprender cómo la psiquiatría participó en la construcción de la relación entre salud y productividad, así como cuestionar las formas en que dichas lógicas continúan operando en el presente.

Referencias

- Bertolote, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry*, 6(2), 113-6. Recuperado de: <https://www.wpanet.org/wp-content/uploads/2025/07/wpa-09-2008-spa.pdf#page=51>
- Beers, Clifford (1908/2020). *A Mind That Found Itself* [Una Mente que se Encontró así Misma]. E-Artnow Editorial, ISBN-10: 8027309417 (obra original publicada en 1908)
- Campos, R y Novella, E. (2017). La higiene mental durante el primer franquismo: de la higiene racial a la prevención de la enfermedad mental (1939-1960). *Dynamis*, 37(1), 65-87. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362017000100004&lng=es&tlng=es.

- Caravedo, B. (1936). Concepto moderno de la labor-terapia: principios fundamentales del método de Simon. *Revista de Psiquiatría*, 65-70. Recuperado de: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/59294/1/184786.pdf>
- Elizarrarás, F. (1936a). El concepto psicológico-psiquiátrico del llamado “niño problema”. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 3(16), 22-26.
- Elizarrarás, F. (1936b). Proyecto de reorganización Médico-Psiquiátrica del penal de las Islas Marías. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 3(15), 9-20.
- Garza, F. (1946). Terapia ocupacional para enfermos mentales en México. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 13(74), 14-27.
- Millán, A. (1940). Consideraciones sobre la HM en México y lo que está haciendo la Liga Mexicana en ese sentido. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 1(1), 6-10.
- Millán, A. (1947). Por una Ley Federal de Asistencia Social. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 2(10), 141-147.
- Peón, J. (1934). Notas sintéticas (tópicos nosocomiales). *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 1(4), 52-53.
- Peón, J. (1936). El problema del niño y el problema del padre en relación con la lucha por el mejoramiento social. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 3(16), 4-6.
- Peón, J. (1937). Los alienados trabajadores. *Revista Mexicana de Psiquiatría, Neurología y Medicina Legal*, 4(19), 57-59.
- Peón, J. (1937). Notas sintéticas: nueva aportación a la praxiterapia. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 4(19), 70.
- Pruneda, A. (1933). La higiene y la medicina sociales. *Gaceta Médica de México*, LXIV(3), 122-136.

- R.P.G. (1947). Los grandes problemas de la delincuencia infantil y de la infancia abandonada. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 2, (10), 156-160.
<https://saludmental.historicas.unam.mx/revista-mexicana-de-higiene-mental/psiquis-septiembre-1947>
- Ramírez, S. (1936). Concepto y extensión de la Higiene Mental. Su organización en diversos países. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 3(16), 7-21.
- Ramírez, S. (1946). Anexos psiquiátricos en los hospitales generales. *Revista Mexicana De Psiquiatría, Neurología Y Medicina Legal*, 13(75 y 76), 15-34.
- Ramírez, S. (1948). Planes para la salud mental; organización, preparación, propaganda, con referencia a lo que se hace en México. *Revista Mexicana de Higiene Mental (Psiquis)*, 3(6), 270-278.
- Remartínez, M. (2021). Egreso de los pacientes del manicomio general de la Castañeda, (1929-1958) ¿un problema familiar? *Asclepio*, 73(1), 1-17. Recuperado de:
<https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/1077/1794>
- Ríos, A. (2016). *Como prevenir la locura: psiquiatría e higiene mental en México, 1934-1950*. Siglo Veintiuno Editores.
- Rios, A y López, X. (2017). Introducción. En A. Rios (Coord.), *Los pacientes del Manicomio La Castañeda y sus diagnósticos. Una historia de la clínica psiquiátrica en México, 1910-1968*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Dr. José María Mora.
- Rodríguez, M. (1940). Finalidad y organización del servicio de Psiquiatría infantil del Manicomio General. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 1(2 y 3), 34-39.
- Sacristán, C. (2001). Una valoración sobre el fracaso del Manicomio de La Castañeda como institución terapéutica, 1910-1944. *Secuencia*, 51, 90-120.

Scholten, H. (2023). Algunas reflexiones sobre la historia del movimiento de higiene mental a cien años del fallido primer Congreso Internacional (París, 1922). *Histoire, médecine et santé*, 24, 151-167. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/hms/7774>

RMHM (1940a). [El autor es “El Reportero de Turno”] Aspectos y problemas- Charlando con el director del Manicomio de la Castañeda, Dr. Guevara Oropesa. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 1(2 y 3), 45-47. <https://saludmental.historicas.unam.mx/revista-mexicana-de-higiene-mental/RMHM-n1-noviembre-diciembre-1940>

RMHM (1940b). [El autor es “El Reportero de Turno”] Charlando con el Jefe del Departamento de Prevención Social. Dr. Roberto Solís Quiroga. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 1(2 y 3), 48-49. <https://saludmental.historicas.unam.mx/revista-mexicana-de-higiene-mental/RMHM-n1-noviembre-diciembre-1940>

Siordia, J. (1940). El problema de los alienados. *Revista Mexicana de Higiene Mental*, 1(2 y 3), 24-26.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968a). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 2, Expediente 3) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968b). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 3, Expediente 8, F.S. 133) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968c). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 3, Expediente 8, F. 15) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968d). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 3, Expediente 8, F. 25) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968e). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 4, Expediente 11, F.S. 26) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968f). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 4, Expediente 18, F.S. 171) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (ca. 1910/1968g). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 5, Expediente 1, F.S. 18) [Manuscrito no publicado], México.

SSA, Secretaría de Salud (1932). [Antes SSA era Secretaría de Salubridad y Asistencia]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad, AHSS, Fondo Manicomio General, Sección Administrativa, (Caja 4, Expediente 3, 8 noviembre 1932) [Manuscrito no publicado], México.

Vargas, R. (2011). El patrimonio de la Beneficencia pública y la asistencia contemporánea a la salud. En L. Acosta (Coord.), *Patrimonio de la Beneficencia Pública: 150 años de asistencia social en México*. Secretaría de Gobernación.

Lo que el habla quiere decir

What Speech Wants to Say

Abraham Pliego Aceves²⁷

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional
Autónoma de México*

El vacío es el único modo de atrapar algo con el lenguaje.

Lacan Seminario ... O peor (1971/2012b, p.11)

*Lo real, diré, es el misterio del cuerpo que habla,
es el misterio del inconsciente. Lacan (1981, p.158)*

*De hecho el sujeto del inconsciente sólo toca el alma por el cuerpo,
por introducir en él el pensamiento ... El hombre no piensa
con su alma... porque una estructura, la del lenguaje,
—la palabra lo comporta— ... recorta su cuerpo.*

Lacan, Televisión (1970/2012c, p. 538)

²⁷ Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo: sinhome@unam.mx

Resumen

El presente trabajo traza el giro radical de la elaboración conceptual del *sujeto* al *parlêtre* en Lacan. Parte de su concepción inicial del “sujeto del inconsciente” constituido y determinado por el lenguaje, que condiciona su acceso a lo simbólico y lo “mortifica” (silencio de los órganos), sin situar allí al cuerpo como núcleo de esa elaboración. Si bien Lacan ya concebía al inconsciente como la suma de los efectos de la palabra sobre el sujeto, había una reticencia al plantear que no se designaba al sustrato viviente necesario ni ninguna especie de sustancia. Se trata entonces ahora de: un *ser de goce* como un cuerpo afectado de goce, el ser es un cuerpo. Esa nueva conceptualización tiene consecuencias colosales respecto de una clínica del *parlêtre*.

Palabras clave: sujeto del inconsciente, decir; *parlêtre*; la lengua; sustancia gozante; inconsciente-real.

Abstract

This work roughly traces the radical shift in Lacan's conceptual elaboration from the *subject* to the *parlêtre*. It starts from his initial conception of the “subject of the unconscious” constituted and determined by the language that conditions its access to the symbolic and mortifies it (silence of the organs), without placing the body as the core of that elaboration. Although Lacan already conceived the unconscious as the sum of the effects of the word on the subject, there was some reluctance when stating that it did not designate the necessary living substrate, nor any kind of substance. So now it is about: a “being of jouissance” as a body affected by jouissance, the being is a body. This new conceptualization has colossal consequences regarding a “*parlêtre*” clinic.

Keywords: subject of the unconscious; to say; *parlêtre*; language; enjoying substance; unconscious-real.

La pregunta sobre el *decir*

¿Qué quiere el habla decir? ¿Qué quiere decir el sujeto al hablar? ¿Qué quiere decir el decir? Esta interrogante atraviesa las reflexiones que hacemos en el texto convocadas, sobre todo, por el *habla* y el *decir* en el discurso y en la experiencia psicoanalítica del parlêtre y su falta-en-ser, dado que siempre se dice menos de lo que se quiere decir y más de lo que se expresa. Aunque también en el hablar ordinario, e inclusive en el discurso científico y en el filosófico, siempre queda un resto inatrapable de lo real, pues el *decir* es *no-todo* en las vueltas de lo dicho, porque:

... lo simbólico es un factor de confusión, [hay] una inadecuación de lo simbólico ... el significante nos pierde ... la adecuación de lo simbólico a lo real solo hace las cosas fantasmáticamente. Es un fantasma creer que la palabra hace a la cosa, es un fantasma creer que lo simbólico sea adecuado a lo real (Miller, 2013, pp.192-193).

Al hacernos esas preguntas no pretendemos definir lo que significa el hecho de hablar tal cual en términos lingüísticos o filosóficos. Ni proponer dar con la significación correcta en lo que se dice, como si la hubiese, puesto que no hay “el” significado. Mucho menos pretender que se reduzca el hablar a su vertiente operacional como a la que quiso llevarnos en su momento el positivismo lógico, y luego el cientificismo psicologista. Porque el significante remite siempre a otro significante, dice más de lo que se quiere decir y menos de lo que puede ser dicho, ya que, en última instancia, se trata de las vueltas del “*psarlêtre*”, del “*psablaser*”²⁸, que nos permitimos interpretar como “psi-hablaser”, y traducido como *psablaser* por Albertoni (2008), ya que con esos neologismos Lacan remite de modo irónico al uso de la dimensión subjetiva, psi, del pensamiento, por parte de múltiples discursos

²⁸ *Psarlêtre*, término usado por Lacan en el Seminario XXIV *L’unbewusste s’aile a la morre* (1976-1977, Clase del 8 de Marzo de 1977, inédito, en la versión de Albertoni, *El fracaso del Un-desliz es el amor*, 1977, p.142).

respecto del *parlêtre*. En los términos de Lacan en el seminario El fracaso de un desliz, en la versión de Albertoni (2008):

El conjunto de esos aparatos es lo que se llama Psi, dicho de otro modo, lo que Freud no pudo evitar marcar como la inicial de la psique “... eso nos tuerce la mano a, a pensar que no solamente está el *parlêtre* sino que está el ... también el *psablaser*, en otros términos, que todo no existiría si no fuera por el, el funcionamiento de esa cosa no obstante grotesca que se llama el pensamiento” (p.142).

1. Habla, lenguaje y sujeto del lenguaje

El lenguaje suele ser pensado como una capacidad propia de la especie humana, sea como facultad, medio de comunicación, función social, etcétera, lo cual determina un modo particular de abordaje. Greimas y Courtes (1976) destacan:

... el lenguaje es el objeto de saber ... que no es definible en sí, sino solamente en función de los métodos y de los procedimientos que permitan su análisis y/o su construcción; de ahí que toda tentativa de definir el lenguaje (como facultad humana, como función social, como medio de comunicación, etc.) refleja una actitud teórica que condiciona a su manera el conjunto de los «hechos semióticos» (p. 238).

De entrada, podemos observar que comúnmente se enfatiza la vertiente comunicativa del lenguaje o su modo de abordaje. Incluso a ese nivel podemos destacar el problema central que aqueja al lenguaje en cuanto que no es sino representativo del objeto, de lo real. No es el objeto en sí, tan solo representa.

Esta imposibilidad de aprehenderlo es lo que da cuenta de su naturaleza sui generis, incorporal, a medio camino entre lo sensible y lo no sensible. Dado que el lenguaje no puede

dar cuenta de lo real fehacientemente ni de lo que le corresponde puntualmente, ya que, como plantea Lacan, el significante remite a otro significante, pues sólo lo re-presenta sin agotarse en lo dicho, al ubicarse en los intersticios de lo imaginario-simbólico-real que Lacan representa en los agujeros del nudo borromeo.

En *De un Diálogo Acerca de la Habla*, Heidegger (1959) plantea esa cualidad del lenguaje en la que refiere a la naturaleza material del lenguaje y a su cualidad significativa:

Porque el habla misma descansa sobre la diferencia metafísica de lo sensible y lo no-sensible, en la medida en que los elementos de base, sonido y escritura, por un lado, la significación y el sentido por otro, sostienen la estructura del habla (p. 94).

Como iremos mostrando a lo largo de nuestro texto, Lacan ubica esta cualidad central del lenguaje en la enunciación, el goce, el sentido, la letra, entre otros. Su concepción del lenguaje y del significante difiere radicalmente de cualquier otra, en tanto que no lo aborda mediante un estudio formalista en sí, sino para determinar su incidencia sobre el sujeto, en tanto que lo separa respecto de su deseo y produce efectos sintomáticos de goce frente a ese agujero en lo simbólico, ineliminable e incolmable.

Para Heidegger, la trascendencia del lenguaje es tal que no lo considera como un medio, facultad o función del sujeto, ni se restringe a pensarlo desde las posibilidades de un método específico de abordaje, pues, como sabemos, más bien cuestiona dichas concepciones en tanto que piensa al lenguaje como la dimensión esencial de la existencia de lo humano, al punto de considerarlo la “casa del ser”. El lenguaje no puede ser restringido a una mera consideración lingüística, filosófica, psicológica, entre otras, sino que debe ser pensado ontológicamente, “como una reflexión ontológica de la relación del hombre, a través del lenguaje, con el Ser” (Beuchot, 2005, pp. 293-294).

Esta manera de concebir el lenguaje y el habla tiene una gran proximidad con la concepción inicial de Lacan. Podría afirmarse que Lacan abrevió en un primer momento la concepción heideggeriana a la par de ir retomando y reformulando conceptos y teorías propios de la experiencia clínica psicoanalítica a partir de su intrincada relación con Freud y el discurso psicoanalítico en general. Posteriormente Lacan se iría distanciando hasta dar un giro radical al seguir formalizando clínica y lógicamente las *dit-mansiones* (*dichomansiones*, mansiones de lo dicho) del sujeto y del *decir* -real-simbólico-imaginario,

Algunos autores han tematizado esos modos de contacto entre Heidegger y Lacan, en términos de “proximidad” (Aleman y Larriera, 1998) o “cruce” (López, 2004). Y como sabemos, el mismo Lacan utiliza explícitamente el término *fraternidad* respecto del decir en ese contexto

Esta cercanía la observamos, por ejemplo, en El Habla donde Heidegger (1959) plantea con la elocuencia que lo caracteriza la tensión del decir en el habla:

Reflexionar acerca del habla requiere entonces adentrarse en el hablar del habla para establecer nuestra morada en ella, esto es, en su hablar, no en el nuestro. Sólo de este modo podemos llegar al ámbito dentro del cual puede darse o no darse que desde ella misma el habla nos confíe su esencia . . . (p. 12).

Más adelante, al mostrarnos la complejidad del habla, Heidegger (1959) plantea algo central en El Camino al Habla: el *decir*, al que “obedece y sigue”, que “brota de lo antiguamente hablado...aun inablado”, que permea y atraviesa el hablar, que podría prestarse a ser pensado —el *decir*— como entidad fantasmal. Lo citamos:

Pero ¿habla el habla misma? ... y sin embargo, el habla habla. Obedece y sigue, primeramente en lo propio, a lo que es esencial en el hablar: el decir. El habla habla, en cuanto que dice, esto es, muestra. Su decir brota del antiguamente hablado, pero hasta

ahora aún inhablado, Decir, (Sage) que atraviesa y permea el trazo abriente del habla, del eso del habla ... El Decir procurando pensar el despliegue del habla a partir de él, ¿no corremos, acaso, el peligro de elevar el habla a una entidad fanstasmal, existente en sí e inencontrable en parte alguna, mientras que continuemos reflexionando sobriamente acerca del habla. (Heidegger, 1959, p. 229)

Aunque Lacan parte de la proximidad con Heidegger, fue formalizando su concepción del significante sobre el sujeto en la experiencia analítica para dar cuenta de sus efectos traumáticos (troumatiques). Esto llevó a la formulación de lo *real* en el *decir* y sus efectos de goce en el cuerpo, que marcaron un viraje fundamental respecto de cualquier otro tipo de formulación de corte lingüístico o filosófico.

En ese recorrido puede cotejarse, grosso modo, que en el inicio Lacan piensa al sujeto en tanto que “sujeto del inconsciente”, “sujeto del lenguaje”, “ser de lenguaje”, “serdiciente”²⁹, constituido en y por el lenguaje, a partir de la conjunción Freud - Heidegger. Al final de su enseñanza, Lacan concebirá al lenguaje como “*parlêtre*” —propuesto también por Heidegger—, pero afectado por la incorporación y la inmisión “troumatique”³⁰ (traumática) del significante del Otro en el cuerpo, y ya no meramente desde la dimensión ontológica o simbólica, mucho menos en sentido subjetivista.

Sobre esta primera concepción de Lacan y su posterior transición, Izcovich (2013) escribe:

El sujeto es determinado por el significante. Esta tesis de Lacan pone una relación de dependencia, el sujeto está ligado al significante, y existe una relación de prevalencia: el significante es primario y condiciona la constitución del sujeto. Esta concepción

²⁹ Ver la “tabla de neologismos críticos” sobre el *être* creados por Lacan a lo largo de su enseñanza, resumida magníficamente por Alfredo Eidelsztein (2017).

³⁰ “Agujero-traumático”. Neologismo de Lacan que condensa *trou* (del francés) que significa “agujero” y *traumatique*, que remite a “traumático”, refiriéndose así a lo real no simbolizable, que deja un agujero o borde.

permite formular que el sujeto encuentra su condición en el Otro del lenguaje e implica que su entrada en el lenguaje determina el acceso a lo simbólico. No es la última tesis de Lacan. La introducción del término de parlêtre, hablanteser, responde a una puesta en cuestión por parte de Lacan de su propia elaboración que concierne al estatuto de lo simbólico (p. 179).

Lacan no abandonó su concepción fundamental del efecto del significante sobre el sujeto, pero la reformuló, ya que al principio pensó el efecto como mortificación del cuerpo, apaciguamiento de la pulsión y del síntoma. Esta primera concepción implicaba una cierta separación del significante y el cuerpo, así como una relativización del goce, pues el trabajo de la interpretación y la cura se basa en el desciframiento simbólico del inconsciente. Al final, Lacan reconocerá la necesidad de reintroducir el cuerpo en la formulación inicial para dar cuenta de la “intrusión” traumática del significante, lo cual se convertirá en el eje central de su última investigación. Lo reafirma: “En efecto, Lacan cambia. Si durante cierto tiempo formuló que el sujeto padece del significante, más tarde da una definición del ser de goce como un cuerpo afectado de goce” (Izcovich, 2013, p.181).

Se trata, entonces, ya no del sujeto afectado por el significante sino por el goce. Continúa Izcovich:

el “parlêtre”, equivalente al ser de goce, se vuelve, al final de la enseñanza de Lacan, el nombre del inconsciente ... el inconsciente es así lo que funda al ser” ... el paso del sujeto al ser encuentra su justificación en el hecho de que el sujeto es supuesto, el ser es del orden de lo real y no va sin el cuerpo, al punto que Lacan dice “el ser es un cuerpo (2013, pp. 187-188).

Aquí el autor nos muestra la polémica de fondo en torno a las determinaciones ontológicas del lenguaje pensadas desde Heidegger, de las que Lacan se diferencia de modo fuerte. Esta es una discusión apasionante que nos interpela profundamente, pero que no podemos proseguir aquí. Sin embargo, podemos al menos explicitar la acepción del “ser” en el Lacan posterior que remite a lo real y al cuerpo más allá de la densa acepción ontológica heideggeriana en términos generales como efectos del significante, “marcas eficaces de goce” (Izovich), “letras de goce”, “inscripciones donde lo simbólico toma cuerpo”, o “se vuelve el lugar de lo simbólico”.

2. El habla y el *decir*

Es en el misterio del goce del *parlêtre* en el decir, donde se genera nuestra interrogación. Dada la inquietud y la dificultad de lo que quisiera ser dicho desde las fallas, los arrinconamientos y los jalneos³¹ en el nudo del decir, en las dimensiones del decir (ditmansiones). Pues, como lo recordábamos, y volvemos a traer a colación, Lacan mismo en Una Práctica de Charlatanería (1977) plantea:

... quiero decir que es justamente con la inadecuación de las palabras a las cosas aquello con lo que tenemos que ver ... y que la adecuación de lo simbólico no hace a las cosas más que fantasmáticamente” (p. 4).

Es así que Lacan va a proponer más oportunamente una henología (hay del Uno) en el Seminario Aún para pensar el decir a partir del goce y el Uno, en pos de desmarcarse de tematizaciones propiamente ontológicas que otros han desarrollado. Entre ellos, por ejemplo, Miller (2011a) en El Ser y el Uno, en Alemán y Larriera (2009), y en Bermejo (2023), quien se ha propuesto elaborar una “lógica de lo real para el psicoanálisis” en tanto se busca construir una episteme propia para el decir en psicoanálisis a la que denomina

31 “*Rattage, coïncage*”, “*tiraillements*”. Véase: Erik Porge (2010).

decíteme; y Saettele (2024), que ha planteado la necesaria formulación de una “deixis psicoanalítica”. Sendos desarrollos que, por ahora, sólo podemos señalar, pues nos llevarían a otros ámbitos de tematización más amplios y a la vez específicos que aquí no podemos desplegar.

Es abordar el decir desde lo recón-dito (rincón de lo dicho) haciéndolo resonar con la proximidad homofónica y la transliteración del término francés *réson* que Lacan retomó de F. Ponge, por primera vez, en *Función y campo de la palabra* (1953/1989), cuya “grafía condensa la homofonía entre *réson* derivado del verbo *résonner* (resonar) y *raison* (razón)”, como afirma Amor (2018, p. 1).

“Razón” que, por otra parte, en francés remite a la *proporción*, al *rapport* en el sentido matemático, lo que le permite a Lacan articular “no hay rapport entre los sexos”, esto es, no hay relación, proporción, armonía entre los sexos. Hay actos, “relaciones sexuales”, por supuesto, pero ello no equivale a armonía, relación plena, ideal.

El “no hay relación” ha permitido llevar a repensar diversos aspectos del saber psicoanalítico, entre ellos el lenguaje y sus impasses, en tanto permite cuestionar la significación, el sentido ordinario, pues “el significante nos pierde y es en particular responsable de la no relación sexual” (Miller, 2013, p. 192). Se trata más bien del sentido como gozado, *en-cuerpo* (Soler, 2013a) en la historia del sujeto, arraigado en el cuerpo como goce del propio cuerpo “goce del Uno”, arrinconado en el decir, que la intervención analítica va poniendo a punto.

Es lo que Amor (2018) resalta al abordar la *réson* y las resonancias que Lacan deriva de allí:

... Es destacable que retome este neologismo cuando está pronunciando un vivaz cuestionamiento de los fundamentos del psicoanálisis (1971-1972) ... Se pone en juego el “No-Hay”: “no hay relación sexual” ... Y puesto que no hay sentido común, el sentido

es sentido gozado, goce del Uno, del propio cuerpo. Esto tendrá consecuencias en la forma de pensar la clínica, en tanto le devuelve la vivacidad al sujeto al transformarlo en parlêtre, viviente que tiene un cuerpo y que a falta de programación sexual tiene síntomas, puesto que el lenguaje hace agujero con el que cada ser hablante debe arreglárselas ... contingentemente se podrá tocar bordes que son experiencias de goce y en los que resuena la lengua. El cambio de paradigma de la intervención analítica resultará en hacer oír el eco de un decir que ¡despierta! (2018, p. 2).

Resonancia, eco en lo dicho, enigma de la enunciación, equívoco-oscuro que aguarda *fantasmagóricamente en la palabra* (Saettele, 2024). Porque al hablar trastabillamos con el *decir* pues no se puede decir todo y no hay sino equívoco, resonancias, vueltas del decir. Hablar es *no-todo*. Es “la ronda de los nítidos decires a medias” para usar el título del texto de Porge (2008). Si bien Porge discute principalmente la cuestión de la verdad en Lacan y en el psicoanálisis, no deja de articular a la palabra, la letra, la Cosa freudiana, etc. Sirva a manera de ejemplo:

Este primer abordaje de la verdad, variedad, revela, pero también con la letra su estrecho vínculo con la palabra ... La letra no está tomada en una oposición entre la palabra y el escrito, ni es concebida como idéntica a sí misma. Lo que interesa a Lacan son sus cambios de lugar, (su insistencia) y los efectos subjetivos que resultan de ello para quienes son sus poseedores o para aquéllos a quienes se dirige (p. 118).

En términos de Charles Fierens (2012): “estos dichos y oídos en lo concreto de tal o cual tratamiento como en tal o cual teorización corren siempre el riesgo de quedar como aproximaciones imaginarias” (p.1).

Sobre esta cualidad del equívoco al interior del lenguaje el mismo Heidegger (2023) plantea:

Una vez que “la palabra” está determinada al interior del no validado ámbito de la objetualización, ya ni siquiera la más profunda “filosofía del lenguaje” puede ser de ayuda para salir de tal equivocación, puesto que el lenguaje mismo habla la lengua de dicho equívoco al explicar sus conocimientos sobre la palabra en tanto lenguaje (p. 68-69).

Dada esa imposibilidad, Lacan se embarcó en la búsqueda de otros recursos lógicos y topológicos para ceñir, cercar, ese centro inalcanzable alrededor del cual gira la demanda, el deseo, el decir, no para pretender saldarlo, lo cual es imposible, sino para mostrar el “no-todo”, el agujero que le es inherente y los efectos que genera en el parlêtre, respecto de lo que no se trata de “callar”. Lo único que posee el hablante-ser para acceder a lo real no es otro recurso que el lenguaje y, aunque no lo salva de su desamparo, ciñe, cierra, aprieta lo real, en ese medio decir sobre lo que lo divide y lo aqueja. Afectación, por cierto, por el goce parasitario del significante que hiende al sujeto y toma cuerpo en diversas formaciones al estar en suspenso, abierto, en la incertidumbre y la angustia frente a las señales e intrusiones de lo real que no cesan.

La proximidad y ciertos cruces sobre el lenguaje en Heidegger y Lacan crearon una diferencia sustancial entre ambos. Porque el peligro de elevar el Decir a una entidad fantasmal, como afirma Heidegger, no se traduce en que en el discurso psicoanalítico el decir se piense desde esa suerte de entidad fantasmal. ¿Sería acaso que Heidegger estaba aludiendo al inconsciente freudiano? En todo caso, el inconsciente no es una entidad. No hay tal entidad y menos en sentido sustancialista. Se trata, en última y primera instancia, de una formación incorpórea, de un efecto del lenguaje sobre el sujeto que lo divide, como Lacan nos enseñó a pensar. El inconsciente “es el discurso del Otro” afirma. El inconsciente está estructurado desde y como un lenguaje.

Entre el sujeto y lo real se construye la *realidad psíquica* la estructuración lógica y puesta en juego del fantasma, que no tiene nada que ver con una acepción mistificante que entra en juego en el decir del habla. Respecto de esta condición del decir, Saettele (2024) escribe:

Esto no es optar por lo inenarrable, lo inefable. El discurso psicoanalítico no gira ni hacia la eliminación de la ambigüedad del enunciado ni hacia la magia. Trata al contrario de mantenerse junto en la detección de los puntos de sutura entre el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación. Trata de desligar el sujeto de la enunciación del sujeto del enunciado, ya que es en estos puntos de sutura donde el sujeto portador de fantasmas se inscribe. (p. 3)

Puntos de sutura frente a lo real como producciones simbólico-imaginarias que no terminan de apresar ni de reducir al objeto. No hay tal adecuación del intelecto a la cosa. Hay una relación no-toda, en el sentido de que hay un esfuerzo de simbolización del sujeto, de dar sentido, un goce del sentido frente a lo imposible real que hace agujero en lo simbólico.

Porque verdaderamente, la “serie: lengua, habla, lenguaje” (Milner, 1998), no es etérea, sino que echa raíces en el cuerpo, en el lazo con el deseo del Otro, al lugar del Otro y los otros hablanteseres. Lo hemos venido afirmando desde el inicio. Es de lo que Lacan dará cuenta al final de su enseñanza mediante su nueva concepción del sujeto como parlêtre, como sujeto de goce, donde la pulsión y el cuerpo no están ya separados del significante y que incluso lo llevará a formular una nueva concepción del inconsciente como inconsciente real, vinculado al goce. Comentaremos esto un poco más al final de nuestro trabajo. Hay que agregar, aunque sea de paso, que esto no está separado de la dimensión sexual en tanto que el lazo identificador al Otro en tanto sexuado, en la condición de gozar del otro cuerpo, el significante opera en el ente, como médium.

Lo que está de por medio en el habla, dirá Lacan, es la letra como marca, como *letra de goce* que deja surcos en el cuerpo, huellas, restos, que se filtran desde el decir en el enunciado. Son “puntos de sutura” de la enunciación y el enunciado, enclaves donde el goce se instala como goce del sentido.

Esta concepción se encuentra ya prefigurada desde el Seminario de Lacan (1957/1989a) *La carta robada* en el que se planteaba ya el estatuto material de la letra, y aparecerá después entre las analogías en *Lituraterre* (1971) (2012b) como la del surcado, de un abarrancamiento de la letra en lo real. Lacan (1953/1989b) escribe allí:

El borde del agujero en el saber, ¿no es eso lo que ella dibuja? ¿Y cómo el psicoanálisis, si, justamente lo que la letra dice “a la letra” por su boca, le era necesario no desconocerlo, cómo podría negar que esté, este agujero, —por lo que, para colmarlo, apela a invocar allí el goce?” (p. 22).

Y continuando con la metáfora de la letra añade:

Lo que se revela de mi visión del chorreado [sic], en el que domina la tachadura, es que al producirse entre las nubes, se conjuga con su fuente, y es en efecto en las nubes ... para que encuentre lo que es el significante: o sea, el semblante, por excelencia, si este llueve por su ruptura, efecto que hace que se precipite de ella lo que era allí materia en suspensión ... Lo que se evoca de goce al romperse un semblante es lo que en lo real se presenta como abarrancamiento [sic] (p. 25).³²

Chorreado del significante, que “llueve goce en el cuerpo”, porque el significante no se encuentra encerrado en sí mismo, suspendido, sino que se precipita, se rompe, se abarranca, hace surcos, barrancas de goce “encuerpo”. Esta cita muestra tal cual el distanciamiento

³² Lacan se refiere en ese pasaje, a la analogía que se le formó acerca del efecto de la letra en lo real, con el panorama de lo que apareció en su viaje en avión sobre la planicie siberiana. Las cursivas son nuestras.

tácito que Lacan produjo respecto de la proximidad inicial con Heidegger sobre el habla y la palabra, al disponer del arsenal teórico del descubrimiento freudiano sobre el inconsciente, la pulsión, la repetición, la identificación al rasgo, lo que le permitió adjudicar al sujeto y al significante un estatuto nuevo. Esto lo llevaría también a una distinción radical de la concepción del parlêtre propia de Heidegger, más allá de su aparente uso en la misma dirección, al hacer incidir las categorías freudianas y las propias sin las cuales no se habría trascendido el nivel lingüístico, filosófico e incluso subjetivista. La perspectiva sobre el significante que Lacan va introduciendo desde muy pronto en su enseñanza, partiendo de la herencia de Freud, pone de relieve su estatuto de agujero, entre centro y ausencia. Escribe Miller (2003): "... el significante, no tiene solamente efecto de significado, sino también de afecto en un cuerpo. El término afecto debe ser entendido en sentido amplio; se trata de lo que perturba, deja huella en el cuerpo" (pp. 376-377).

Se trata de marcas identificatorias que se transmiten en el habla vernácula, en la "lalengua" (lalangue) familiar. Es el traumatismo del significante que hace mella en el sujeto. Dice Lacan (1974) en el Seminario XXI Los no incautos yerran:

La lengua tiene el mismo parasitismo que el goce fálico con relación a los otros goces, y es ello lo que determina como parásito en lo real lo que tiene que ver con el inconsciente. [...] Bien, entonces, de donde hay que partir es de esta fuerte afirmación: la de que el inconsciente no es un conocimiento. Es un saber y un saber en tanto yo lo defino por la conexión de significantes. Primer punto. Segundo punto: es un saber disarmónico que de ningún modo se presta a un matrimonio feliz, un matrimonio que sería feliz, lo que se halla implicado en la noción de matrimonio; esto es lo enorme, lo fabuloso. ¿Quién conoce un matrimonio feliz? (p.140).

El significante, la lengua, es parasitario. No hay matrimonio feliz entre el significante y el sujeto. La cuestión no se reduce a habitar en el mundo del lenguaje, o ser habitado por éste,

o ser arrojado al mundo. Claro, somos habitados por el lenguaje y vivimos en la angustia. Pero se trata del ser como ser de goce que en el lazo incorpora al Otro. En términos de Miller (2011a):

De lo que se trata [...] es la de abandonar la noción de persistencia en un mundo y del ser hablante como ser en el mundo. Pensarlo como ser en el discurso prohíbe transferirle las propiedades que se le atribuían a su ser en el mundo

El sujeto, ubicable en sus escenarios en el mundo, no puede ser abstraído de su encadenamiento al Otro primordial, como muy bien ilustró Lacan mediante los dos toros entrelazados de la topología de superficies. Es en la familia, en el inconsciente, como afirma Miller (2007), donde se aprende la lengua y se precipita la *lalengua*.

... El punto de partida es que la lengua que cada uno habla es cosa de familia y que la familia en el inconsciente es primordialmente donde se aprende la lengua materna ... de tal manera que, si la familia es una encarnación, es la encarnación de lo que Lacan llama el lugar del Otro ... Es decir, la familia es el lugar del Otro de la lengua y por eso es el lugar del Otro de la demanda. O lo que es lo mismo, la demanda debe pasar por la lengua con los efectos traumáticos que eso tiene sobre las necesidades del ser humano -pues al pasar por la demanda se produce una desviación en las necesidades- y estas aparecen marcadas por una falta” (pp.17-18)

Y en los términos de Milner (1998) en El amor de la lengua:

La lingüística, en tanto en cuanto está afectada por la posibilidad del psicoanálisis ... La cuestión es, pues: ¿qué es la lengua, puesto que existe el psicoanálisis? Pero al decir lengua, evocamos una vez más la serie lengua, habla, lenguaje ... La serie, de hecho, como cualquier otra, obtendrá su lógica del término que le es exorbitante y que está destinada a obliterar: ese término, nombrado por subterfugio, es lalengua, dicho de otra

forma, aquello gracias a lo cual, en un solo y mismo movimiento, tenemos la lengua (o seres calificables como hablantes, lo que viene a ser lo mismo) y el inconsciente. Sea pues, la lengua; el lenguaje designa lo que elucubra el saber en lo concerniente a la lengua [...]. (p. 21)

No podemos extendernos más en esto. Nos conformamos con subrayar la distancia tomada por Lacan respecto del decir en el sentido puramente formal, ontológico o psicológico. Aunque es cierto, como lo muestra Leguil (2013), que hubo un cierto recorrido de carácter ontológico en esa creciente formalización. En este recorrido ella ubica varios momentos en los que advierte un primer período al que denomina “discurso sobre el ser” y luego uno posterior al que llama “discurso sobre el Uno”. Dice la autora:

La ultimísima enseñanza de Lacan tendría esto de desconcertante, nos ha mostrado que se trata también de un adiós a la ontología; es decir, de una aproximación de la palabra, en la experiencia analítica, no en tanto que ésta le permite acceder al núcleo de su ser sino en tanto que es iteración de un acontecimiento de cuerpo, producido por la pura percusión del cuerpo por la palabra ... Con el pasaje del sujeto al parlêtre persiste todavía una referencia al ser pero, como J.-A. Miller lo ha mostrado ... es un ser que tiene su ser de la palabra, pero tiene su existencia del goce mismo, de reiterar las modalidades de encuentro con el lenguaje a partir de un cuerpo en el que repercuten los ecos. La ontología aparece entonces en segundo lugar en relación con lo real que está primero (Leguil, 2013, p. 1).

Se trata, refiere Miller (2011a) en su curso sobre “El ser y el Uno”, del pasaje de la ontología a la henología, como ontología del Uno. En el mismo Lacan (1986/1998), en La equivocación del sujeto supuesto saber, encontramos la alusión a la resistencia óptica, donde se juega la distinción operada sobre el lenguaje y sus efectos de goce:

Todo lo que concierne al inconsciente sólo juega sobre efectos de lenguaje. Es algo que se dice, sin que el sujeto se represente ni se diga allí, y sin que sepa lo que dice ... Pero que pueda existir allí un decir que se diga sin que uno [on] sepa quién lo dice, he aquí a lo que el pensamiento se sustrae: es una resistencia óntica (Lacan, 1986, pp. 354-355).

Vaya articulación, *resistencia óntica*, que se refiere a la concepción de sujeto que Lacan está criticando y de la que se viene separando: la del *psarletre* (sujeto “psi-pensante” al que nos hemos referido al inicio), que lo concibe tácitamente en la dimensión simbólico-imaginaria, la cual impide que se lo pueda concebir en tanto sujeto de goce (*parlêtre*). Es decir, aquella concepción que opera una resistencia óntica sobre los discursos psi, e incluso en los de corte filosófico, para pensarlo como sujeto al goce.

Recordemos que, en su esfuerzo de formalización, Lacan (1986/1988) también dio cuenta a través de la topología de los nudos, del lugar del Otro como lugar del goce, en donde ubica al *goce del sentido*, al *goce fálico* y al *Goce Otro* en sus concomitantes *calces* entre los registros real-simbólico-imaginario (RSI). Así, puede constatarse por ejemplo en *La Tercera* (1988) y en el Seminario 23 *Aún* (2006), la introducción del tratamiento topológico del goce en los calces de las *dit*-mensiones RSI. Solo sugerimos revisar otros desarrollos sobre el goce y la letra en el nudo borromeo. Véase sobre los *goces* en el nudo borromeo, los textos de: Soler (2013b), Bousseyroux (2013) y el de Schejtman (2013). Y sobre la *letra*, el *significante* y la *cifra* en el nudo, particularmente los de: Larriera (2019), y el de Alemán y Larriera (2009).

3. Goce-cuerpo-sustancia gozante

La articulación: goce del significante y cuerpo encuentra un apoyo central a partir de la toma de posición de Lacan (2008a) respecto de la ontología, a la que irónicamente llama *hontología*³³, para plantear una óptica propia del parlêtre. Así, más que concebir al sujeto en sentido ontológico, se refiere a una óptica del goce. Afirmo en *Lógica del fantasma* Reseña del Seminario de 1966-1967: “Con esta referencia al goce se abre la única óptica confesable para nosotros” (p. 347). Se trata, pues, de articular al sujeto desde el lugar del Otro. No en sentido general, culturalista, filosófico, etc., sino desde el Otro como lugar del lenguaje y del goce, que parasita el organismo, lo traumatiza al inocular y desviar sus necesidades transformándolo en cuerpo gozante.

En *Radiofonía* (1970/2012a) Lacan alude al par simbólico-cuerpo en términos de cuerpo de lo simbólico y lo simbólico toma cuerpo. Afirmo:

Desde allí, es decir, desde el punto en que lo simbólico toma cuerpo ... Vuelvo en primer lugar al cuerpo de lo simbólico, que hay que entender como fuera de toda metáfora ... El cuerpo, si lo tomamos en serio, es primero lo que puede llevar la marca propia que lo ordena en una serie de significantes. Ya desde esta marca, es soporte de la relación, no eventual, sino necesaria, ya que es aún soportarla por el hecho de sustraerse a ella. (pp.430-432)

En ese contexto, Lacan trabaja el concepto de incorporal —que citamos al inicio—, que retoma de los estoicos, para abonar a la articulación entre el simbólico y el cuerpo. Sostiene:

Hagamos justicia a los estoicos por haber sabido de este término, el incorporal, firmar en qué lo simbólico sujeta al cuerpo. Incorporal es la función, que hace realidad de la matemática, la aplicación de igual efecto para la topología, o el análisis en sentido

³³ “Vergonzontología”, neologismo compuesto por “honte”: vergüenza, en francés, y ontologie: ontología.

amplio para la lógica. Pero es en tanto incorporada como la estructura hace al afecto, ni más ni menos, afecto a tomar únicamente por lo que del ser se articula, no teniendo allí sino ser de hecho, es decir, por ser dicho en algún lado (p.431).

Sujeción del cuerpo a lo simbólico y ser como ser-dicho, ser de hecho, no en sentido especulativo o intersubjetivo. Lo simbólico es concebido como incorporal, se in-corpora y toma al cuerpo, e incluso como cuerpo de lo simbólico. Esta cualidad de incorporal da cuenta de ese lugar del Otro más allá de una mirada sustancialista. Lacan (2008a) es contundente en La reseña de la lógica del fantasma cuando escribe:

... ese lugar del Otro no ha de tomarse en otra parte que en el cuerpo, que no es intersubjetividad sino cicatrices en el cuerpo, tegmentales, pedúnculos que se enchufan en sus orificios para hacer oficio de tomacorrientes, artificios ancestrales y técnicos que lo roen (p. 347).

En Sutilezas analíticas Miller (2011c) vincula esta problemática con el lenguaje cuando dice:

La estructura del lenguaje tal como la utilizamos se elaboró en el elemento de lo no sustancial. Cuando hablamos de articulación significativa, queremos decir que un significativo no es una sustancia que pueda ser concebida por sí misma, sino, por el contrario, relativa a otro significativo, incluso a su conjunto (p.272).

Y en ese marco conceptual Miller (2011c) introduce también la cuestión de la sustancia gozante:

Correlativamente, la sustancia gozante es una modificación conceptual de la sustancia extensa, que reintroduce el cuerpo, la unidad del cuerpo viviente. Cuando arriesgamos la expresión sustancia gozante, se trata de la sustancia corporal, se trata del cuerpo

viviente como sustancia y cuyo atributo principal sería el goce como afección de ese cuerpo (p. 272).

Más allá de la polémica suscitada por este último término, podemos suscribir que se trata de la intrusión del Otro, planteada como lo que genera esa suerte de “incorporal” de “sustancia gozante”. Colette Soler (2013a) trae a colación una frase del Seminario El reverso del psicoanálisis, donde Lacan hace una pregunta: ¿Quién es ese que tiene un cuerpo y que no existe? A lo que ella misma responde: “el Otro que no existe, es decir, que no es un viviente y que sin embargo tiene un cuerpo: un cuerpo que no es el suyo un cuerpo en el que se aloja” (p. 126).

Entonces, “lugar del Otro”, “sustancia gozante”, goce, goce del Otro, goce del sentido, objeto a, fantasma, inconsciente, etc., no son sino metáforas vivientes de lo real constitutivo del parlêtre que no lo reducen a un sujeto metafísico, o social, en el mundo, sino a la relación éxtima con el Otro, en esa in-corporación: intrusión-extrusión-extimidad.

En el Seminario Aún, se hablará ya tal cual de *sustancia gozante* para plantear que no se trata meramente de una propiedad o función organísmica, sino de la afección del cuerpo como efecto quiasmático entre el Otro y el sujeto. Lacan ha arribado, como destaca Soler, de pasar del sujeto en su vertiente simbólica —pasando por la mortificación del goce en el cuerpo por el efecto del significante—, para arribar a la noción de sustancia gozante. Dice sobre esto Soler (2013a): “Lacan dedica entonces muchos años a construir dicha articulación, pero después va a enunciar en el Seminario Aún, lo que llama la “sustancia gozante” ... (p. 121).

Pensar el goce de esa manera, desde el lugar del Otro, como la única óptica posible para el psicoanálisis, no es necesariamente atribuirle connotaciones metafísicas sustancialistas. Es

una construcción lógica la que le ha permitido dar ese paso, al ir de la mano con la afirmación de que “para gozar hace falta un cuerpo”, pues el sujeto pensado sólo en términos del significante en su acepción simbólica, no permite necesariamente articularlo o derivarlo en esta dirección. En esta derivación conceptual de la sustancia gozante, la herencia freudiana es ineliminable.

Subrayamos también la idea de sustancia gozante como ya no equiparable a la de “sujeto”, de la que Lacan se ha venido despegando para arribar a la concepción de que el parlêtre tiene un cuerpo donde tiene lugar el goce. Es en el en-cuerpo como Un-cuerpo de goce, donde, además, la concepción del inconsciente en Lacan ha sufrido una nueva concepción, como inconsciente real, sobre el cual ya no podremos explayarnos por ahora por falta de espacio, tan sólo indicamos su dirección. Finalmente, señalamos que esta nueva manera de pensar al parlêtre al incluir el goce-en-cuerpo en la última enseñanza de Lacan dará lugar a la concepción del inconsciente, no circunscrito ya meramente a lo simbólico, como inconsciente-metáfora y a su consiguiente desciframiento, sino a lo real, como inconsciente real. Refiere al respecto Izcovich (ya citado):

Así en los términos de sujeto del inconsciente, primera teoría del sujeto en Lacan, donde el sujeto es el efecto de la cadena significante inconsciente, se sustituye el de parlêtre, halanteser, donde el inconsciente es una articulación de los significantes que vehiculan el goce ... es por eso que Lacan, de modo coherente, da esta nueva definición del ser: el ser es el goce del cuerpo (pp.185-186).

Hay entonces ya una nueva concepción del inconsciente, derivada del concepto de parlêtre, que conecta el cuerpo y lo simbólico a partir de las marcas dejadas por el significante, la letra de goce. Es el pasaje epistemológico del sujeto del inconsciente al parlêtre: Dice Izcovich citando a Lacan en varios lugares:

Esta elaboración se traduce en la concepción del inconsciente definido por el ser de goce, “es que el ser, hablando, goce” [cita de Izcovich a Lacan en el Seminario *Aún*, p.128]. De modo más preciso: el *parlêtre* equivalente al ser de goce, se vuelve, al final de la enseñanza de Lacan, el nombre del inconsciente: “el sujeto que tiene su soporte en el *parlêtre*, que es eso que designo como el inconsciente” [cita del autor a *El sinthome*, de Lacan, p. 56], y también: “mi expresión de *parlêtre* (hablanteser), que sustituirá en el inconsciente de Freud (inconsciente que se lee así) [Izcovich citando a Lacan, *Joyce el sintoma*, p. 592], y en el mismo sentido: “el *parlêtre*, es un modo de expresar el inconsciente” [otra cita Izcovich a Lacan: *La Tercera*, s.p.]. El inconsciente es así lo que funda al ser, “él ser especificado por el inconsciente”. (Izcovich, 2013, p.187)

Es evidente que la nueva concepción del inconsciente real en Lacan a partir del *parlêtre* como efecto del goce de la letra en el cuerpo, más allá del sujeto del inconsciente, ya no está vinculada solamente al inconsciente en sentido simbólico como inconsciente-metáfora. No es que esta concepción se haya abandonado en sentido radical. Nos parece que en las formaciones del inconsciente en la experiencia clínica siguen hallándose los enjambres significantes, los enjambres del significante subíndice 1 (*S1, essaim*), el sentido, etc., en tanto hay también un goce del sentido y del síntoma a ser elaborados y por descifrar. Ahora la cuestión de la letra permite elaborar otra concepción del inconsciente. Sobre esto escribe Izcovich: “Así es como se aprehenderá que la letra es lo que justifica la noción del inconsciente real, que es planteada por Lacan como la única definición posible del inconsciente” (2013, p. 225).

El propio cuerpo vendrá también a jugar un nuevo papel central en esta elaboración de la última enseñanza. Dice Miller (2013): “En lugar del Otro hay un principio de identidad totalmente distinto, el cuerpo. No el cuerpo del Otro sino el cuerpo propio ... diría sobre este cuerpo, que es el Un-cuerpo” (p.107).

No podremos extendernos en torno a la noción del *Unbewusst* freudiano: la-una-equivocación que Lacan (1989b) replanteará formalmente en esta etapa de su enseñanza acerca de su nueva noción de inconsciente, que de algún modo ya la había introducido desde Función y campo de la palabra (1953/1989b) aunque en otro plano teórico. Sobre el uso que Lacan hizo del *Unbewusst* freudiano, Miller dice que se trata de un intercambio, una sustitución, en vez de tan sólo una mera traducción a partir de una asonancia. Incluso establece allí una anterioridad lógica para el *Unbewusst*. Más allá de esta controversia del *une-bêvue*, lo que queremos destacar es que la *bêvue* es una apuesta de Lacan para ir más allá del inconsciente de Freud en su acepción simbólica, en pos de plantear que la una-equivocación propia del decir, y por ende constitutiva del inconsciente, representa un esfuerzo más por dar cuenta de lo real en el *parlêtre*. Es hasta el prefacio a la introducción inglesa del Seminario 11, como destaca Miller, “que Lacan vuelve a equiparar el inconsciente con lo real”. Ahí explicita la fórmula “el inconsciente es real” para designar que el inconsciente incide sobre el cuerpo en tanto que sustancia de goce.

Referencias

- Albertoni, S., (2008). Colectivo Travesuras Eróticas, & Pasaje de Lenguas. *El fracaso del Un-deslíz es el amor: A la manera del seminario oral de Jacques Lacan (1976–1977)*. Ortega y Ortiz Editores.
- Alemán, J., & Larriera, S. (1998). *Heidegger: Lacan*. Miguel Ediciones.
- Alemán, J., & Larriera, S. (2009). Versiones de la letra. *Consecuencias: Revista digital de psicoanálisis, arte y pensamiento*, (3).
- Amor, E. (2018). Lacan con Ponge, ‘poeta de las cosas’. *Enlaces: Psicoanálisis y cultura*, (24). <https://www.revistaenlaces.com.ar/revista-24/>

- Bermejo, M. C. (2023). *Hacia una lógica de lo real para el psicoanálisis*. Ediciones CPG.
- Beuchot, M. (2005). *Historia de la filosofía del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Bousseyroux, M. (2016). Identifications et identité: Du tore de la névrose au noeud du dire. *Revue des Collèges de Clinique Psychanalytique du Champ Lacanien*, 15(1), 186–192.
- Bousseyroux, M. (2013). *La razón a partir de Lacan*. Federación de Foros del Campo Lacaniano.
- Eidelsztein, A. (2017). *Otro Lacan*. Letra Viva.
- Fierens, C. (2012). Que veut dire «dire»? *Essaim*, 28(1), 133–141.
<https://www.cairn.info/revue-essaim-2012-1-page-133.htm>
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (2006). *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Original publicado en 1976). Gredos.
- Heidegger, M. (1959). *De camino al habla*. Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2023). *De la esencia del habla y de la pregunta por el arte* (Trabajo original publicado en 2010). Fides.
- Izcovich, L. (2013). *Las marcas de un psicoanálisis*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Lacan, J. (1974). *El seminario, libro 21: Los no incautos yerran* (inédito en español, clase del 11 de junio de 1974).
<https://seminarioslacan.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/26-seminario-21.pdf>
- Lacan, J. (1977). Seminario 25, Clase 1. Una Práctica de Charlatanería.
<https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2021/06/Lacan-Seminario25.pdf>
- Lacan, J. (1981). *El seminario, libro 20*. Aún.Paidós.

Lacan, J. (1986/1988). La Tercera. En *Intervenciones y Textos*. (trabajo original publicado en 1986). Manantial
Lacan, J. (1987). La equivocación del sujeto supuesto al saber. *Momentos cruciales de la experiencia analítica*, Buenos Aires, Manantial.

Lacan, J. (1989a). El seminario sobre La carta robada. En *Escritos 1* (Trabajo original publicado en 1957). Siglo XXI.

Lacan, J. (1989b). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos I* (Trabajo original publicado en 1953). Siglo XXI.

Lacan, J. (1992). *El seminario, libro 3: Las psicosis* (1955). Siglo XXI.

Lacan, J. (2008a). La lógica del fantasma. En *Otros escritos* (Seminario 1966–1967). Paidós.

Lacan, J. (2008b). La equivocación del sujeto supuesto saber. En *Otros escritos*. Paidós.

Lacan, J. (2012a). Radiofonía. En *Otros escritos*. Paidós (trabajo original publicado en 1970)

Lacan, J. (2012b). Lituraterre. En *Otros escritos*. Paidós (trabajo original publicado en 1971)

Lacan, J. (2012c). Televisión. En *Otros escritos*. Paidós (2012). (trabajo original publicado en 1970)

Larriera, S. (2019). *Artefactos intrascendentes*. Arena Libros.

Laurent, E. (2023). Una visión del resplandor del Uno. En J.-A. Miller (Ed.), *El Uno en la experiencia analítica: Lecturas del seminario 19... o peor*. Grama.

Laurent, E. (2003). El camino del psicoanalista. En J.-A. Miller (Ed.), *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica* (pp. 181–202). Paidós.

Leguil, C. (2013). Usos lacanianos de la ontología. *Virtualia*, 27(1).

<https://www.revistavirtualia.com/articulos/212/lacan-de-la-ontologia-a-la-henologia/ usos-lacanianos-de-la-ontologia>

- López, H. (2004). *Lo fundamental de Heidegger en Lacan*. Letra Viva.
- Miller, J.-A. (2003). *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2007). Cosas de familia en el inconsciente. *Mediodicho*, (32).
- Miller, J.-A. (2011a). *El ser y el Uno* (inédito, clase del 23 de marzo de 2011).
<https://es.scribd.com/document/552062923/Miller-JA-El-ser-y-el-uno>
- Miller, J.-A. (2011b). Leer un síntoma.
https://revistaenlaces.com.ar/archivos/enlaces_y/la_escuela/Leer_un_sintoma-J_A_Miller.pdf
- Miller, J.-A. (2011c). *Sutilezas analíticas*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2013). *El ultimísimo Lacan*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2023). *El Uno en la experiencia analítica: Lecturas del seminario 19... o peor*. Grama.
- Milner, J.-C. (1998). *El amor de la lengua*. Visor.
- Porge, E. (2010). *Lettres du symptôme*. Essaim.
- Porge, E. (2008). La ronda de los nítidos decires a medias. En M. Plon & H. Rey-Flaud (Eds.), *La verdad: Entre psicoanálisis y filosofía*. Nueva Visión.
- Rodríguez, P. R. (s. f.). *L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre: Seminario 24 de Jacques Lacan*. <https://es.scribd.com/document/497524104/Seminario-24-version-RRP>
- Rodríguez, P. R. (1974). *Les non-dupes errent ou les noms du père: Seminario 21 de Jacques Lacan* (inédito). <https://www.academia.edu/44118077>
- Saettele, H. (2024). *La enunciación, ese enigma* (en prensa).

Schejtman, F. (2013). *Ensayos de clínica psicoanalítica nodal*. Grama.

Soler, C. (2013a). *El en-cuerpo del sujeto*. Gloria Gómez Ediciones.

Soler, C. (2013b). *La tercera de Jacques Lacan (1974)*. Pliegues.

El superyó y la diversidad sexual en el siglo XXI³⁴

Superego and Sexual Diversity in the 21st Century

José Refugio Velasco García, María Teresa Pantoja Palmeros³⁵

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

A Enrique García Vieyra

Por haber asumido con dignidad y valentía su homosexualidad.

Resumen

Se parte de la siguiente interrogante: ¿qué sucede con el superyó en aquellas personas que se consideran a sí mismas homosexuales, intersexuales, bisexuales, transexuales? Para responder se argumenta en torno al cuerpo y la noción de sexualidad en psicoanálisis. La sexualidad se ubica como campo enigmático, problemático, como espacio donde diferentes discursos contemporáneos operan prescribiendo imperativos que intentan gobernar los cuerpos; ahí la medicina y en general el capitalismo salvaje, hacen promesas estrechamente relacionadas con los ideales que se construyen al interior de la diversidad sexual, sin tomar en consideración los procesos psíquicos y el sufrimiento de cada persona. Se acepta la labilidad de la pulsión y se entrelaza ésta al origen de la diversidad sexual, reconociendo que para Sigmund Freud homosexualidad, bisexualidad, diversidad, se

³⁴ Este texto es producto del Proyecto de Investigación: Psicoanálisis, subjetividad y procesos Educativos, de la FESI, UNAM.

³⁵ Profesores de la Carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Correos: José Refugio Velasco jorevel@unam.mx, y María Teresa Pantoja mtpantoja@unam.mx

encuentran en el origen de la construcción del psiquismo y del mismo superyó. Así, se reconoce que la sexualidad humana es una construcción social y el acontecer psíquico forma parte vital de esa construcción.

Palabras clave: superyó, diversidad sexual, siglo XXI, capitalismo, pulsión.

Abstract

The starting point is the following question: what happens to the superego in individuals who identify as homosexual, intersexual, bisexual, or transexual? To answer this, the argument revolves around the body and the notion of sexuality in psychoanalysis. Sexuality is situated as an enigmatic and problematic field, as a space where various contemporary discourses operate by prescribing imperatives that attempt to govern bodies. Therein, medicine and, more broadly, savage capitalism makes promises closely tied to the ideals constructed within sexual diversity, without considering the psychic processes and the suffering of each individual. The lability of the drive is accepted and interwoven with the origin of sexual diversity, acknowledging that for Sigmund Freud, homosexuality, bisexuality, and diversity are found at the very origin of the construction of the psyche and of the superego itself. Thus, it is recognized that human sexuality is a social construct, and psychic events are a vital part of that construction.

Keywords: superego, sexual diversity, 21st century, capitalism, drive.

Introducción

En 2023 se cumplió un siglo de que Sigmund Freud diera a conocer *El yo y el ello*, texto donde se plantean aspectos relevantes de lo que se denomina segunda tópica freudiana. Una de las grandes aportaciones de ese material, cuya centuria fue digna de festejo, es el concepto denominado superyó, noción crucial que permite el esclarecimiento del devenir psíquico al mismo tiempo que tiene gran utilidad como operador clínico, en tanto que en el dispositivo analítico permanentemente se escuchan ecos de lo que Gerez (1993) denominó

Las voces del superyó, las cuales agobian y someten al sujeto, voces que hacen armonía con los síntomas en los que se ven atrapados los virtuales analizantes, configurando así la arquitectura del padecimiento psíquico.

Esas voces generalmente martirizan al sujeto y lo colman de calificativos denigrantes, en muchas ocasiones lo inmovilizan o le hacen la vida verdaderamente insoportable, pues representaciones y afectos del sujeto son sometidos a juicio implacable, verdadera inquisición interna donde el sujeto casi siempre resulta culpable y digno de castigo. Aunque conscientemente se enuncie la intención de no querer sentir culpa, la obscenidad y ferocidad del superyó tarde o temprano atrapa al sujeto, pues en muchas ocasiones la culpa inconsciente lleva a buscar inimaginables castigos. Musicante (2016) ha hecho un listado de las modalidades en que se expresa el superyó, ahí encontramos: mandatos insensatos; compulsiones irrefrenables; coerciones inexplicables; obediencias masoquistas; prácticas autodestructivas silenciosas o estrepitosas; actos expiatorios y sacrificiales ligados a culpas infundadas; estruendosos fracasos como respuestas al triunfo; extraños empeoramientos en momentos de mejoría en la cura (reacción terapéutica negativa); delitos perpetrados para obtener castigos que apacigüen oscuras culpas (delincuentes por sentimiento de culpa); crímenes inmotivados; cobardía moral: aquello que se ensambla en lo que Freud (1923/1996b) llamó destino; lo siniestro-ominoso; los modos de escapar de los dardos del destino; los que fracasan al triunfar; afortunadamente también están “el chiste y el humor, otros modos de satisfacción, como cuando podemos burlarnos de las miserias del poder e incluso reírnos de las inequidades de la muerte (p. 102).

Ante este listado, podemos preguntarnos ¿qué sucede con el superyó en aquellas personas que se consideran a sí mismas homosexuales, intersexuales, bisexuales, transexuales? Esta es la pregunta que guía la reflexión, ahora esbozaremos varias vías para ser recorridas. Primeramente, nos referiremos a algunas ideas generales en torno al cuerpo y la noción de

sexualidad en psicoanálisis, se procede de esta manera pues ambos territorios están estrechamente articulados. Además, insistimos en que la sexualidad es un campo enigmático, problemático; sin dejar de tener que ver con la reproducción y los placeres genitales, aparecen muchas preguntas desde tiempos muy tempranos en la infancia, lo cual llevó al psicoanalista Rodríguez (1990) a plantearse las siguientes interrogantes: “¿cuáles son los problemas sexuales que organizan el psiquismo? ¿Es posible pensar al psiquismo como una manera de formular y responder problemas sexuales fundamentales, problemas de ser, de *ser sexual*?”. Nos atrevemos a responder afirmativamente a la última pregunta, esperando que mucho de la argumentación aquí expuesta sirva para abordar la primera cuestión al hablar del vínculo cuerpo, sexualidad, pulsión, discurso, así como cuando se haga referencia a la manera en que operan los ideales vinculados al superyó en personas que se auto designan como parte de la diversidad sexual, en pleno capitalismo salvaje del siglo XXI.

Cuerpo, sexualidad y discurso.

Como punto de partida podemos decir que el psicoanálisis nos ha enseñado a concebir el cuerpo como una superficie donde se pueden expresar un sinnúmero de fantasías, de imágenes contradictorias, cuerpo que puede ser negado, no aceptado, o venerado por las características propias o aquellas que quisiéramos tener. Zona de contrastes y realidad material frágil, que puede ser afectada por un virus casi invisible, por un huracán o un terremoto, igualmente conmovido por las palabras amorosas de una persona cercana, o devastado por los calificativos violentos de esa misma persona. El cuerpo es quebrantable, sensible, emotivo, no es una elección, no tenemos la opción de carecer de él, tampoco de, siendo un óvulo, elegir de un catálogo cuál cuerpo preferimos. Las proporciones y estética del cuerpo no son elegibles, son imposiciones de la naturaleza y de operaciones genéticas, se está alienado al y en el cuerpo, parece ser nuestro, pero también es ajeno, su estructura puede ser motivo de vergüenza o de presunción.

El cuerpo es el principal instrumento proporcionado por la naturaleza, pero a él se le atribuyen múltiples significaciones a lo largo de la existencia. Actualmente los avances médico tecnológicos proporcionan la posibilidad de hacer modificaciones leves o sustanciales a los cuerpos, se puede cambiar de color de piel, modificar la nariz, quitar arrugas, injertar pelo, hacer crecer los senos o las asentaderas. Se genera así una alianza comercial empresarial entre el cirujano plástico, los ideales de belleza y el deseo de ser otro u otra. Las ofertas y los precios son variados; en ciertos momentos esa alianza puede resultar siniestra por las consecuencias en los cuerpos después de una intervención fallida.

El cuerpo es escenario de diversos acontecimientos: se enferma, padece, sufre, se convierte muy pronto en zona de placer y displacer, de excitación. Sigmund Freud (1905/1996a) señaló que el cuerpo tiene ciertos espacios erógenos, incluso habló de que todo él puede ser una zona erógena. La excitabilidad del cuerpo, la relación placer-displacer que lo caracteriza lo hacen un espacio propicio para que en él se asiente la sexualidad. La perspectiva psicoanalítica establece así una conexión directa entre cuerpo y sexualidad, pero no reduce la sexualidad a la genitalidad. Los orígenes de esa excitabilidad permanente del cuerpo pueden ser entendidos de múltiples maneras, una que parece prevalecer en Freud y en muchos psicoanalistas que han seguido sus pasos, es el plantear a la seducción como origen de la sexualidad; desde esta óptica, es claro que el adulto erotiza el cuerpo de la “cría humana” como la denominó Bleichmar (2006), erotización producida, entre otras formas, a través de palabras que acompañan los cuidados básicos. Esta misma autora habla de una sexualidad del adulto que produce multiplicidad de excitaciones, la cual irrumpe desde épocas muy tempranas en el niño y “está atravesada simultáneamente por sus deseos inconscientes, “pregenitales infantiles” ellos se ensamblan, necesariamente, en una sexualidad genital” (p. 169). Esta idea sigue, en parte, las propuestas freudianas donde se habla de la existencia de una sexualidad infantil, que se expresa en acciones concretas donde se experimenta y se busca placer a través del cuerpo del otro o del propio.

La sexualidad no solamente implica esta excitabilidad y la búsqueda de ella, abarca un conjunto de fantasías y de interrogantes presentes desde tiempos muy arcaicos en el sujeto. Esas interrogantes conducen a niñas y niños a plantear un conjunto de “teorías sexuales infantiles”, tal es la expresión de Freud esbozada primeramente en sus *Tres ensayos de una teoría sexual*. Una característica más atribuida a la sexualidad es plantearla como fuerza vital ligada a la pulsión, fuente inagotable de estimulación interna. En el texto denominado *Las pulsiones y sus destinos*, Sigmund Freud (1915/1990a) habla de que esa excitabilidad endógena puede llegar a tener más poder que los estímulos externos; así, las pulsiones y los estímulos derivados de ellas, aparecen como los “genuinos motores” de una “productividad infinita”.

Es aquí donde se tiene un rasgo crucial para dar cuenta, hasta cierto, punto de la diversidad sexual. Este rasgo es la labilidad de la pulsión sexual, al señalar este rasgo se hace referencia a que la pulsión carece de objeto definitivo y normal, Freud (1905/1996) arribó a este hallazgo a través de su escucha clínica y al retomar críticamente las indagaciones de sus contemporáneos interesados también en la sexualidad humana. Hablar de perversiones sexuales le permitió reconocer los movimientos de la pulsión sexual, claramente diferenciada del instinto y descentrada de valoraciones morales. Se reconoce así que hay diferentes formas de excitación corporal y psíquica que no se restringen a los genitales.

Masotta (1977) planteó, en esta lógica, que el discurso psicoanalítico se constituye sin expulsar a las perversiones: “O, más aún, un discurso que no sólo otorga racionalidad a la perversión sexual (que se permite pensarla, tornarla inteligible), sino que de alguna manera afirma que su propia racionalidad como discurso depende de lo que las perversiones sexuales nos muestran y nos obligan a indagar” (pp. 23-24). La sexualidad humana es pues un horizonte abierto y amplio donde las figuras enigmáticas, de excitabilidad y de

satisfacción son múltiples, tenemos así: gran cantidad de tabúes y prejuicios que pueden acompañar o distanciarse del voyerismo, exhibicionismo, fetichismo, sadismo, masoquismo.

Desde el punto de vista psicoanalítico, dos cosas más distinguen a la sexualidad, ella se articula permanentemente a los padecimientos psíquicos; por otra parte, la clínica psicoanalítica demuestra que, aunque se sea un adulto, hay grandes residuos de la sexualidad infantil vinculados al sufrimiento psíquico. Uno de esos residuos es la bisexualidad, que puede permanecer en estado latente o hacerse explícita, esa bisexualidad está articulada estrechamente a la labilidad de la pulsión, así, queda muy claro que lo que denominó Freud (1905/1996a) como “inversión psíquica” es universal; algo presente en todo ser humano, insistió en que en la vida anímica de todos los neuróticos existirán mociones de inversión jugando un papel fundamental en el devenir de su existencia; así lo enfatiza Marín (2020) al realizar una minuciosa y valiosa investigación en torno al tema de la homosexualidad en parte importante de la cartografía psicoanalítica; Marín ubica a Sigmund Freud como: “... uno de los primeros críticos al impugnar el concepto de “normalidad”, colocando a la homosexualidad en la génesis de la sexualidad humana, promoviendo siempre su componente psíquico, subjetivo e inconsciente” (p. 101).

Las cosas no se detienen ahí, si se toma en serio lo planteado por el filósofo Foucault (1982) nos enfrentamos a que el cuerpo sexuado también es lugar de embestidas exteriores, una modalidad de esas embestidas es la incidencia de los discursos, los cuales representan distintas estrategias del poder. Esto queda suficientemente claro cuando, en el Tomo Uno de *Historia de la sexualidad*, Foucault menciona que más que reprimida, la sexualidad es espacio de discursividad, de enunciación de verdades las cuales muy pronto adquieren tintes políticos; en esos discursos se anida lo que debe ser y hacerse con la sexualidad, se expresan intereses de grupos e instituciones cuya finalidad es tener poder sobre los cuerpos, someterlos, alienarlos más de lo que los cuerpos ya están. Foucault hablará de: “biopolítica

para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (p. 172). Se tiene entonces una “proliferación de tecnologías políticas” las cuales buscan invadir de modo permanente el cuerpo, aplicando a “lo viviente” esfuerzos por someterlo al campo del “valor y la utilidad”.

El sujeto se encuentra ante un doble agobio, aquel operando desde los discursos encarnados en instituciones, grupos e individuos cercanos; por otra parte, el agobio que proviene de procesos psíquicos donde destaca la instancia superyoica enseñándose con el sujeto de modo permanente exigiéndole la adecuación a ciertos ideales, reprochándole, requiriéndole formas de actuar, de decir, al mismo tiempo que reclamando modos de estar en el mundo apegados a ciertos modelos.

Superyó y diversidad sexual

Según Sigmund Freud (1932-1933/1987), el superyó se da a la tarea de mantener la autoridad parental, representando no solamente las normas y leyes a las que debe apegarse un sujeto dentro de la cultura, también reúne costumbres, hábitos familiares, populares, raciales, incorporando subrogados o sustitutos parentales como los maestros, personajes ejemplares o ideales admirados por la sociedad. En sus *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis*, específicamente cuando se refiere a *La disección de la personalidad psíquica*, enuncia el carácter obsceno y feroz del superyó. En ese texto señala que, aunque la educación de los padres haya sido benigna, la estructura superyoica al ser dotada de energía agresiva, desarrolla por sí misma funciones feroces, punitivas, sancionando al yo y haciéndole pagar por cosas que fueron ya castigadas en el pasado. Posteriormente, bajo la misma lógica, en *El esquema del psicoanálisis* (1938-1940/1993) nos plantea cómo el superyó, al tomar elecciones unilaterales relacionadas con el rigor y la dureza de los padres,

emprende el camino sumándose a la causa de la pulsión de muerte; “Con la instalación del superyó, montos considerables de la pulsión de agresión son fijados en el interior del yo y ahí ejercen efectos autodestructivos” (Freud, 1938-1940/1993, p. 148). Se aprecia que esa energía agresiva convertida en reclamos al yo está muy relacionada con la pulsión de muerte, ejerciendo un influjo permanente, ante esta operación una pregunta se abre paso: ¿el sujeto puede ser consciente de ese influjo que sobre su yo ejerce la pulsión de muerte?

En este apresurado recorrido y para contar con ciertos elementos que permitan enfrentar esta última interrogante, es indispensable incluir el amor que el infante siente por los progenitores, ese amor delimita el campo de incidencia de la mencionada instancia, dicho de otra manera: el superyó se instala sobre una base amorosa, sobre una relación de objeto, operación de investimento libidinal de ese objeto. La ley del superyó no tiene entonces una cualidad intrínseca a ella que le conduzca a su implantación en el sujeto, es el amor erótico el que juega un papel determinante en el proceso de instauración del superyó y en que aparezcan muy pocos indicios, para el sujeto, de la arquitectura que ha configurado la pulsión de muerte.

En tiempos actuales podemos pensar que es ese amor, o la ambivalencia hacía los padres, lo que lleva a muchos adolescentes a ocultarles sus preferencias homosexuales a los progenitores y a experimentar grandes sufrimientos por ese ocultamiento. La batalla es cruel, en ocasiones el sujeto paga de modo permanente, o se siente en deuda por no lograr cubrir ese monto ilimitado de exigencias superyóicas. En este momento vale la pena colocar otra pregunta, la cual permite hacer una intersección entre lo planteado por Freud y lo que se ha recuperado aquí de Michel Foucault: ¿qué de aquello que enuncian los distintos discursos se transforma en voces del superyó?

En un texto de 1920 escrito por Freud, denominado *Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina* podemos encontrar algunas pistas para enfrentar esta interrogante. Un primer elemento digno de ser subrayado es que la joven de 18 años, acepta asistir al consultorio de Sigmund Freud por la insistencia del padre, quien tiene la esperanza de que el trabajo terapéutico traiga como resultado un cambio en las preferencias de su hija. Ante esta demanda hay una postura clara del fundador de nuestra disciplina: “No es misión del psicoanálisis solucionar el problema de la homosexualidad. Tiene que conformarse con revelar los mecanismos psíquicos que han llevado a decidir la elección de objeto, y rastrear desde ahí los caminos que llevan hasta las disposiciones pulsionales” (1920/1990b, p. 163).

A pesar de la contundencia, Freud asume ahí la existencia de un problema en la homosexualidad, sin especificar cuáles son las características de ese “problema”, ¿acaso para él es un problema en tanto que ha encontrado en una persona muy cercana una preferencia similar a la que muestra su joven paciente? Nos referimos a que paralelamente al trabajo con esta joven, realiza el análisis a su hija Anna; sin duda estamos especulado y no abundaremos más en la cuestión, nos centraremos en los elementos que se aportan en el escrito recién mencionado para ver ahí el despliegue del superyó, aclarando que en la época del tratamiento aún no se encuentra enunciado como concepto; sin embargo, se aprecian operaciones psíquicas que apuntan a la incidencia de esta instancia. Asistir a la consulta para dar gusto al padre, sería una de las manifestaciones del superyó, pues es claro que hay una serie de sentimientos negativos dirigidos hacía aquel que no han podido ser tramitados, los cuales configuran tanto la deuda como la culpa en la paciente que pueden ser saldados, hasta cierto punto, asistiendo a sesiones de psicoanálisis. El discurso del padre, porta ciertos valores prevalecientes en la Viena de principios del siglo XX y se materializa en exigencias concretas dirigidas hacía su hija, ella procesa y metaboliza esas exigencias; entonces surgen la culpa y la convicción de tener una gran deuda con el padre, lo que conduce a acciones en la jovencita articuladas a sus conflictos psíquicos.

Lo curioso es que Sigmund Freud no reconozca en ella una neurosis, sin embargo, da cuenta de una serie de sentimientos conflictivos generados en la joven respecto a su madre, a su padre, así como de los producidos por el hermano mayor y la llegada de un nuevo crío a la familia. A pesar de no reconocerla como neurótica, los embriones transferenciales producidos entre el psicoanalista y la muchacha generan una narrativa asociada a representaciones donde ella aparece rechazada constantemente por la dama mayor a quien ama, la cual solo le permite besarle la mano. Algo la obliga a acercarse a un amor imposible, colocándose únicamente en el lugar de amante, pero no el de amada, como si no mereciera ocupar tal sitio; ese algo que impulsa hacía esas zonas permanece operando reiteradamente en la subjetividad de la jovencita. Por otra parte, Freud alude a una trama familiar digna de no perder de vista y emplea la expresión “hacerse a un lado”, fórmula que parece jugar un papel fundamental en el origen inconsciente de la homosexualidad, no solo de la jovencita, también de otros casos citados en un largo pie de página; donde se localiza parte de la historia reconstruida de los pacientes evocados por nuestro autor, esa “anamnesis” permite vislumbrar el odio hacía el padre, hacía la madre, el deseo inicial de tener un hijo del padre, la desilusión ante la imposibilidad de no consumir este deseo; la ruptura de vínculos amorosos plasmados en representaciones, que trae como consecuencia identificarse con el objeto de amor del amado; el odio hacía el hermano mayor y los hermanos pequeños recién llegados. Toda esta efervescencia de afectos, representaciones y deseos son, hasta cierto punto, reprimidos y se produce en su lugar ese “hacerse un lado” de la que emerge la preferencia sexual; especie de sacrificio que lleva a la renuncia heterosexual. Esta argumentación parece estar, según Freud (1920/1990b), en el origen de la homosexualidad, atreviéndonos a ampliar más su radio de influencia podríamos decir que en el origen de la diversidad sexual, así como de los múltiples desplazamientos de la pulsión sexual está la efervescencia afectiva y representacional, multiplicidad de conflictos con el otro, y consigo mismo. El fundador del psicoanálisis vuelve a emplear la expresión “hacerse un lado” en un

breve escrito denominado *Sobre algunos mecanismos en los celos, la paranoia y la homosexualidad*, insiste ahí en una fijación a la madre casi universal, cuyo trámite deriva en el origen de la homosexualidad. A esto agrega un conjunto de elementos que hacen más complejo el origen de la homosexualidad:

Vínculo con la madre, narcisismo, angustia de castración: he ahí algunos factores (en manera alguna, específicos, por lo demás) que habíamos descubierto hasta el presente en la etiología psíquica de la homosexualidad, y a ellos se sumaban todavía la influencia de la seducción, culpable de una fijación prematura de la libido (p. 225).

Adelante habla de los celos entre los hermanos, principalmente varones y la manera en que este tipo de afectos puede estar articulado a la homosexualidad masculina, en la medida en que entra en operación ahí la represión de esos celos: "... se llegaba así a la represión y a la trasmutación de sentimientos de suerte que los que antes eran rivales devenían los primeros objetos de amor homosexual".

Como se observa, el origen de la diversidad sexual se torna complejo y un tanto mítico, en la medida en que se produce en etapas muy iniciales de la existencia. Donde está la fijación a la madre, el complejo de Edipo, pero también operan ahí los vínculos entre los hermanos, que derivan en lo que Paul-Laurent (2000) denominó "destinos del lazo fraterno", donde el odio a los hermanos es determinante. Es necesario repensar si se va a incluir dentro de la trama edípica esa circulación del odio entre hermanos y sus consecuencias, para poder seguir insistiendo en que el superyó es el heredero del complejo de Edipo, sobre todo cuando en muchos casos se observa una tendencia al sacrificio, disposición subjetiva a colocarse en el lugar donde se pueden recibir maltratos o a situarse como aquel que tiene derecho a ejercer humillaciones y crueldad en otros, especie de sed de sumisión o de venganza que se gestó en una trama donde estuvieron involucrados no solo los padres, también los hermanos u otros niños y niñas, con los que se convivió. Vínculos que produjeron representaciones y

afectos que tuvieron su estatuto de conscientes, pero muy pronto cedieron el paso a la represión y a sus restos, a las huellas de aquello reprimido. Lo excluido de la conciencia puede tomar las vías de una elección bisexual u homosexual potencial, virtual, aceptada con reservas o con orgullo, preferencia vinculada a las múltiples expresiones que hoy se legitiman con narrativas y acciones concretas en contra de la discriminación, de la exclusión. La misma paciente de Freud (1920/1990b) exigía esos derechos de igualdad: “Era en verdad una feminista, hallaba injusto que las niñas no gozaran de las mismas libertades que los varones, y se revelaba absolutamente contra la suerte de la mujer” (p. 161)

A pesar de esa lucha legítima por los derechos y el reconocimiento de la igualdad, conviene preguntarse si no late con cierta fuerza una tendencia al sacrificio, un imperativo superyóico plagado de culpas y reproches, de autoagresiones donde el interjuego pulsional lábil nos acerca a zonas en las que placer y displacer se con-funden de modo complejo, al grado de no poder diferenciarlos con claridad, desplegando figuras en las que se materializa el superyó visualizadas por Rubén Musicante (2016) y mencionadas en la introducción del presente escrito. No está por demás precisar, siguiendo los planteamientos freudianos, que no es prioritaria de los bisexuales y homosexuales el haber transitado por esa efervescencia afectiva- representacional, donde la fijación a la madre ocupa un lugar privilegiado. Todos estaríamos sometidos a ese proceso, de tal modo que la bisexualidad y la homosexualidad laten con cierta fuerza en el género humano. Pero se acepta o no, se encuentra en el plano de lo preconscious o de lo inconsciente; de cualquier modo, somos vecinos distantes o cercanos de ese tipo de manifestación de la pulsión.

El discurso médico y el superyó operando en la diversidad sexual.

Lo que venimos planteando acá es que todos formamos parte de la diversidad sexual en la medida en que habita en nosotros esa labilidad de la pulsión, la cual puede incluso adquirir rostros homofóbicos, misóginos; donde palpitan con pujanza, entre otros procesos, el rechazo a reconocer en nosotros la bisexualidad y las tendencias homosexuales. Se visualiza así un sadismo expresado radicalmente en la intolerancia a las preferencias sexuales de los otros, pero también hacia las que se hospedan en uno mismo. Por otra parte, asumirse conscientemente en un lugar específico de la diversidad sexual tiene que ver, desde nuestra óptica, con las propuestas de Lacan (1971/2009; 1972-73/2016) quien señaló con relativa claridad que la identidad se articula con el semblante; así, la homosexualidad, el lesbianismo, la transexualidad y otras figuras de la diversidad sexual adquieren el estatus de semblantes, en la medida en que así se organiza el deseo para enfrentar el vacío donde se encuentra la imposibilidad de la relación sexual, donde no existe complementariedad en el encuentro sexual. En esto último Jacques Lacan sigue muy de cerca lo propuesto por Bataille (1957/1997) en *El erotismo*.

Es en el Seminario 20 donde Lacan (1973/2016) subraya en varias ocasiones, que “no hay relación sexual”; en esta dirección, las identidades sexuales, los semblantes asumidos representan discursos y goce ante el vértigo enigmático y conmovedor de la sexualidad. Ahí, en el mismo Seminario denominado *Aun*, habló de “sexuación”, para referirse a la manera en que el sujeto se inscribe con respecto a la función fálica, señalando previamente que el “superyó es correlato de la castración” lo cual se manifiesta en el imperativo “Goza”. Dado lo expuesto anteriormente aquí, cuando seguíamos los pasos de Freud, no consideramos que haya solamente una primacía fálica en el origen de los semblantes en lo que a diversidad sexual se refiere, pero sí aceptamos que tanto la homosexualidad como la heterosexualidad

son modos de goce que funcionan como semblantes ante lo enigmático y hasta angustiante de la sexualidad. Así, la elección sexual es semblante, apariencia donde residen y palpitan un conjunto de deseos inexplorados, reprimidos, en ocasiones esos deseos pueden pasar al plano de lo preconscious.

Siguiendo esta lógica, destacan el travestismo y la transexualidad donde se promueve una nueva relación con el cuerpo poniendo en entredicho los referentes simbólicos que prevalecen en ciertas agrupaciones e instituciones; esos cuestionamientos en el siglo XXI aparecen de modo frecuente, asociados a un conjunto de reivindicaciones sociales que nos parecen legítimas, pero entrelazadas peligrosamente a sectores del capitalismo salvaje que los analistas no podemos pasar por alto. Si por un momento nos concentramos en quienes se asumen como transexuales, podemos preguntarnos si en el imperativo de tener un cuerpo con ciertas características opera determinada estética idealizada, la cual lleva a que ese virtual cuerpo pueda ser reconocido por la misma persona y por los otros como cuerpo deseado.

Butler (2021) en su libro *Deshacer el género* insiste en un imperativo del que es muy difícil escapar: “el anhelo de reconocimiento”. Recuperando esta argumentación podemos plantear aquí una interrogante más: ¿ese anhelo de reconocimiento se vincula con el superyó y sus diferentes modalidades de expresión? Como hipótesis podemos decir que sí, en la medida en que ese anhelo se concentra en un goce que sostiene el semblante y busca el reconocimiento de los otros, entrelazando elementos que parecen estar en juego cuando se pone en marcha la maquinaria superyóica que acosa al yo. Exigiendo placeres, proponiendo juicios y fantasías que se eleven a modelos universales incluso contradictorios, muchas veces promoviendo y agudizando el conflicto, el sufrimiento del ser humano.

Es necesario considerar en cada caso el cuerpo imaginado estrechamente articulado a una genitalidad igualmente idealizada. Es decir, específicamente en la transexualidad, se piensa que las transformaciones del cuerpo pueden llevar a una zona dónde se obtendrá un plus de placer, o un placer muy diferente al que se percibe cotidianamente con el cuerpo que aún no se transforma. Con ese arsenal imaginario, demandan a otros discursos o instancias sociales transformaciones corporales, las cuales apuntan a una estética igualmente imaginada. Un ideal de belleza corporal que, al no lograrse, puede atormentar al sujeto, haciéndolo padecer de modo permanente. La industria médica y farmacéutica del siglo XXI responden, en ocasiones aceleradamente, a esas demandas estéticas, impulsando negocios quirúrgicos y farmacológicos al involucrarse en las transiciones. Muchas veces, los profesionales de la medicina que se implican en estos procesos de tránsito desconocen las novelas familiares e institucionales a las que pertenecen quienes imaginan e idealizan una otra estética para su cuerpo, poco les importa la historia libidinal de ese sujeto que demanda una transformación. Habría que indagar si los médicos, o los voceros del discurso médico y farmacéutico implicados en la transición están interesados en el sufrimiento y los conflictos psíquicos de quienes quieren realizar las transiciones; o se comportan como lo hizo el farmacéutico de apellido Homais al convencer a Charles Bovary, en la clásica novela de Gustav Flaubert, de realizarle una operación al mozo de pie zambo llamado Hippolyte; ambos apoyados en una alianza perversa y en la fascinación por los avances de la ciencia médica decimonónica.

Creemos que no está de más preguntar si esas instancias médicas no se convierten en un verdadero poder que atrapa la transexualidad y en cierto sentido la gobierna, tal y como lo señala Loera (2022), cuando menciona que el poder médico fabrica cuerpos sujetos ajustándose más a una singularidad orgánica, desconociendo “el cuerpo erógeno”. Por esta razón es conveniente poner sobre la mesa la siguiente pregunta: ¿estos dispositivos médicos se concentran únicamente en la apariencia de la demanda que resulta rentable, o hay consideraciones subjetivas relevantes en juego? La transición, es algo muy complejo, gran

cantidad de elementos deben ser considerados, muchos de ellos tienen que ver con los ideales, imperativos, fantasías y angustias, que se juegan a niveles tanto intersubjetivo como intrasubjetivo. Al tener noticia del caso Brenda/David, así como del de Agus/Gabi, es posible percibir los distintos niveles en que se produce una transición. Butler (2021) y Bleichmar (2006), cada una en su contexto y desde su perspectiva, nos han puesto en contacto con el campo sociólogo-ideológico, así como con el plano intrasubjetivo de estas transformaciones. En las dos situaciones hay elementos para imaginar y experimentar lo complejo que es una transición, sobre todo cuando se hace presente lo jurídico, ensamblándose de modo enmarañado con las perspectivas médicas que apuestan por las cirugías en muchos casos idealizadas.

Por otra parte, Door (1996) al hablar de “la servidumbre estética de los travestis” (p. 71) nos aporta un conjunto de evidencias clínicas en torno a esa estética idealizada, él se refiere a los travestis que se esmeran día con día en construir y sostener una imagen corporal, un semblante. En la construcción de esa imagen invierten gran cantidad de tiempo, esfuerzos psíquicos, físicos, así como sumas respetables de dinero. Las industrias del maquillaje y el vestido salen beneficiadas por esas idealizaciones, por esos imperativos.

Vemos idealizaciones e imperativos que operan en la particularidad de quienes se asumen fuera de la sexualidad binaria; exigencias pulsionales colmadas de imaginación que obligan a realizar un encuentro sexual genital donde se juega un ideal de placer extremo, un plus de goce. Aquí la alianza pulsión-superyó embiste una y otra vez al yo, hasta que se puede apalabrar un poco respecto a esas exigencias teñidas por lo imaginario. Con un trabajo constante y permanente se pueden explorar esas historias que remiten muy pronto a la novela familiar e institucional, puede aparecer ahí una madre un tanto desquiciada y difícil de satisfacer, así como la enorme dificultad para aceptarse como homosexual ante un padre que se imagina terrible, o ante la propia madre. En grados extremos, esa imaginaria puede

conducir a intentos de suicidio, los cuales representan la ocasión para mostrar principalmente ante los progenitores el deseo de cuerpos del mismo sexo. Antes de bordear esos límites mortíferos, donde se coloca al cuerpo en prenda sometiénndose al superyó, el psicoanálisis convoca a una resignificación del pasado y del presente, donde seguramente se experimentan rechazos, discriminaciones reales que vuelven insoportables las voces del superyó.

Conclusiones

Freud (1923/1996b) señaló que la posición del superyó al interior del yo necesita reconocerse desde dos ángulos:

El primero. Es la identificación inicial ocurrida cuando el yo era todavía endeble; y el segundo: es el heredero del complejo de Edipo, y por tanto introdujo en el yo los objetos más grandiosos... Es accesible sin duda a todos los influjos que pueden sobrevenir más tarde, no obstante conserva a lo largo de la vida su carácter de origen, proveniente del complejo paterno, la facultad de contraponerse al yo y dominarlo. Es el monumento recordatorio de la endebles y dependencia en que el yo se encontró en el pasado, y mantiene su imperio aun sobre el yo maduro. Así como el niño estaba compelido a obedecer a sus progenitores, de la misma manera el yo se somete al imperativo categórico de su superyó (p. 49.)

Nuestro autor liga entonces al superyó con las “primeras elecciones de objeto” pero reconoce que existe: “... una enérgica formación reactiva contra las mismas. Su vínculo con el yo no se agota en la advertencia: <<Así (como el padre) debes ser>>, sino que comprende también la prohibición: <<Así (como el padre) no debes ser: no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas >>. (Freud, 1923/1996b, p. 37) No está por demás puntear que en la traducción realizada por Luis López Ballesteros (1923/1981) enfatiza la

última frase señalando “le están exclusivamente reservadas” (p. 2714). De las citas anteriores es necesario resaltar la fragilidad del yo y su disposición a martirizarse a través de una parte de sí denominada superyó, que manda mensajes contradictorios. Reconocer esto, llevó a Gerez (1993) a afirmar, siguiendo a Freud y a Jacques Lacan, que la instancia superyóica está comprometida con la pulsión de muerte, y su peso se hace evidente tanto en la clínica psicoanalítica como en el malestar en la cultura. Esta misma autora, en otro texto, le dará un lugar relevante a la madre “... el superyó como puro capricho sin ley, está íntimamente ligado al deseo de la madre. Lenguaje, desvalimiento y dependencia configuran para Freud la base del superyó que anida en la subjetividad como la más íntima exterioridad” (Gerez, M. 1999; p. 57). La efervescencia afectiva y representacional en relación a sus padres, jugara un papel de una época relevante en el sujeto para configurar esa instancia que forma parte del yo y que tiende a convertirlo en vasallo.

Si bien la denominación Superyó aparece en 1923, la indagación realizada por Gerez arroja, entre otros, el siguiente saldo: “En el itinerario por los primeros casos freudianos (Augusto P. una paranoia femenina, las neurosis obsesivas, “Emma”, y el mismo “caso Freud” analizado desde sus sueños) puede vislumbrarse claramente la presencia -bajo los nombres de sacrificio, automartirio, autopunición y delirio de ser notado- de una *fuerza aniquilante* en el destino de todo sujeto. Fuerza que podemos reconocer, en estos primeros casos, tras la fachada de la (aún) nocional “conciencia moral”, vinculada al parricidio, la culpa y el castigo” (Gerez, 1993, p. 28). Se cuenta así con evidencias de que desde el inicio de su práctica Freud se percató de una fuerza que operaba contra el sujeto, a la que posteriormente denominó superyó, esa potencia se hacía presente en el malestar de los pacientes, que sin dejar de ser cultural también era psíquico, pues no dejaban de aparecer ahí los ideales y el conflicto.

Pereña (2012) habla de los ideales, enfatizando que ellos son la clara evidencia de la alienación experimentada por el sujeto. En casos extremos algunos seres humanos llegan a

“... estar hipotecados y esclavizados a la respuesta del otro, a la menor adversidad, o desagrado, reproducen la escena traumática del abismo y de la dependencia de los demás para vivir. Una nimiedad que conlleve reproche u hostilidad de parte de alguien los sumerge en un estado de indefensión y descalificación espantoso... Dicha deuda es una atadura y una dependencia que odian, pero que no pueden romper. Y así, de ese modo se aseguran de no perder el lugar del yo-ideal, sin el que, piensan solo quedará la desolación” (p. 68). Pereña insiste en que los otros se convierten así en una especie de “tribunal universal”, el cual pesa sobre el cuerpo del sujeto, paradójicamente ese peso posibilita no enfrentar la desolación, la soledad, así como la pregunta por su deseo. Tenemos aquí la operación de un superyó implacable articulada a la otredad, ante esto, el psicoanálisis convoca a abrirle las puertas a un discurso propio, donde se puedan explorar alienaciones a los discursos impuestos y sus imperativos; en esa re-construcción de la historia el sujeto puede reelaborar la efervescencia afectiva y representacional de otros tiempos, así como la actualidad de sus conflictos cuando enfrenta violencias concretas promovidas por otros o por él mismo, al asumirse conscientemente como parte de la diversidad sexual. También se pueden enfrentar los rasgos discursivos y operativos de un capitalismo que asedia de diferentes modos la diversidad sexual, queriéndose apropiar de los cuerpos pues ellos le resultan muy rentables; así el psicoanálisis reconoce que la sexualidad humana es una construcción social donde juegan un papel crucial los fenómenos psíquicos articulados al devenir inconsciente.

Referencias

Bataille, J. (1997) El erotismo. Tusquets Editores. (Trabajo original publicado 1957)

Butler, J. (2021) Deshacer el género. Paidós.

Bleichmar, S. (2006) Paradojas de la sexualidad masculina. Paidós.

Door, J. (1996) Clínica psicoanalítica. Enseñanza, conducción de la cura, estudios clínicos. Gedisa.

Foucault, F. (1982) Historia de la sexualidad. Tomo Uno. Siglo XXI.

Flaubert, G. (1982) Madame Bovary. Editorial Origen. (Trabajo original publicado 1857)

Freud, S. (1987) Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. En: *Obras Completas Tomo III*. Biblioteca Nueva. pp. 3101-3206. (Trabajo original publicado 1932-1933)

Freud, S. (1990a) Las pulsiones y sus destinos. En: *Obras completas, tomo XIV, Amorrortu*. pp.107-134. (Trabajo original publicado 1915)

Freud, S. (1990b) Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina. En: *Obras completas Tomo XVIII*. Amorrortu, pp. 137-164. (Trabajo original publicado 1920)

Freud, S. (1990c) *Sobre algunos mecanismos en los celos, la paranoia y la homosexualidad*. En: *Obras completas Tomo XVIII*. Amorrortu, pp. 113-226. (Trabajo original publicado 1922)

Freud, S. (1993). El esquema del psicoanálisis. *Obras completas, tomo XXIII*. Amorrortu. pp.133-210. (Trabajo original publicado 1938-1940)

Freud, S. (1996a). Tres ensayos de una teoría sexual. En: *Obras completas, tomo VII*. Amorrortu. pp.109-225. (Trabajo original publicado 1905)

Freud, S. (1996b) El yo y el ello. En: *Obras completas, tomo XIX* Amorrortu. pp. 1-63. (Trabajo original publicado 1923)

Gerez, M. (1993) Las voces del superyó. En la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura. Estudios Psicoanalíticos. Manantial.

Gerez, M. (1999) Imperativos del superyó. Testimonios clínicos. Lugar Editorial.

- Lacan, J. (2009) De un discurso que no fuera del semblante. El seminario, libro 18. Paidós.
(Trabajo original publicado 1971)
- Lacan, J. (2016) Aun. El seminario, libro 20. Paidós. (Trabajo original publicado 1972-1973)
- Loera, M. A. (2022) La transexualidad entre el cruce de las fronteras sexo-género, entre la mirada médica y la escucha psicoanalítica, entre la visibilidad y la invisibilidad. Tesis de Doctorado. Colegio de Saberes.
- Paul-Laurent, Assoun (2000) Lecciones psicoanalíticas sobre hermanos y hermanas.
Ediciones Nueva Visión
- Marín, N. (2020) Lo que el psicoanálisis dice de la homosexualidad. Homosexualismo, sexuación y teoría queer. Navarra Ediciones.
- Masotta, O. (1977) Lecciones de introducción al psicoanálisis. Gedisa.
- Musicante, R. (2016) El superyó en la obra Freudiana. Aperturas hacía el psicoanálisis en la actualidad. En Bleichmar, S. et al., Intervención en crisis ¿encuadre o dispositivo analítico? Editorial Brujas, pp. 95-16.
- Pereña, F. (2012) Melancolía y creencia. En *Rev. Espectros del Psicoanálisis.*, No. 9. Invierno, 62-83.
- Rodríguez, J. (1990) De un lugar a otro. Una lectura de “Sobre la trasposición de las pulsiones y en particular del erotismo anal”. En Bleichmar, S. et al., *Lecturas de Freud* (251-279). Lugar Editorial.

Construcción social del deseo de las mujeres: análisis crítico del sistema sexo-género y la subjetividad

Social Construction of Women's Desire: A Critical Analysis of the Sex-Gender System and Subjectivity

Janett Esmeralda Sosa Torralba³⁶

Facultad de Psicología, UNAM

Resumen

Este artículo analiza cómo el sistema sexo-género y los discursos dominantes configuran la subjetividad y el deseo de las mujeres. A partir de una revisión teórica y crítica de la literatura psicoanalítica, de los estudios de género y de la salud mental, cuestiona las explicaciones biologicistas y muestra que el deseo femenino es una construcción histórico-cultural atravesada por relaciones de poder. En este marco, los llamados “malestares de género” se entienden como respuestas a mandatos opresivos y no como patologías individuales. El texto concluye que politizar el deseo es clave para la autonomía subjetiva de las mujeres y que la psicología debe abandonar la neutralidad ante las estructuras de poder para descolonizar el deseo y contribuir a prácticas más justas.

³⁶ Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Correo: janett.sosa@unam.mx

Palabras clave: deseo femenino, sistema sexo-género, subjetividad, psicoanálisis crítico, salud mental.

Abstract

This article analyzes how the sex-gender system and dominant discourses shape women's subjectivity and desire. Based on a theoretical and critical review of psychoanalytic literature, gender studies, and mental health, she questions biological explanations and shows that female desire is a historical-cultural construction crossed by power relations. In this framework, the so-called "gender discomforts" are understood as responses to oppressive mandates and not as individual pathologies. The text concludes that politicizing desire is key to women's subjective autonomy and that psychology must abandon neutrality in the face of power structures to decolonize desire and contribute to more just practices.

Keywords: female desire, sex-gender system, subjectivity, critical psychoanalysis, mental health.

Introducción

La psicología contemporánea se presenta como un campo de tensión en el que el deseo femenino funciona como el nexo entre el psicoanálisis y la crítica feminista. Bajo esta mirada, la división de géneros se entiende como una construcción ficticia y represora; un mecanismo mediante el cual las instituciones disciplinan los cuerpos y erosionan la libertad (Foucault, 1975/2002). En consecuencia, el deseo no es una "interioridad pura", sino el resultado de un entramado de mandatos y violencias que producen malestares subjetivos específicos (Pujal et al., 2020; Zúñiga, 2018).

La salud mental de las mujeres es inseparable de su realidad política, pues el sufrimiento psíquico constituye una expresión de la desigualdad estructural y de la discriminación

sistémica (Álamo, 2020). El concepto de "malestar de género" permite nombrar padecimientos históricamente invisibilizados por los manuales diagnósticos, que tienden a la medicalización de los conflictos sociales (Pujal et al., 2020, p. 12).

Ignorar la construcción social del deseo conduce a intervenciones que patologizan las respuestas racionales ante entornos opresivos. Por ello, comprender cómo el sistema sexo-género moldea la subjetividad resulta crucial para abordar violencias extremas, como la trata de personas, en la que la desubjetivación es el eje de la explotación (González, 2009). Finalmente, integrar el género como un sistema de poder en la psicoterapia es la vía para prevenir la iatrogenia y habilitar espacios genuinos para la elaboración del duelo y de la violencia (Bracco et al., 2022; Budge y Moradi, 2018; Jurado, 2024).

El objetivo de este trabajo es analizar críticamente cómo el sistema sexo-género y los discursos hegemónicos configuran la subjetividad femenina, demostrando que su deseo no es un destino biológico ni una "falta" natural, sino un producto social construido en la dialéctica histórico-cultural y deslegitimado sistemáticamente.

Esta investigación teórico-conceptual consiste en una revisión narrativa y crítica que reinterpreta la construcción social del deseo femenino en tres fases: 1) selección de fuentes clásicas (Freud, 1923/2006a; Lacan, 1958/2009a; Friedan, 1963/2009; Millett, 1970; Pateman, 1988/1995; Rubin, 1986) y contemporáneas (Álamo, 2020; Núñez y Espinoza, 2017, y otras); 2) análisis crítico de conceptos como falo, falta y contrato sexual; y 3) síntesis integradora sobre el deseo como producto social subordinado (Young, 1990/2000). El estudio desplaza el enfoque hacia el proceso de constitución subjetiva (González Oddera, 2018) a través de tres ejes: la subjetivación política desde la anatomía, el sistema sexo-género como dispositivo biopolítico y la materialización de la opresión (del malestar a la violencia estructural).

Sistema sexo-género, discurso hegemónico y subjetividad femenina: un análisis teórico

El análisis se despliega en tres apartados que vinculan la trama simbólica del deseo con la función biopolítica del sistema sexo-género y su materialización clínica como síntoma y violencia estructural.

El deseo femenino y la trama simbólica: de la anatomía a la subjetivación política

La comprensión del deseo femenino ha estado históricamente tensionada entre los determinantes biológicos y las construcciones culturales. Si bien la metapsicología freudiana no pretendía explicar la subordinación política, sus desarrollos sobre la diferencia anatómica resultan fundacionales. Freud (1925/2006b) sostiene que el descubrimiento de la alteridad genital produce una "herida narcisista" en la niña, quien interpreta la ausencia del pene — como referente material del poder— desde la lógica de la castración (p. 272). Este proceso, conceptualizado como "envidia del pene", instaura un sentimiento de inferioridad que posiciona a la feminidad como una "otredad" frente al referente masculino universal (p. 264).

Sin embargo, es imperativo trascender la lectura esencialista: la propuesta psicoanalítica revela que la subjetividad se estructura a través del lenguaje y su inscripción en discursos hegemónicos. En esta línea, Lacan (1958/2009a) plantea que el deseo no remite a un objeto empírico, sino a una "falta" estructural simbolizada por el Falo —el poder/significante—³⁷ (p. 669). Al postular que el sujeto desea siempre desde el lugar del Otro —la cultura—³⁸ (p.

37 El Falo (Significante del Deseo): No es el órgano anatómico, sino el significante primordial que designa la falta estructural del sujeto. En una cultura patriarcal, el Falo funciona como referente del poder y de la ley, determinando las posiciones subjetivas de género según su posesión o carencia simbólica (Lacan, 1958/2009a).

38 El Otro (Orden Simbólico): Representa el conjunto de leyes, lenguaje y mandatos culturales que preexisten al individuo. Es el lugar de los discursos hegemónicos donde el deseo se aliena; por ello, el deseo femenino

696), se colige que el deseo femenino es, en gran medida, un efecto de la ordenación simbólica patriarcal, que sitúa a la mujer en el lugar de la carencia y la incompletud.

Esta dinámica no constituye un "descubrimiento natural", sino un proceso de subjetivación inducido por las personas adultas que actúan como portavoces de discursos socioculturales. La identidad sexual no depende de la palpabilidad de los órganos, sino del lugar que los significantes sociales ocupan en la conformación de los ideales del yo (Freud, 1923/2006a). Así, el "deseo de un hijo" (Freud, 1925/2006b, p. 274) se convierte en un sustituto fálico: una posibilidad sociocultural para tramitar la falta, pero nunca un destino ineludible. La subjetividad es, entonces, la expresión individualizada de posibilidades articuladas en una lógica binaria que determina la posición del sujeto según el sexo, el género, la etnia y la clase (Martín-Baró, 1985).

La investigación reciente entiende la "diferencia" no como un dato biológico, sino como un efecto de operaciones simbólicas. La entrada en el orden simbólico implica distinguir entre interior/exterior y yo/otro, apoyándose en objetos transicionales en los que se tramitan semejanzas y diferencias (Fernández-Olguín, 2018; Rodríguez-Gonzalo, 2025). La simbolización conlleva siempre una pérdida: se representa el objeto ausente y se construye el deseo como un movimiento hacia ese faltante (Fernández-Olguín, 2018).

Finalmente, las lecturas histórico-críticas (Olase, 2023; Soto Heredero, 2021) exigen situar estas teorías en su contexto de origen para releerlas desde la perspectiva de género, transformando la diferencia en una oposición dada como resultado de procesos de historización que pueden abrir paso a subjetividades emancipadas.

no es autónomo, sino que emerge mediado por las expectativas y categorías de este registro social (Lacan, 1964/2009b).

El sistema sexo-género como dispositivo biopolítico

El concepto de "sistema sexo-género" es fundamental para comprender la transformación de la diferencia biológica en una jerarquía social. Este aparato sistemático utiliza a las mujeres como materia prima para modelar "mujeres domesticadas" (Rubin, 1986, p. 96), en el que la posición del sujeto se define por relaciones sociales que imponen una inscripción psíquica de la diferencia. Actualmente, se concibe como un dispositivo de poder que produce normas y subjetividades que perpetúan la lógica binaria tradicional (Monroy Cuéllar, 2020), operando como una red discursiva y material que se articula con la raza, la clase y la sexualidad (Amigot Leache y Pujal i Llombart, 2009; Pujal Llombart y Amigot Leache, 2010).

Este modelo constituye una "política sexual" (Millett, 1970, p. 67) cuya raíz radica en el "contrato sexual": un pacto que asienta el derecho patriarcal al separar la libertad civil masculina de la esfera pública de la sujeción femenina en el ámbito privado (Pateman, 1988/1995, p. 15). De este modo, el Estado actúa como una tecnología biopolítica que naturaliza la dominación y estabiliza el sistema a través de la familia heterosexual (Connell, 1990; Zúñiga, 2018).

El dispositivo permea desde los niveles macrosociales —derecho, educación, narcocultura— hasta la normalización psíquica individual (Núñez Noriega y Espinoza Cid, 2016; Pujal Llombart y Amigot Leache, 2010). En las instituciones, reglas aparentemente neutras reproducen la desigualdad (Lowndes, 2020), mientras que fenómenos como el narcotráfico producen masculinidades hegemónicas y las plataformas digitales censuran disidencias (Núñez Noriega y Espinoza Cid, 2017; Tiidenberg, 2021).

Finalmente, esta estructura genera imaginarios asimétricos y una división estratégica que desvaloriza a las mujeres (Young, 2000), lo cual se manifiesta en la "mística de la feminidad"

y en el consecuente "malestar que no tiene nombre" (Friedan, 1963/2009, p. 56). En conclusión, dismantlar este dispositivo en las instituciones sociales resulta esencial para abrir nuevas genealogías de la subjetividad (Monroy Cuéllar, 2020).

La materialización de la opresión: del malestar de género a la violencia estructural

La opresión del deseo femenino se materializa en problemáticas concretas de violencia estructural y de salud mental, lo que convierte la atención psicológica en una cuestión política que evidencia la desigualdad sistémica (Álamo, 2020). La literatura denomina este escenario como "malestares de género": sufrimientos psíquicos y corporales derivados de la adaptación forzada a los mandatos de pasividad, cuidado y subordinación del sistema sexo-género capitalista (Pujal y Mora, 2014; Pujal i Llombart et al., 2020; Velasco Arias et al., 2007). Esta estructura eleva la prevalencia de depresión, ansiedad y somatizaciones al restringir la autonomía y el deseo mediante la sobrecarga de cuidados y la violencia (Grachev et al., 2022; Hernández-Flórez et al., 2024; Howard et al., 2025; Silva et al., 2024).

En la clínica, estos mandatos producen cuadros específicos: cargas de rol tradicional y el trabajo de cuidadoras se vincula con ideación suicida y culpa ante la autoafirmación (Toribio Caballero et al., 2022; Velasco Arias et al., 2007); la feminidad subordinada deriva en dolor crónico y una vivencia de la sexualidad como carga (Grachev et al., 2022; Pujal y Mora, 2014); y la violencia sistémica con trauma complejo (Montero et al., 2004; Silva et al., 2024). Desde el psicoanálisis feminista, se denuncia que esta subordinación fue naturalizada históricamente bajo la "diferencia sexual", patologizando los deseos no normativos como histeria o locura (Meler, 2020; Vachhani, 2012).

El extremo más brutal de este sistema es la trata de personas, en la que las mujeres son constituidas como objetos de intercambio para el capital y el dominio masculino (Rubin,

1986, p. 101). En América Latina, este fenómeno se nutre de la feminización de la pobreza y genera una desubjetivación radical, reduciendo a la mujer a una condición de uso (Goldman, 2020; González, 2009; Zamora, 2021). Una clínica sin perspectiva de género frente al feminicidio o la trata corre el riesgo de revictimizar a las sobrevivientes (Jurado Tarín, 2024).

Finalmente, el trabajo doméstico y la trata actúan como pilares esenciales del sistema de producción de capital económico y simbólico (Núñez Noriega y Espinoza Cid, 2017). Los estudios convergen en que la brecha en salud mental no es una "falla individual", sino un efecto del control sobre los cuerpos. Integrar la crítica de género permite leer el síntoma como una respuesta a la opresión, lo que habilita espacios para la afirmación del deseo sin castigo (Hoskin, 2020; Meler, 2020).

Discusión: el deseo como resistencia política

La discusión articula el tránsito del síntoma a la opresión estructural, evaluando las resistencias al binarismo y sus implicaciones éticas para una intervención clínica y social comprometida.

Del síntoma individual a la opresión estructural

El análisis confirma que el deseo femenino no es una esencia biológica, sino un producto del sistema sexo-género. La revisión crítica de la metapsicología freudiana y lacaniana revela cómo los conceptos de "herida narcisista" (Freud, 1925/2006b, p. 272) y "falta" (Lacan, 1958/2009a, p. 669) han sido instrumentalizados para justificar la subordinación. Por ello, la psicología debe desplazar la patología de la biología al terreno político-cultural (Fernández-Olguín, 2018; Soto Heredero, 2021).

Se evidencia la persistencia del "contrato sexual" (Pateman, 1988/1995, p. 15), en el que la reducción de la mujer a objeto de intercambio (Rubin, 1986, p. 111) se transmuta en exigencias de cuidado bajo la apariencia de elección. Esto valida el malestar de género como una respuesta racional a mandatos sociales y no como una disfunción individual (Pujal i Llombart et al., 2020; Velasco Arias et al., 2007). Ignorar esta dimensión clínica deriva en la revictimización, especialmente en casos de trata, donde la desubjetivización es el eje de la explotación (González, 2009; Hernández-Flórez et al., 2024).

Horizontes de resistencia y limitaciones

A pesar de la opresión, emergen subjetividades que cuestionan el binarismo (Hoskin, 2020; Meler, 2020; Monroy Cuellar, 2020). No obstante, es imperativo reconocer las limitaciones: la revisión se ha centrado en marcos teóricos predominantemente occidentales y psicoanalíticos, lo que podría dejar fuera las experiencias de mujeres de otras culturas o contextos. La opresión tiene múltiples caras y se manifiesta de manera diversa según la intersección de factores como la etnia, la clase y la nacionalidad (Young, 1990/2000). Futuras investigaciones deberían explorar cómo el sistema sexo-género se articula con otras formas de dominación en contextos específicos, ampliando así la comprensión de la diversidad de experiencias femeninas. Como sostenía Martín-Baró (1985), la psicología no puede ser neutral; su tarea ética es desideologizar la realidad para facilitar el deseo femenino como acto de resistencia.

Conclusiones para la intervención clínica y social

El deseo de las mujeres ha sido históricamente deslegitimado por una lógica que transforma la diferencia anatómica en una jerarquía de poder. Al desmontar la "envidia del pene" (Freud, 1925/2006b, p. 264) como significante naturalizado, se revela que el deseo ha sido

suplantado por mandatos de servicio y de maternidad. Por tanto, la politización del deseo es una condición necesaria para la emergencia de sujetos plenos.

Las implicaciones son urgentes: el "malestar que no tiene nombre" (Friedan, 1963/2009, p. 56) y la violencia estructural son síntomas de una estructura que niega la subjetividad. La atención psicológica debe incorporar esta perspectiva crítica para evitar tratar los síntomas sin abordar las causas estructurales. Finalmente, la sociedad exige un compromiso con la descolonización del deseo; solo rompiendo la lógica binaria será posible construir una subjetividad femenina digna y emancipada de un orden simbólico opresivo.

Referencias

Álamo, M. P. (2020). *Guía de Salud Mental con Perspectiva de Género. Herramienta de prevención y actuación para la lucha contra la desigualdad de oportunidades en el ámbito de la salud mental*. ATELSAM Salud Mental.

<https://www.consaludmental.org/publicaciones/Guia-Salud-Mental-Perspectiva-Genero.pdf>

Amigot Leache, P., y Pujal i Llombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5345776>

Bracco Bruce, L., Rodríguez Campos, M. T., y Velázquez, T. (2022). Social Dynamics, Gendered Subjectivities, and Surreptitious Acts of Agency From Women to Face Intimate Partner Violence in a Rural Community of Peru. *Violence Against Women*, 30(9), 2200-2226. <https://doi.org/10.1177/10778012221142916>

Budge, S. L. y Moradi, B. (2018). Attending to gender in psychotherapy: Understanding and incorporating systems of power. *J. Clin. Psychol*, 74, 2014–2027. <https://doi.org/10.1002/jclp.22686>

- Cindoglu, D., y Unal, D. (2017). Gender and sexuality in the authoritarian discursive strategies of 'New Turkey'. *European Journal of Women's Studies*, 24(1), 39–54. <https://doi.org/10.1177/1350506816679003>
- Connell, R.W. (1990). The state, gender, and sexual politics. *Theor Soc*, 19, 507–544. <https://doi.org/10.1007/BF00147025>
- Fernández-Olguín, D. (2018). Aprendizaje e Historización: Aportes de la teoría psicoanalítica a la comprensión de dificultades de aprendizaje en niños que han vivenciado procesos de institucionalización y adopción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 75–88. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300075>
- Flores, G. E., Poblete, D. G. y Campo, Z. G. (2014). La construcción de la subjetividad de la mujer. Revisión de algunas tesis freudianas que inciden en la conceptualización del enfoque psicoanalítico sobre el género femenino. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-035/624>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975).
- Freud, S. (2006a). El yo y el superyó (ideal del yo). En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: El yo y el ello y otras obras (1923-1925)* (Vol. 19, pp. 30–40). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1923).
- Freud, S. (2006b). Algunas consecuencias psíquicas de las diferencias anatómicas entre los sexos. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas: El yo y el ello y otras obras (1923-1925)* (Vol. 19, pp. 259–276). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1925).
- Friedan, B. (2009). El malestar que no tiene nombre. En M. S. Suárez Lafuente (Trad.), *La mística de la feminidad* (pp. 51–69). Madrid: Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1963).

- Gill, R., y Orgad, S. (2018). The shifting terrain of sex and power: From the 'sexualization of culture' to #MeToo. *Sexualities*, 21(8), 1313-1324.
<https://doi.org/10.1177/1363460718794647>
- Goldman, E. (2020). Traffic in women. In *Traffic in Asian Women* (pp. 51–82). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k5p3.6>
- González, M. (2009). La prostitución: forma social de la pulsión de muerte. *Topia*. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura.
<https://www.topia.com.ar/articulos/prostituci%C3%B3n-forma-social-pulsi%C3%B3n-muerte>
- González Oddera, M. (2018). La subjetividad femenina en cuestión. *Psicología y estudios de la mujer en la Argentina. Revista Interdisciplinaria De Estudios De Género De El Colegio De México*, 4, 1–31. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.199>
- Grachev, K., Santoro Lamelas, V., Gresle, A.S., De la Torre, L., y Pinazo, J. M. (2022). Feminist contributions on sexual experiences of women with serious mental illness: a literature review. *Arch Womens Ment Health*, 25, 853–870. <https://doi.org/10.1007/s00737-022-01258-0>
- Hernández-Flórez, N., Klimenko, O., Beltrán, E., Vásquez, J., Orozco, M., y Araque-Barboza, F. (2024). Aspectos psicosociales de la violencia de género y su incidencia en el feminicidio: una revisión sistemática. *Revista Estudios Psicológicos*, 4(3), 7–27.
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2024.03.001>
- Hoskin, R.A. (2020). “Femininity? It’s the Aesthetic of Subordination”: Examining Femmephobia, the Gender Binary, and Experiences of Oppression Among Sexual and Gender Minorities. *Arch Sex Behav*, 49, 2319–2339. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01641-x>

- Howard, L.M., Wilson, C.A., Reilly, T.J., Moss, K.M., Mishra, G.D., Coupland-Smith, E., Riecher-Rössler, A., Seedat, S., Smith, S., Steinberg, J.R., van Ditzhuijzen, J., y Oram, S. (2025). Women's reproductive mental health: currently available evidence and future directions for research, clinical practice and health policy. *World Psychiatry*, 24(2), 196–215. <https://doi.org/10.1002/wps.21305>
- Jurado Tarín, A. J. (2024). Feminicidio: la importancia de la perspectiva de género en el psicoanálisis relacional. Co-creando una casa terapéutica para una víctima de feminicidio. *Clínica e Investigación Relacional*, 18(2), 339-345. <http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2024.180212>
- Lacan, J. (2009a). La significación del falo. En T. Segovia (Trad.), *Escritos 2* (3.ª ed., pp. 665-675). México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1958).
- Lacan, J. (2009b). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (pp. 243-245). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Obra original publicada en 1964).
- Lowndes, V. (2020). How Are Political Institutions Gendered? *Political Studies*, 68(3), 543–564. <https://doi.org/10.1177/0032321719867667>
- Martín-Baro, I. (1985). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica* (2ª ed.). El Salvador, UCA Editores.
- Meler, I. (2020). Psicoanálisis y Género: debates actuales y nuevas construcciones subjetivas. *Descentrada*, 4(1), e099. <https://doi.org/10.24215/25457284e099>
- Metz, J., Myers, K., y Wallace, P. (2021). 'Rape is a man's issue:' gender and power in the era of affirmative sexual consent. *Journal of Gender Studies*, 30(1), 52–65. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1834367>
- Millet, K. (1970). Teoría de la política sexual. En *Política sexual* (pp. 67–124). Madrid: Ediciones Cátedra.

- Monroy Cuellar, N. I. (2020). La construcción de cuerpos y subjetividades sexo-género disidentes en Latinoamérica. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(52), 100–128. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362020000200100&lng=es&lng=es.
- Montero, I., Aparicio, D., Gómez-Beneyto, M., Moreno-Küstner, B., Reneses, B., Usall, J., y Vázquez-Barbero, J. L. (2004). Género y salud mental en un mundo cambiante. *Gac Sanit*, 18(4), 175–181. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112004000400028&lng=es.
- Neut-Aguayo, Sebastián, Luque-Carmona, Daniela, y Méndez-Mardones, Dominique. (2020). Politics and ideology in the schooling system of the transition to democracy in Chile in its debates on gender and sexuality. *Izquierdas*, 49, 81. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100281>
- Núñez Noriega, G., y Espinoza Cid, C. E. (2017). El narcotráfico como dispositivo de poder sexo-genérico: crimen organizado, masculinidad y teoría queer. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio De México*, 3(5), 90–128. <https://doi.org/10.24201/eg.v3i5.119>
- Olase, H. (2023). El psicoanálisis. Sus condiciones de enunciación y una aproximación crítica desde las teorías de género. *Fronteras*, 20, 49-57. <https://doi.org/10.47428/20.1.3>
- Pankratov, S., Pankratova, L., y Fokina, O. (2020). “The Soft Power” of European Universities: Gender and Sexuality Policies. *Science Journal of VolSU. History. Area Studies. International Relations*, 25(2), 213-221. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2020.2.15>
- Pateman, C. (1995). Hacer un contrato. En *El contrato sexual* (pp. 9–30). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (obra original publicada en 1988).

- Pujal, M., y Mora, E. (2014). Subjectivity, health and gender: an approach to chronified pain through the Psychosocial Gender Diagnostic methodology / Subjetividad, salud y género: una aproximación al dolor cronificado mediante la metodología del Diagnóstico Psicosocial de Género. *Studies in Psychology: Estudios de Psicología*, 35(2), 212–238. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.922260>
- Pujal i Llombart, M., y Amigot Leache, P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns De Psicologia*, 12(2), 131–148. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.770>
- Pujal i Llombart, M., Calatayud, M., y Amigot, P. (2020). Subjetividad, desigualdad social y malestares de género: una relectura del DSM-V. *Revista Internacional De Sociología*, 78(2), e155. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.18.113>
- Risman, B. J., y Davis, G. (2013). From sex roles to gender structure. *Current Sociology*, 61(5-6), 733–755. <https://doi.org/10.1177/0011392113479315>
- Rodríguez Gonzalo, A. (2025). Uso de la Fotografía en Psicoanálisis Relacional. Proceso Vincular de Acceso a lo Simbólico. Acompañando a M. *Clínica e Investigación Relacional. Revista Electrónica de Psicoterapia*, 19(1), 144–175. <http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2025.190111>
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8 (30), 95–145. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15478/13814>
- Sánchez Leyva, M. J. (2023). La experiencia del deseo de ser: vínculo de resistencia para las mujeres. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 16(6), 1–14. <https://doi.org/10.37819/revhuman.v16i6.1533>
- Schroeder, D. (2021). La institución en el encuadre psicoanalítico. *Equinoccio*, 2(1), 33–52. <https://doi.org/10.53693/ERPPA/2.1.2>

- Silva, S. M. P. da, França, M. H. de O., y Marques, L. H. de O. (2024). Mulheres e saúde mental: Reflexões a Partir da Bibliografia e de um Relato de Experiência. *Revista PsicoFAE: Pluralidades Em Saúde Mental*, 12(2), 43–56. Recuperado de <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/432>
- Soto Heredero, C. (2021). La construcción de la normalidad en la sexualidad contemporánea. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 10, 21–30. <https://doi.org/10.15366/jfgws2021.10.003>
- Tiidenberg, K. (2021). Sex, power and platform governance. *Porn Studies*, 8(4), 381–393. <https://doi.org/10.1080/23268743.2021.1974312>
- Toribio Caballero, S., Cardenal Hernández, V., Ávila Espada, A., y Ovejero Bruna, M. M. (2022). Gender roles and women's mental health: their influence on the demand for psychological care. *Anales De Psicología Annals of Psychology*, 38(1), 7–16. <https://doi.org/10.6018/analesps.450331>
- Vachhani, S. J. (2012). The Subordination of the Feminine? Developing a Critical Feminist Approach to the Psychoanalysis of Organizations. *Organization Studies*, 33(9), 1237–1255. <https://doi.org/10.1177/0170840612448159>
- Velasco Arias, S., López Doriga, B., Tourné García, M., Calderó Bea, M. D., Barceló Barceló, I., Luna Rodríguez, C. (2007). Evaluación de una intervención biopsicosocial para el malestar de las mujeres en atención primaria. *Feminismo/s*, (10), pp. 111–131. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2007.10.08>

Young, I. M. (2000). Las cinco caras de la opresión. En S. Álvarez, R. del Águila y C. Casado (Trads.), *La justicia y la política de la diferencia* (pp. 71–113). Madrid: Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1990).

Zamora, E. (2021). La trata en los procesos migratorios: una manifestación de violencia contra las mujeres en América Latina. *Revista Estudios*, 42.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9115025.pdf>

Zúñiga, Y. (2018). Cuerpo, Género y Derecho. Apuntes para una teoría crítica de las relaciones entre cuerpo, poder y subjetividad. *Ius Et Praxis*, 24(3), 209–254.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000300209>