

Universidad de San Carlos de Guatemala

NÚMERO 2

Enero-Noviembre 2019

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA DE

Ciencias Psicológicas



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



Unidad de Investigación Profesional -UIP

Revista de Investigación de la Escuela de **Ciencias Psicológicas**



Artículos



Ensayos



Entrevista

Revista de Investigación de la Unidad de Investigación Profesional de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, constituye el medio de publicación de los conocimientos generados por las investigaciones y estudios realizados en el campo de la Psicología y sus diferentes vertientes. También atiende resultados de investigaciones y trabajos académicos de relevancia producidos por estudiantes y profesionales de la Psicología. La presente publicación es dirigida a la comunidad científica universitaria, nacional e internacional. Constituye una publicación anual y su contenido es sometido a procesos de revisión y edición por especialistas en la materia para ofrecerle al lector un contenido de alto nivel y rigor científico.

Unidad de Investigación Profesional / Escuela de Ciencias Psicológicas de la
Universidad de San Carlos de Guatemala.
Año 4, Núm. 4. (noviembre, 2019). Guatemala: UIP.

Anual

Disponible en: <https://psicogt.org>

1. Artículos 2. Ensayos 3. Conversatorio

Unidad de Investigación Profesional / Escuela de Ciencias Psicológicas,
USAC.

ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
Consejo Directivo

Director

M.A. Mynor Estuardo Lemus Urbina

Secretaria Académica

Lcda. Julia Alicia Ramírez Orizábal

Representantes docentes

M.A. Karla Amparo Carrera Vela

Licda. Claudia Flores

El contenido de este material es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Se publica bajo licencia:

Creative Commons Atribución/Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



Atribución-NoComercial-CompartirIgual

CC BY-NS-SA

La correspondencia debe ser dirigida a:

M.Sc. José Mariano González Barrios

Edificio "A", Cuarto Nivel. Oficina 406, Centro Universitario Metropolitano, CUM, Zona 11.

Teléfono: 2418-7530

Correo: investigacion@psicousac.edu.gt



UIP

Unidad de
Investigación
Profesional

Revista de Investigación

Escuela de Ciencias Psicológicas

Año 2

Número 2

Directorio

Editora

Licda. Miriam E. Ponce Ponce

Consejo Editorial

Licda. Miriam E. Ponce Ponce
M. Sc. Mariano González

Diseño y diagramación

M.A. Ángel Monzón
Kevin Zacarías
D.G. Mayra Angélica Villatoro de
Ochoa

Contenido

Editorial

Presentación	9
Miriam E. Ponce Ponce	

Artículos

Perfiles neurocognitivos de escolares de 6 a 11 años con bajo rendimiento escolar	13
Nadyezhda van Tuylen Domínguez	

¿Cómo son los hombres? Caracterización masculina en un cuestionario con estudiantes universitarios en Guatemala	27
María Alejandra Muralles Marín	

Ensayos

Interpretación psicoanalítica de la leyenda del cadejo	41
Manuel Guarán	

El derecho a la angustia	53
Juan José García Monroy	

El círculo virtuoso	61
Luis Vallejo	

La gnoseología de lo psíquico	65
Carlos Enrique Orantes Troccoli	

Entrevista

Pasado, presente y futuro de la Escuela de Ciencias Psicológicas	77
Unidad de Investigación Profesional	

Editorial

Miriam E. Ponce Ponce
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: mponce@psicousac.edu.gt

El comité editorial de la Revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas, se complace en presentar el segundo número (2018) que publica trabajos inéditos y de calidad en diferentes formatos: artículo científico, ensayo, reseñas e informes de actividades relevantes realizadas por la Unidad de Investigación Profesional (UIP), con la finalidad de promover el debate académico en las áreas de la psicología y divulgar algunas de sus experiencias de trabajo.

El presente número de la revista contiene dos artículos científicos: el primero, escrito por Nadyezhda van Tuylen titulado, *Perfiles neurocognitivos de escolares de seis a once años con bajo rendimiento escolar*, en el que presenta avances de los esfuerzos de investigación realizados por el Instituto de Servicio e Investigación en Psicología "Mayra Vargas Fernández" ISIPs. El artículo contiene información relevante sobre la relación que existe entre el rendimiento escolar, funciones ejecutivas, habilidades académicas y procesos neurocognitivos.

El segundo artículo se inscribe dentro de los estudios de género y se deriva de la investigación: Avances en las tensiones de la masculinidad dominante en estudiantes universitarios (Bolaños, 2018). El artículo *¿Cómo son los hombres? Caracterización masculina en el cuestionario con estudiantes universitarios de Guatemala*, es un trabajo preparado por María Alejandra Muralles, estudiante con pensum cerrado de psicología, quien participó como auxiliar tesista en la investigación principal. En su artículo, analiza el uso de adjetivos en la caracterización de los hombres según religiosidad, religión y orientación sexual; y presenta las estadísticas de los adjetivos tradicionalmente concebidos como masculinos, que demuestran un acuerdo significativo con las disposiciones de la masculinidad dominante.

Ambos trabajos de investigación son financiados por la Escuela de Ciencias Psicológicas con el claro propósito de incentivar la construcción de conocimiento socialmente situado y basado en evidencia empírica.

En la sección de ensayos nos complace sobremanera presentar los trabajos inéditos de dos estudiantes de noveno semestre de la carrera, cuyos análisis teóricos permiten superar la imagen de estudiantes apáticos y con poco interés en la reflexión y estudio, así como pensar en desarrollos ulteriores. El ensayo de Manuel Guaran que se titula: *Interpretación psicoanalítica de la leyenda del Cadejo*, enlaza sus conocimientos de historia y psicología, carreras que cursa simultáneamente. Su trabajo es una primera aproximación sobre la aplicación e interpretación del método psicoanalítico a una de las leyendas de la tradición oral urbana del país: El Cadejo.



El segundo ensayo *El derecho a la angustia* de Juan José García Monroy, desde la filosofía antropológica existencial, explica por qué resulta importante, percibir la angustia y el sufrimiento como libertad. Reflexiona sobre el papel del psicólogo para la construcción de un mundo más humano.

El ensayo *El Círculo Virtuoso* de Luis Alberto Vallejo Ruiz, docente fundador de la Escuela de Ciencias Psicológicas, es un aporte a la discusión sobre el papel de la academia y su función social. Su experto punto de vista invita a reflexionar sobre cómo las cuatro funciones de la Universidad: praxis, investigación, docencia y administración deben retroalimentarse entre sí, para que los resultados de sus acciones académicas apunten al beneficio económico y social de su población. Su ensayo, entraña una crítica certera sobre la incapacidad del modelo actual de la Escuela de Ciencias Psicológicas para abordar académicamente problemas relevantes de nuestra sociedad actual.

El cuarto ensayo *La gnoseología de lo psíquico* de Carlos Enrique Orantes Troccoli, contiene sus reflexiones de un psicólogo y filósofo sobre temas complejos y fundamentales de la psicología: su objeto de estudio y la naturaleza de lo psíquico. Con ello, el Consejo Editorial, hace un homenaje póstumo a un intelectual y profesor universitario, polémico y controversial, que dejó su huella en varias generaciones de psicólogos guatemaltecos.

Finalizamos el presente número con el conversatorio "Pasado, presente y futuro de la Escuela de Ciencias Psicológicas" llevado a cabo dentro del marco del 44 aniversario de esta unidad académica y en el que participaron los profesores Ronald Solís, Lourdes González, Mariano González y Mynor Lemus. Creemos que este material presenta una discusión franca y abierta sobre temas que han sido poco abordados, pero que son cruciales a la hora de pensar la propia Escuela de Ciencias Psicológicas y proponer una visión sobre la misma.

Esperamos que nuestros lectores, además de disfrutar y pensar con las lecturas preparadas en el presente número, se motiven a participar de ella, haciendo llegar sus trabajos académicos para la próxima convocatoria.

Derechos de Autor (c) 2019 Miriam E. Ponce Ponce

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)



UIP
Unidad de
Investigación
Profesional

Revista de Investigación
Escuela de Ciencias Psicológicas

Año 2

Número 2

Artículos

Perfiles neurocognitivos de escolares de 6 a 11 años con bajo rendimiento escolar

Neurocognitive profiles of schoolchildren from 6 to 11 years old with low school performance

Nadyezhda van Tuylen Domínguez
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: nvan@psicousac.edu.gt

Resumen: en este estudio se presenta el perfil de las funciones neurocognitivas (funciones ejecutivas, funciones cognitivas y habilidades académicas) de los niños y niñas de 6 a 11 años que asisten al Instituto de Servicio e Investigación Psicopedagógica "Mayra Vargas Fernández" ISIPs referidos por dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento académico y escolar, en el año 2018. El objetivo de este estudio fue describir por edad, el perfil neurocognitivo de los niños y niñas que presentan bajo rendimiento escolar, a partir de la evaluación neuropsicológica de 30 niños y niñas (28 varones), con la ENI 2. El rendimiento escolar y las habilidades académicas se han asociado a procesos neurocognitivos con énfasis en ciertas funciones ejecutivas específicas, más que al cociente intelectual. Las funciones ejecutivas son habilidades que actúan como un supervisor de la meta cognición. Estas tienen un desarrollo más lento que el resto de habilidades cognitivas, sin embargo, su disfunción en cualquier momento del desarrollo tiene consecuencias evidentes en los procesos de aprendizaje. Se ha planteado que, hasta los seis años, estas se desarrollan incrementando aceleradamente y tienen otro pico de desarrollo en la adolescencia. Sin embargo, para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética es necesario que hayan alcanzado cierto nivel de desarrollo. El sistema atencional funciona asignando recursos al sistema ejecutivo que a su vez organiza, para el aprendizaje, el resto de las funciones cognitivas como lenguaje, sistema perceptual y memoria. Los resultados llevan a concluir que los niños con un bajo desempeño en tareas que evalúan las habilidades académicas presentan también un bajo desempeño en las funciones ejecutivas en general y; específicamente, en la memoria operativa, tal como se ha descrito en la literatura.

Abstract: This study presents the profile of neurocognitive functions (executive functions, cognitive functions and academic skills) of boys and girls from 6 to 11 years of age who attend the "Mayra Vargas Fernández" Institute of Psychopedagogical Service and Research ISIPs referred by learning difficulties and low academic and school performance, in 2018. The objective of this study was to describe by age, the neurocognitive profile of boys and girls who present low school performance, based on the neuropsychological evaluation of 30 children and girls (28 boys), with ENI 2. School performance and academic skills have been associated with neurocognitive processes with emphasis on certain specific



executive functions, rather than IQ. Executive functions are abilities that act as a supervisor of metacognition. These have a slower development than the rest of the cognitive abilities, however, their dysfunction at any moment of development has obvious consequences in the learning processes. It has been suggested that, up to the age of six, these develop rapidly and have another peak of development in adolescence. However, learning to read, write and arithmetic requires that they have reached a certain level of development. The attentional system works by assigning resources to the executive system, which in turn organizes the rest of the cognitive functions such as language, the perceptual system, and memory for learning. The results lead to the conclusion that children with low performance in tasks that assess academic skills also have low performance in executive functions in general and; specifically, in working memory, as described in the literature.

Palabras clave: aprendizaje, bajo rendimiento escolar, funciones ejecutivas, habilidades académicas.

Keywords: learning, low school performance, executive functions, academic skills.

Introducción

El desempeño académico y el rendimiento escolar se han relacionado al desarrollo de habilidades cognitivas básicas durante los años preescolares. El desempeño en habilidades académicas en matemática y lectura se ha vinculado a la memoria de trabajo y otras funciones ejecutivas. De hecho, los trastornos del neurodesarrollo (entre los cuales figuran los problemas específicos de aprendizaje) que usualmente presentan bajo rendimiento académico han sido asociados a deficiencias en las funciones ejecutivas (Best, Miller, y Naglieri, 2011; Bull, Espy, y Wiebe, 2008a). Los niños y niñas que muestran un rendimiento escolar reducido, también muestran algunos déficits sociales y emocionales (Cowan, 2013a). Durante los primeros años (cuatro a seis) existe un aumento rápido en la adquisición de destrezas sociales y ejecutivas determinadas por el desarrollo neurológico. Si evaluamos y definimos perfiles de destrezas neurocognitivas en esta edad, podemos tener una idea del rendimiento académico posterior identificando los niños que están en mayor riesgo de bajo rendimiento o fracaso escolar. St Clair-Thompson y Gathercole (2006), han argumentado que la memoria de trabajo está relacionada con el logro en inglés y matemáticas, mientras que la inhibición está asociada con el logro en estos dos y también en la ciencia. Más específicamente Bull, Espy, y Wiebe (2008b) así como Bull y Scerif (2001) proponen que la memoria operativa y otras funciones ejecutivas en preescolares predicen una competencia posterior en habilidades matemáticas y de lectura, el lapso de memoria a corto plazo visual y espacial es un predictor específico para la capacidad matemática mientras que otras habilidades ejecutivas (inhibición, cambio y ejecutivo central) predicen el aprendizaje en general en lugar de un dominio específico (Bull et al., 2008a). Más tarde (Best et al., 2011) llegaron a la conclusión de que existe una relación de dominio general entre funciones ejecutivas complejas y logros académicos y que, a pesar de que la relación entre funciones ejecutivas complejas y logros académicos en matemáticas e inglés varía a través de las edades, la fuerza de la correlación es persistente.

Los estudios de niños con discapacidades de aprendizaje también han apoyado la idea de una relación sólida entre la memoria de trabajo y el rendimiento escolar. Los niños con bajo progreso

académico han mostrado deficiencias en las tareas de la memoria central ejecutiva o de la memoria espacial visual, lo que sugiere un vínculo estrecho entre las habilidades de la memoria operativa y el logro del currículo (Gathercole y Pickering, 2000).

El Instituto de Servicio e Investigación Psicopedagógica "Mayra Vargas Fernández" de la Escuela de Psicología de la Universidad de San Carlos de Guatemala (ISIPs), ha atendido durante más de 20 años a niños y niñas entre seis y doce años referidos por bajo rendimiento académico y escolar y dificultades en el aprendizaje. Sus programas están orientados al mejoramiento y la adquisición de las habilidades académicas que permitan al niño y niña ajustarse a las demandas educativas de las escuelas que los refieren. En el año 2017, el ISIPS, en el marco del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), fortaleció el programa de Investigación Neuropsicopedagógica con herramientas de evaluación neuropsicológica que permiten definir de manera más objetiva el perfil neurocognitivo de los niños y niñas referidos, para construir planes de trabajo más efectivos.

El objetivo fue identificar el perfil neurocognitivo por edad (6 a 12 años) de los niños asistentes a ISIPs en el programa de abordaje psicopedagógico "Plan 24 A" referidos por bajo rendimiento académico y dificultades en el aprendizaje en sus habilidades cognitivas, funciones ejecutivas y habilidades académicas. Se presentan sus resultados en este estudio.

Métodos

Sujetos

30 niños y niñas (28 varones) con edades entre seis y doce años de edad inscritos en el programa de "Plan 24 A", con dificultades en el aprendizaje y bajo rendimiento académico, sin diagnóstico neurológico, con un rango de CI desde inferior al término medio hasta superior.

Materiales e Instrumentos

Test de Inteligencia Raven versión niños:

El test de matrices progresivas de Raven consta de 60 matrices o dibujos. A cada uno de estos dibujos le falta una parte. Estas matrices se agrupan en cinco series (A, B, C, D, E). Cada serie está integrada por 12 ítems. Dentro de cada serie, a medida que avanza la tarea, aumenta el grado de complejidad de la misma. La serie precedente siempre presenta menor complejidad que la siguiente, aunque en cada nueva serie los primeros ítems tienen menor complejidad que los últimos que le antecedieron de la serie anterior. Las series A y B presentan tareas más fáciles que requieren precisión en la discriminación. Las series C, D y E son las que plantean problemas más difíciles de resolver. El tipo de razonamiento implicado es el analógico, la permutación, la alteración del modelo y otras relaciones lógicas. El test de matrices progresivas de Raven para niños es en colores y contempla tres series A, B y C. Esta versión es aplicable a menores comprendidos entre los 5 y 11 años de edad, también se utiliza en adultos con deficiencia cognitiva. La fundamentación que sustenta la prueba es la teoría de los factores de Spearman (1927) sobre el Factor G de la inteligencia. Por tratarse de un test no verbal y por las funciones psicológicas que intervienen en la solución de los problemas se plantea que el Raven es una prueba independiente de la cultura, no obstante, es evidente que el nivel de instrucción y la experiencia del sujeto influyen en los resultados obtenidos en el test (Raven, 2003).

Prueba Neuropsicológica ENI-2

La ENI 2 es una batería de pruebas neuropsicológicas desarrollada en el instituto de Neurociencias de Guadalajara, México, (Matute, Rosseli, Ardila, y Ostrosky-Solís, 2014) cuyo objetivo es examinar el desarrollo neuropsicológico de la población infantil entre los 5 y 16 años, de habla hispana. Con ella se evalúan 12 procesos neuropsicológicos agrupados en 3 áreas: Habilidades Cognoscitivas (Construccionales, Memoria (codificación y evocación diferida), Perceptuales, Lenguaje, Habilidades metalingüísticas, Habilidades espaciales, Atención, Conceptuales) Habilidades Académicas (Lectura, escritura y aritmética) y Funciones Ejecutivas. Además, consta de dos anexos; uno de ellos dirigido a evaluar la lateralidad manual y el otro, la presencia de signos neurológicos blandos.

Procedimientos

Se seleccionó la muestra a conveniencia, dado que ISIPs tiene una población cautiva y el fin era determinar el perfil neurocognitivo de los sujetos. El programa de "Admisión" aplicó la prueba de Raven para determinar discapacidad intelectual, y envió a los sujetos para ser evaluados con la ENI-2.

Cada investigador tuvo a su cargo una sección de la ENI-2 y estuvieron distribuidos en cubículos de evaluación. La aplicación de la prueba se realizó en 10 sesiones de 15, 20 y 30 minutos en donde los niños fueron evaluados en las diferentes áreas por el investigador a cargo. La distribución de los investigadores se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de investigadores por prueba de la ENI 2

Responsable	Prueba	Tiempo en minutos
Investigador 1	Habilidades construccionales	20 min
Investigador 2	Memoria y percepción	30 min
Investigador 3	Habilidades conceptuales	20 min
Investigador 4	Habilidades espaciales	15 min
Investigador 5	Aritmética y metacognición	20 min
Investigador 6	Atención y flexibilidad cognitiva	30 min
Investigador 7	Planificación y control inhibitorio	20 min
Investigador 8	Lectura y escritura	30 min
Investigador 9	Lenguaje	20 min
Investigador 10	Historia clínica y cuestionario de padres	40 min

Nota. La tabla muestra los tiempos máximos de ejecución de las pruebas.

Los niños fueron citados en dos días en el mes de febrero 2018 para realizar la evaluación completa, teniendo momentos de descanso entre las pruebas, como una variable de control de la fatiga y la negativa a cooperar.

Al finalizar las evaluaciones las pruebas fueron calificadas electrónicamente e ingresadas en una base de datos creada por los investigadores en el programa SPSS 24 para su posterior análisis. Los perfiles generados fueron entregados al programa de abordaje psicopedagógico "Plan 24 A" para su uso en el análisis individual de casos y su uso para la elaboración de planes terapéuticos.

Análisis

Se hizo un análisis descriptivo de la población y se generó una media poblacional de respuestas según la edad, para determinar el perfil neurocognitivo grupal, separado por áreas, ingresándolo en el programa electrónico de calificación de la ENI-2, que muestra resultados en percentiles. Se eliminó del análisis de perfil el grupo de 12 años ya que solo hubo 1 sujeto, lo cual no es representativo.

Aspectos Éticos

Los padres fueron informados acerca del objetivo de la investigación, los procedimientos, los beneficios y riesgos a los que se podía enfrentar el niño durante el momento de la evaluación. Se les dejó saber que la participación era voluntaria, tanto de los niños como la propia. Al estar de acuerdo con lo que se presentó firmaron un consentimiento informado en donde autorizaron la utilización de los datos de los niños para fines investigativos. Los niños participaron voluntariamente. Cuando un niño se rehusaba a hacer la prueba, no se le forzó y los datos de esa prueba específica quedaron anulados. De igual manera participaron de su intervención psicopedagógica en los programas de ISIPs.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos según análisis de:

Estadísticos descriptivos. En las tablas 1 y 2 puede observarse la distribución porcentual poblacional de acuerdo a las variables edad, grado académico, nivel intelectual, sexo y condición escolar de repitencia.

El perfil neurocognitivo por edades agrupado por las funciones: a) habilidades académicas, b) habilidades cognoscitivas y c) funciones ejecutivas.

Estadísticos descriptivos

En la tabla 2 puede observarse la distribución porcentual poblacional respecto a las variables edad, grado académico y capacidad intelectual en donde la mayoría de los niños están en la edad de 8 años, cursando el primer grado.

Acerca del nivel intelectual se muestra el 50% de los casos presentan capacidad intelectual inferior al término medio y el otro 50% de los casos con capacidad intelectual promedio o superior al promedio. Los casos están distribuidos según las categorías del Raven: I capacidad superior, Percentil 95; II+ superior al término medio, percentil 90; II superior al término medio percentil 75; III+ III III- término medio (el símbolo + y - representan el término medio alto y bajo respectivamente) Percentil 50; IV+ inferior al término medio, percentil 25, IV inferior al término medio, percentil 10; V Deficiente, percentil 5.

Tabla 2

Distribución porcentual de la población por edad, grado académico y capacidad intelectual

Edad	Porcentaje	Grado	Porcentaje	Nivel de capacidad intelectual	Porcentaje
6 años	13%	Preparatoria	3%	I capacidad superior	10%
7 años	23%	Primero	40%	II superior al término medio	10%
8 años	33%	Segundo	20%	III término medio	20%
9 años	10%	Tercero	13%	III+ término medio	7%
10 años	10%	Cuarto	20%	III- término medio	3%
11 años	7%	Quinto	3%	IV inferior al término medio	50%
12 años	3%				

Nota. Se muestran 3 variables con su distribución en porcentajes con respecto a N=30

La tabla 3 muestra la distribución porcentual poblacional respecto al sexo y su condición de repitencia en donde la mayoría de los escolares evaluados son niños y la minoría son repitentes de grado.

Tabla 3

Distribución porcentual de la población de acuerdo a sexo y condición de repitencia

Variable	Porcentaje
Sexo	
Masculino	93%
Femenino	7%
Condición escolar	
Repitencia	30%
No repitencia	70%

Perfiles Neurocognitivos

En las siguientes tablas y figura se puede observar los resultados de los tres grupos de funciones neuropsicológicas evaluadas con la ENI 2, presentado en percentiles. El espacio sombreado indica los límites esperados con respecto a la norma general latinoamericana para los grupos etarios.

La figura 1 y la tabla 4 muestran el perfil de habilidades académicas de los diferentes grupos de edad. Puede observarse claramente que todos los puntos caen por debajo del área sombreada lo que denota un bajo desempeño en las habilidades de lectura, escritura y aritmética con respecto a la norma.

Perfil de Habilidades Académicas

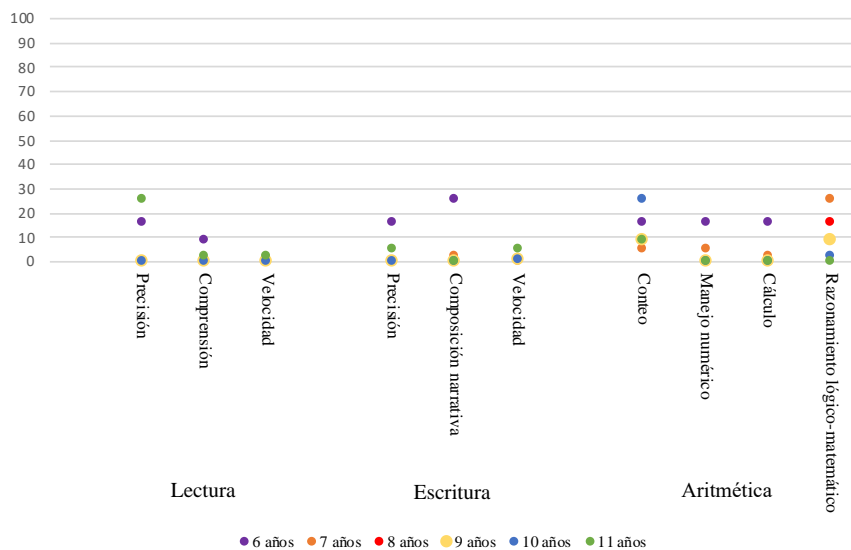


Figura 1. Perfil Percentil de Habilidades académicas de escolares entre 6 y 11 años con bajo rendimiento escolar. Se muestran las tareas de lectura, escritura y aritmética con sus sub áreas respectivas. El área sombreada delimita el perfil esperado para su edad.

Tabla 4
Perfil de Habilidades Académicas por Edad Expresado en Percentiles.

Habilidades Académicas	Tareas	Grupos de Edad					
		6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
Lectura	Precisión	16	0.001	0.001	0.001	0.001	26
	Comprensión	9	0.4	0.4	0.4	0.1	2
	Velocidad	0.001	0.001	0.4	0.001	0.001	2
Escritura	Precisión	16	0.001	0.001	0.001	0.001	5
	Composición narrativa	26	2	0.4	0.001	0.001	0.4
	Velocidad	1	0.1	1.000	1	1	5
Aritmética	Conteo	16	5	9	9	26	9
	Manejo numérico	16	5	0.4	0.001	0.4	0.001
	Cálculo	16	2	0.4	0.1	0.1	0.1
	Razonamiento l-m	9	26	16	9	2	0.4

Nota. La tarea razonamiento l-m se refiere a razonamiento lógico-matemático. La sombra gris remarca los resultados que están dentro de los límites esperados de acuerdo a la norma general latinoamericana. Los resultados por debajo de 25 son considerados como bajos.

La tabla 5 presenta los perfiles de funciones cognitivas, especificando las tareas que las componen. Los grupos están distribuidos según su edad y se presentan para cada uno de ellos, el percentil en donde se ubican. Puede observarse que en general, los niños con bajo rendimiento escolar presentan un bajo rendimiento en las tareas de habilidades cognitivas

Tabla 5
Perfil de Funciones Cognoscitivas por Edad Expresado en Percentiles.

Funciones Cognoscitivas	Tareas	Grupos de Edad					
		6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
<u>Habilidades Construccionales</u>	Construcción con Palillos	16	16	2	5	9	0.1
	Habilidades gráficas	16	5	26	16	26	9
<u>Memoria</u>	Memoria verbal-auditiva Codificación	0.4	9	1	0.4	0.4	0.001
	Memoria visual Codificación	9	9	9	2	26	1
	Memoria verbal-auditiva Evocación	0.4	2	0.001	0.1	0.001	0.001
	Memoria visual Evocación	5	1	2	0.001	5	0.1
<u>Habilidades Perceptuales</u>	Percepción táctil	1	16	50	50	63	26
	Percepción visual	0.1	50	9	16	63	16
	Percepción auditiva	2	26	2	5	16	9
<u>Lenguaje</u>	Repetición	0.001	1	2	0.001	16	16
	Expresión	37	37	16	9	63	0.4
	Comprensión	9	16	9	16	37	9
	Habilidades metalingüísticas	9	0.4	0.001	0.001	0.001	2
<u>Habilidades espaciales</u>		1	0.4	0.001	0.001	0.001	0.001
<u>Habilidades conceptuales</u>		16	16	5	1	5	1

Nota. La sombra gris remarca los resultados que están dentro de los límites esperados de acuerdo a la norma general latinoamericana.
Los resultados por debajo de 25 son considerados como bajos.

La tabla 6 hace referencia a las funciones ejecutivas, en donde pueden observarse dos tipos de datos. El primero está relacionado con las funciones ejecutivas y el segundo con el nivel de error específicamente la perseverancia en el error y la incapacidad para mantener la organización. Los resultados muestran que todos los grupos etarios tienen un bajo desempeño en todas las tareas. Sin embargo, los grupos muestran un nivel de error dentro de lo esperado para su edad o más alto lo que denota dificultades en la flexibilidad cognitiva.

Tabla 6
Perfil de Funciones Ejecutivas por Edad Expresado en Percentiles.

Funciones Ejecutivas		Grupos de Edad					
		6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años
<u>Función</u>	Fluidez verbal	9	2	5	2	5	9
	Fluidez gráfica	9	5	5	2	2	5
	Flexibilidad Cognitiva	26	9	16	5	5	26
	Planificación	9	9	16	9	0.4	9
	Atención	9	9	9	1	1	1
	Memoria Operativa	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.1
<u>Nivel de error</u>	Perseveración	50	63	37	26	91	63
	Desorganización	5	16	16	63	0.4	0.1

Nota. La sombra gris remarca los resultados que están dentro de los límites esperados de acuerdo a la norma general latinoamericana. Los resultados por debajo de 25 son considerados como bajos. El nivel de errores más favorable cuando es más bajo, aunque entre 25 y 75 es considerado dentro de la norma.

Discusión

En los resultados se observa que la mayor cantidad de niños referidos por bajo rendimiento escolar son niños de siete y ocho años y cursan el primer grado. Esto puede estar relacionado con que al momento de calificar los aprendizajes de los niños y definir su rendimiento muchos colegios privados y escuelas piden que los niños ya sepan leer y escribir al ingreso a la primaria. Aquellos que aún no saben leer ni escribir se encuentran en desventaja porque el currículo nacional base no exige el aprendizaje de la lectoescritura sino hasta concluir el primer grado de primaria. Además, es durante esta primera etapa que se hacen evidentes las deficiencias en las funciones cognitivas, y sobre todo en las funciones ejecutivas ya que la preprimaria, en donde se desarrollan estas habilidades básicas, no es obligatoria y muchos niños ingresan al primer grado sin la preparación necesaria. Se evidencia que en la distribución por grados existe una tendencia similar a la matriculación que presenta el Ministerio de Educación de Guatemala (MINEDUC) en donde hay un decrecimiento de la matriculación inversamente proporcional al aumento de grado académico.

La capacidad intelectual, sirvió como una variable de control, para definir un perfil cognitivo homogéneo, pues ante la existencia de deficiencias intelectuales más severas, se espera encontrar perfiles neurocognitivos con diferencias evidentes. En principio, sólo se tomarían en cuenta los niños y niñas que presentaran capacidad intelectual promedio o superior. Sin embargo, tuvo que tomarse en cuenta a niños y niñas con capacidad intelectual inferior (percentil 25) ya que el objetivo es definir el perfil de los consultantes para construir planes apropiados para ellos. Al hacer una comparación entre las respuestas de los niños con capacidad intelectual media y superior, contra los niños que presentaron capacidad intelectual inferior (IV+) no se encontraron diferencias significativas. Razón por la cual no se hace separación de estos grupos en los resultados presentados.

Se muestra, además, una mayor incidencia de niños sobre niñas en este programa, lo cual puede estar definido por factores sociales relacionados a la diferencia en las oportunidades educativas y expectativas de los padres y maestros a favor de los niños. Latinoamérica se caracteriza por tener

menos oportunidades de desarrollo si una persona es mujer, vive en contextos de pobreza, y/o pertenece a una etnia indígena (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003). Para el año 2013 en Guatemala, la matrícula escolar en primaria fue del 52% para niños y 48% para las niñas, (INE, 2013). En este sentido, si existen más niños que niñas en el ambiente escolar, la posibilidad de consulta por bajo rendimiento escolar en las instituciones como ISIPs, también es mayor para los niños que para las niñas. De Olivera (2004) sostiene que "Las diferencias de rendimiento están estrechamente ligadas con las desigualdades sociales, las que se pueden dar a través de la organización institucional, del tipo de interacción, de los métodos pedagógicos, de las creencias docentes, y a través de los materiales y recursos económicos de la institución" (en Mathiesen, Castro, Merino, Mora y Navarro, 2013, p. 203)

Por otro lado, inglés, Benavides, Redondo, García Fernández, Ruiz Esteban, Estévez y Huescar (2009), afirman que las niñas presentan mayor adaptación socioemocional y conducta pro social y tienen, además, mayor motivación académica.

Ambas posturas pueden dar soporte al por qué existe menos niñas que niños en la consulta del programa "Plan 24A". Las niñas tienen menos oportunidades educativas y las que acceden a la educación tienden a ser más dedicadas, pero si su rendimiento es bajo, dada la expectativa de los padres y el estereotipo, son propensas a ser retiradas, en lugar de buscar apoyo remedial para ellas.

Los perfiles neurocognitivos muestran un pobre desempeño en las habilidades académicas, las funciones cognoscitivas y las funciones ejecutivas, indistintamente de la edad o la capacidad intelectual. El desempeño en las tareas de lectura (precisión, comprensión y velocidad) se encuentran en el percentil 20, indicando que el 80% de los niños de esa edad se desempeñan mejor que la muestra evaluada. Cabe resaltar que las tareas de velocidad lectora se muestran en el percentil 0.01 revelando que la fluidez lectora es una de las competencias que presentan mayor reto. Existe una relación directamente proporcional entre fluidez y comprensión lectora, que puede verse claramente reflejada en el bajo rendimiento de ambas tareas. La fluidez está compuesta por la precisión en la lectura y la velocidad, por lo que la fluidez se considera un proceso superior. De esta cuenta requiere de mayores recursos atencionales. Cuando la lectura de palabras se automatiza, pueden asignarse estos recursos a la comprensión de lectura (De Mier, Borzone, y Cupani, 2012). Sin embargo, dicha relación solo explica una parte de la comprensión ya que existen otros factores que intervienen. Existe una asociación entre habilidades verbales y comprensión lectora (Canet-Juric, y Urquijo, Richard's, & Burin, 2009; Demagistri, Richards, y Canet-Juric, 2014; Ramírez-Benitez, 2014) además de la atención (Sesma, Mahone, Levine, Eason, y Cutting, 2009) y la fluidez lectora (Swanson y Jerman, 2007).

Los resultados evidencian que, en las habilidades aritméticas, existe un deficiente desempeño comparado con lo esperado para su edad y grado académico, encontrándose por debajo del percentil 25. De la misma manera, las tareas de escritura muestran una fuerte deficiencia en la habilidad para copia (precisión) y la velocidad, siendo la tarea de composición narrativa la más comprometida. Los resultados de las habilidades académicas están íntimamente relacionados con el desempeño en las habilidades cognoscitivas (que son base para el aprendizaje de la lectura, escritura y la matemática) pero sobre todo con las funciones ejecutivas, como se menciona más adelante.

Puede observarse en los perfiles de habilidades cognoscitivas que, en el área del lenguaje, los niños puntúan en un percentil inferior a 5 en todas las edades evidenciando así dificultades en la conciencia fonémica, además de una fuerte deficiencia en las habilidades metalingüísticas que ayudan

a comprender las unidades estructurales y funcionales del lenguaje. Por otro lado, vemos que la memoria (función indispensable para el aprendizaje) perfila por debajo del percentil 10. Esto significa que existen dificultades para la codificación de la información, pero además para la evocación, lo cual tiene lógica ya que lo que no se almacena, no puede recuperarse. Dentro de las funciones cognitivas, en el lenguaje específicamente, la conciencia fonológica juega un papel importante en la adquisición de la lectura (Preilowski, & Matute, 2011). Niños con dificultades en la repetición de fonemas muestran dificultades en la comprensión de la relación fonema grafema, indispensable para la lectura en español.

Al observar el perfil de funciones ejecutivas, resalta la deficiencia en el desempeño de tareas de memoria operativa encontrándose, todos los grupos en un percentil 0.0001, lo que indica una imposibilidad total para realizar las tareas. El desempeño en tareas de atención está por debajo del percentil 10 lo que indica para cada grupo de edad, que hay un 90% de escolares que tienen niveles atencionales mejores. Según la literatura, las funciones ejecutivas en general están relacionadas con la velocidad y la comprensión lectora, así como con el rendimiento académico en general (St Clair-Thompson & Gathercole, 2006). Sin embargo, para los procesos lectores, específicamente para la comprensión, se ha encontrado que la memoria operativa y la fluidez verbal semántica la predicen significativamente (Filippetti y López, 2016).

Al conjugar los hallazgos en el desempeño de las tareas de memoria operativa específicamente, el desempeño en las tareas de funciones ejecutivas en general y la atención, puede entenderse claramente por qué los resultados en procesos de lectura perfilen tan bajo.

Los resultados concuerdan con lo que estudios previos han evidenciado con respecto a la relación entre funciones cognitivas y funciones ejecutivas y el rendimiento académico.

Las habilidades aritméticas y aprendizaje de las matemáticas se han asociado a diferentes funciones cognitivas. En estudios comparativos entre niños con desarrollo neurotípico y niños con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas se ha encontrado que las habilidades espaciales, la memoria semántica en su fase de evocación, las habilidades lingüísticas, perceptuales y atencionales están relacionadas con el desempeño en tareas aritméticas. (Rosselli, Ardila, & Matute, 2010; APA, 2003; Geary & Hoard, 2001).

Las funciones ejecutivas, como en la lectura, en las habilidades aritméticas también juegan un papel determinante. Bull & Scerif (2001) han reportado problemas de inhibición en niños con déficit en el aprendizaje de la matemática. En consecuencia, la memoria operativa se encuentra aminorada por la incapacidad de inhibir información irrelevante (Geary y Hoard, 2005).

Se ha propuesto además que la competencia en habilidades matemáticas y de lectura en la primaria está determinada por la memoria operativa y otras funciones ejecutivas en preescolares y que, aunque la edad no influye en la fuerza de la correlación entre funciones ejecutivas complejas y logros académicos en lenguaje y matemática (Best et al., 2011).

A pesar de que los niños evaluados no han sido diagnosticados con trastornos específicos del aprendizaje, sus perfiles cognitivos evidencian una estrecha relación entre el pobre desempeño en funciones ejecutivas y habilidades cognitivas y sus habilidades académicas. Los estudios de niños con discapacidades de aprendizaje también han apoyado la idea de una relación sólida entre la memoria de trabajo y el rendimiento escolar. Los niños con bajo progreso académico han mostrado deficiencias en las tareas de la memoria central ejecutiva o de la memoria espacial visual, lo que sugiere un vínculo

estrecho entre las habilidades de la memoria operativa y el logro del currículo (Gathercole & Pickering, 2000).

El rendimiento escolar de los niños está determinado por su desempeño en las materias que implican habilidades académicas de lectura escritura y aritmética. En Guatemala, además del contenido específico de estas, también se toma en cuenta el comportamiento, la asistencia, entrega de tareas, puntualidad: en resumen, todo el comportamiento escolar del niño. Sin embargo, al evaluar sus habilidades de lectura, escritura y aritmética puede notarse que los otros factores que dictan la calificación, no influyen en ese rendimiento escolar. En general, estas habilidades académicas están determinadas por diferentes funciones cognitivas y las funciones ejecutivas que se evidencian en los resultados obtenidos. Ese rendimiento global está relacionado con la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva y ejecutivo central. (St Clair-Thompson y Gathercole 2006; Bull et al., 2008).

Conclusión

En conclusión, los perfiles de habilidades académicas son el reflejo del bajo funcionamiento de las habilidades cognitivas que revelan un pobre desempeño cognitivo general. Además, las funciones ejecutivas que son determinantes en el rendimiento escolar general y en tareas académicas (lectura y matemática) específicamente, también presentan un perfil pobre, sobre todo la memoria operativa que ha sido ampliamente estudiada y ligada a procesos de aprendizaje de lectura y matemática específicamente. El bajo rendimiento académico que presentan los niños evaluados está más relacionado con un perfil neurocognitivo deficiente que con su capacidad intelectual.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2003). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (text rev.). Washington, DC: Author
- Arán Filippetti, V., & López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Bing, E. (1963). Effects of child-rearing practices on development of differential cognitive abilities. *Child development*, vol. 34, n. 3, 631-648
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years.
- Bull, R., & Scerif, G. (2001). Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293. http://doi.org/10.1207/S15326942DN1903_3
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008a). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years. *Developmental neuropsychology*, 33(3), 205-228.

<http://doi.org/10.1080/87565640801982312>

Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008b). Short-Term Memory, Working Memory, and Executive Functioning in Preschoolers: Longitudinal Predictors of Mathematical Achievement at Age 7 Years.

Cowan, N. (1998). *The Development of Memory in Childhood*. Psychology Press.

Canet-Juric, L., & Urquijo, S., Richard's, M. M., & Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of*

Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 29, 996-1005.

De Mier, M. V., Borzone, A. M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1).

De Oliveira, M. L. (2004). Las diferencias de género y color en las escuelas de Brasil: Los maestros y la evaluación de los alumnos. En: Winkler, D.R. y Cueto, S. (Eds.), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina* (pp. 373-391). Washington, DC: PREAL.

Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000a). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 177-194.

Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000b). Assessment of working memory in six-and seven-year-old children. *Journal of educational psychology*, 92(2), 377

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93(3), 265-281.

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1-16.

Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology*, 15, 635-647.

Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2005). Learning disabilities in arithmetic and mathematics: Theoretical and empirical perspectives. En J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 253-267). New York: Psychology Press.

Herrera, M.O., Mathiesen, M.E., Morales, M., Proust, P. y Vergara, M. (2006). Actitud del adulto a cargo de la sala cuna hacia el género y su relación con la calidad del ambiente educativo. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, n. 1, 7-19.

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, vol. 25, n. 1., 93-101.

Mathiesen, M. E., Merino, J.M., Castro, G., Mora, O. y Navarro, G. (2011). Adaptación socioemocional en escolares: evaluación de un instrumento nuevo en la provincia de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, n. 2, 61-75.

- Mathiesen, M., & Castro Yáñez, G., & Merino, J., & Mora Mardones, O., & Navarro Saldaña, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y socioemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 199-211.
- Morales, M., Mathiesen De G., M.E. y Navarro, G. (2008). Diferencia entre el desarrollo de niños y el desarrollo de niñas que asisten a primer ciclo de educación parvularia en la provincia de Concepción. ¿Las niñas se desarrollan igual que los niños? *Investigaciones en Educación*, vol. 8, n. 1, 85-100.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Gender and education for all: The leap to equality*. Paris: UNESCO
- Preilowski, B., & Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia del trastorno de lectura-escritura (dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Santiago: PREAL
- Psychological Research, 2, 99-111.
- Ramírez-Benitez, Y. (2014). Predictores neuropsicológicos de las habilidades académicas. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8, 155-170
- Raven, J. C. (2003). Test de Matrices Progresivas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rosselli, M., Ardila, A., & Matute, E. (2010). Trastornos del cálculo y otros aprendizajes. *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232-246. <http://dx.doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Spearman, C. (1946). THEORY OF GENERAL FACTOR 1. *British Journal of Psychology. General Section*, 36(3), 117-131.
- St Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745-759. <http://doi.org/10.1080/17470210500162854>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 96, 249-283.

Derechos de Autor (c) 2019 Nadyezhda van Tuylen Dominguez

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

¿Cómo son los hombres? Caracterización masculina en un cuestionario con estudiantes universitarios de Guatemala

How are the men? Masculine characterization in a questionnaire with university students from Guatemala

María Alejandra Muralles Marín
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: amuralles@psicousac.edu.gt

Resumen: en este artículo se presenta un análisis de los resultados de un cuestionario Likert utilizado como instrumento en una investigación sobre masculinidad llevada a cabo con hombres estudiantes de la universidad de San Carlos de Guatemala. Se estudiaron los adjetivos utilizados por 809 sujetos para caracterizar a los hombres en función de su frecuencia y pertenencia a las categorías: moral, habilidad, actitud, afectiva y física. También se calculó el apego con el modelo de masculinidad dominante a través de cinco escalas correspondientes a las disposiciones de dicho modelo. Ambos análisis incluyen la comparación en relación con dos condiciones sociodemográficas: la religiosidad y la orientación sexual. Los hallazgos más significativos fueron la predominancia de adjetivos tradicionalmente concebidos como masculinos que demuestran un acuerdo significativo con las disposiciones de la masculinidad dominante, las escasas diferencias entre los grupos en las variables que se miden y, a pesar del hallazgo de diferencias estadísticas significativas en todas las disposiciones, se evidencian altos niveles de afinidad con el modelo de masculinidad dominante en todos los grupos en las disposiciones de pareja, paternidad y éxito laboral y académico. También se encontraron bajos niveles en las disposiciones de heteronormatividad y proveeduría, especialmente entre hombres no heterosexuales y hombres no religiosos.

Abstract: This article presents an analysis of the results of a Likert questionnaire used as an instrument in a research on masculinity carried out with male students at the University of San Carlos in Guatemala. The adjectives used by 809 subjects to characterize men based on their frequency and belonging to the categories: moral, ability, attitude, affective and physical were studied. Attachment to the dominant masculinity model was also calculated through five scales corresponding to the dispositions of said model. Both analyzes include the comparison in relation to two sociodemographic conditions: religiosity and sexual orientation. The most significant findings were the predominance of adjectives traditionally conceived as masculine that show significant agreement with the dispositions of dominant masculinity, the few differences between the groups in the variables that are measured and, despite



the finding of statistically significant differences in all the dispositions, high levels of affinity with the dominant masculinity model are evident in all the groups in the dispositions of the couple, paternity and work and academic success. Low levels were also found in heteronormativity and provisioning dispositions, especially among non-heterosexual men and non-religious men.

Palabras clave: características masculinas, masculinidad dominante, orientación sexual, religiosidad, disposiciones de la masculinidad.

Key terms: male characteristics, dominant masculinity, sexual orientation, religiosity, masculinity dispositions.

Introducción

Ser hombre, nombrarse hombre, definirse a sí y a otros como hombres: el modelo dominante de masculinidad impone en la sociedad una serie de expectativas comportamentales, ideológicas y discursivas a aquellas personas con cuerpos sexuados como masculinos, por lo que el abanico de posibles exploraciones a partir de dicho modelo se vuelve muy amplio. Para el caso de este estudio, se ha planteado abordar el discurso masculino a partir de los adjetivos que hombres estudiantes de la universidad de San Carlos de Guatemala utilizan para caracterizar a los hombres, así como explorar dicha caracterización a la luz de algunas condiciones sociodemográficas.

Se parte de que el contexto guatemalteco es un contexto violento, homofóbico y machista construido a partir de los más conservadores parámetros religiosos y patriarcales en términos de género. Dentro del mismo, la única universidad pública del país no parece ser muy diferente. La universidad que forma las élites académicas, responsable de la educación de mayoría de profesionales del país es una universidad que reproduce prácticas machistas. La Universidad de San Carlos se reportó en el 2018 como uno de los lugares en los que el acoso es más frecuente (OCAC- Guatemala, 2018). En el mismo año, durante una actividad tradicional de denuncia social universitaria, representantes estudiantiles amenazaron a la Secretaria General de Asociación de Estudiantes Universitarios Oliverio Castañeda De León con manifestaciones misóginas haciendo alusión a violencia sexual (Flores, 2018) y es también un espacio en el que de forma cotidiana se celebran expresiones homofóbicas dentro de las aulas.

En este artículo se plantea abordar dos condiciones sociodemográficas en estudiantes de la mencionada casa de estudios: la religión y la orientación sexual. Abordar la religión resulta relevante para el estudio puesto que las religiones, de corte judeocristiano, tienen una alta predominancia e históricamente han ejercido una fuerte influencia en la región y en el país, en aspectos tales como la configuración subjetiva de la población y la injerencia en la construcción de políticas públicas.

Las religiones construyen, sostienen y legitiman un sistema único de sexualidad que se estructura sobre la opresión y la exclusión de amplios sectores de la población. "Las instituciones religiosas, en su doble rol de agentes de socialización y actores políticos, son sindicadas como las principales sostenedoras del patriarcado y la heteronormatividad". (Vaggione, 2009, p. 8).

El discurso religioso, como Vaggione (2009) hace ver, está construido en un lenguaje patriarcal.

Por tanto, la construcción de la masculinidad en un entorno religioso está inevitablemente atravesada por nociones tradicionales sobre los roles de género, las obligaciones y derechos diferenciados según el sexo y, para lo que a este estudio atañe, la definición de lo masculino a partir de características que aluden a la fuerza, racionalidad, autoridad, no afectividad y liderazgo. (Disla, 2015)

Por otro lado, la orientación sexual también se convierte en una variable de relevancia para el estudio, pues Guatemala es un país altamente heteronormado. Según Batres, Ortiz, & Chivalán, "La sociedad guatemalteca parece no estar preparada para la diversidad sexual y culturalmente se censura la diferencia en la opción sexual, pues prevalece una visión que únicamente considera como legítima la identidad heterosexual" (2011, p. 117). Una muestra de ello es la forma en que los discursos estatales (Tucker, 2018), religiosos y cotidianos parten de la heterosexualidad como única orientación válida y refuerzan así el rechazo hacia otras orientaciones. En este contexto heteronormativo, la masculinidad se construye, entiende y describe con tintes homofóbicos.

En Guatemala, no existen datos estadísticos oficiales sobre orientación sexual y religión. Ante ello surge la necesidad de buscar estos datos en otras fuentes. Sobre religión, quien ofrece la información más completa y reciente es la Embajada de Estados Unidos a través de su informe sobre la libertad religiosa. Según este informe, a nivel nacional existen dos religiones predominantes, el catolicismo y el protestantismo. Para el año 2016, el total de la población estaba dividido de la siguiente forma: aproximadamente 45% católica, 42% protestante, 11% sin afiliación religiosa y menos del 3% afiliada a religiones budista, hindú, musulmana, judía y religiones mayas o garifunas. (Embajada de los Estados Unidos de América en Guatemala, 2016). Sobre orientación sexual, diversas organizaciones no gubernamentales locales y regionales ofrecen informes sobre exploraciones hechas en fenómenos específicos como discriminación laboral relacionada a la orientación sexual, violencia transfóbica, crímenes de odio, entre otros (Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas, 2017). No ofrecen, sin embargo, cifras a nivel país sobre las orientaciones sexuales de la población.

Masculinidad dominante y sus disposiciones

Se han mencionado anteriormente términos como modelo dominante de masculinidad y disposición, cuya conceptualización resulta fundamental para el estudio. Sobre la masculinidad dominante se puede indicar:

Si ya se aceptó que la masculinidad es una forma de dominación y se entiende que toda dominación se sostiene en una estructura de disposiciones socialmente promovidas, podría aceptarse que la masculinidad (dominante) es un conjunto de disposiciones biológicas y culturales que rigen a cada individuo hombre en sus relaciones sociales. (Batres, Ortiz, & Chivalán, 2011, p. 43).

En el texto citado se hace alusión a la condición de ejercicio de dominación que el modelo de masculinidad tradicional supone, considerando las disposiciones que lo configuran como aquellas que rigen las relaciones sociales de los sujetos. Para estos sujetos, las disposiciones pasan a ser mandatos socialmente construidos, aprendidos y reproducidos cuya internalización supone un medio de

adaptación al contexto masculino y cuya expresión a través de comportamientos, ideas y discursos ocurre en un intercambio dinámico entre sujeto y sociedad: los sujetos afianzan y ejercen las disposiciones en sus procesos de socialización y a la vez el ejercicio de los mandatos de dichas disposiciones sostiene la estructura social desde el modelo de la masculinidad dominante.

El estudio que se encuentra en curso, aborda cinco disposiciones del modelo de masculinidad dominante: paternidad, pareja, éxito laboral y académico, proveeduría y heteronormatividad. La paternidad hace referencia al mandato de reproducción con fines de transmisión de la herencia que se construye en un estrecho vínculo con la proveeduría como un rol masculino profundamente arraigado y a través del cual se reproducen los patrones comportamentales y el lugar en la jerarquía social asignado según el género.

La paternidad tradicional se basa en una referencia biológica de las diferencias hombre/mujer. Concibe al padre en la cima de una pirámide familiar, con un estatus otorgado como natural e indiscutible. Su rol fundamental es el de proveedor y responsable de la autoridad y la disciplina familiar (Ortega, 2004; p. 62).

Como se ha señalado, la paternidad está relacionada con la proveeduría; la obligatoriedad del sostenimiento económico del hogar que a su vez está relacionada con el lugar asignado a los hombres en el espacio público, en el campo laboral. Menjivar señala que "a la vez que los hombres obtienen reconocimiento público y capacidad de dominio a partir de su actividad ocupacional, también se encuentran en función de la sobrevivencia familiar mediante lo que se ha designado como proveeduría" (2005, p. 203). El reconocimiento público que el autor menciona se vincula a la siguiente disposición: el éxito laboral y académico. La noción de pertenencia al espacio público (empleo, política, academia, etc.) desarrollada en los hombres desde edades muy tempranas coexiste con una noción de éxito en este espacio como un importante satisfactor del proyecto de vida. El término utilizado por otros autores como Batres, Ortiz, & Chivalán (2011) para referirse a esta disposición es "realización laboral" sin embargo, el uso de la categoría éxito tiene connotaciones importantes en cuanto se trata del tema de masculinidad pues el éxito está relacionado a la competitividad como una característica asignada al género masculino. La competitividad "es un valor de la hombría, es una demostración de honor y valentía que se representa a través de la lucha y en la que juegan dos roles importantes, el fuerte y el débil, el ganador y el perdedor" (Díez, 2015, p. 85) El rol del ganador es el rol del exitoso, de quien, en este caso, es merecedor de recibir el reconocimiento académico o económico.

La disposición de pareja se refiere a las relaciones construidas a partir de vínculos sexoafectivos. Dentro del modelo de masculinidad dominante se constituyen relaciones de pareja tradicional en las que estos vínculos están caracterizados por tres elementos: la noción de pertenencia de la pareja al hombre, la concepción de la pareja como medio para la realización del mandato de paternidad y el cumplimiento de los roles de género cuidado-proveedoría, es decir, en el modelo de masculinidad dominante, la pareja reproductiva cumple funciones de atención y cuidado mientras el hombre cumple funciones de proveeduría y protección. Por pareja reproductiva no debe entenderse únicamente la reproducción limitada a la descendencia. El término, según Amuchástegui & Szasz (2007), hace referencia a la división sexual del trabajo en la que el género masculino está a cargo de la producción a través del empleo y la generación de ingresos económicos y el femenino de la reproducción a través de la creación y sostenimiento de condiciones para posibilitar la producción.

Puede analizarse así que la relación de pareja reproductiva "consiste en una relación entre sujetos genéricos con sus ideologías e identidades respectivas que construye posibilidades y efectos sexuales, laborales, emocionales y reproductivos diferenciados para cada uno de los sujetos atravesados por el poder y el privilegio" (Amuchástegui & Szasz, 2007, p. 142).

La última disposición a abordar es la heteronormatividad, la imposición de la heterosexualidad como única orientación permitida en la sociedad. Sobre esta categoría se postula que: la heteronormatividad no puede concebir una cultura, una sociedad donde la heterosexualidad no ordene no sólo todas las relaciones humanas, sino también la misma producción de conceptos e inclusive los procesos que escapan a la conciencia... los discursos de la heterosexualidad nos oprimen en el sentido que no nos dejan hablar a menos que hablemos en sus términos (Witting, 2006, p. 52).

Esta disposición, aunque está centrada en la orientación sexual, no alude únicamente a ella. La heteronormatividad supone para los sujetos una serie de directrices que rigen dicha heterosexualidad. Pueden distinguirse tres principales elementos dentro de esta disposición: la virilidad como la expresión activa de la hombría, la homofobia como el rechazo a toda orientación sexual que escapa a la norma y la pauta de comportamiento sexoafectivo como una serie de formas implícitas de relacionarse con la pareja a través de la expectativa del cumplimiento del rol de conquistador, la negación de la dimensión afectiva como una dimensión masculina, la necesidad sexual supuestamente incontrolable y la existencia del pacto masculino, un vínculo universal entre hombres a través del cual se cuidan y sostienen privilegios de género.

Sobre la relación entre las disposiciones del modelo de masculinidad dominante como elementos subjetivos estructurados en la realidad y estructurantes de la misma y la caracterización de lo masculino a través del discurso, puede señalarse que el ejercicio de la masculinidad dentro de este modelo se ve necesariamente reforzado por recursos discursivos que no solo describen dicho ejercicio sino cumplen con la función de validarlo constantemente. Al respecto, Xavier Andrade y Gioconda Herrera en su trabajo sobre masculinidades en Ecuador postulan que:

el cumplimiento de la norma, en este caso, de las reglas que disciplinan el comportamiento entre sexos, demanda la permanente citación de tal norma. En otras palabras, actuar como hombre y/o como mujer en el contexto mandatorio de la heterosexualidad requiere apelar al repertorio disponible de saberes y significados que son percibidos como formas socialmente apropiadas (2001, p. 116).

Antecedentes

Existen varios estudios que anteceden al presente en cuanto a la exploración del discurso y la caracterización de lo masculino en la línea de la investigación de género y masculinidades. Entre ellos

puede mencionarse la investigación sobre el modelo dominante de masculinidad en hombres universitarios llevada a cabo por Batres, Ortiz y Chivalán en el 2011 en la que, paralelo a un análisis cuantitativo, se hace una exploración cualitativa a partir de grupos focales y entrevistas a profundidad en las que se abordaron las disposiciones de la masculinidad dominante y la conceptualización de lo masculino según los participantes. A inicios del estudio, los autores se plantean la siguiente afirmación sobre el discurso y la masculinidad: "el papel que juega el discurso como dispensador o recurso compartimentado de la conducta masculina, arreglo que de no ser adoptado produciría profundas contradicciones en el comportamiento de los hombres" (Batres, Ortiz, & Chivalán, 2011, p. 11). En dicho estudio, los autores concluyen que la masculinidad dominante se vale de una serie de mecanismos de ajuste y persistencia ante los posibles fragilizantes de la masculinidad, es decir, la masculinidad dominante no es estática, se transforma según el contexto lo demanda y esas adaptaciones no escapan al discurso. Estas afirmaciones parten de la exploración cualitativa que el estudio realizó, los discursos de los hombres entrevistados y participantes de los grupos focales dieron cuenta del alto nivel de apego con las disposiciones de la masculinidad dominante, pero también de la necesidad de adaptar ese apego con la tensión que supone la dificultad para cumplir a cabalidad con muchos de los mandatos que cada disposición impone. El estudio en cuestión también analiza el uso de cualidades que los participantes señalan como masculinas y tras su procesamiento señala que

Las diez cualidades esperadas en un hombre son: responsable, fiel, honesto, trabajador, amoroso, cariñoso, sincero, comprensivo e inteligente; resultado que permite apreciar las representaciones culturales del "hombre deseado" (Batres, Ortiz, & Chivalán, 2011, p. 187).

Puede mencionarse también el estudio sobre atributos según género realizado por Vega (2007) en el que se adaptó y validó el cuestionario Bem Sex Role Inventory al castellano con un grupo de jóvenes argentinos con el fin de conocer su "integración intrasubjetiva de aspectos femeninos y masculinos." (Vega, 2007, p. 538). La autora presenta como resultado que las y los jóvenes demuestran altos niveles de identificación con los roles de género tradicionales tanto masculinos como femeninos, lo cual se demuestra a través de cómo al analizar las escalas del inventario aplicado:

los valores obtenidos por las mujeres en la Escala Femenidad fueron superiores a los de los varones ($t=6.06$) y los valores de los varones en la escala Masculinidad fueron superiores a los obtenidos por las mujeres en la misma escala ($t=8.25$). (...) En este sentido, dicho resultado es interpretado como un indicador conductual de la necesidad que tienen los adolescentes por asumir roles sociales estereotipados para su propio género en un proceso paulatino de inserción social y de consolidación de una identidad de género definitiva. (Vega, 2007, p. 541).

En el caso del Análisis de los estereotipos de género actuales presentado por Castillo-Mayén y Montes-Berges (2014) el estudio se llevó a cabo con población universitaria y se utilizó una escala de autoasignación de estereotipos de género compuesta por adjetivos característicos de los mismos a fin de conocer la existencia de cambios en la concepción de estos estereotipos. Sobre ello, las autoras señalan que se observaron tanto cambios como permanencias en la caracterización genérica que la muestra hizo. Señalan que, si bien hay adjetivos que han ido perdiendo vigencia en la descripción de lo masculino, ha habido otros que los han sustituido y que también se encontró el uso de adjetivos no

tradicionalmente asignados a dicho género. Un elemento importante señalado por las autoras es que sus resultados indicaron que la consideración de algunos estereotipos como masculinos o femeninos presentaba diferencias a partir de las características sociodemográficas de la muestra. Al respecto indican la importancia de señalar "que el efecto global observado de las características sociodemográficas sobre los estereotipos de género sugiere que las personas, en función de aspectos como el sexo, la religiosidad o el estado civil, mantienen representaciones distintas sobre los hombres y las mujeres." (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014, p. 11).

Los mencionados son algunos de los estudios llevados a cabo en el tema de masculinidad que se han valido del uso de unidades lingüísticas en forma de categorías, estereotipos o adjetivos como un medio para la exploración discursiva y subjetiva en el área. Las ventajas que supone una aproximación a través del uso de unidades lingüísticas es que permite el uso de recursos cuantitativos para su análisis, así como cualitativos para su interpretación.

Método

Instrumento

Se utilizó un cuestionario Likert compuesto de tres partes: la primera una serie de preguntas sobre datos sociodemográficos; la segunda, la enumeración de tres adjetivos que caracterizan a un hombre según el participante; y la tercera, setenta y cinco enunciados con los que se pidió al participante manifestar su afinidad en una escala desde "Muy de acuerdo" hasta "Muy en desacuerdo". Estos enunciados se redactaron como afirmaciones que se posicionan desde el apego al modelo dominante de masculinidad. El instrumento es una versión revisada, reorganizada y adaptada del cuestionario Likert utilizado por Batres, Ortiz y Chivalán (2011). Los setentaicinco ítems del cuestionario conforman cinco escalas correspondientes a las cinco disposiciones de la masculinidad dominante referidas.

Participantes

Para el estudio, se contó con una muestra de tipo no probabilístico, estratificado proporcional. Se consideró cada unidad académica de la Universidad de San Carlos de Guatemala como un estrato en función del cumplimiento de las características del muestreo estratificado que permiten la reducción del error muestral: que exista homogeneidad interna en cada estrato y heterogeneidad entre uno y otro. El cálculo de la muestra se realizó tomando como base la matrícula estudiantil masculina por unidad académica según información referida por el Departamento de Registro y Estadística de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Se utilizó la fórmula para cálculo muestral de poblaciones finitas y el resultado fue triplicado a fin de obtener grupos de tamaño suficiente para comparaciones estadísticas reduciendo así el efecto de diseño: $n_0 = z^2 s^2 / e^2$ donde: n_0 = muestra sin considerar el factor de corrección para poblaciones finitas, z = valor crítico de la distribución normal (en este caso se usó el 95% de nivel de confianza, por tanto, el valor crítico es 1.96), s = desviación estándar (0,9899), e = error de muestreo admitido (0.05) y $n = 3n_0$ (n_0 se triplicará para reducir el efecto de diseño, por ello no se hace la corrección para población finitas).

La técnica de muestreo utilizada fue el muestreo incidental, siendo el incidente que los estudiantes se encontraran en los pasillos de las unidades académicas de la universidad al momento del trabajo de campo, así como su disponibilidad para participar en el estudio respondiendo el cuestionario Likert.

Características de la muestra:

La muestra estuvo compuesta por 809 estudiantes entre 17 y 38 años mayoritariamente solteros: 90.4% solteros, 7.9% casados, 0.5% Unidos, 0.2% divorciados, 0.2% separados y 0.7% no respondió. El 51.5% de los estudiantes participantes no trabaja, el 48.3% sí trabaja y 0.1% no respondió a la pregunta sobre el empleo. En cuanto al grupo cultural, la mayoría de la muestra se identifica como ladina (72%), seguido por un grupo menor que se autoidentifica como mestizo (19.2%) y otro grupo aún menor como indígena (5.7%), el resto está distribuido entre criollos (1.2%) "otro grupo cultural" (0.2%) y un 1.4% que no respondió.

Para este artículo se analizaron un total de 2,427 respuestas correspondientes a los tres adjetivos mencionados en cada uno de los 809 cuestionarios respondidos.

Procedimiento de análisis:

Los datos recabados fueron tabulados e integrados en una base de datos de un software de análisis estadístico para su posterior procesamiento y cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, así como pruebas no paramétricas debido a anormalidad estadística de los datos. Los resultados de la prueba Kolmogorow-Smirnov para cada disposición son de una significancia de 0.000 para pareja, paternidad, proveeduría y éxito, mientras que para heteronormatividad la significancia fue de 0.001. El valor asignado a las opciones de respuesta del cuestionario fue el siguiente: muy de acuerdo, 2; de acuerdo, 1; indeciso, 0; en desacuerdo, -1 y muy en desacuerdo -2. Siendo 2 el valor que evidencia mayor apego al modelo dominante de masculinidad y -2 el que evidencia menor apego.

Las categorías listadas por los participantes fueron tabuladas y organizadas en cinco categorías. 1) Moral: esta categoría concentra los adjetivos que apelan a valores, códigos éticos y costumbres morales, 2) actitud: en esta categoría se aglutinaron los adjetivos que señalan comportamientos y pautas conductuales, 3) física: los adjetivos que integran esta categoría son aquellos que aluden a condiciones relacionadas a los cuerpos masculinos, 4) habilidad: se categorizaron como habilidades todos los adjetivos que se relacionaran con la posibilidad o capacidad para la ejecución de tareas y 5) afectiva: compuesta por los adjetivos que hablan sobre relaciones y vínculos afectivos.

Resultados

Adjetivos y categorías

Los diez adjetivos referidos con mayor frecuencia en la muestra (ver tabla 2) se distribuyeron así: dos de ellos en un rango mayor a 200: responsable y honesto; dos en un rango entre 100-199: respetuoso y trabajador; cuatro entre 50-99: caballeroso, inteligente, amable y fuerte; y dos entre 20-

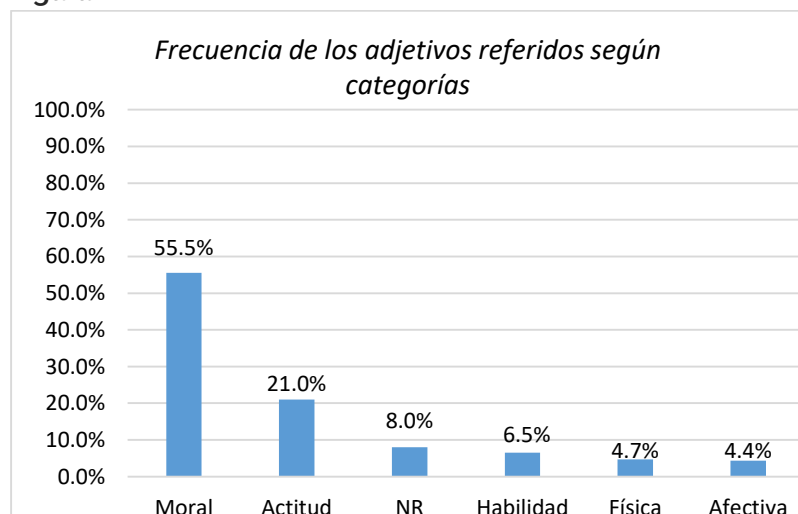
49: fiel y honrado. La frecuencia con que se refirió el resto de adjetivos oscila entre 1 y 5. Entre los diez adjetivos más frecuentes, seis corresponden a la categoría moral, dos a actitud, dos a habilidad, uno a físico y ninguno a afectivo. La frecuencia de las categorías que agrupan a los adjetivos referidos por los sujetos, de mayor a menor prevalencia (ver gráfica 1), es la siguiente: en primer lugar, moral con un 55.5%, seguida por actitud con un 21.0%, habilidad con un 6.5%, física con 4.7% y afectiva con 4.4%. Un 8% de la muestra no refirió ninguna categoría.

Tabla 1

Predominancia de adjetivos referidos por los sujetos

Adjetivo	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Responsable	Moral	274	11.29%
Honesto	Moral	229	9.44%
Respetuoso	Moral	184	7.58%
Trabajador	Moral	125	5.15%
Caballero	Actitud	86	3.54%
Inteligente	Habilidad	72	2.97%
Amable	Actitud	53	2.18%
Fuerte	Física	52	2.14%
Fiel	Moral	40	1.65%
Honrado	Moral	26	1.07%

Figura 1



Religiosidad y religiones predominantes

Sobre la religiosidad de los participantes, los resultados muestran que la mayoría manifestó tener una afiliación religiosa (82%) mientras el resto indicó no tenerla (17%) o se abstuvo de responder a la pregunta sobre religiosidad (1%). El porcentaje de personas religiosas está distribuido mayormente

entre las religiones católica con 57% y evangélica con un 39%, estas religiones predominantes son las que se tomaron en cuenta para el análisis del estudio ya que el resto de religiones referidas por los sujetos (mormona, hindú, adventista, testigo de Jehová y neopanteísta) integran el 4% restante.

Al analizar la frecuencia de adjetivos según la religiosidad de los sujetos (ver tabla 3) se observó que tanto religiosos como no religiosos coinciden en la mayoría de adjetivos frecuentes (responsable, honesto, respetuoso, trabajador, inteligente, caballeroso y fuerte) a excepción de amable y atento que fueron frecuentes para los sujetos religiosos y de valiente y leal que lo fueron para los sujetos no religiosos. Como se compara en la gráfica 2, para sujetos religiosos y no religiosos la categoría moral es la de mayor prevalencia (55.6 % y 55.3%), seguida por actitud (21.3% y 19.3%) y habilidad (6% y 9.2%). Para los sujetos religiosos las siguientes categorías son afectiva (4.5%) seguida por física (4.3%), mientras para los no religiosos, física (6.3%) seguida por afectiva (4.1%). El porcentaje de abstención de respuesta es mayor para el grupo religioso que para el no religioso (8.3% Vs 5.8%).

Tabla 2

Adjetivos más frecuentes según religiosidad

Religiosos			No Religiosos		
Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje en grupo religioso	Adjetivo	No religiosos	Porcentaje en grupo no religioso
Responsable	234	11.76%	Responsable	38	9.20%
Honesto	191	9.60%	Respetuoso	35	8.47%
Respetuoso	143	7.19%	Honesto	34	8.23%
Trabajador	112	9.41%	Inteligente	17	4.12%
Caballeroso	75	3.77%	Fuerte	16	3.87%
Amable	56	2.81%	Trabajador	12	2.91%
Inteligente	55	7.76%	Fiel	12	2.91%
Fiel	46	2.26%	Caballeroso	10	2.42%
Fuerte	40	2.01%	valiente	10	2.42%
Atento	30	1.51%	leal	9	2.18%

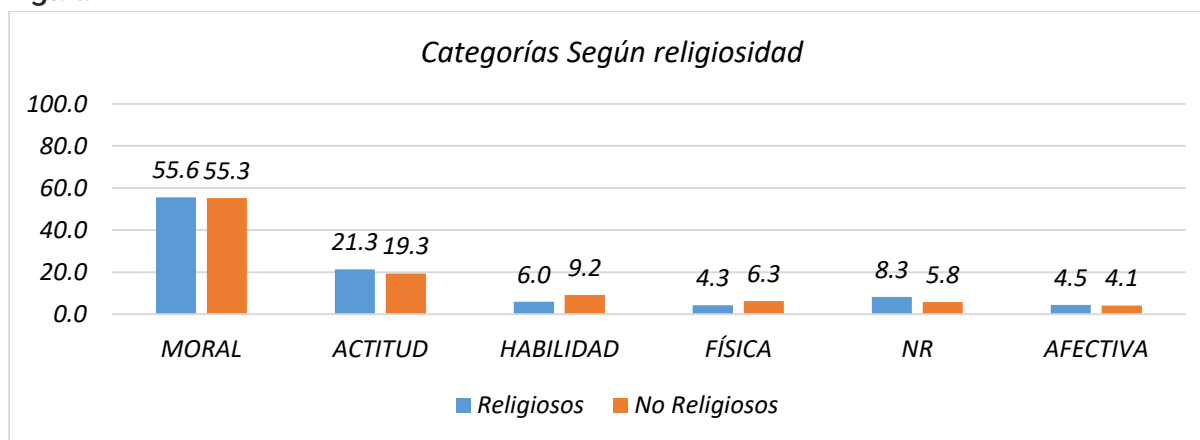
Tabla 3

Adjetivos más frecuentes en religiones predominantes

Católica			Evangélica		
Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje en grupo católico	Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje en grupo evangélico
Responsable	132	9.54%	Responsable	92	9.72%
Honesto	104	7.52%	Fuerte	63	6.66%
Respetuoso	85	6.14%	Honesto	63	6.66%
Trabajador	65	4.70%	Respetuoso	50	5.28%

Caballeroso	40	2.89%	Trabajador	43	4.54%
Amable	35	2.53%	Caballeroso	32	3.38%
Inteligente	33	2.39%	Fiel	24	2.54%
Fuerte	31	2.24%	Inteligente	18	1.90%
Honrado	25	1.81%	Líder	12	1.27%
Sincero	14	1.01%	Puntual	12	1.27%

Figura 2



La gráfica 3 presenta las medias obtenidas en cada disposición en sujetos religiosos y no religiosos siendo estas, pareja 0.59 y 0.02; paternidad 0.59 y 0.07; proveeduría 0.01 y -0.43; éxito laboral y académico 1.04 y 0.80; y heteronormatividad 0.24 y -0.10. Dentro del grupo religioso, las medias obtenidas en cada disposición en sujetos católicos y evangélicos son las siguientes: pareja 0.49 y 0.73; paternidad 0.41 y 0.06; proveeduría 0.11 y -0.18; éxito laboral y académico 1 y 1.07; y heteronormatividad 0.17 y 0.33. (ver Gráfica 4)

Figura 3

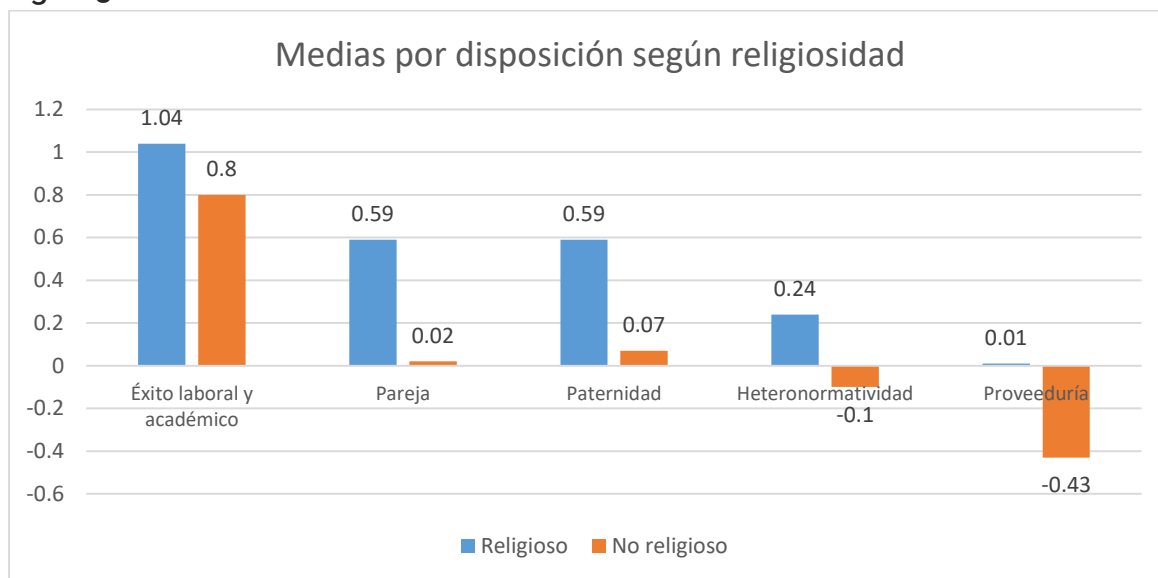
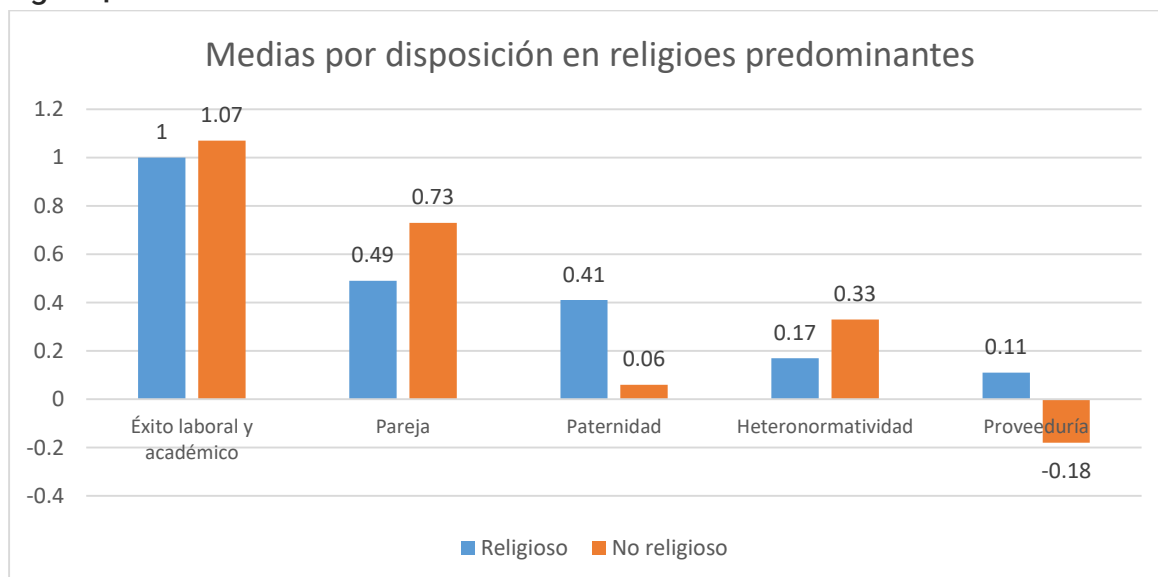


Figura 4



Orientación sexual

La distribución porcentual de las orientaciones sexuales con las que se identifican los participantes se agrupó en heterosexual y no heterosexual con 92.13% y 7.86% respectivamente. Previo a la agrupación, como puede observarse en la Gráfica 3, la distribución es la siguiente: un 88.4%

heterosexual, 4.9% homosexual, 2.6% bisexual, 0.1% ninguna orientación y 0.1% otra orientación no especificada. El porcentaje de personas que no respondieron sobre su orientación sexual es del 3.8%.

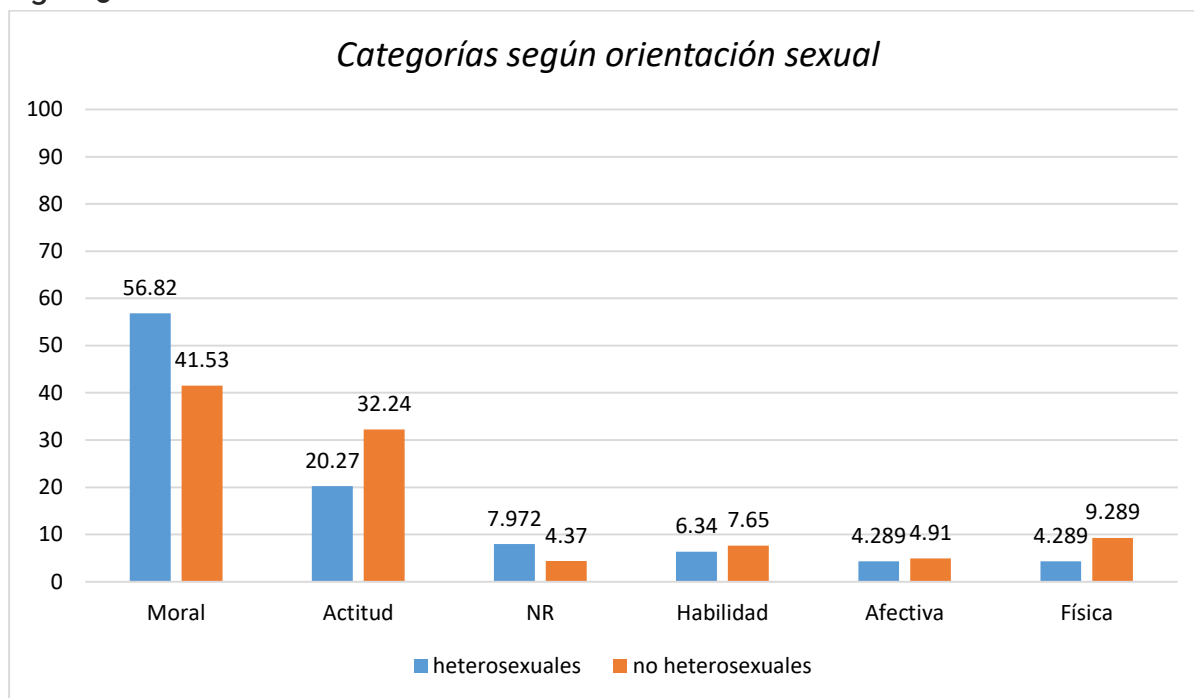
Al contrastar los adjetivos referidos por el grupo heterosexual y el no heterosexual se observó que ambas orientaciones coinciden en la mayoría de adjetivos frecuentes (responsable, honesto, respetuosos, caballeroso, inteligente, amable y fuerte), mientras leal, atento y detallista son adjetivos frecuentes para los no heterosexuales y no para los heterosexuales. Así como fiel, honrado y respetuoso lo son para el grupo heterosexual y no para el no heterosexual (ver Tabla 4). La comparación por categorías según la orientación sexual puede observarse en la Gráfica 5 e indica que tanto sujetos heterosexuales como no heterosexuales refieren en primer lugar la categoría moral (56.82% y 41.5%), seguida por actitud (20.27% y 32.2%) Para los sujetos heterosexuales la siguiente categoría referida es habilidad (6.34%), mientras para los no heterosexuales es física (9.3%) y para ambos grupos la categoría afectiva es la menos frecuente (4.29% y 4.9%). El porcentaje de abstención de respuesta es mayor para el grupo heterosexual que para el no heterosexual (7.97% y 4.4%).

Tabla 5

Adjetivos más frecuentes según orientaciones heterosexual y no heterosexual

Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje en el grupo Heterosexual	Adjetivo	Frecuencia	Porcentaje en el grupo no heterosexual
Responsable	252	11.27%	Respetuoso	14	7.34%
Honesto	162	7.25%	Responsable	14	7.34%
Trabajador	118	5.28%	Leal	14	7.34%
Respetuoso	102	4.56%	Caballeroso	10	5.24%
Caballeroso	75	3.35%	Honesto	10	5.24%
Inteligente	60	2.68%	Inteligente	8	4.19%
Amable	59	2.64%	Amable	8	4.19%
Fuerte	58	2.59%	Fuerte	7	3.67%
Fiel	53	2.37%	Atento	4	2.10%
Honrado	47	2.10%	Detallista	3	1.57%

Figura 5



En la Tabla 5 se enlistan los adjetivos referidos únicamente por el grupo no heterosexual pues durante el análisis de frecuencias de adjetivos según orientación sexual, se encontró que hay siete adjetivos que solo refieren los sujetos heterosexuales. Estos adjetivos se tomaron en consideración porque, aunque frecuencia es menor a tres y ninguno representa más del 0.8% del total de adjetivos referidos, el grupo heterosexual no los refiere y tampoco refiere sinónimos de ellos. Entre los adjetivos referidos por sujetos heterosexuales sí se encontraron varios que no son referidos por no heterosexuales, pero para los que sí se refieren sinónimos, por lo que no se tomaron en consideración. Por otro lado, la cantidad de personas heterosexuales en la muestra es mucho mayor, por tanto, resulta lógico que, a mayor cantidad de personas, más amplia sea la variedad de adjetivos utilizados.

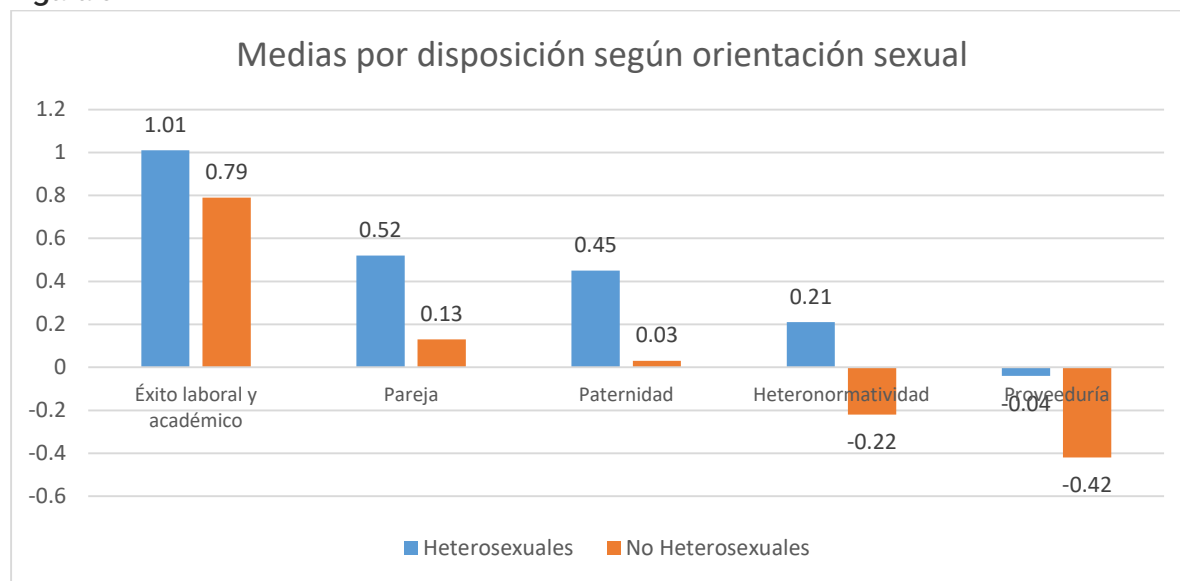
Tabla 6

Adjetivos referidos únicamente por sujetos no heterosexuales

Adjetivo	Categoría
Agresivo	Afectiva
Corpulento	Física
Morboso	Actitud
Observador	Habilidad
Presentable	Física
Testarudo	Actitud

Las medias de los sujetos heterosexuales y no heterosexuales en cada disposición se indican en la Gráfica 6 y son las siguientes: pareja 0.52 y 0.13; paternidad 0.45 y 0.06; proveeduría -0.04 y -0.42; éxito laboral y académico 1.01 y 0.79; y heteronormatividad 0.21 y -0.22.

Figura 6



Las pruebas de hipótesis que se realizaron, evidencian que: Las comparaciones según la prueba U de Mann-Whitney en los grupos según religiosidad y orientación sexual indican que en ambos casos hay diferencia significativa en la media obtenida en las cinco disposiciones. En el caso de religiosidad, todas las disposiciones muestran un nivel de significancia de 0.000. Para el caso de orientación sexual, la disposición de éxito laboral y académico indica un nivel de significancia de 0.009, mientras el resto un nivel de 0.000.

Discusión

El uso de adjetivos en la caracterización de los hombres según religiosidad, religión y orientación sexual

Los adjetivos referidos con mayor frecuencia por los estudiantes evidencian afinidad con las expectativas impuestas por el modelo dominante de masculinidad a partir de sus disposiciones. En el contexto universitario, resulta lógico que la disposición de éxito laboral y académico se viva con un apego significativo. El discurso social reitera la noción de inseparabilidad de la profesionalización y el éxito laboral, por tanto, la generación de mejores ingresos económicos, que posibilitan cumplir con el mandato de proveeduría. Este discurso, instaurado en los estudiantes incluso antes de su ingreso a la universidad o al campo laboral, performa su actitud frente a los atributos mandatorios para los hombres. En ese sentido, el que adjetivos como "inteligente", "responsable", "honrado" y "trabajador" se

encuentren entre los referidos con mayor frecuencia da cuenta de la importancia de las mencionadas disposiciones en la vida de los sujetos participantes.

Así como las disposiciones del modelo dominante de masculinidad están estrechamente relacionadas entre sí, los adjetivos con los que se caracteriza a los hombres están, no solo relacionados entre sí, sino relacionados a varias disposiciones a la vez. Es decir, cuando se refiere la responsabilidad como una característica esperada de los hombres, si bien se alude al campo laboral, este adjetivo no es exclusivo de la disposición de éxito laboral; está relacionado también con las disposiciones de proveeduría y de paternidad.

La disposición de pareja se expresa a través de adjetivos como "caballeroso" y "amable", mismos que están vinculados también a la pauta de comportamiento que supone la heteronormatividad. La caballerosidad, entendida como el actuar propio de un caballero (refinado, cortés, respetuoso) es una actitud que se ejerce, exclusivamente por parte de los hombres pero que no supone, desde su origen, ejercerse exclusivamente hacia mujeres, en ese sentido podría equipararse a la amabilidad. Sin embargo, algunos sujetos enlistaron ambos términos entre las características que incluyeron en sus respuestas. A partir de ello y en vista de que ambos adjetivos están entre los más frecuentes, se hace evidente que hay comportamientos diferenciados para relacionarse con otras personas a partir del género y que nombrar esa diferencia es importante para los sujetos. Si bien el adjetivo caballeroso no alude conceptualmente a la relación entre hombres y mujeres sino al actuar masculino únicamente, en la cotidianeidad al referirse a un hombre caballeroso, se hace partiendo del cumplimiento de una serie de actitudes frente a las mujeres vinculadas a la galantería y a los rituales de cortejo. Semánticamente hablando, pueden tenerse actitudes caballerosas hacia un hombre, pero en la realidad, para los sujetos, se hace necesario utilizar otro término que nombre las mismas actitudes, para evitar el riesgo de alejarse (incluso discursivamente) del cumplimiento de la heterosexualidad obligatoria. Así pues, la cortesía de un hombre hacia un hombre es amabilidad; la cortesía de un hombre hacia una mujer es caballerosidad. Otra característica mencionada es la fidelidad. La fidelidad cobra relevancia tanto en la disposición de pareja como en la de heteronormatividad, pero este es un mandato que es comprendido como algo meramente aspiracional, que contradice la naturaleza masculina y que, por tanto, su valor está en el sacrificio que su cumplimiento supone. Esta noción de la promiscuidad como inherente a lo masculino se origina en un supuesto "determinismo biológico que considera al cuerpo como una máquina que "funciona" y "opera", con genes que heredan la agresividad, la necesidad de competir, de lograr el poder político, las jerarquías, la territorialidad, la promiscuidad (...)" (Cruz, 2006, p. 3).

Como se ha mencionado, los resultados del estudio se ven influidos por el contexto en el que este fue llevado a cabo. Se analizó esto en función de la relevancia que para los estudiantes cobran los atributos relacionados a la inteligencia o la responsabilidad en su relación a la vida académica y laboral. Sin embargo, la poca relevancia que otros atributos cobran también es un elemento para analizar. Entre las características con una frecuencia de mención superior a veinte, únicamente una de ellas alude a la dimensión física: el adjetivo "fuerte" (tabla 2). Cabe mencionar que la condición de estudiantes universitarios de los participantes no es la única que incide en los resultados, también debe considerarse que se trata de una población urbana de clase media en donde, a diferencia de en las

áreas rurales, las condiciones físicas tienen poco que ver con la vida cotidiana. Así como los testimonios recabados por Carolina González en su estudio sobre masculinidades rurales hacen ver:

En una primera instancia, los hombres identificaron como característica del hombre de campo el trabajo con la tierra, la naturaleza y el esfuerzo de esta actividad: "(...) La otra vez trabajamos en el campo, instalando... pero por dos o tres semanas, más no, y terminé con las manos reventadas. No soy como mi tío, que tiene las manos bravas (Sergio, 24 años, 3º Generación). (González, 2013, p. 42).

Si bien las condiciones físicas no están relacionadas directamente con la vida urbana, sí existe una imagen de lo masculino que está asociada a la fuerza. La masculinidad se vale de figuras fantásticas y estereotípicas para caracterizar lo masculino; mitos, deidades, superhéroes, etc. (Connell, 2005). Estas figuras fantásticas tienen como elemento común, entre otros, la fuerza. Un cuerpo fuerte está vinculado así a la virilidad, un elemento fundamental de la disposición de heteronormatividad.

Otra arista de la poca frecuencia con que los estudiantes se valieron de adjetivos físicos para caracterizar a los hombres es la atribución del cuerpo masculino como un elemento al que únicamente las mujeres ponen atención. Existe una contradicción entre la expectativa del cuerpo viril, hipersexual, instintivo masculino y la negación a hablar del cuerpo masculino propio o ajeno.

El temor a la feminización por parte de sus pares es resultado de la homofobia que integra la heteronormatividad. Al realizar el trabajo de campo del estudio, en más de una ocasión, los sujetos, especialmente al estar en grupos con otros hombres, hicieron comentarios sobre cómo ellos no podrían responder a la pregunta sobre las características esperadas de un hombre porque no eran homosexuales, ni mujeres; lo cual se refleja también en el porcentaje de abstención de respuesta a dicha pregunta.

Tanto la categoría física como afectiva tuvieron poca frecuencia en el estudio (gráfica 1) Esto visibiliza que la dimensión afectiva no es considerada un campo masculino sino femenino (Ander-Egg, 1980) por tanto, su relevancia para los sujetos fue poca. Caso contrario, las categorías morales, actitud y habilidad. Las habilidades y su nexos con la vida académica confirman la noción de pertenencia al ámbito académico compartida por los estudiantes. Entonces estas características posibilitan la identificación e integran, desde una perspectiva bourdieuana, a los sujetos al campo científico. "¡Las! competencias técnicas y su poder social, actúan con autoridad; constituyendo una especie de capital, un habitus científico que puede ser acumulado, transmitido y hasta removido a otros campos." (Ferreira de Oliveira & Mendes Catan, 2012, p. 152).

Los adjetivos categorizados como actitud ocupan el segundo lugar entre los más referidos en el estudio. Puede señalarse entonces que, para algunos sujetos, no solo cobra importancia tener actitudes masculinas sino utilizar adjetivos que refieran dichas actitudes al momento de caracterizar a los hombres. Ello puede explicarse a partir de la virilidad como un elemento del modelo de la masculinidad dominante que está inserto en la disposición de heteronormatividad y que se asocia a la expresión activa de la hombría. Badinter (1993) conceptualiza la masculinidad como la integración de tres negaciones: se niega ser niño, se niega ser mujer y se niega ser homosexual. Estas negaciones no pueden ocurrir sin afirmar lo contrario y para el caso del modelo dominante de masculinidad y como

se evidencia en los datos de este estudio, esta afirmación ocurre tanto en lo comportamental como en lo discursivo.

La alta frecuencia con que se refieren adjetivos categorizados como morales puede revisarse a partir de comprenderlos como adjetivos que se plantean desde la expectativa por cumplir, desde no solo ser hombre sino ser un buen hombre. El cuestionario recaba los adjetivos a través de preguntar las características *esperadas* de un hombre. Al analizar esto, se encuentra pleno sentido en que la moralidad haya cobrado tanta relevancia para los sujetos. Estaban refiriéndose a las directrices aprendidas en los procesos de socialización sexual y moral (Martín-Baró, 2005), a lo que se espera de ellos en la vida cotidiana y fundamentalmente en la vida académica, a los atributos que han significado como lo que les afiliará al imaginario universitario. (Hidalgo, 2017).

Para analizar los adjetivos referidos por los estudiantes en relación con la religión y la orientación sexual, primero se hace necesario abordar cómo la distribución de los estudiantes según su religiosidad y según la religión que profesan coincide con las estadísticas nacionales al respecto. Guatemala es un país altamente religioso, en donde el discurso conservador sobre la masculinidad es casi omnipresente. Las diferencias en el uso de adjetivos entre el grupo religioso y no religioso, así como entre católicos y evangélicos no son significativas. La tendencia entre los grupos es la misma, altos porcentajes en la categoría moral y actitud, bajos porcentajes en física y afectiva. El grupo de estudiantes que no profesan ninguna religión, también está inmerso en este contexto, por tanto, sin que les sea evidente, religiosos y no religiosos comparten más perspectivas sobre la realidad de lo que pareciera.

En este estudio se analizaron únicamente las dos religiones dominantes en la muestra: el catolicismo y el protestantismo. La exaltación de los valores del varón proveedor, respetuoso de la ley (divina y humana), ejemplo y reproductor de disciplina, de cabeza de hogar, es un discurso común entre las religiones predominantes, lo cual queda plasmado en la similitud en la tendencia de respuesta entre una y otra religión (gráfica 5) pues este es un discurso que permanece en fondo, aunque cambie en forma. Mientras el catolicismo emplea una retórica más sutil sobre las virtudes de cada género, venera figuras femeninas santas y virginales (Moisés, 2012) y posee una estructura masculina de autoridades, las religiones protestantes, principalmente neopentecostales parecen manejar un discurso mucho más directo:

la masculinidad del hombre evangélico supone el tránsito hacia un «neomachismo evangélico», que se denota por su transformación en un pater familias, como hombre «responsable» con su esposa e hijos y proveedor de su familia. Como «sacerdote», el hombre guía a la familia por los «senderos cristianos» (Disla, 2015, p. 33).

El porcentaje de participantes que refieren su orientación como heterosexual es mayor a quienes la refieren como no heterosexual. Esta es una cifra que no puede ser contrastada contra datos nacionales ya que no se cuenta con una estadística a nivel nacional sobre orientación sexual. Esta ausencia de datos al respecto da cuenta de cómo en Guatemala, la sexualidad es un tema complejo, que, muchas veces por influencia religiosa, ha sido barrido bajo el tapete social. Al analizar estos grupos sí pueden observarse algunas diferencias en sus respuestas, que, si bien son escasas, vale la pena

nombrar. Una de dichas diferencias es la mayor cantidad de respuestas alusivas a lo físico por parte de personas no heterosexuales. Pareciera que este grupo sí se permite hablar de los cuerpos propios y ajenos, partiendo de que está hablando de cuerpos que materializan su objeto de deseo sexo afectivo. Otra diferencia está en que el grupo no heterosexual presenta un porcentaje mayor en cuanto a la mención de adjetivos relacionados a la actitud, dichos adjetivos, a diferencia de la tendencia general del estudio, obviamente influenciada por la mayoría que los sujetos heterosexuales representan, aluden a actitudes que escapan al estereotipo masculino, tales como detallista o atento.

Hasta ahora se ha abordado la prevalencia de los adjetivos referidos por los participantes en mayor o menor medida según su orientación sexual y su religión, pero existe otro hallazgo relevante. Durante el procesamiento de datos, se contrastaron las respuestas entre dichos grupos y si bien había diferencia en las frecuencias, al comparar religiosos no religiosos y católicos evangélicos, todos los adjetivos referidos estaban presentes en ambos grupos. Sin embargo, este no fue el caso de la comparación heterosexuales no heterosexuales. (Tabla 5) El grupo de participantes no heterosexuales refirió adjetivos que el grupo heterosexual no. De nuevo, estos adjetivos, son características físicas o actitudinales que no encuadran dentro del modelo dominante de masculinidad, pero hay uno que llama la atención: agresivo. No parece casual que los únicos participantes que refieren la agresividad como una característica masculina pertenezcan a un grupo que se ve vulnerado desde dicha agresividad. Un grupo afectado por expresiones violentas que se escudan tras la "agresividad natural" masculina. El Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (2013), en su investigación sobre crímenes de odio por orientación sexual en varios países centroamericanos presenta un diagnóstico que refiere a los sectores no heterosexuales como población vulnerable ante una realidad violenta, y expresiones como las utilizadas por los participantes de este estudio dan cuenta de la permanencia de dicha realidad.

Se han revisado los resultados de la caracterización que los sujetos hicieron de los hombres a través del análisis de los adjetivos utilizados y se ha hecho evidente que, aunque existen diferencias en el uso o des uso de determinados adjetivos, estas son escasas. Sin embargo, sí existen diferencias significativas en el análisis de los resultados de la escala de valoración del cuestionario.

Se encontraron dos disposiciones con medias negativas, proveeduría y heteronormatividad. La media de proveeduría resultó negativa en todos los grupos comparados excepto en el de protestantes. La media de heteronormatividad resultó negativa para los grupos no heterosexuales y no religiosos, y positiva en el resto.

A pesar de que las medias son, en su mayoría positivas, las pruebas estadísticas indican diferencia significativa en todas las disposiciones en las comparaciones por religiosidad, religión predominante y orientación sexual. Estas diferencias no se refieren a posiciones dicotómicas de apego o no con el modelo, sino a qué tan fuerte es el apego a la disposición dentro de los grupos comparados. En la comparación entre religiosos y no religiosos, los sujetos religiosos obtuvieron medias más altas, lo cual evidencia mayor apego con el modelo dominante de masculinidad. En la comparación entre una y otra religión predominante, el grupo evangélico fue el que obtuvo medias más altas, a partir de lo cual se evidencia el mayor grado de apego al modelo en comparación con el grupo católico. Por último, el grupo heterosexual obtuvo medias más altas que el no heterosexual, quedando así registrado que el grupo no heterosexual está menos apegado al modelo dominante de masculinidad.

Referencias

- Actis, W. (marzo de 2012). Violencia machista y relaciones de género. Discursos sociales, posiciones sociopolíticas y alianzas posibles. *Viento Sur*(121), 25-36.
- Amuchástegui, A., & Szasz, I. (2007). *Sucede que me canso de ser hombre... relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. México: El Colegio de México.
- Ander-Egg, E. (1980). *La mujer irrumpe en la historia*. Madrid: Marsiega.
- Andrade, J., & Herrera, G. (2001). *Masculinidades en Ecuador*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Badinter, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Batres, J., Ortíz, A., & Chivalán, B. (2011). *Tensiones y respuestas del modelo dominante de la masculinidad en estudiantes de la universidad de San Carlos de Guatemala*. Guatemala: DIGI.
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(2), 1044-1060.
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. (2013). *Diagnóstico sobre los crímenes de odio motivados por orientación sexual e identidad de género en Costa Rica, Honduras y Nicaragua*. Costa Rica: CEJIL.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (Second ed.). Los Angeles, California: University of California Press.
- Cruz, S. (2006). Cuerpo, masculinidad y jóvenes. *Iberofórum*, 1(1).
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*(68), 79-98.
- Disla, C. (2015). *Incidencia de la religión en la construcción de la masculinidad en jóvenes pentecostales dominicanos de extracción popular*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Centro de Estudios de Género. Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Embajada de los Estados Unidos de América en Guatemala. (2016). *Guatemala: Informe de 2016 sobre la libertad religiosa*. Guatemala.
- Ferreira de Oliveira, J., & Mendes Catan, A. (2012). La reconfiguración del campo universitario en Brasil. Conceptos, actores, estrategias y acciones. *Perfiles Educativos*, 34(135), 149-163.
- Flores, P. (23 de marzo de 2018). Delincuentes logran frenar con violencia a la AEU y desfilan como huelgueros. *Nómada*. Guatemala, Ciudad de Guatemala, Guatemala. Recuperado el 6 de noviembre de 2018
- González, C. (2013). *Masculinidades rurales: continuidades y transformaciones generacionales en las identidades de género en la localidad de Nilahue*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago de Chile.
- Hidalgo, L. (2017). Imaginario universitario: ¿Qué significa la universidad para los jóvenes estudiantes en Guadalajara? *Revista Pueblos y fronteras digital*, 12(23), 166-193.
- Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas. (febrero de 2017). *Boletines: Mirador de Seguridad Boletín No 264. Violencia homofóbica en Centroamérica*. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, de Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas: <https://www.iepp.org/boletines/mirador-de-seguridad/2017/Febrero/33-violencia-homofobica-en-centroamerica/>

- Levin, R. (1988). *Estadística para Administradores*. (E. Alatorre, Trad.) México: Prentice-Hall Hispanoamérica, S.A.
- Martín-Baró, I. (2005). *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Mejivar, M. (2005). Paternidad e identidad masculina en Costa Rica: el sobredimensionamiento del mandato de la proveeduría. *Diálogos*, 5(1), 198-224.
- Moisés, A. (2012). Sexualidad en Mesoamérica: machismo y marianismo. *Científica*, 1(1), 45-53.
- Murales, M. A. (2019). *La heteronormatividad como disposición del modelo dominante de masculinidad*. Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos, Centro de Investigaciones en Psicología "Mayra Gutiérrez". Guatemala: USAC.
- OCAC- Guatemala. (2018). *Informe Mapeo Acoso Callejero*. Guatemala: ONU Mujeres.
- Ortega, M. (diciembre de 2004). Masculinidad y paternidad en Centroamérica. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, 2(1), 59-74.
- Rodríguez, P. (junio de 2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 2(28), 35-62.
- Tapia, F. (2012). Muestreo no probabilístico. Sonora, México: Universidad de Sonora.
- Tucker, D. (4 de septiembre de 2018). *Guatemala: ley discriminatoria pone en riesgo la vida y los derechos de miles de mujeres, niñas y personas LGBTI*. Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de Amnistía Internacional: <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2018/09/guatemala-ley-discriminatoria-pone-en-riesgo-la-vida-y-los-derechos-de-miles-de-mujeres-ninas-y-personas-lgbti/>
- Vaggione, J. M. (agosto de 2009). Sexualidad, Religión y Política en América Latina. Rio de Janeiro.
- Vega, V. (2007). Adaptación argentina de un inventario para medir la identidad del rol de género. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 537-546.
- Witting, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos (Traducción)*. (J. Saez, & P. Vidarte, Trads.) Madrid: EGALES Editorial.

Derechos de Autor (c) 2019 María Alejandra Murales Marín

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Ensayos

Interpretación psicoanalítica de la leyenda del Cadejo

Psychoanalytic interpretation of the legend of the Cadejo

Manuel Guarán
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: investigacio@psicousac.edu.gt

Resumen: Este trabajo presenta los hallazgos encontrados a la luz de la aplicación e interpretación del método psicoanalítico en una de las leyendas de la tradición oral urbana del país: El Cadejo. El documento expone la necesidad de analizar los mitos con los métodos que brinda la psicología, en especial el psicoanálisis, para poder comprender de una forma profunda los mitos y la forma en la que estos hablan de la psique de las personas que mantienen viva esta leyenda, entendiéndolas desde su ser en conflicto con su mestizaje e interculturalidad y las formas en las que buscan lidiar con esa conflictividad. De esta forma se plantea el papel que podría tener el psicoanálisis en la solución de la problemática interétnica guatemalteca. Se debe indicar que esta es una primera aproximación a una reflexión en curso sobre la temática.

Abstract: This paper presents the findings found in the light of the application and interpretation of the psychoanalytic method in one of the legends of the urban oral tradition of the country: El Cadejo. The document exposes the need to analyze the myths with the methods offered by psychology, especially psychoanalysis, in order to deeply understand the myths and the way in which they speak of the psyche of the people who keep this legend alive., understanding them from their being in conflict with their miscegenation and interculturality and the ways in which they seek to deal with that conflict. In this way, the role that psychoanalysis could have in solving the Guatemalan inter-ethnic problem is raised. It should be noted that this is a first approach to an ongoing reflection on the subject.

Palabras clave: Psicoanálisis, Leyendas, Tradición, El Cadejo, Guatemala.

Keywords: Psychoanalysis, Legends, Tradition, El Cadejo, Guatemala

En los años noventa, durante la famosa época dorada del rock nacional, sonaba en la radio una canción de Ricardo Andrade que llevaba por nombre *El Cadejo*. La canción trata sobre un hombre que tiene problemas sentimentales con su pareja y decide ir a paliar sus penas libando licor. Después de pasar por varios bares y por varias botellas, se encuentra en un estado de ebriedad en el que ya no puede caminar ni reconocer por donde va. En ese momento de desesperación, le canta a un ser sobrenatural, pidiéndole que lo guíe y que lo lleve con su mujer: *Guíame Cadejo, llévame donde ella está/ porque en este estado no puedo llegar*. El nombre del título de la canción es el mismo con que se

conoce en la tradición oral guatemalteca a un ser sobrenatural con forma de perro o coyote negro que guía a los borrachos o que se los "gana", dependiendo de la versión que se tenga de él. Según la tradición oral urbana del país, el perro negro sólo se separa de la persona cuando ésta ha recobrado la conciencia. Es, por tanto, conocido como el guardián de los borrachos. Además de la leyenda del Cadejo, el país tiene una gran riqueza en cuanto a la cantidad de mitos y leyendas de diverso origen, ya sea de la tradición prehispánica o colonial, que han sido transmitidos oralmente de generación en generación y que permiten, no sólo mantener y estudiar la cohesión cultural e identitaria, sino analizar por medio de ellos el contenido inconsciente de la estructura psíquica de los guatemaltecos.

Lamentablemente los estudios antropológicos sobre el tema son escasos y los psicológicos casi inexistentes. Los mitos y leyendas son, en último término, creación de las fuerzas psíquicas del hombre (Freud, 2017), es decir, fenómenos psicológicos que merecen ser estudiados e interpretados según los métodos que la ciencia psicológica dispone para hacerlo. Esto último es lo que intentaré realizar a continuación con la leyenda del Cadejo. Para hacerlo me valdré como referencia, sobre todo, del bello libro de Celso Lara Figueroa (1990) titulado *Leyendas y Casos de la Tradición Oral de Guatemala*.

I

Según Lara Figueroa (1990), la leyenda del Cadejo es una de las más originales y antiguas de que se tiene conocimiento, la clasifica como una leyenda animística "clásica", junto con la siguanaba, el tzitzimite y la llorona. Asevera que este tipo de leyendas se repiten con algunas variantes, pero manteniendo su núcleo intacto en varios países de Latinoamérica, infiriendo su origen en el continente europeo, especialmente durante el medievo y legado a las Américas por medio de las colonias.

El Cadejo es un espíritu que se presenta en forma de perro negro, lanudo y misterioso con patas o cascos de cabra que protege a los borrachos. Según Recinos "El cadejo tiene la figura de un perro negro o blanco, según la función y la localidad, con los ojos encendidos como ascuas y el pelo largo, lanudo y enredado" (citado en Lara, 1990; p. 74). El Cadejo blanco protege a las mujeres y niños, mientras el negro es el encargado de proteger y guiar a los borrachos que, según afirma uno de los informantes de Lara, "tiene como tarea perseguir y cuidar que no les pase nada a los bolos que se quedan tirados en las calles" (p. 71), otro de los entrevistados por Lara refiere que la ocupación del Cadejo es "seguir a los que están en peligro y dejarlos cuando éste ya ha pasado" (p. 71). En todo caso, el Cadejo es un espíritu que se manifiesta en las noches con forma de perro y que tiene el trabajo de guiar a los borrachos en su tambaleo nocturno.

No obstante, el Cadejo no es del todo desinteresado e inofensivo, otro de los informantes de Lara hace la siguiente aclaración: "El cadejo lo puede trabar [a la persona], pues si se lo encuentra a uno tirado y le lame la boca, ya lo jodió para siempre, pues entonces uno jamás se compone" (p. 72). En los relatos orales, tanto los recopilados por Lara, como los escuchados por quien esto escribe, el Cadejo protege y ayuda a los borrachos e incluso les proporciona facilidades para conseguir más licor, a condición de que a su muerte se llevará el alma de sus protegidos.

Existen tres variantes principales del Cadejo (Lara, 1990), por los fines que persigo me enfocaré sólo en la tercera y más popular de las versiones: la del Cadejo como protector de los borrachos,

dejando a un lado las versiones del Cadejo blanco que defiende a las mujeres y niños y la del Cadejo como agresor. La leyenda es conocida en varios departamentos del interior del país con la misma estructura y el mismo núcleo, aunque el epicentro de su actuar, por así decirlo, está en la ciudad capital. Es interesante recalcar que la leyenda del Cadejo no aparece en el área indígena en el occidente del país al menos en los estudios de Lara haciendo de esta leyenda una herencia puramente europea, pero, como bien señala Lara, no por ello menos importante.

Antes de entrar de lleno al análisis de la leyenda haremos revisión de la misma en otros países iberoamericanos. Por ejemplo, en el estado de Chiapas, México, se tiene la creencia de que el demonio se transforma en animal y que prefiere, sobre todo, al perro prieto (Navarrete, 2007), aunque no se explica qué función tiene esta transmutación del demonio. Asimismo, se conoce del Cadejo en Costa Rica, con la pequeña diferencia de que pluraliza su nombre, se le conoce como *Cadejos*. Al igual es un perro negro que sale en las noches, salvo que no guía o protege borrachos, sino que se dedica a molestar fincas, caballerías o a hacer otras diabluras, etc. También se conoce del Cadejo en España con las mismas características que en Guatemala a excepción de su función: guiar y proteger borrachos (Quesada, 2018; Lara, 1990). Para sintetizar diremos que el Cadejo es un ser sobrenatural, cuya función es guiar y cuidar a los borrachos, con el fin último de ganar el alma de sus protegidos a su muerte.

Por la importancia para los fines de este ensayo, transcribo una versión paradigmática de la leyenda de forma literal:

Pasó por las Cinco calles; el José había estado de chupa con sus amigos, y tal fue la soca que se puso aquella vez, que se quedó tirado al pie del Amate; en horas de la madrugada, y ya medio bueno, y con una goma de la gran diabla, tratándose de parar, se dio cuenta que a su lado había un perro negro muy lanudo que le pasó la lengua por la boca. Él se levantó, y se fue trastrabillando por la calle de la Santa Faz, y el perro, haciendo ruido con sus casquitos de cabra, lo siguió; por el tanque de San Gaspar unos hombres quisieron atacarlo, pero el gran perro lo defendió, y siguió con él hasta dejarlo sano y salvo en la puerta de su casa; desde ese día, todas las noches, y cada vez que salía, durante nueve días el perro lo acompañó. Y tenía que ser así, porque el Cadejo (pues el perro que José había visto era El Cadejo) acostumbra seguir durante nueve días al hombre que le ha lamido la boca, y entonces nunca se cura el bolo, tal y como le pasó al José que les cuento que se murió de bolo (Lara, 1990; p. 139-140).

En el relato anterior queda materializado todo lo que se ha dicho sobre el Cadejo, empieza protegiendo a los borrachos, pero al final, termina por ganárselos hasta conseguir su muerte. Es obvia la interpretación de carácter moral que puede dársele a la leyenda, al menos es la más común y, de hecho, es con ese fin con el que se cuenta entre las personas que la conocen: Una lección sobre lo que les pasa a las personas que abusan del consumo de las bebidas alcohólicas. Sin embargo, si se reduce el sentido de la leyenda a una lección de carácter moral, como hasta ahora se ha hecho, se dejaría en la oscuridad el sentido profundo de la misma. Por eso considero importante intentar interpretarla desde una perspectiva psicoanalítica y verificar qué resultados nos puede brindar para la inteligencia de este fenómeno.

En el apartado anterior hice mención de que, según Lara (1990), la leyenda del Cadejo no existe dentro del imaginario de las comunidades indígenas del altiplano, siendo entonces una leyenda heredada de la tradición europea o, en otras palabras, una leyenda ladina, cuyo conocimiento existe en las urbes del país (en su mayoría de población ladina), sobre todo en la ciudad capital. Sin embargo, el conocimiento que yo tengo de la leyenda me fue relatado en San Martín Jilotepeque, municipio del departamento de Chimaltenango, un pueblo de población en su mayoría indígena Kaqchikel y Quiché y también es conocida en el municipio de Santiago Atitlán, en el departamento de Sololá, de población Tzutujil.

No se trata aquí de negar la veracidad del trabajo de Lara, sino hacer ver que la leyenda, con indudable origen europeo, también existe en el imaginario de los pueblos indígenas de la nación. Esto significa, que no existen identidades puras, sino que todos los grupos étnicos de Guatemala han sido y continúan siendo influenciados (mestizados con) por otros (Morales, 2017), llegando a manifestarse este mestizaje en las tradiciones populares. A diferencia de ciertos grupos y organizaciones internacionales que intentan ver en el país una nación diferenciada en esencialismos étnicos y culturales antagónicos, el caso del Cadejo demuestra que lo que existe en el país es una *interculturalidad mestizada* incluso en el conocimiento de las leyendas populares, tomadas por el psicoanálisis como un producto psicológico del inconsciente (Freud, 2013).

La diferencia entre la leyenda del Cadejo guatemalteco y la de los demás países en donde existen versiones similares es, principalmente, su «función». El origen de la leyenda se sitúa en España, cuyo deber es preceder "la procesión de los muertos" que consiste *grosso modo*, en una marcha de almas en pena, en la cual el Cadejo hace sonar una campana a su paso. En los demás países de Mesoamérica, se conoce la versión del *Cadejo Blanco*, que protege a mujeres y niños o la de un simple perro-demonio que hace diabluras (Quesada, 2018; Lara, 1990). Como bien señala Lara y otros autores, la leyenda del Cadejo es de procedencia europea, aunque también es conocida en los pueblos indígenas. Esto supondría una simple apropiación cultural de la leyenda, transmitida por la tradición oral en los diversos espacios interculturales del país, sobre todo, los posibilitados por el comercio en su devenir histórico.

Sin embargo, el hecho de que *solamente* la versión guatemalteca posea la peculiaridad de proteger y cuidar a los borrachos, reafirma el hecho de que no hay ninguna apropiación cultural pasiva, pues ¿de dónde viene esta particular función del Cadejo guatemalteco que no se repite en ningún otro país o cultura? La función propia de este ser sobrenatural en su versión guatemalteca plantea interrogantes interesantes ¿Por qué razón el Cadejo terminó por ser el «guardián de los borrachos»? El *molde*, la figura manifiesta de la leyenda es de origen europeo, pero el «sentido» o «función» que tiene para la tradición nacional, fue adquirido, como parece indicar lo antes expuesto, en nuestra cultura. ¿Cuáles fueron los motivos para este cambio en la función del Cadejo en Guatemala y de dónde provienen? Para intentar explicar este fenómeno cultural, revisaremos los posibles orígenes de la función del Cadejo guatemalteco. Puesto que en la versión europea no posee esta cualidad, indagaremos en las tradiciones mesoamericanas indígenas en busca de respuestas.

Para las comunidades indígenas las libaciones de licor en los ritos espirituales y religiosos son de suma importancia, incluso hay bebidas consideradas *sagradas*. Según Sagastume (2015), en las comunidades indígenas se ha recurrido al uso e ingestión de bebidas alcohólicas desde las épocas prehispánicas, generalmente con fines religiosos, rituales o medicinales. Una de las bebidas más

populares es *l'cuché*, más conocido como *cusha*, que según refiere uno de los entrevistados de Sagastume "los antepasados lo preparaban para beberlo durante la práctica de rituales" (p. 342). En otros estudios se menciona el *saká* y el *balché*, éste último "era y es la bebida sagrada por excelencia de los mayas, la consumida en todas las ceremonias mayas" (Bernard, Lozano, 2004: p. 3). El *balché* tiene dos funciones fundamentales: consagrar o purificar objetos y personas y producir ciertos estados de conciencia que acercan al hombre a la divinidad. Mientras que el *saká*, al ser elaborado a base de nixtamal precocido, tiene la función de recordar el origen de los antepasados, como se narra en el Popol Vuh (Gabriel, 2004; Bernard, Lozano, 2004).

Otro ejemplo de la importancia del consumo de bebidas alcohólicas en los pueblos indígenas, son las ceremonias a la deidad indígena *Maximón*, tanto al de Santiago Atitlán como el de San Andrés Itzapa, también conocido como San Simón (Melendreras, López & Calderón, 2005; Morales, 2008; Soto, 2018). En las ceremonias hechas a este último, beben en la capilla hasta perder el conocimiento, en medio de rezos y plegarias. En las últimas décadas, por el creciente avance de la globalización, se ha disminuido el empleo de las bebidas ancestrales originales y han entrado en uso, para las ceremonias y rituales indígenas, las bebidas alcohólicas destiladas de venta comercial, entre ellas el aguardiente popular conocido como *indita* (Morales, 2008), extendiendo así la sacralidad de las bebidas embriagantes hasta las «profanas». En forma sucinta, podríamos afirmar que las bebidas alcohólicas quizá más por su efecto que por su procedencia representan una forma de acercarse a la divinidad para los indígenas, de esto se desprende su carácter de *sagradas*.

En la tradición española, cristiana y católica, existen polaridades axiológicas contrapuestas, el bien y el mal como antagonicos, dos polos opuestos irreconciliables: por un lado, Dios y por otro el diablo. En esta tradición el Cadejo es el emisario del mal, su historia se cuenta como una advertencia para los trasnochadores y pecadores: si andan de noche, puede aparecéseles el mal, la procesión de la muerte y sus almas en pena, en la cual el Cadejo pregona «Andar de día, que la noche es mía» sonando, al tiempo, su lúgubre campana (Quesada, 2018). Las otras versiones del Cadejo siguen esta lógica cristiana, el perro negro (diabólico) es malo y peligroso, no tiene otro motivo que hacer el mal, molestar, aparecéseles y asustar a los transeúntes o herir y matar animales domésticos (Navarrete, 2007; Lara, 1990).

A diferencia de la cosmovisión cristiana, en la tradición maya, el bien y el mal son parte del mismo equilibrio del mundo, se complementan en una sola realidad. Todos los seres existentes incluidos los míticos y divinos son dinámicos porque la esencia que los constituye tiene dos sustancias opuestas y complementarias. Esta oposición tiene variadas manifestaciones, entre las que destacan luz/oscuridad, masculino/femenino, bueno/malo, caliente/frío, etc. (López, 2012). El ejemplo paradigmático de esta cosmovisión es la deidad indígena *Maximón*; hace cosas buenas y malas, ayuda a cualquier persona sin importar su condición moral, no juzga, no tiene el mismo *imperativo categórico* que el occidental. Se sabe también que Maximón tiende a transmutar en diversas formas su apariencia, llegando a ser San Pedro, Pedro de Alvarado, Judas Iscariote, hombre, mujer, amigo, enemigo o cualquier clase de animal. Incluso se lo ha identificado como una de las múltiples transfiguraciones de Kukulcán, la serpiente emplumada que era la deidad máxima de los mesoamericanos que, se caracterizaba precisamente, por su facultad transfiguradora (Morales, 2008). Maximón es considerado por sus fieles como su antepasado, se le conoce en Santiago Atitlán como "*Rilaj Mam*" que según Taracena citado por Soto, significa "viejo ancestro sabio" (2018: p. 21). Asimismo, Maximón es conocido

por el gusto que tiene por las bebidas alcohólicas y el tabaco. También tiene fama de bromista, traidor y tramposo, no se le puede tener mucha confianza.

El «Cadejo guatemalteco», a diferencia de las otras versiones, sigue esta lógica de la cosmovisión maya, en lugar de condenar y castigar a los que obran "mal" los borrachos los ayuda y protege. Además, es interesante el hecho de que elija como sus protegidos a los consumidores de bebidas alcohólicas bajo sus efectos, sagrados para los indígenas. Y, al igual que Maximón, les tiende una trampa al final, pues intenta llevarse el alma de sus acogidos. Es decir, que existen en él esas sustancias «opuestas y complementarias». Hay en ambas figuras míticas una ambivalencia de bueno/malo. ¿Quién es el cadejo entonces? En todo caso, es un ser diabólico que brinda su *protección* a los que obran mal (los borrachos). Con base en lo anterior, me parece verosímil afirmar que el «Cadejo guatemalteco» es una leyenda de origen europeo con una lógica indígena, o en términos psicoanalíticos: su apariencia *manifiesta* es de origen europeo, pero su sentido *latente* es de origen mesoamericano, maya. Esto nos demuestra que el cadejo guatemalteco se encuentra mestizado con las creencias y costumbres indígenas, una especie de *sincretismo mítico*, conjunción de dos códigos culturales distintos en un mismo significante, en este caso, ha asimilado la importancia del consumo de alcohol y gracias a ello se ha hecho cargo de la responsabilidad de un conflicto. Como se señala en la obra de Asturias, el Cadejo es el reflejo de una sociedad decadente basada en la mentira y el abuso del hombre contra el hombre que marca el conflicto entre la religión católica y el pensamiento precolombino (Jaeck, 2005).

Si se acepta lo anterior, el Cadejo es entonces una leyenda *sincréticamente mestizada*, el origen de su núcleo es europeo y su función agregada es de raíces prehispánicas o indígenas. ¿Cómo es posible este sincretismo? Como se apuntó más arriba, este fenómeno debe su razón de ser a la socialización de los diferentes grupos étnicos en los diversos espacios interculturales del país mercados, escuelas, iglesias, parques, etc. por medio de los relatos de la tradición oral que, con el pasar del tiempo y su devenir histórico, fueron posibilitando, no sólo una apropiación cultural de la leyenda, sino su asimilación a los códigos culturales propios, modificando el sentido del relato hasta agregarle la característica función, al punto de quedar de la versión original sólo la apariencia manifiesta: el perro negro. Esta es otra forma de expresión del mestizaje del pueblo guatemalteco. El Cadejo representa una unión de dos mundos distintos: el ladino y el indígena por medio de la ingestión de bebidas alcohólicas cuyo consumo, las más de las veces, implica un conflicto intrapsíquico. En otras palabras, lo que hasta ahora hemos podido entrever en la leyenda del Cadejo es que expresa un problema de identidad étnica y cultural, representa un tipo de mestizaje conflictivo, entre lo indígena y lo ladino, empleando o quizás, expresándose por medio del alcohol.

En sus estudios sobre el totemismo en las civilizaciones antiguas, Freud (2017) explica su naturaleza diciendo que un tótem "[es] un animal comestible, ora inofensivo, ora peligroso y temido, y más raramente, una planta o una fuerza natural (lluvia, agua) que se hallan en una relación particular con la totalidad del grupo" (p. 11). Un tótem es tomado como el «antepasado» de un grupo y como un "espíritu protector y su bienhechor (...) [que] les conoce y protege aun en aquellos casos en los que resulta peligroso" (p. 11). Similar función cumple el Cadejo con su particular grupo: los borrachos. Si tomamos al Cadejo como una reminiscencia espiritual y sobrenatural del totemismo, debemos también considerarlo un antepasado de sus protegidos. De hecho, se conocen casos clínicos clásicos en donde personas afligidas o «neuróticas», por medio del mecanismo psíquico del *desplazamiento*,

han transferido la afectividad y/o conflictividad con el padre el antepasado a un perro, desarrollando síntomas ambivalentes de amor-odio por el animal; lo aman y desean estar con él, al mismo tiempo que le temen y huyen, le atribuyen buenas y malas intenciones al mismo tiempo (Freud, 2017; 2015; 2013). Aplicando este análisis al caso del Cadejo, se explicaría por qué la leyenda relata que el perro protege a los borrachos, pero que también puede ganarse su alma. Sería esto el resultado de una ambivalencia afectiva de amor odio hacia el Cadejo. Asimismo, en los casos clínicos el perro resultaba ser una transfiguración del padre, del antepasado. Según Freud (2017), el tótem surgió como una transfiguración del padre convertido en un animal; se niega que haya un conflicto con el padre y se le atribuye al tótem. Si el Cadejo es una reminiscencia espiritual y sobrenatural del totemismo y este, a su vez, es una transfiguración de un antepasado ¿quién es este antepasado?

He expuesto más arriba que Maximón es conocido como "Rilaj Mam" locución indígena que significa "viejo ancestro sabio". También se ha expuesto la capacidad transfiguradora de Rilaj Mam o Maximón. Si el Cadejo es una transfiguración de un antepasado, dadas las características de Maximón, es verosímil argumentar que él es el antepasado transfigurado en un perro sobrenatural. O empleando otra fórmula, podría decirse que la vieja deidad mesoamericana, india, ha logrado filtrarse en un mito ladino, es decir, que en el fondo de todo ladino hay un indio y, viceversa, en el fondo de todo indio hay un ladino, psicológicamente hablando. Por tanto, podríamos afirmar que el Cadejo es otra transmutación de Rilaj Mam, que por medio de la leyenda del perro negro de origen europeo ha entrado en el imaginario de los pueblos ladinos (e indígenas), expresándose por medio de la tradición oral en la clase obrera y el sujeto popular en un contexto intercultural de los barrios de Guatemala. De forma análoga a un tótem, el Cadejo (transmutación de Rilaj Mam) es el antepasado de sus protegidos, los borrachos y siguiendo su tradición de tramposo y bromista (Soto, 2018), termina por ganarse el alma de los pobres cristianos capitalinos hacia... ¿la cosmovisión maya? En todo caso, lo cierto es que en el país hay únicamente mestizos y los usos y costumbres de las tradiciones adoptadas son las que deciden la etiqueta de identificación étnica. En la leyenda del Cadejo se puede encontrar un poco de ambos mundos. Mario Roberto Morales (2008) llama a esta problemática identitaria como *El síndrome de Maximón*, que consiste en una metáfora para referirse a la habilidad que se tiene de pasar de un código cultural a otro o de una identidad a otra, asevera, asimismo, que el síndrome puede ser conflictivo en las personas que se sienten culpables o que se avergüenzan de su contraparte negada.

Si hemos descubierto hasta ahora que la leyenda del cadejo puede ser en el fondo otra transfiguración de Rilaj Mam, sólo nos falta terminar el análisis de la cuestión para intentar darle solución al problema. El Cadejo, «el protector de los borrachos» ... hay una frase que se le atribuye a Miguel Ángel Asturias que dicta "en Guatemala sólo se puede vivir o borracho o loco" ¿Cumplen una función las bebidas alcohólicas en la economía psíquica del guatemalteco? ¿Podría entonces, el consumo de bebidas alcohólicas en Guatemala, ser una reminiscencia, podría significar una conexión con un pasado perdido, negado y conflictivo?

III

Durante la práctica en el Centro Integral de Tratamiento Ambulatorio en Adicciones (CITAA) de la Escuela de Psicología, Usac, he tenido la oportunidad de compartir con personas que padecen de alcoholismo y viven internadas en un centro de rehabilitación. A través de la experiencia obtenida

podría argumentar que la adicción al alcohol o cualquier otra sustancia es, en último término, un síntoma de otro conflicto que, a medida que se indaga, se aleja cada vez más de la sustancia. Las personas se hunden en una droga no por la droga misma, sino como un método para escapar o buscar una solución a sus problemas y traumas. Cada quien tiene su historia personal con sus vicisitudes propias, pero podría argüirse que, en general, todos carecen de una identidad auténticamente asumida y, por lo mismo, de un sentido para su vida. Muchos de los internos son muy inteligentes y han compartido frases muy interesantes, más de uno de ellos ha estado en varios centros de rehabilitación y han tenido que contar su historia en repetidas ocasiones a lo que han llamado "sacarle callo a la historia", de la misma manera, en varios de sus relatos, he escuchado el deseo de haber tenido un guardián que los cuidara o que les permitiera identificarse con algo. Hablando de la idea de un guardián, uno de ellos me contó lo siguiente: "Siempre he buscado un lugar al cual pertenecer, no me siento parte de ningún lado, estoy solo, he andado chingando por ahí tal vez buscando un hogar, sabes. entre risas concluyó Bueno, al menos he sido buen compañero del Cadejo, el pisadito es mi único cuate".

Las personas que se encuentran desesperadas o que pasan por un conflicto y se sienten abandonadas sin un grupo al cual pertenecer, recurren a menudo al consumo de alcohol para aliviar sus penas, como la canción que mencioné al principio. Estando en ese estado de pena y abandono, llega desde el otro mundo un ser sobrenatural a protegerlos, como un patriarca de tiempos antiguos que brinda su abrazo cariñoso y que tiene por fin último llevárselos con él.

Tomando la hipótesis psicoanalítica de una herencia arcaica filogenética, que también se conoce como un *arquetipo*, como la base sobre la cual se funda toda la vida ontopsicológica, la existencia del Cadejo es el deseo inconsciente infantil y/o arcaico del adicto de ser protegido por el padre. Tanto el Dios cristiano como la deidad indígena Maximón, son sustituciones del padre. Ambos, igualmente, han sido simbolizados por animales, en este caso Dios con una paloma y Maximón (o Rilaj Mam), apropiándose de una tradición europea, como un perro negro diabólico/protector. Se sabe, asimismo, que todo ser humano lleva una relación afectiva ambivalente de amor odio por el padre (Freud, 2013) y que esta condición lo hace quererlo y temerlo al mismo tiempo, sintiéndolo capaz de protegerlo y hacerle daño por igual. La contradicción que se ve en la leyenda del Cadejo que, primero protege y luego se gana el alma de sus protegidos, sigue esta misma temática de ambivalencia afectiva.

Puesto que el alcohol es uno de los medios con el que en la tradición indígena se acerca el hombre a la divinidad, al nódulo de lo que constituye su identidad, se ve ahora que las personas que carecen de una la buscan, inconscientemente, en el consumo de alcohol y que la consiguen con la protección del guardián de los borrachos, el Cadejo. Pero, el cadejo es un ser mestizado, y, por tanto, las personas que, por diversos motivos, no han asumido una identidad auténticamente definida y la buscan en el licor, buscan una identidad mestiza o, quizás, aceptar en la protección del ser sobrenatural su condición de seres mestizados y que conjuguen en ella misma los dos mundos en los que pulula todo el contenido inconsciente de su psique. Un ejemplo de este desgarramiento identitario sería «la gran lengua», Miguel Ángel Asturias, quien tenía fama de abusar de las bebidas alcohólicas (Galindo, 1999). El caso del cadejo sería el desenlace más dramático del *síndrome de Maximón*, al no poder aceptar o elegir una de ambas identidades, el sujeto prefiere la autodestrucción. El alcohol entonces, más allá del refuerzo social moderno, tiene para el guatemalteco, de forma profundamente

inconsciente, la función de acercarlo a la divinidad, que significa en último término, acercarlo al padre o, en un sentido colectivo más profundo, a sus orígenes, a la comunión con su familia original y, al mismo tiempo, como resultado de la ambivalencia, a la melancolía del paraíso perdido. Cada vez que se siente perdido o abatido, confundido o incomprendido, busca en el consumo de bebidas alcohólicas, sin saberlo, el nombre del padre (símbolo de la identidad con un grupo) y su protección y consejo. Algunos, estando en un terrible estado de ebriedad lo han podido ver transfigurado en un perro negro, de ojos rojos y apariencia demoniaca y que, sin embargo, está ahí para protegerlos.

Este estado de buscar la protección de los padres en la vida adulta, cuando se tiene una dificultad o un conflicto, se conoce en psicoanálisis como *regresión*. En el caso del consumo de alcohol es una regresión a la primera etapa del desarrollo psicosexual del individuo: la etapa oral (Freud, 2015), que es la inicial y más arcaica de la evolución de cada persona, en donde el sujeto se separa de su objeto para convertirse en un individuo. Regresar a esta etapa significaría dejar de ser lo que se es para volver a ser parte indisoluble de su objeto primigenio, en el sentido de una identidad colectiva, a ser parte de una comunidad original. En el sentido *real* esta regresión constituye la destrucción del sujeto.

El psicoanálisis ayuda a considerar que, de una forma profundamente adherida al inconsciente del guatemalteco, el consumo de alcohol para los habitantes de este país tiene un *sentido*, que funciona a modo de brújula para buscar una identidad perdida, negada o nunca encontrada. Se desprende de esto que entre más fuerte sea la sensación de impropiedad de la identidad del sujeto, más abocado estará éste al consumo excesivo de alcohol, que por medio del mecanismo psíquico de *desplazamiento* y el reforzamiento social, puede llegar a ser una adicción a cualquier otra droga.

Para los más sensibles, que sienten y experimentan por las circunstancias de su vida este desgarramiento identitario, el *síndrome de Maximón* en su versión más conflictiva, se ven en la necesidad de formar una tribu anónima de *buscadores* que tienen como tótem simbólico al Cadejo, transfiguración mestizada ladina india, europea americana de Rilaj Mam, que como lección encubierta de enseñanza moral sobre el consumo de licor, es realmente el deseo de ser succionado y "ganado" a través del alcoholismo por su tótem en una identificación completa que significaría la muerte. De forma consciente se le teme y la enseñanza moral *manifiesta* de la leyenda protege contra el *latente* deseo inconsciente de ser absorbido por él.

El Cadejo es el símbolo inconsciente, transmitido por la tradición oral urbana del país de la versión más dramática del Síndrome de Maximón. Tótem y transfiguración de Rilaj Man en un molde europeo, de los individuos de un grupo anónimo, de las personas más sensibles y vulnerables por las circunstancias de su vida personal a sufrir, sin saberlo conscientemente, el desgarramiento de no sentirse parte de ninguno de los dos mundos que lo constituyen. También representa el deseo de identificarse con él, identificación que sólo se logra cuando se muere por el alcoholismo, es decir, en la autodestrucción. A falta de una solución interétnica en la articulación de las diferencias en un espacio de convivencia pacífica, democrática y humana (Morales, 2008), se debe buscar la identidad auténtica en la muerte.

El hecho de que la leyenda sea de origen europeo y, sobre todo, parte del imaginario del pueblo ladino, nos hace ver el drama que se vive en el interior de cada habitante urbano-ladino respecto de su identidad mestizada negada y, en muchas ocasiones, ignorada. El conflicto étnico, de la multiculturalidad y de la interculturalidad del país, existe en el inconsciente de los habitantes de Guatemala y se expresa de distintas formas en sus mitos y leyendas, en los relatos de la tradición oral

y en todas las manifestaciones culturales de nuestro país. También, por desgracia, en las vidas de las personas que se ven hundidas en una adicción, destruyéndose por la falta de sentido y arraigo tanto a su familia como a su pueblo. Es aquí, en este punto, en donde el psicoanálisis se hace necesario, no solo para hacer consciente lo inconsciente personal, sino también lo colectivo y partir de eso poder ver al otro como un reflejo inseparable del yo, como una parte constitutiva de lo que yo soy. De este modo, quizá, sin borrar diferencias ni inventar esencialismos, llegar a una nación unificada en su pluralidad cultural, permitiendo a cada persona y, en especial, a las personas que sufren de alguna adicción a cualquier sustancia, encontrarse a sí mismas y tener una vida digna de ser vivida dejando el deseo narcisista y autodestructivo de identificarse con su tótem, el Cadejo, para poder identificarse con el otro, su prójimo y su pueblo.

Referencias

- Bernard, A., Lozano, M. (2004). Las bebidas sagradas mayas: el balché y el saká. México: *Gazeta de antropología*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7271>
- Freud, S. (2013). *La interpretación de los sueños* (8ª Ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Freud, S. (2015). *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Barcelona: Ediciones Brontes.
- Freud, S. (2017). *Tótem y Tabú* (4ª Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gabriel, M. (2004). El uso ritual de alcohol, tabaco, cacao e incienso en las ceremonias agrarias de los mayas Yucatecos contemporáneos. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742007000100007
- Galindo, M. (1999). *¿Cómo era Miguel Ángel Asturias?* Guatemala: Editorial Cultura.
- Jaek, L. (2005). El mito del Cadejo en obras escogidas de Miguel Ángel Asturias y Manlio Argueta. México: *Ciencia Ergo Sum*. 12 (3): 299-307.
- Lara Figueroa, C. (1990). *Leyendas y casos de la tradición oral de la ciudad de Guatemala* (4ª Ed.). Guatemala: Editorial Universitaria.
- López, A. (2012). Cosmovisión y pensamiento indígena. México: Instituto de investigaciones sociales. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/495trabajo.pdf
- Melendreras, P., López, S., Calderón, O. (2005). Estudio etnográfico de San Simón en San Andrés Itzapa, Chimaltenango. En Lara, C (Ed.). *Religiosidad popular: Ensayos sobre la dinámica religiosa de Guatemala* (pp. 77-88). Guatemala: Cefol-Usac.
- Morales, M. R. (2008). *La articulación de las diferencias o El síndrome de Maximón: Los discursos literarios y políticos del debate interétnico en Guatemala* (3ª Ed.). Guatemala: Editorial Consucultura.
- Morales, M. R. (2017). *Estética y política de la interculturalidad: el caso de Miguel Ángel Asturias y su construcción de un sujeto popular interétnico y una nación intercultural democrática*. Guatemala: Editorial Cultura.
- Navarrete, C. (2007). *Oraciones a la cruz y al diablo: Oraciones populares de la depresión central de Chiapas* (s.e.). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, Sociedad de Alumnos.
- Quesada, M. (2018). Creencias populares en América central y España. Análisis comparativo. España: *Revista de folklore*, 433. Recuperado de <http://www.funjdiaz.net/folklore/>
- Sagastume, E. (2015). Bebidas tradicionales de Salamá, Baja Verapaz. Guatemala: *Revista tradiciones de Guatemala*. 83 (s.a.): 333-349.

Soto, M. (2018). *Maximón y lo inconsciente colectivo: Arquetipos y simbología*. Guatemala: Editorial universitaria.

Derechos de Autor (c) 2019 Manuel Guarán

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

El derecho a la angustia

The right to anguish

Juan José García Monroy
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: investigacion@psicousac.edu.gt

Resumen: Desde la filosofía antropológica existencial, se explica por qué resulta importante el percibir la angustia y el sufrimiento de una manera distinta a la cotidiana. La angustia y el sufrimiento se deben tomar como un medio para poder experimentar la existencia, a modo de un proyecto abierto y con libertad, consiguiendo así enfrentar el sinsentido de la vida de una manera "propia". Se muestran también los obstáculos principales para poder alcanzar dicha actitud ante el sufrimiento y la angustia, explicando por qué esta experiencia resulta un lujo actualmente, cuando debería ser un derecho para todos los seres humanos. Finalmente se brinda una propuesta del papel que nos correspondería tomar a los psicólogos para contribuir a la construcción de un mundo más humano.

Abstract: From the existential anthropological philosophy, it is explained why it is important to perceive anguish and suffering in a different way than everyday. Anguish and suffering must be taken as a means to be able to experience existence, as an open and free project, this managing to face the nonsense of life in a "own" way. The main obstacles to being able to achieve this attitude in the face of suffering and anguish are also shown, explaining why this experience is currently a luxury, when it should be a right for all human beings. Finally, a proposal of the role that psychologists should take to contribute to the construction of a more humane world is offered.

Palabras clave: sufrimiento, sentido, voluntad, existencia, esperanza, sinsentido.

Keywords: suffering, sense, will, existence, hope, nonsense.

Introducción

Puede resultar intrigante hablar de la angustia y el sufrimiento como algo a lo que todos los seres humanos tenemos *derecho*, puede sonar incluso como una expresión de masoquismo o sadismo, por lo que resulta necesario aclarar por qué se hace referencia a dichos conceptos. Primero nos ocuparemos del tema del sufrimiento. Desde esta perspectiva el sufrimiento es "el resultado de nuestra existencia en el mundo"; Debemos tomar en cuenta que el ser humano se caracteriza por ser un *ser perpetuamente necesitado*, esta condición de menesterosidad no aparece exclusivamente en



una edad o periodo determinado (ya sea del desarrollo del individuo o de la humanidad), sino que es algo constitutivo de la propia persona (Soriano, 2004), o incluso podrías decirse que de la vida misma, pues aun el hecho de imaginar a un ser vivo sin necesidades resulta imposible. Lo importante acá es que siempre nos mantenemos realizando esfuerzos para procurarnos lo que nuestras necesidades nos demandan. Cuando una de estas resulta satisfecha, nuestra inquietud disminuye, pero inmediatamente nuestra atención se enfoca en una nueva y así sucesivamente; el problema es cuando este proceso se ve obstaculizado y el nivel de tensión aumenta cuantitativamente hasta experimentarse como sufrimiento, Schopenhauer (2005) dice:

Se es lo bastante feliz cuando todavía queda algo que desear y que aspirar, a fin de que se mantenga el juego del perpetuo tránsito desde el deseo a la satisfacción y desde esta al nuevo deseo tránsito que se llama felicidad cuando su curso es rápido, y sufrimiento cuando es lento, y no se caiga en aquella parálisis que se muestra en la forma del terrible y mortecino aburrimiento, de un fatigado anhelo sin objeto determinado, de un mortal *languor*¹ (p. 219).

Es decir, el sufrimiento se origina cuando se ve frustrada la satisfacción de una necesidad. Existen distintos tipos de necesidades, varios autores se han encargado de crear sistemas de clasificación para éstas, pero en este caso nos ocuparemos específicamente de la necesidad de sentido de vida, la cual pertenece según Frankl (2004) a la dimensión noológica de la persona. Dicha dimensión representa los elementos que son característicos del modo de ser específicamente humano; a este afán del hombre por encontrarle un sentido concreto a la existencia lo llama voluntad de sentido y dice que "constituye una fuerza primaria y no una «racionalización secundaria» de sus impulsos instintivos" (Frankl, 2004, p. 121).

Si aceptamos la afirmación de que la voluntad de sentido representa una condición inherente al ser humano, debemos hacer notar la peculiaridad más importante que posee y es que ésta necesidad no puede encontrar su satisfacción en el mundo. Camus (1995) ha dilucidado esto, arguyendo que poseemos como seres humanos un inherente deseo de absoluto o nostalgia de unidad, lo cual nos hace inclinarnos a interpretar el mundo de determinada manera a través del intelecto, pero éste no encaja con la evidencia que el mundo nos proporciona. No obtenemos más que datos inciertos y dispersos de la realidad que terminan siendo en ocasiones contradictorios, constituyendo así un mundo irracional que emerge cada vez que se reflexiona sobre el por qué de las cosas, decepcionando entonces terriblemente nuestro anhelo de certidumbre y de unidad. Es en este encuentro de nuestro deseo y el mundo que decepciona es que surge el absurdo. Esta condición conlleva insatisfacción (pues como vimos anteriormente, el sufrimiento aparece al frustrarse una necesidad) y, por tal motivo, siempre está la tentadora opción de recurrir a la cotidianidad en donde sin reflexionar sobre las cosas, el absurdo pasa desapercibido. También existe la opción de considerar que existe algo más allá de la razón, que sea capaz de devolvernos la tranquilidad al pensar que existe un principio ordenador de las cosas aunque no podamos conocerlo, esta segunda opción es la que Camus (1995) llama el suicidio filosófico.

¹ Cansancio.

No podemos concebir el mundo con una dirección definida hacia donde dirigir nosotros también nuestra existencia, las palabras de Schopenhauer (2016) pueden resumir lo que hasta ahora se ha dicho:

Querer es esencialmente sufrir, y como vivir es querer, toda vida es por esencia dolor. Cuanto más elevado es el ser, más sufre... La vida del hombre no es más que una lucha por la existencia, con la certidumbre de resultar vencido... (...) Es una historia natural del dolor, que se resume así: querer sin motivo, sufrir siempre, luchar de continuo y después morir... Y así sucesivamente por los siglos de los siglos, hasta que nuestro planeta se haga trizas (Schopenhauer, 2016, p. 102).

Con lo que hasta ahora se ha dicho, podemos comprender que al final, la existencia en el mundo da como resultado un inevitable sufrimiento, y que además no posee sentido alguno, pues la única certeza que tenemos es la de que moriremos y todo lo que hagamos será siempre en vano.

La angustia

Ahora nos corresponde tratar el tema de la angustia y la forma en que se relaciona precisamente con la actitud ante la muerte y las consecuencias que conlleva. Desde una perspectiva heideggeriana, Rivera (2010) plantea que existen dos modalidades de ser, del "ser ahí" (con esto se refiere al ser del ser humano), y estas son: la impropiedad y la propiedad, cada una de ellas conlleva especialmente una actitud ante la muerte. En la primera, se da la existencia cotidiana del "ser ahí", y en esta condición:

se nos ofrece una concepción de la muerte en la cual "parece" que todos sabemos de nuestra condición mortal, sin embargo, y a partir de lo que Heidegger denomina la interpretación "pública" del "uno", (...) se encubre la finitud, aparece como mero accidente (Rivera, 2010, p. 67).

Un punto importante en esta modalidad es que la muerte se experimenta como algo que sucede de manera ajena a la existencia, "como algo que les sucede a los otros y que por lo pronto a mí no me toca; la desplaza, nos dice que efectivamente moriremos, pero nos oculta lo fundamental: que somos relativamente a nuestra muerte" (Rivera, 2010, p. 68). Y con esto se refiere a no concebirse como un ser mortal en cada momento.

En la segunda modalidad que es la *propiedad* sucede algo distinto, pues acá de manera contraria a la actitud de huida ante la muerte, se procede a precursarla, lo cual significa, vivir relativamente a ella, experimentándola de modo anticipatorio (Rivera, 2010). Esta es la única manera en que la muerte puede experimentarse, como una "posibilidad" propia, porque nunca se es capaz de experimentarla como tal; cuando los otros mueren, no puedo experimentarlo yo y tampoco la mía, porque al morir dejo de ser. Entonces, solo puedo llegar a ser consciente de mi finitud, pero no como algo que llegará en el futuro, porque precisamente esta es la actitud del "ser ahí" en la impropiedad, sino como la posibilidad más insuperable e irrebasable, la más radical, por lo que también es una posibilidad de la existencia (Rivera, 2010).

Ahora veamos la cuestión del hacerse consciente de la finitud. Cuando se habla de la muerte como una posibilidad, se puede observar que ésta tiene la peculiaridad de ser precisamente la imposibilidad de las posibilidades, ya que la muerte, no puede verse como una posibilidad distinta a las demás, sino que forma parte también de la existencia,

Y lo terrible de que esto quede oculto es que con ello se oculta simultáneamente que la muerte, al ser lo que cierra al "ser ahí" sus posibilidades, es, a la vez, lo que lo abre como un ser posible y no como una cosa dada y acabada (Rivera, 2010, p. 67).

Entonces podemos notar que solo a través de esta experiencia es posible apreciar la vida como un conjunto de posibilidades indeterminadas dando lugar entonces a la construcción de un proyecto abierto permitiéndole a la persona apropiarse de su libertad existencial para poder dar respuesta a las "interrogantes que se dirigen a su existencia: ¿qué hacer con su muerte, con qué profundidad ha de vivirla?, y esto es, a la vez, preguntar: ¿qué hacer con su vida, con qué profundidad ha de vivirla?" (Rivera, 2010, p. 69).

Lo que resulta problemático en este proceso de alcanzar la "propiedad", es que, al experimentar la consciencia de la finitud, se hace presente el fenómeno de la angustia porque esto significa salir de la cotidianidad en donde el "ser ahí", se encuentra inmerso entre entes (el ser se oculta y los entes se manifiestan) y precisamente con esta ruptura se manifiesta el ser y se ocultan lo entes, la totalidad del ente pierde "sentido" dándole al mundo un carácter de significatividad, sin embargo la característica de esta angustia reside en que lo amenazador no es (ni está) en ninguna parte, provocando una experiencia de vacío, perdiendo todo sentido en el mundo (Rivera, 2010). Resurge nuevamente la insatisfacción por el sinsentido del mundo, generando además de sufrimiento, la angustia de llevar la muerte a cuentas, pero también, esta es la única manera de experimentar la libertad: al hacernos conscientes de nuestra existencia en el mundo nos damos cuenta de que no vivimos por un sentido de vida, sino por "voluntad de vida", pero normalmente lo ignoramos y "quien no sabe poner su voluntad en las cosas, pone en ellas al menos un sentido, es decir creer que hay en ellas una voluntad (principio de la fe)" (Nietzsche, 2015, pp. 12-13).

Vale la pena insistir que al tipo de sufrimiento que nos referimos en este ensayo es al que resulta como consecuencia de la existencia. Porque, como es posible observar, en el mundo hay muchas personas que están expuestas a terribles injusticias que las privan de la satisfacción incluso de sus necesidades básicas. Y de ninguna manera podemos afirmar que esto resulte favorable para la humanidad, pero lo que resulta más dañino es la actitud que se les inculca ante tal situación. Obstinadamente se nos incita a recurrir a todo tipo de anestésicos espirituales, alentando a los individuos a caer en la impropiedad y, consiguientemente, se nos priva de la libertad existencial a cambio de placer o esperanza. Con esto se impide tener la posibilidad de elegir la manera de construir su vida y muerte, convirtiendo entonces a las personas en cualquier otro animal que va directo al matadero sin elección alguna.

El placer y la esperanza como narcóticos

Hace tiempo, Nietzsche (2015) llamó al alcohol y al cristianismo los "dos grandes narcóticos europeos" (p. 51), y precisamente estos dos responden a las dos categorías de anestésicos espirituales que se describirán en esta ocasión: el placer y la esperanza. Hablando de la primera categoría, existen corrientes filosóficas que consideran el placer como la finalidad de la vida, pero acá nos ocuparemos del placer como la consecuencia de la satisfacción de nuestras necesidades de cualquier tipo, por lo que cumple con la función de un indicador de que se ha realizado una actividad que resulta de beneficio para nuestra supervivencia o la preservación de nuestra especie, suprimiendo el deseo que existía para realizar tal actividad, por lo tanto, sería imposible vivir sin experimentar placer. El problema sería una vida repleta de placer, pues sería caer precisamente en lo que ofrece la "impropiedad" (esto podría tener un fuerte olor a ascetismo), pero hay que tener cuidado con *el exceso de bienestar*, que sería un exceso de distracción de nuestra existencia, pues en el paso de la impropiedad a la propiedad para experimentar la falta de sentido absoluto exterior, es necesario experimentar momentos de tedio. Schopenhauer dice: "El aburrimiento nos da la noción del tiempo y la distracción nos la quita. Esto prueba que nuestra existencia es tanto más feliz cuanto menos la sentimos" (2016, p. 96).

Al salir a las calles nos encontramos bombardeados de mensajes que nos incitan a buscar placer, a distraernos, encontramos publicidad diseñada para despertar nuestra necesidad de alimentación, de hidratación, etc, provocando en nuestros organismos un deseo natural que demanda perentoriamente su satisfacción; nos encontramos en el mundo con sabrosos licores, drogas que nos hacen aprovechar de una manera antinatural nuestra dopamina, hay centros recreativos para niños y adultos; y si no queremos salir a la calle nos venden un televisor para entretenernos, un aparato de sonido, internet etc. Desde la impropiedad resulta terrible el tedio que trae encontrarse con la existencia.

El estado lo considera como una calamidad pública, y por prudencia toma medidas para combatirlo. Este azote, lo mismo que el hambre, que es su extremo opuesto, pueden impeler a los hombres a todos los desbordamientos; el pueblo necesita *panem et circenses*² (Schopenhauer, 2016, p. 94).

Quizá la característica más importante que tienen estas distracciones es que son unas completas banalidades, pues como veremos más adelante, no es lo mismo ocupar nuestro tiempo en algo completamente superficial, que en la contemplación de una verdadera representación artística. Al fortalecimiento de esta distracción de la existencia, contribuya igualmente la "mala" psicología. No es algo nuevo que esto suceda; la psicoterapia tradicional tiende a restaurar en la persona para motivos prácticos como ser más productivo o simplemente disfrutar sus experiencias (Frankl, 2004). En fin, nos encontramos inmersos en el placer de la cotidianidad y al dejarse llevar por él se pierde la libertad, quedando a merced de la voluntad de quien tenga los mejores medios de manipulación, convirtiendo a las personas en máquinas de producción y de consumo. Muy acertado resulta entonces el aforismo: "El peligro de la felicidad. ahora todo me sonríe; desde ahora amaré cualquier destino: ¿Quién desea ser mi destino?" (Nietzsche, 2013, p. 91).

² Pan y circo.

La segunda categoría es diferente a la anterior, pero puede ser aún más dañina y tiende a enraizarse profundamente en las personas: es la esperanza, sin embargo, nos limitamos acá a tratar el tema de la esperanza cristiana. ("La esperanza es lo último que se pierde" declara un dicho popular). Este es un anestésico que se vende a precios muy caros, el dinero que las personas dan a las iglesias no posee valor alguno comparado con la libertad que entregan a tales instituciones. Este tipo de calmante está dirigido hacia las personas que no pueden distraerse tan fácil de su existencia, probablemente por no poseer los recursos económicos para entrar al círculo del consumo.

Por ello es que se ofrece la esperanza. Al hablar de esperanza, se espera algo mejor en el futuro, implica tener fe "Es, pues, la fe, la certeza de lo que se espera, la convicción de lo que no se ve" (Heb. 11:1 Antigua versión de Casiodoro de Reina). Esto conlleva a experimentar la existencia de una manera fragmentada, pues no permite ser consciente de la finitud, lo cual es necesario para llegar a la "propiedad" antes mencionada: "pero para el cristiano la muerte no es en modo alguno el final de todo e implica más esperanza que la vida, aunque sea esta desbordante de salud y fuerza" (Camus, 1995, p. 58). La promesa de un mundo perfecto después de la muerte, si bien consigue devolver a las personas la tranquilidad anhelada que proporciona un principio ordenador del universo, las priva de la condición necesaria para que pueda sentirse como un ser para la muerte. Por fe cree que vivirá eternamente y para ser consecuente con esta fe, debe vivir de una manera determinada, interpretando toda dicha como recompensa, toda desgracia como un castigo de Dios (Nietzsche, 1991). Esto hace imposible la experiencia de la existencia como un proyecto abierto, pues actúa de acuerdo a un sentido de vida y no por voluntad de vida: es también un rechazo a este mundo. Dice Nietzsche (2015): "en este caso nos vengamos de la vida imaginando con la fantasía «otra» vida distinta y «mejor» que ésta" (p. 27). La esperanza en este caso cumple con la función de preservar la vida de los desdichados y a soportar sus males, pero impidiendo que estos sean libres, esto los coloca en una situación de esclavitud, al servicio de dios, a merced de la voluntad, de los que ofrecen dioses y trasmundos.

En efecto, Zeus quería que el hombre, por atormentado que estuviese por los otros males, no se quitase la vida, sino que continuara dejándose atormentar siempre de nuevo. Para ello le da al hombre la esperanza: ésta es en verdad el peor de los males, pues prolonga el tormento de los hombres" (Nietzsche, 1996, p. 80).

Será constante encontrarnos con contradicciones cuando empezamos a ver la vida desde la "propiedad" y no tenemos más remedio que definirla por medio de un conjunto de contradicciones (García Morente, 2000). Es necesario, aceptar tanto, que la vida es un completo sin sentido desde todos los ámbitos, pero solo al experimentar este absurdo es posible experimentar la existencia...

Las ciencias como respuesta

Como ya se ha descrito, el mundo está repleto de obstáculos para que las personas puedan experimentar su existencia de forma propia, ya sea distrayéndolas (con placer) o dándoles un sentido externo (esperanza), pero siguiendo la lógica del proceso de transición de la impropiedad a la propiedad, se les está privando de experimentar la libertad existencial. Sería algo injusto de nuestra

parte culpables de tal condición, precisamente porque no son conscientes de lo que sucede con ellos, no es que no quieran apropiarse de su finitud y con ello de su vida y muerte, sino que las condiciones sociales y políticas no les permiten hacerlo. Entonces surge la pregunta ¿Qué se puede hacer para cambiar esta situación y contribuir a la construcción de un mundo más humanizado? La respuesta puede ser más sencilla de lo que parece, pues si el objetivo que se plantea es el de hacer consciente el modo de ser específicamente humano, necesariamente habría que propiciar para todas las personas las condiciones adecuadas para el estudio profundo de las ciencias sociales, que son las que tratan y hablan de temas humanos a profundidad: la filosofía, antropología, historia, sociología, psicología, filología y también, el conocimiento del arte, porque es donde este ser humano se proyecta a sí mismo, "No solo la filosofía, también las bellas artes trabajan en el fondo para resolver el problema de la existencia" (Schopenhauer, 2005b, p. 354). Pero lo que resulta difícil es encontrar la respuesta a la pregunta por el cómo puede lograrse tal objetivo. Lo ideal sería una intervención desde el sistema educativo, pero eso es algo en lo que no se puede confiar en este momento ya que, además de la mala calidad de este sistema en Guatemala, gran parte de la población no tiene acceso a la educación. De nuevo la pregunta ¿Cómo podemos contribuir desde la psicología a la consecución de la libertad de las personas? La propuesta se divide necesariamente en dos partes. La primera consiste en superar la dificultad de la dispersión de los fragmentos teóricos con los que nos encontramos en nuestra formación, lo cual podría llevar a realizar una praxis sin objetivos claros y, por tanto, mediocres. Necesitamos definir claramente cuál es nuestra función en la sociedad. Necesitamos formarnos de manera profunda en las ciencias sociales y así comprender mejor la realidad nacional para poder involucrarnos de una manera responsable en su transformación.

En la práctica psicológica llevada a cabo en Guatemala hoy, encontramos de todo un poco, desde el punto de vista teórico académico, quizá sin mayor sistematización. Podríamos atrevernos a decir que se da ello en el medio de una pastosa mezcla teórica (Colussi, 2017: (p. 26).

La segunda parte de la propuesta sería por el momento tomar como fundamento de nuestra praxis las disciplinas del psicoanálisis y la logoterapia. El primero busca hacer conscientes aspectos propios de la persona y lo hace precisamente rompiendo con la cotidianidad, pues los conflictos por los que pasa el analizado en su vida cotidiana se presentan luego en la relación de transferencia. Con la diferencia de que, en la vida cotidiana, las personas con las que se relaciona no actúan como espejos neutrales devolviéndole sus transferencias como lo hace el psicoanalista. Este proceso tiene la característica de ser angustiante, dado que los mecanismos de defensa que se presentan como síntomas psicopatológicos habían aparecido precisamente como una defensa ante la angustia (Monedero, 1978).

La logoterapia, si bien posee un objetivo distinto, comparte varios elementos con el método psicoanalítico, aunque probablemente esta corriente necesite ser más estudiada y modificada ya que según Frankl, el hombre debe descubrir su sentido de vida como algo que está dado y que los principios morales le atraen a la consecución, consistiendo la libertad entonces en poder decidir si aceptar o rechazar un sentido determinado (Frankl, 2004). El problema de esto es que termina apoyándose en que la respuesta por el sentido de la vida conduce hacia Dios y le atribuye a la

consciencia un carácter trascendente (Frankl, 1995). Sin embargo su metodología posee elementos muy valiosos para el objetivo planteado, como por ejemplo cuando afirma que aunque comparte los objetivos con otros modelos psicoterapéuticos, va más allá, cuando pretende que el paciente recupere su capacidad de sufrir, (Frankl, 2004).

Con esta breve reflexión, espero haber aclarado el significado latente de la afirmación de que una persona tiene derecho a la angustia, es decir, que tiene derecho de construir su vida y muerte desde lo más humano que posee: su libertad.

Bibliografía

- Camus, A. (1995). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colussi, M (2017). *Psicología y psicólogos en Guatemala hoy*. Revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas, 1 (1), 22-28.
- Frankl, V. (1995). *La presencia ignorada de Dios*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- García Monte, M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editores mexicanos unidos.
- Madrid Soriano, J. (2004). *Los procesos de la relación de ayuda*. España: Desclée De Brouwer.
- Monedero, C. (1978) *Psicopatología general*. España: Biblioteca Nueva
- Nietzsche, F. (1991). *El anticristo*. México: Editores mexicanos unidos.
- Nietzsche, F. (1996). *Humano, demasiado humano*. España: AKAL .
- Nietzsche, F. (2013). *Más allá del bien y del mal*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Nietzsche, F. (2015). *El ocaso de los ídolos*. Santiago: Sátira ediciones.
- Rivera, G. (2010). Apropriación de la finitud: Heidegger y el ser para la muerte. *En-claves del pensamiento*, 4(8), 61-74.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación I*. Madrid: Editorial Trolla.
- Schopenhauer, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación II*. Madrid: Editorial Trolla.
- Schopenhauer, A. (2016). *El amor, las mujeres y la muerte y otros ensayos*. México: Grupo editorial tomo.

Derechos de Autor (c) 2019 Juan José García Monrroy

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

El círculo virtuoso

The virtuous circle

Luis Vallejo
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: investigacio@psicousac.edu.gt

Resumen: aplicar la dinámica esencial de retroalimentación en el quehacer académico de los tres pilares en que se decantan las acciones académicas: práctica, investigación y docencia es una visión que sus hacedores deben intencionar como un todo y fomentar permanentemente como una política educativa fortalecedora. La Escuela de Psicología, a pesar de su crecimiento interno, no ha logrado conjuntar, consensuar, ligar y trabajar en una visión común que se evidencie en el universo de sus acciones, trabajando y aportando resultados y propuestas concretas, de los problemas de la realidad concreta. Esta es una invitación a dar un salto cualitativo en donde la población guatemalteca se vea enriquecida real y seriamente de la Unidad Académica que sostiene con sus impuestos.

Abstract: Applying the essential feedback dynamics in the academic work of the three pillars on which academic actions are based: practice, research and teaching is a vision that its makers must intend as a whole and permanently promote as a strengthening educational policy. The School of Psychology, despite its internal growth, has not been able to unite, agree, link and work on a common vision that is evident in the universe of its actions, working and contributing results and concrete proposals, of the problems of reality. concrete. This is an invitation to take a qualitative leap where the Guatemalan population sees itself truly and seriously enriched by the Academic Unit that it supports with its taxes.

Palabras clave: Escuela de Psicología, retroalimentación planificación, falencias, mejoras.

Keywords: School of Psychology, planning feedback, shortcomings, improvements

Se denomina de esta manera al fenómeno en donde dos o más elementos se retroalimentan mutuamente. Es decir, que aquello que obtiene uno de ellos sirve a los otros miembros del conjunto. Tiene un carácter universal, puesto que es aplicable en infinidad de relaciones: entre la naturaleza, las personas, las ideas y las cosas.

En la Academia este fenómeno es fundamental para crecer en sus logros y ello implica que las cuatro funciones que la sostienen: praxis, investigación, docencia y administración deben



retroalimentarse entre sí. El gran éxito de las Universidades de primera categoría a nivel mundial se caracteriza por diferenciarse de aquellas que no lo son, precisamente, porque sus aportes a la sociedad a la que pertenecen se nutre de sus logros. A eso se debe que, en las Universidades de Europa y el norte de América, los resultados de sus acciones académicas redundan en beneficio económico y social de su población. A nosotros nos sirven, únicamente, como referencia esos logros ajenos, sin terminar de comprender el carácter cualitativo de sus métodos de trabajo. Nos quejamos permanentemente de utilizar textos de enseñanza extranjeros e investigaciones de contexto ajeno a nuestra realidad, pero poco hacemos por superar esa rémora académica.

La Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos se planteó, desde su nacimiento en 1,974, el estudio de la psicología del guatemalteco. Ha graduado a cientos de profesionales y técnicos en sus 44 años de vida, partiendo de un desarrollo autárquico en donde los diferentes subsistemas que lo conforman: docencia, investigación y servicio se han desarrollado a su interior, pero carecen de relación entre ellos, actuando de manera aislada. La docencia se preocupa por contar con los profesores más adecuados, en el mejor de los casos, para cubrir su pensum de estudios; la investigación recoge las intenciones de temáticas de diferente índole, cuidando, de alguna manera, que se cumpla con los mejores procedimientos metodológicos posibles; la práctica estudiantil ha partido de aquellas posibilidades de atención que se han abierto en el camino y, la administración, encargándose que todos los procesos cumplan con sus algoritmos de realización. Podemos presumir que cada subsistema ha crecido enormemente a su interior, pero poco o nada se tiene de las relaciones de enriquecimiento mutuo.

Sin embargo, la entidad universitaria que tiene como objetivo el mejoramiento psicológico de la vida de los guatemaltecos, ha sido incapaz de abordar académicamente los problemas de las migraciones y común en toda violencia intrafamiliar; la ausencia de trabajo para nuestros compatriotas; los estudios de desarrollo y evolución de quienes vivimos en esta tierra; la génesis de la corrupción y arbitrariedad de nuestros políticos; la discriminación racial, económica y social; las manifiestas diferencias de género; la ausencia de resiliencia emocional; la dañina tergiversación de nuestra historia; los mitos y leyendas que pululan en nuestra sociedad conservadora; los estados de salud física y mental; el confuso y sensible mundo de la realidad y las creencias; las conductas sexuales inmaduras que se ensañan en la adolescencia; la ausencia de planificación familiar que limita el desarrollo social; la explotación en la vida laboral; el impacto social de la violencia y otro sinfín de problemáticas psicosociales. La ausencia de esas aportaciones intelectuales tiene en franco desmedro, pobreza y defensa, ante todas esas falencias, a la sociedad guatemalteca.

No terminamos de comprender o, conscientemente nos negamos a aceptar, que la Escuela de Ciencias Psicológicas, delegada constitucionalmente a atender la psicología del guatemalteco, como parte de las ramas científicas de la Universidad Nacional de este país, ha aportado muy poco en sus años de existencia, alejada de la realidad, subsumida en sus particulares conductas académicas apolíticas, sin estudios serios y profundos que aborden la realidad de la población guatemalteca. Por esta razón, no podemos dar un salto cualitativo en

donde el abordaje de la academia universitaria impacte en la evolución de nuestra sociedad. Cumplir el rol institucional incoloro, inodoro, insípido y aséptico nos ha bastado.

Esa posición anodina deviene de los últimos tiempos de la historia política de la Universidad de San Carlos. Fuimos tan golpeados en los años de confrontación interna que ésta se quedó sin ideas, sin conciencia, sin presencia social y cooptada por el oportunismo, maniqueísmo y rancio conservadurismo apolítico desde sus altas autoridades y las directivas, hasta las asociaciones estudiantiles y la Huelga de Dolores.

Bajo estas circunstancias no es extraño que la Tricentenario Carolina ha sido sustituida por los "tanques de pensamiento" de las Universidades privadas y, fue a tal punto hemos llegado, ahora nos interesa competir aquellos respecto a puestos profesionales del sector privado, verbigracia, los de la psicología industrial, más que interpretar la realidad psicosocial.

Con estas premisas, vale considerar que podemos dar un salto cualitativo de gran significancia si reconocemos que, como en otros centros de estudios superiores, tenemos frente a nosotros el círculo virtuoso que nos permita generar ciencia: *recoger* en la práctica la realidad que se vive en la extensión (Departamento de Práctica, Ejercicio Profesional Supervisado, Instituto Psicopedagógico, entre otros), definir las líneas de acción e *investigar* y *publicar* los resultados de esa realidad encontrada, de preferencia, con modelos paramétricos que permitan contar con conclusiones significantes de toda la República de Guatemala y *transmitir* a los estudiantes en las aulas esos resultados para su formación y el fomento de sus intenciones académicas. *Retornar* a la *praxis*, *investigar*, *transmitir* y, así, sucesivamente, retroalimentar el círculo virtuoso que nos permita dar aportes verdaderamente significativos para beneficio de los guatemaltecos, sobretodo, de los más desposeídos.

Con la aplicación de los conocimientos organizativos que ya se tienen, no es difícil promover, instalar y obtener líneas de acción *devenidas de la realidad*, que surjan de los acuerdos entre administradores, docentes, investigadores y supervisores que enriquezcan, año tras año, el círculo de retroalimentación mutua que nos lleve a tener un lugar significativo en la sociedad guatemalteca y en el concierto de los centros de estudio psicológico de las Universidades del mundo. Es nuestra obligación permanente hacerlo.

Derechos de Autor (c) 2019 Luis Vallejo

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

La gnoseología de lo psíquico

The epistemology of the psychic

Carlos Enrique Orantes Troccoli
Escuela de Ciencias Psicológicas

Este trabajo fue financiado con recursos del autor. El autor no tiene ningún conflicto de interés al haber hecho este trabajo. Correo electrónico: investigacio@psicousac.edu.gt

Presentación

La revista de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Usac, se complace en presentar el trabajo *La gnoseología de lo psíquico* de Carlos Enrique Orantes Troccoli. Dicho trabajo, muestra sus reflexiones de psicólogo y filósofo en temas difíciles pero fundamentales de la psicología, tales como su objeto de estudio y la naturaleza de lo psíquico.

Orantes Troccoli (1944-2017), hijo de Abraham Orantes y Aída Troccoli, creció en la Antigua Guatemala, en un ambiente de clase media acomodada y en el tiempo político de la revolución de 1944 y la contrarrevolución de 1954. Estudiante de la facultad de Humanidades de la Usac, fue miembro de la Asociación de Estudiantes de esta unidad académica y secretario general de la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) en el periodo 1968-9.

Militó en la Juventud Patriótica del Trabajo (JPT) del Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT) en el que llegó a ocupar cargos muy importantes, siendo representante del Partido ante la revista internacional con sede en Praga. Después de la desaparición y asesinato de la dirigencia histórica del PGT en abril de 1972, durante el gobierno de Carlos Manuel Arana Osorio, fue electo en la Comisión Política del Comité Central, lo que incluyó la responsabilidad de comisario político de la Comisión Militar (Comil) hacia finales de los setenta.

Vuelto del exilio, se hace docente titular de la cátedra de Psicología Social y de Investigación en la Escuela de Psicología, clases que ocupará por dos décadas, dejando su huella en varias promociones de psicólogos. También ejerció la docencia en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Rafael Landívar y fue editor de la revista Espacios Políticos de dicha casa de estudios, por espacio de diez años.

Militante disciplinado y muy reservado de su vida personal y su pasado político revolucionario, era un orador excepcional y un intelectual profundo y agudo, que dejó una obra dispersa en artículos del periódico Siglo Veintiuno y en ensayos de varias revistas, así como en la memoria de quienes fuera un maestro apreciado y respetado. La reproducción de esta ponencia, es un homenaje póstumo y tardío para uno de los docentes más brillantes que ha tenido la Escuela de Ciencias Psicológicas.¹

¹ Se ha realizado una ligera revisión editorial para presentar las citas estilo Chicago, presentar en cursiva palabras de otros idiomas y subrayados del original, así como la eliminación de algunas expresiones reiterativas del carácter oral original de la ponencia. Se ha respetado el uso de neologismos propios del autor, que muestran su notable uso del lenguaje.

Gnoseología de lo psíquico²

Sumario

El conocimiento de lo psíquico es una condición previa para hacer psicología. A la vez, toda praxis psicológica busca conocer lo psíquico concreto. Como problema primario, el discurso corriente da por resuelta esta cuestión. Y abundan las definiciones. Sin embargo, el psicólogo actuante no solo evidencia cierta crisis de identidad profesional sino su entendimiento y trabajo habita la incertidumbre.

El ponente, psicólogo social, no encuentra posibilidades de respuesta en la circunscripción de esta ciencia. Es necesario inyectar la filosofía. Partir de ella, problematizar lo psíquico y argumentar filosóficamente una respuesta a la naturaleza de lo psíquico y el objeto de la psicología.

En ningún otro sector de la labor científica sería lícito de ufanarse de tales propósitos de sobriedad y rigor pues en todos es cosa natural, y no otra espera el público. (...) Sólo en Psicología sucede algo distinto; en este sector se manifiesta plenamente la incapacidad constitucional del hombre para la investigación científica. Parece como si de la Psicología no se esperaran progresos del saber, sino otras satisfacciones cualesquiera; de todo problema no resuelto y de toda inseguridad confesada se le hace reproche.

Pero el que ama la ciencia de la vida psíquica tendrá que aceptar también tales imperfecciones. S. Freud.³

Presentación

Sin haber alcanzado su madurez científica, el entramado que enredó a la psicología fue la adscripción y la circunscripción a una rígida bipolaridad. Ha sido una cuestión de principio: dualismo o monismo. Entre tales polos, cualquier eclecticismo se vicia.

Desprendidas de la filosofía, las teorías psicológicas corresponden a las grandes disyuntivas matrices: holismo o particularismo, teofanía u homocentrismo, conceptos diádicos, triádicos o monistas; universales o nominalistas, el platonismo clásico (y el neoplatonismo agustiniano) o aristotelismo (y el tomismo aristotélico) organicismo o empirismo, etc. Así hasta los enfoques fechterianos o dialéctico mecanicista y las renovadas concepciones del Uno y las ontologías unicéntricas. Es el curso incesante de la búsqueda y la divagación, en algo que hace de la psicología una persistencia de la metafísica.

Hay vestigios espiritualistas, todavía prefijados de misticismo; vestigios del idealismo subjetivo berkeleyano; reaparecen teorías trinitarias (análisis transaccional o psicologías orientales); y escuchamos todavía el dixit del absolutismo materialista, más político que científico, que llegó a sostener la

² Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Filosofía de la Asociación Guatemalteca de Filosofía, Guatemala, abril de 1995.

³ Freud, Sigmund. "Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis". En: en *Obras completas. Tomo VIII* (Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1933), 3102.

materialidad de las funciones psíquicas (la neuropsicología de V.M. Békterev), o el biologismo sociologizante (P. P. Blonski). Sobreviven, como generalizada teorización, el solipsismo y el inmanentismo (al estilo de la introspección o la heterospección de lo psíquico como algo "interno") y la taxonomización (como una anatomía descriptiva y necrológica de lo psíquico). Y preguntas elementales, pero científicamente constitucionales, como ¿qué es lo psíquico? ¿qué es psicología? ¿cuál es su naturaleza científica y sus metodologías? ¿Cuál es la praxis psicológica? tienen respuestas insatisfactorias. Siempre se impone, a ellas, la epojé y la necesidad de ir más allá, hacia lo verdadero.

Diádicas o triádicas, son aquellas teorías que entienden independientes y relacionados lo orgánico y lo psíquico, psique y soma, o las distintas versiones de la división "alma, cuerpo y espíritu". La reflexología mecanicista, de origen pavloviano, manejó la dualidad estímulo respuesta, mediada por el sistema nervioso superior. Todavía circulan teorías que agregan a la dicotomía psique cuerpo, otra instancia, que para algunos será simplemente el espíritu, otros lo llaman carisma y no faltan quienes lo conciben como la revelación en mí. Lo importante está en llamar la atención sobre el manejo independiente y paralelo de procesos vitales, bajo la creencia de que esa es la dinámica del ser humano.

Como quieran responder. Qué psicología es la ciencia que estudia la conducta, que estudia los fenómenos psicológicos, que es la psique su objeto, que estudia al hombre en relación a su ambiente, etc. Estas definiciones no son definiciones. No me preocupa su formalidad, sino su erraticidad. Y después, cuando quiere definirse su objeto, la evidencia aparece. Lo psíquico suele exponerse como algo confuso, difuso, efuso y profuso. Así, impreciso. Entre tantas definiciones pueden deducirse "ciencias" distintas. La misma "psicología" como el cisne mítico ha generado innumerables "ciencias psicológicas".

Un indicador de la inmadurez científica de la psicología es la acentuada especulación sin mayor consistencia, preñada de imaginación y conclusiones absurdas. Debe preocuparnos que sobreviva con bastante espacio, su planteamiento como "ciencia oculta" o esotérica, o que tengan tanta cabida la frivolidad teórica, el doctrinarismo dogmático y la práctica cimentada en la afectividad.

Lo "científico" sigue, en gran medida, los patrones de la ciencia positiva, descriptiva y explicativa; se registra en la literatura psicológica (la fetichización psicográfica) y lo que corresponde a ella se considera canónicamente científico. Esta es la confusa y dudosa psicología que solemos estudiar.

La psicología está socialmente condicionada. Al margen de este condicionamiento, su estudio es azaroso, apriorístico y ahistórico. Se constituye *en* y la constituye *lo* social. Estudia realidades objetivamente existentes, aunque su naturaleza sea esencialmente subjetiva. La objetividad atañe también al método, punto aza delicado si tenemos en cuenta que el predominio del entendimiento individualizante abrió espacio a metodologías subjetivistas. Esta objetividad tiene que ver también con el *modo de aprenderla* y el *modo de practicarla*.

Las polarizaciones y los esquematismos no correspondieron a la esencialidad de lo psíquico. A partir de la comprensión de su naturaleza puede construirse una ciencia psicológica.

Lo psíquico en el hombre es una realidad social, históricamente constituida, tejida por las relaciones sociales, antropológicas, políticas, económicas, etc. Aquí constatamos la importancia de

estudiar al hombre, que es social, como ser que se constituye en y por la actividad, como conjunto de relaciones⁴, sin segmentar un componente, sin aislarlo de su conjunto.

Cuando la psicología estudia las relaciones psíquicas entramadas en el conjunto de las relaciones sociales científicamente debe partir de su objeto real, del hombre real, vivo y actuante y, para nuestra realidad, del guatemalteco, histórico y social. Partir de allí, analizar y abstraer sus esencialidades, sintetizarlas en la teoría científica y reconstruir conceptualmente el objeto: esa es la elipse del estudio científico (investigación-exposición) de la psicología. Complementariamente, este estudio debe tener un sentido práctico, hacerse en relación con la práctica psicológica real e histórica, de manera que el desarrollo científico corresponda a las necesidades de nuestra práctica, tanto la presente como la previsible, porque la ciencia también es anticipación ideal de lo real.

¿De qué científicidad hablamos?

El hacer científico no es especulativo en sí, sino vinculante con la práctica específica en el objeto de la ciencia particular: aquí el momento de la evanescencia, tránsito de la probabilidad o certidumbre sensorial, hacia la verdad; de la conciencia a la autoconciencia, determinado por la destrucción y análisis del objeto inicialmente independiente, ante mí, y su reconstrucción mental como concepto.⁵ El proceso de sistematización es unívoco⁶, porque el objeto es uno y las verdades que abstrae en torno a ese objeto, son igualmente singulares. No tiene razón; pues, que los contenidos científicos en torno a un objeto único se atomicen en muchas "ciencias", porque eso revela arbitrarias estratificaciones o segmentaciones "científicas" que no exponen el conocimiento como integración teórica de totalidades dinámicas. Por eso, no existe psicología pura ni las aplicaciones o especializaciones son ciencias particulares. Ha ciencia psicológica no ciencias psicológicas. La científicidad, aunque cognoscitivamente relativa y teóricamente pluralista, no da cabida a cualquier proposición que aspire a la verdad, en tanto no esté establecida como tal. Indagar es una práctica científica, pero ello no implica a su contenido, que es precisamente objeto y proceso de verificación o probabilidad. La validez está determinada por la congruencia entre la exposición y lo real. La gnoseología ciertamente trabaja en el terreno del saber, pero su validez se corrobora por una modalidad verificable de existencia del objeto.⁷

Entre muchas certidumbres está la incertidumbre de la opinión individual. Lo científico no está uncido a la arrogancia del *diktat* magistral. Ni la fuente (el *dómine*), ni la faramalla discursiva, son suficientes para acreditar científicidad, que implica algún entendimiento universal. El fatalismo religioso y el dogmatismo doctrinario no hacen ciencia.

Estudiar y practicar son modalidades cognoscitivas de la verdad. Esa búsqueda sigue el camino crítico de la duda, del análisis, de la confrontación, de la tolerancia entre discrepancias fundadas. No

⁴ "Pero la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones humanas." Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach". En: Marx, C. y F. Engels: *La ideología alemana: crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas. (Tesis 6)*, (La Habana, Editorial Pueblo y Revolución, 1982), 635.

⁵ Ver Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*, (México, Fondo de Cultura Económica, 1987), 107.

⁶ En tanto la ciencia se hace unívoca en la sistematización de lo verdadero, la filosofía es necesariamente multívoca.

⁷ "La verdad es una relación entre las oraciones y la realidad sobre la que hacemos enunciados...". Habermas, Jürgen. "Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje (1970/1971)". En: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, (Madrid, Ediciones Cátedra, S.A), 99.

se reduce a la descripción ni a la explicación ni a la intuición. Accede a la comprensión y la hermenéutica, pero queda abierta al lenguaje.⁸ En esencia, se resuelve en la reflexión crítica y creativa.

La naturaleza de lo psíquico y el objeto de la psicología

La relación del hombre con su entorno, con sí mismo, con el otro; la relación sujeto-objeto es una relación simbiótica: el objeto es objeto para mí, es objeto de mi conocimiento y mi conocimiento de ese objeto es la representación mental que no simplemente reflejo que construyo a partir de su realidad concreta y con la mediación de mi experiencia, de mi intuición, de las asociaciones que genero, de mi intención, del pre juicio y de las implicaciones de mi actividad en relación a ese objeto.

Esa relación no es simplemente entre un hombre y un objeto físico, entre un psiquismo y un conjunto de estímulos sensibles. Percibimos, nos representamos y memorizamos la realidad como realidad íntegra, con sus expresiones y sus impresiones, como realidad que no es cosa ni un conjunto de estímulos físicos, sino que entra en la dinámica yo-realidad, como realidad que es tal cosidad común a todos y a la vez, cada uno la percibe impregnada de subjetividad (singularidad a mí):

Empíricamente las cosas son dolorosas, prácticas, bellas, grotescas, serenas, perturbadoras, confortables, aburridas, ásperas, consoladoras, espléndidas, temibles; y lo son de un modo inmediato por sí mismas...Estos rasgos se presentan en el mismo nivel que los colores, los sonidos, las cualidades táctiles, el gusto y el olfato. Cualquier criterio que, encuentre que estos últimos son datos últimos y 'resistentes' llegará a la misma conclusión respecto a los primeros si es aplicado imparcialmente. Toda cualidad, en cuanto tal, es 'final'; es, a la vez, inicial y terminal; es justamente como existe.⁹

En este punto debe subrayarse un componente altamente dinámico de la praxis cognoscitiva. Se trata del deseo¹⁰, que impregna al objeto de placer (o displacer) y adosa un *pathos*, en la búsqueda y satisfacción. Aquí debe resaltarse la riqueza del psicoanálisis, que nos invita a una lectura crítica, para acoger ideas valiosas en las teorías sobre el principio de realidad y el principio del placer. Las

⁸ Es decir, que la práctica y el estudio (confluentes en el conocimiento) buscan lo psíquico más allá de lo real aparente. Y de paso por la comprensión crítica, debe reconstruirse teóricamente mediante la hermenéutica, que no puede decirlo todo porque, como cualquier desocultamiento, siempre es aproximado y ni en la conducta ni en la con ciencia (lingüísticamente formalizada) se revela la plenitud de lo psíquico. Quedar abierto al lenguaje, idea tomada del segundo Heidegger, es afirmar la existencia de lo psíquico profundo que sólo puede acceder a la conciencia y ser objeto de nuestro conocimiento mediante su formalización lingüística.

⁹ "La primera facultad con la cual el hombre se opone a las cosas como ser independiente es la facultad de desear. Al desear el hombre no acepta simplemente la realidad de las cosas, sino que la construye para sí mismo. En el deseo se agita la primera conciencia primitiva de la capacidad para configurar el ser. Y puesto que esta conciencia se infiltra tanto en la intuición 'interior' como en la 'exterior', todo ser aparece sometido a ella. No hay ningún ente ni evento, -concluye esta importante idea de Freud- que en última instancia no tenga que someterse a la "omnipotencia del pensamiento" -'omnipotencia de las ideas' dice la traducción de López-Ballesteros- y a la omnipotencia del deseo". En Cassirer, Ernst. *Filosofía de las formas simbólicas: el pensamiento mítico. Vol. II*, (México, Fondo de Cultura Económica, 1972), 199-200.

¹⁰ Ver Freud, Sigmund. "Más allá del principio del placer". En: *Obras completas. Tomo I*, (Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1948), 1090.

implicaciones de las relaciones libidinales, relaciones alternativas de placer y displacer efímeras y contrastantes entre sí-, ponderables por la gnoseología que se propone en este trabajo, exponen la amplitud de la relación con lo real.¹¹

Esta es la experiencia simbiótica y sincrónica de lo real. Esa subjetividad se resume en el sentido y la intencionalidad implicados en la experiencia yoica con el mundo. La experiencia es mi experiencia de lo real.

Por eso el Yo es inicialmente constitución empírica y construcción activa, incesante, procesal, en relación al mundo.¹²

La dualidad sujeto y objeto es solamente aparente. Se actualiza en su unidad en el conocimiento. El objeto es mi significación de la cosa, o para decirlo con algún simplismo es una cosa con significado para mí o para otro (el hombre es el único ser viviente capaz de construir significados). La cosa es objeto en tanto para mí. Aquí se decanta otra característica de lo psíquico: es realidad con significado. Y todo significado es representado simbólicamente por el lenguaje. O sea que lo psíquico, no es lenguaje en sí ni es sólo lenguaje, sino se formaliza o representa lingüísticamente. La imagen psíquica no es propiamente sensorial, sino es vivenciada, empírica y mnémicamente, mediante un lenguaje subjetivado.

Una diferencia esencial entre lo humano y el resto de organismos vivientes, es que la relación hombre entorno es activa, significativa, histórica y, en última instancia, subjetiva. Es válido el reconocimiento de que entre el hombre y el mundo existe intersubjetividad (Marcuse, Habermas).¹³ Este principio es una característica de la cosmovisión maya (común en otras culturas aborígenes).

Ahora bien, no se trata de una simple subjetividad o idea independiente de lo concreto real, sino es conocimiento como relación activa, como movimiento del saber, como actividad.¹⁴ Por eso, en psicología, o particularmente en psicología social, es incierta la "oposición sustantiva" individuo sociedad¹⁵, cuestión fundamental es la naturaleza de lo psíquico que no la define ni la idea en sí, ni la cosa en sí, ni su representación mental; lo psíquico es una *relación activa*, constituida en la socialización (formación y realización psíquica del hombre). Relación activa que hace al hombre hombre que humaniza a su realidad: en tanto realidad en la que se realiza. Galperin señala que

el punto de partida no son las concepciones o las representaciones sociales, sino las formas objetivas de la comunicación verbal que surgen dentro de un proceso real, objetivo y de actividad conjunta.¹⁶

¹¹ Puede consultarse, particularmente Freud, Sigmund. "Totem y tabú". En: *Obras completas. Vol II*, (Madrid, Editorial Biblioteca Nueva), 465-473.

¹² "No olvidemos que el lenguaje, que preexiste al hombre y estructura al Yo, es constitutivo en tanto es experiencia interactiva. El lenguaje preexiste, pero no mi experiencia. Es decir, el lenguaje como estructurante del Yo, supone mi experiencia del lenguaje".

¹³ Ver Habermas, Jürgen: "Ciencia y técnica como 'ideología'". En: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, (Madrid, Ediciones Cátedra, S.A), 62-63.

¹⁴ Floyd Allport planteó en 1924, que la psicología social tiene por objeto el estudio de las relaciones reales o imaginadas, en un contexto social determinado. Ver Fischer, Gustave-Nicolas. *Psicología social: conceptos fundamentales* (Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1990), 21.

¹⁵ Javiedes Romera, Luz Ma. & Emma León Vega: "El problema del método en psicología social". En: *Alelón: revista mexicana de psicología social*. Puebla, RENAPS8CIPSO-UAP/UNISON/UAT, s.d.e. (fotocop.), 14 y 23.

¹⁶ Galperin, P. Y. *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico*. (Madrid, Pablo del Río editor, 1979), 26.

La actividad humana, como objeto de la psicología, debe entenderse como un proceso complejo y simultáneo, reflejo y creación de realidades, de objetivación y subjetivación, como una actividad orientada a un fin, a un objeto donde se realiza. Y esta realización es continente de significados.

La expresión psicológica sostengo en otro trabajo, lo que genéricamente llamamos fenómeno psicológico, es una manifestación cualitativa de la actividad cerebral en determinadas condiciones, bajo la influencia de diversos factores y con la mediación de otras variables (lenguaje, experiencia, afectividad, etc.) y procesos mentales. Es una expresión dinámica y activa de un conjunto de relaciones (la personalidad) en el mundo del sujeto o sujetos de estudio.¹⁷

Esta "actividad cerebral" es también relacional. No ocurre independiente del medio que la estimula, condiciona y limita. Fisiológicamente, el sistema nervioso también desarrolla hacia lo humano. Por eso es que el proceso de socialización supone el tránsito del predominio instintivo hacia la formación social de lo psíquico. Es decir, también orgánicamente nos hominizamos.

Lo psíquico es, pues, una forma de la actividad - actividad subjetiva, significativa, con sentido e intencionalidad, interactiva, consciente o inconsciente, relacional, dinámica¹⁸, que puede manifestarse establemente o puede ser efímera y circunstancial. Importa subrayar que existe como relacionalidad (de ahí su sentido e intencionalidad), como dinámica subjetiva y objetivación (en el acontecimiento, lo objetivado no es todo lo psíquico, pero es su forma de actualización) y es siempre simbólico (el significado de lo psíquico no se agota en su formalización, ni en la conducta, ni en su interpretación).

Una psicología de la praxis

Creo que la psicología encuentra su puntal teórico para constituirse científicamente, en la más señera de las críticas al materialismo decimonónico. La escribió Carlos Marx en la primavera de 1845 y fue publicada después de su muerte. Este es uno de los pilares del marxismo, tan distinto y distante de la aberración manual del llamado materialismo dialéctico:

La falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluyendo el de Feuerbach) dice Marx en la Tesis 1 reside en que sólo capta la cosa (*gegenstand*), la realidad, lo sensible, bajo la forma de objeto (*objekt*) o de la contemplación (*anschauung*), no como actividad sensorial, como práctica; no de un modo subjetivo. De ahí que el lado activo fuese desarrollado de un

¹⁷ Orantes, Carlos. "El índice y la medida en psicología". En: Conciencia: boletín de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la USAC. Guatemala, año I, Núm. 1. (julio de 1989), 2.

¹⁸ "La realidad no es sujeto-de un dinamismo ni tampoco sujeto-a un dinamismo, sino algo constitutivamente dinámico. La realidad -puntualiza Ellacuría- es de por sí dinámica, de suyo dinámica, y su momento de dinamismo consiste inicialmente en un dar de sí". Ellacuría, Ignacio. Filosofía de la realidad histórica, (San Salvador, UCA Editores, 1990), 591.

modo abstracto, en contraposición al materialismo, por el idealismo, el cual, naturalmente, no conoce la actividad, real, sensorial, en cuanto tal.¹⁹

Marx adversa ese materialismo mecanicista, que dualiza lo existente (todavía algunos lo expresan en la rígida "dialéctica" de la materia y la conciencia). Y echa mano del aporte del idealismo kantiano, aunque no de un "modo abstracto", sino "como actividad sensorial humana práctica (Tesis 5).

El conocimiento se produce en un mundo que es objeto de una transformación real, práctica, efectiva. Es decir, se produce no en un mundo de objetos en sí continúa, sino de objetos que se encuentran en relación con el hombre, con su actividad, gracias a la práctica.²⁰

Entre el sujeto cognoscente (el hombre es el único ser con capacidad de conocer) y el mundo natural y social, media una relación cuyo entendimiento es la clave para la comprensión de todo lo humano. Esa relación activa, sin la cual el sujeto y el objeto serían bipolaridad, es la *práctica*. Mediante ella el hombre *no es* simplemente un sujeto exterior al objeto o dicho al revés y a despecho del materialismo mecánico, el objeto *no es* simplemente una realidad existente independiente de la conciencia, sino se realiza en la abstracción del objeto como actividad de conocimiento y en el objeto, en tanto es objeto de la práctica, donde realiza un fin del hombre. Ambos procesos producidos por la práctica, son realizaciones psíquicas mediadoras entre el hombre y los objetos que relaciona. Aquí puede advertirse otra diferencia: el hombre se relaciona con los objetos para conocerlos o para transformarlos mediante su práctica. Conocer y transformar, teoría y práctica, observación y actividad, constituyen una unidad contradictoria, gracias a la relación activa que el hombre establece, más allá de la contemplación que no es ontológicamente su esencialidad.

Esa relación estoy hablando del conocimiento y la práctica implican un propósito, una finalidad, aunque cada uno lo tenga distinto. La práctica, como el trabajo en particular, es un proceso mediante el cual el hombre "actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, transforma su propia naturaleza desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina".²¹ El hombre conoce, transforma la naturaleza exterior a él a la vez que realiza sus potencialidades y desarrolla sus capacidades (inteligencia, aptitud laboral, afectividad, etc.), es decir, mediante esa actividad realiza sus facultades psíquicas.

Esta es la psicología que proponemos: una psicología práctica, que estudia la actividad como objetivación y práctica, que estudia la actividad como objetivación y subjetivación humana y trabaja lo psíquico como relación activa. Como interrelación e intersubjetividad y no simplemente como "función de la materia altamente organizada". Una psicología histórica, que estudia lo psíquico como movimiento, no como un objeto inerte, ni como un pasado, sino como un proceso que condensa el tiempo, el tiempo de lo psíquico que es uno: dinámica y actualización.

¹⁹ En Marx, *Tesis*, 633.

²⁰ Sánchez Vásquez, Adolfo: *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, (Barcelona, Editorial Océano-Éxito, S.A., 1983), 18.

²¹ Marx, Carlos. *El capital*. Tomo I, (México, Fondo de Cultura Económica, 1982), 130.

Derechos de Autor (c) 2019 Carlos Enrique Orantes Troccoli

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)



UIP
Unidad de
Investigación
Profesional

Revista de Investigación
Escuela de Ciencias Psicológicas

Año 2

Número 2

Conversatorio

Conversatorio Pasado, presente y futuro de la Escuela de Ciencias Psicológicas

Conversation Past, present and future of the School of Psychological Sciences

Introducción

Como parte de las actividades del 44 aniversario de la Escuela de Psicología, realizadas en la semana del 23 al 17 de julio, se llevó a cabo el conversatorio "Pasado, presente y futuro de la Escuela de Ciencias Psicológicas" en la jornada nocturna. El objetivo de dicha actividad fue discutir sobre la trayectoria de esta unidad académica, que ha sido la principal institución encargada de la formación de psicólogos y psicólogas en el país. Esta actividad contó con el apoyo de Estuardo Bauer, coordinador de la jornada nocturna y la administración de la Escuela.

A continuación, se presenta la transcripción de las intervenciones presentadas, debido al interés por discutir y pensar sobre aspectos históricos de la escuela, su estado actual y posibles perspectivas. Este tipo de discusiones ha sido escaso y vale la pena registrar lo que diversos docentes opinan en torno a este tema. Los procesos de autorreflexión pueden servir para señalar limitaciones, pero también fortalezas y caminos a seguir. Con el ánimo de que este espacio contribuya a fomentar la identidad y la reflexión de la comunidad de la Escuela de Ciencias Psicológicas, se presenta la transcripción de las intervenciones de los docentes participantes: Lourdes González, Mariano González y Mynor Lemus, con la moderación de Ronald Solís.¹

Ronald Solís

Es necesario una pequeña introducción que tome como referencia histórica hechos como la fundación de la Escuela de Psicología en 1974 o el seminario Academia y Realidad de 1989, entre otros. Los estudiantes de la Escuela no tienen presente lo que ocurrió en el llamado Movimiento de Transformación de 1974, que cambia la situación del entonces Departamento de Psicología de la facultad de Humanidades. A raíz de dicho movimiento, se tomó un edificio que no estaba previsto para que fuera utilizado por psicología y fueron los estudiantes los que lo tomaron y lo exigieron como sede.

Salir de la facultad de Humanidades y crear una escuela propia, significó un ejercicio - académico y político realmente importante. La metodología utilizada en aquel entonces fue considerada una de las más innovadoras. Cuando uno revisa cuales eran los nombres de las clases que los estudiantes llevaban, no tenían mucho que ver con elementos temáticos sino con elementos

¹ La transcripción de las entrevistas estuvo a cargo de Andrea Guerrero, secretaria de la Unidad de Investigación en Psicología, UIP. Se hizo cierto trabajo editorial a fin de que las intervenciones de carácter oral, puedan adquirir mayor legibilidad. Sin embargo, se conserva cierto carácter coloquial de las intervenciones.

problemáticos, es decir, existía una perspectiva que los programas tenían que estas más cerca de los problemas y no tanto de la academia en sí, lo cual es un elemento que vale la pena resaltar.

Desde entonces la escuela ha tenido una serie de actividades y participaciones en el terreno político y en el terreno académico. A 44 años de su fundación es bueno preguntar qué ha pasado en todos estos años, pero también preguntarnos que nos toca por hacer, pues no es solo un asunto de las autoridades, sino también de los estudiantes y, en general, de los que formamos parte de la administración académica.

La responsabilidad es mayúscula particularmente en un país tan complejo como el nuestro y donde los aportes de la escuela deben ser vistos en función del análisis del contexto de la realidad, incluyendo la respuesta a una población que, en su mayoría, no posee los recursos y el acceso al servicio psicológico. Dicho esto, reitero el agradecimiento por la invitación, y presento a mis colegas.

Lourdes González

Buenas noches a todos, bienvenidos. Voy inicialmente a recoger un par de puntos de lo que expuso el licenciado Solís en estos momentos, ya que uno de los participantes en el foro que no pudo venir, tendría sobre su espalda el peso de hacer un relato mucho más amplio de esa parte de la historia de la Escuela de Ciencias Psicológicas, a la cual el licenciado Solís se ha referido como movimiento de transformación.²

Yo quiero rescatar para encadenarlo a una idea muy concreta y muy particular que tengo de cómo está actualmente la escuela en el presente y hacia donde puede irse encaminando en el futuro. Si ustedes quieren el planteamiento que yo les puedo hacer esta noche tiene que ver con tres tipos de escenarios diferentes: 1) un escenario muy optimista, que fue el del movimiento de transformación, optimista tal vez por sus resultados, por lo que se logró; 2) un escenario un poco pesimista de lo que es el presente de la Escuela de Ciencias Psicológicas, comparado con ese glorioso pasado que actualmente muchas generaciones de estudiantes de psicología desconocen; y 3) un escenario que puede ser moderado y optimista, dependiendo de cómo ustedes compartan el punto de vista conmigo, o como vean la situación y el futuro de la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Del movimiento de transformación no puedo extenderme en detalles porque yo no lo viví. El licenciado Vallejo precisamente es uno de los pocos profesores que queda y que fue actor participante de ese movimiento. Llama la atención al hecho de que no esté aquí. Me preocupa no solo por su condición de salud, sino por esa memoria que es imprescindible rescatar para darnos cuenta de dónde venimos. Por allí hay unos escritos en el número 2 de la revista *Metamorfosis*, por ejemplo, un artículo escrito por el licenciado Waldemar Cetina Castellanos, o un libro escrito un poco más adelante ya en los noventas por el licenciado Luis Cifuentes ex profesor de la escuela (que en paz descansa, también ya falleció)³, que recopilan gran información e historia, de ese famoso movimiento de transformación

² Al conversatorio estuvo invitado Luis Vallejo, quien no pudo llegar por motivos de salud. Es a él a quien se refiere la expositora y sobre el que hablará posteriormente.

³ Luis Cifuentes Cantó fue director de la Escuela de Ciencias Psicológicas en los primeros años de la década de los ochenta y autor del texto *Bosquejo histórico académico administrativo de la Escuela de Ciencias Psicológicas 1974-1995*.

que en pocas palabras y sin ánimo de ser reduccionista, pero solo para dejarle a la audiencia bien clara, consistió en lo siguiente.

La escuela era un departamento (como decir el departamento de Práctica o de Carreras Técnicas dentro de esta escuela), dentro de la facultad de Humanidades y de pronto una generación o varias generaciones de estudiantes, se enfrentan primero a la junta directiva de la facultad de Humanidades, luego más adelante al Consejo Superior Universitario, exigiendo que los estudios de psicología se realizaran de forma independiente, quizás en un momento bajo su propia facultad (regresaremos un poquito después al significado de lo que implica la palabra facultad para tener una preocupación por el futuro académico de esta escuela).

Los estudiantes de psicología toman un edificio que ni siquiera iba a ser para eso, un edificio en construcción, en obra gris. Las imágenes que nos relataban consistentemente durante nuestra formación, nos hablan de unos estudiantes cargando su propio escritorio, colocando su escritorio en un aula sin piso, donde no estaban habilitados los baños y los servicios sanitarios, y en donde no existía tampoco una plantilla de profesores que pudieran trabajar ya no en un departamento de psicología, sino en lo que más adelante se fue determinando como una Escuela de Ciencias Psicológicas, dependiente del Consejo Superior Universitario en el tema de gobierno.

Agreguémosle a esto un marco histórico. Eso fue en 1974 durante el conflicto armado, en plena época de miedo en la Universidad de San Carlos. De ahí viene que fueron optimistas porque enfrentaron su miedo, enfrentaron la estructura de autoridad, enfrentaron el celo que todavía existe dentro del Consejo Superior Universitario con respecto a la creación de más facultades, porque esto implica reparto de poder y reparto en participación y decisiones políticas. Implica ampliar la rosca y allí (en CSU) hay una fuerte tendencia al cierre, para ir constriñendo el desarrollo y el apareamiento de más facultades, más unidades académicas. No obstante, en ese momento comienzan a aparecer la Escuela de Ciencias Psicológicas, la Escuela de Historia, la Escuela de Ciencias Políticas, cada una respondiendo a diferentes necesidades formativas.

A lo que voy, es que este movimiento fue un movimiento estudiantil (en el que por supuesto participaron una cantidad muy importante de profesores muy de acuerdo con esa idea) pero que yo quiero subrayar, fue un movimiento sin miedo, podríamos decirlo así. Eso es lo que a mí más me gusta; fue un movimiento sin miedo que durante todo el tiempo en el que se formaron las generaciones en el M5 en algo que se llamaba Unidad de evaluación institucional y vida estudiantil, (algo así se llamaba la unidad) fue parte de las clases de sociología y filosofía: hablar del movimiento de transformación. Era representar esa historia en cada aniversario de la Escuela, era aprendizaje de esa historia. Constantemente a todos los estudiantes se les venía señalando de donde vienen, ustedes vienen a una Escuela que se formó porque en esa época no se tuvo miedo.

Y se logró entonces la independencia de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la facultad de Humanidades y aquí estamos. Pero tenemos otro pasado más reciente que vaya... vamos a perdonar que los estudiantes actuales no sepan nada del movimiento de transformación, pero también estudiantes y profesores actuales ya nos olvidamos, ya no tenemos memoria de otra lucha más reciente que fue nuestro traslado al CUM. En ese sentido todos los que están aquí no tienen idea de los dos años de conflicto que vivió la Escuela de Ciencias Psicológicas, mientras decidíamos si veníamos o no veníamos, mientras estos edificios se construían, mientras estos edificios se diseñaban, mientras incluso había una especie de reparto de espacios y reparto de poder de decisiones de lo que

iba ser el Centro Universitario Metropolitano. Hubo una inmensa cantidad de foros abiertos en el auditorio del M5 en donde un grupo de profesores y un grupo de estudiantes disentía con que no querían venirse al CUM y otro grupo de profesores y otro grupo de estudiantes decían ¡Vámonos al CUM!

En medio de esa situación hay un aprovechamiento. En un cierto momento se llega a decir que al final psicología no se viene y que esto solo va a ser para medicina. ¿Y qué pasó entonces? Un primero de diciembre, 1 ó 2 de diciembre, un día no hábil (porque fue sábado o domingo), los profesores y la administración de la Escuela agarran todo, abren este edificio y se instalan y punto. Ya nadie pudo decir psicología no se viene al CUM, sin miedo, vuelvo a subrayar eso, sin miedo.

Pero esa memoria ya se perdió. Aquí nadie sabe quién era el Consejo Directivo que nos trajo. Aquí nadie conoce quienes fueron los tres profesores que participaron juntos con otros tres profesores de la facultad de Medicina y una comisión de traslado, esos nombres no están escritos en ninguna puerta de ningún salón y no están puestos en ninguna placa o en lugar del CUM. Porque la memoria se pierde. Nos da amnesia, tal vez de lo que nos conviene, nos olvidamos.

El punto es el siguiente: yo no puedo hacer una gran remembranza de lo que fue el movimiento, pero si les puedo decir que nos formaron pensando en ese movimiento y en ese valor. Y comparativamente con nuestro traslado al CUM que, prácticamente para mí es el mismo concepto, nos venimos a robar un edificio que todavía no nos habían dicho si iba a ser nuestro o no iba a ser nuestro. Tal vez ahí la cosa iba un poco más segura, pero había posibilidades en contra, verdad, y también hubo pérdidas por esa toma de decisiones. De alguna manera no nos importó esperar a lo que dijeran las autoridades, sino que nosotros reivindicamos nuestro derecho de mejorar nuestras instalaciones y mejorar lo que en ese momento creíamos que iba a hacer la Comisión académica a través de lo que implicaba venirse para acá. Que básicamente fue duplicar la cantidad de aulas, la posibilidad de atender más jornadas, la posibilidad de ampliar el proceso formativo de los estudiantes y lo hicimos sin miedo o si nos dio miedo nos lo aguantamos. Igual en el movimiento de Renovación: si alguien tenía miedo (creo yo), que no ponía cara de miedo.

Ya no existe esa unidad de evaluación institucional y vida estudiantil. Luis Vallejo no vino hoy, Irma de Avilés ya no está en la escuela, Norberto Villatoro ya no está en la escuela. Hace unos 10 años hubo una propuesta que se perdió.⁴ La licencia Miriam Ponce tenía guardada creo yo, si no me equivoco, la primera máquina de escribir de la escuela, la primera engrapadora de la escuela, un montón de cosas que fueron las primeras cosas que la escuela tuvo. Pero dijimos que se hiciera una especie de sala de exhibición, una especie de museo, hablémosle a algún epesista⁵ de la facultad de Humanidades y tirándole a estas tres personas que yo puedo mencionar, una gran cantidad de documentación que tiene sobre ese movimiento de transformación. Ellos tienen archivos con actas del consejo de sesiones, material fotográfico, artículos de periódicos, artículos de revista, porque es importante recuperar la memoria.

⁴ Irma de Avilés es una docente que durante muchos años fue la coordinadora del Departamento de Práctica y participante del movimiento de transformación. Norberto Villatoro fue uno de los líderes de dicho movimiento y director de la Escuela de Psicología.

⁵ Nombre coloquial para referirse a quien está realizando el Ejercicio Profesional Supervisado (EPS).

Mi percepción actual de la escuela es que es una escuela con miedo y tenemos que recordar que nosotros fuimos valientes. Nuestros estudiantes deben darse cuenta que hubo un momento en que fuimos contestatarios, fuimos rebeldes, fuimos hasta proscritos en alguna que otra ocasión y que de ese valor de exigir lo que realmente nos corresponde es que pueden surgir grandes cambios en la escuela. Porque la escuela está pendiente de grandes cambios, actualmente da miedo el disenso, da miedo la oposición política, da miedo la disfunción académica, da miedo el rediseño curricular, da miedo la planeación estratégica, pero el peor miedo de todos, pongámoslo en términos de película gringa, la madre de todos los miedos, es el miedo a tomar decisiones. Y voy a poner entre comillas "decisiones valientes, decisiones sin miedo", porque probablemente esta escuela necesita de eso, realmente para que sus cimientos se comiencen a remover y vayamos conduciéndonos, hacia los nuevos retos que nos impone el futuro del que hacer universitario.

Entonces se quiere hablar de grandes retos o quieren hablar de tareas pendientes, ¿hace cuantos años no se discute en esta escuela? Ya ni se habla, ya ni se toca aquel sueño que se tuvo de que esta escuela se convirtiera en facultad. Hace años que no citamos nada de eso en esta escuela, cuando esa fue una discusión que se reciclaba permanentemente en el foro académico, entre los profesores y entra las reuniones de estudiantes y profesores, en otros momentos. Tal vez ya no soñamos eso y si ya no soñamos eso ¿qué podemos entonces esperar? La universidad nos muestra algunos caminos para el desarrollo académico, algunos de esos caminos dependen mucho de recursos institucionales que la Escuela no tiene, o que tiene escasos o que debe de aprender a administrar mejor, y ahí sí, mejor que Mynor diga que es lo que se puede hacer, ya en unos minutos.

Pero básicamente nos estamos moviendo entre las posibilidades de mejorar gracias a una muy buena planificación estratégica que, a su vez, incluya dentro de sus ejes o de sus tareas principales o de sus metas y objetivos, la actualización curricular. Una que en esta escuela ya está terminada desde el año pasado, que bien podría comenzar a funcionar el año entrante y que implica unas importantes mejoras académicas para la formación de los estudiantes. O bien, la escuela podría escoger un tercer camino que es dirigirse a través de la autoevaluación institucional con fines de mejora y que probablemente permita su acreditación.

Así como tal vez ya no soñamos en volvernos facultad, pensemos un poquito que significa acreditarse. Bueno, en la Universidad de San Carlos están acreditadas un conjunto de carreras, ninguna unidad académica, ninguna facultad, ninguna escuela como tal, solo algunas carreras y todas estas carreras pertenecen a facultades y la mayoría a facultades técnicas como Arquitectura, Ingeniería, Agronomía, Ciencias Químicas y Farmacia.

Las escuelas estamos a medio camino de una evaluación, de una visita de pares y de un plan de mejora, pero cuando pensamos en los planes de mejora, ¿por qué mejor no pensamos en criterios de calidad? Calidad es que haya 30 alumnos por salón, calidad es más profesores en postgrado, calidad es más investigaciones publicadas, calidad es circuitos cerrados en todas las aulas... bueno eso se llamaba así en los noventas, ahora debe de llamarse de otra forma ese criterio. Es decir, la posibilidad de que en cada aula pueda haber una videoconferencia, conexiones rápidas de internet, y todo lo que ha implicado la planificación.

Es decir, los criterios están allí y es una lista de cosas en las que la Escuela debe decidirse invertir o conseguir para que realmente podamos tener desarrollo académico, si es que no vamos a

transitar por los mismos caminos que la universidad nos señala. Porque si al final de cuentas somos una unidad académica independiente, también podemos decidir independientemente cómo mejorar.

Para hacer todo eso, yo creo que la premisa que quiero sentar es que tenemos que dejar nuestro miedo a tomar decisiones importantes. Debemos comenzar a tomar decisiones valientes, debemos comenzar a preocuparnos por hacer lo que es realmente importante. Y una de las cosas que esta tarde yo quisiera dejar claro, es que me parece importante recuperar la memoria histórica de la escuela, recuperar nuestros orígenes y entender que ésta fue una escuela sin miedo; que cuando no tuvo miedo consiguió grandes cosas, por lo tanto, tenemos que quitarnos el miedo, si queremos conseguir más. Ahí lo dejaría, muchas gracias.

Ronald Solís

Quiero resaltar el tema del miedo. Yo quisiera recordar que en la década de los noventa en esta Escuela para los que éramos profesores y algunos estudiantes, hubo una implantación del miedo. En el año 1989 dos estudiantes fueron desaparecidos y hubo una confrontación sana pero mal entendida ideológicamente, entre profesores de la escuela que pensaban de determinada manera de la psicología y de nosotros, estudiantes en ese entonces.⁶

Es importante no dejar de lado la manera tan complicada, por no calificarla de otra forma, en que se llevaron a cabo los procesos electorales de psicología y que fueron momentos muy difíciles.⁷ Vale la pena valorar, entonces, la estabilidad emocional, la estabilidad relacional que existe al día de hoy. Y pensar cómo se puede aprovechar esta situación con el objetivo que se puedan dar respuestas a las inquietudes y las tareas pendientes.

Mariano González

Antes de entrar en materia, quisiera hacer tres observaciones. En primer lugar, creo necesario hacer una muy breve introducción indicando que este foro nace de algunas conversaciones con una estudiante de la escuela que, además, es miembro del secretariado de la AEU.⁸ Y creo que es importante decirlo porque como lo han señalado ya, los cambios en la Escuela tienen que contar con la participación de los estudiantes.

En segundo lugar, también creo que es importante señalar la apertura de las autoridades. Aquí esta Mynor Lemus que es nuestro director actual. En el momento de la dirección de Mirna Sosa y el conflicto entre "los rosados" y "los verdes" había un pleito muy fuerte que hacía imposible que, por

⁶ Entre agosto y septiembre de 1989 se produjo el secuestro y desaparición de 10 estudiantes universitarios, lo que se conoce como el episodio de los mártires del 89. Entre dichos estudiantes se encontraban Carlos Conde e Iván González, estudiantes de la Escuela de Psicología y líderes del movimiento estudiantil.

⁷ Estos momentos muy complicados se refieren a distintos hechos políticos de la Escuela. El próximo ponente hace alguna referencia a algunos de ellos.

⁸ Se hace referencia a Evelyn López, estudiante de psicología y parte del secretariado de la Asociación de Estudiantes Universitarios Oliverio Castañeda de León 2017-2019, primer secretariado electo después de lo que se ha llamado la "cooptación" de la AEU.

ejemplo, nos pudiéramos sentar a platicar de manera pacífica.⁹ O en esa mancha oprobiosa que fue la intervención que tuvimos y que significó que Cesar Lambour durará tres años en lugar de seis meses.¹⁰ Esos eventos dejaron heridas que siento que se están cerrando, pero es una cuestión que deberíamos reflexionar.

Y tercero, como no es concurso de miss simpatía, creo que también hay unas cosas que son un poco incómodas de decir, pero hay que decirlas, así como decir que no es una posición imparcial la que tengo, sino muy parcial y no objetiva.

Las dos preguntas que me traen pensando de algún tiempo acá son: ¿cómo mejoramos el nivel de formación de la Escuela? Ésta primera pregunta implica una cosa: el reconocimiento que en este momento no estamos formando bien a los estudiantes de la Escuela de Psicología. Si comparamos, (no sé qué pensarán mis colegas aquí en la mesa), pero yo prefiero mi pensum de estudios al pensum que está funcionando actualmente. Teníamos 35 cursos anuales que son equivalentes a 70 cursos semestrales, pero el pensum actual tiene menos de esa cantidad. Cuantitativamente, los estudiantes reciben menos formación, pero, además, las evaluaciones que hay de la primera cohorte del rediseño y los resultados de los privados, nos indican que los estudiantes no están saliendo bien formados. Entonces, creo que deberíamos de preguntarnos en efecto ¿Cómo mejoramos el nivel de formación de los estudiantes?

Creo, como les decía Lourdes, la revisión del rediseño es una mejora. Ordena algunas cuestiones, permite, por ejemplo, llenar esta carencia en torno a la parte instrumental de la psicometría o del psicodiagnóstico, quita un curso de administración, que creo no debe ser uno de los cursos que se debe de llevar en un pensum de psicología y pues da algunas oportunidades de ordenar. Pero pensemos a la Escuela, no ahora sino dentro de diez años, ¿qué queremos? ¿Cómo hacemos? ¿Cómo logramos que los estudiantes estén mejor formados?

Porque, además, si bien los estudiantes han tenido un papel importante en la historia de la Escuela, actualmente los que vienen tienen otras características. Evidentemente el clima histórico es importante para pensar porque los estudiantes vienen como vienen: hay estudiantes que de verdad no tienen en su universo mental la idea de leer como un proceso permanente, pero hay que decir que los docentes no escriben y, una unidad académica en que los docentes no estén escribiendo, está grave.

Por supuesto que hay algunas cuestiones que explican esa situación tanto en el caso de estudiantes como de docentes. Por ejemplo, los docentes están 8 horas trabajando en docencia y no tienen tiempo de escribir. Sin embargo, esa no es una excusa para que la escuela haya producido tan poco en sus 44 años.

Otro punto, la desigualdad de formación. Hay 3 jornadas de estudio. En la mañana reciben 4 horas, en la tarde reciben 3 horas y en la noche se reciben más o menos 2 horas, es decir, los

⁹ La primera mujer que llegó al cargo de directora de la Escuela de Psicología fue Myrna Sosa. Durante las elecciones y durante su período hubo un conflicto muy fuerte entre dos grupos políticos, que se identificaron por los colores de campaña: rosado y verde. Este conflicto dejó paso a su vez para la posterior intervención de la Escuela.

¹⁰ En efecto, las elecciones posteriores a Myrna Sosa fueron impugnadas y ante la imposibilidad de acuerdo en el claustro de psicología, Consejo Superior Universitario nombró a César Lambour como director interino con el encargo de llevar a cabo las elecciones en un período de 6 meses. Pero la falta de unidad del claustro permitió que el director interino estuviera en el puesto mucho más tiempo del que fue previsto.

estudiantes de la noche están recibiendo un 50% menos de formación que los estudiantes de la mañana, entonces, ¿de qué formación estamos hablando para las tres jornadas? Creo que ese es un elemento que hay que considerar para pensar el tema de cómo los formamos mejor.

La segunda pregunta que me haría es ¿cómo nos distinguimos de otras unidades de formación de psicólogos del país? Yo estoy seguro que la psicología en Guatemala no puede pensarse al margen de la formación de la Escuela de Psicología, o sea, no se puede pensar la psicología en Guatemala sin la Escuela. No sé los números exactos, pero la mayoría de profesionales de psicología son egresados de esta escuela, la gran mayoría. Sin embargo, si vemos ahora cuantas unidades de formación de psicología hay, yo creo que habría que preocuparse. La Landívar, la Marroquín, la Mariano, la del Valle y otras, también tienen programas de formación en psicología.¹¹

Por ejemplo, hace poco hablaba con un compañero que me dijo que había estudiado en la Upana¹² y le preguntaba cuáles eran las diferencias entre la formación de dicha universidad y en esta unidad académica. Lo primero que me dijo, sin mucho pensar, fue que allí tenían textos más recientes. Seguramente la del Valle, por ejemplo, están leyendo textos en inglés, digamos una bibliografía más reciente. Hablaba con la directora de Unidad Popular¹³ y me decía que en la Universidad Rafael Landívar hay una maestría de gestión de talento, pregunto ¿cómo van a competir los estudiantes que están en psicología industrial de la San Carlos con estudiantes que están en la Universidad Rafael Landívar con una maestría de gestión de talento? Independientemente que sea un área a la que le tengo bastante alergia (y que hay bastantes fantasías respecto a los estudiantes que estudian ahí), ¿cómo van a competir con otros estudiantes? ¿Cómo ven los empleadores a un estudiante de la San Carlos y a un estudiante de la Landívar? Que además tiene más recursos, por lo menos en términos económicos.

Además, también hay que reconocer una cosa. Si bien la Escuela ha sacado profesionales, no ha sacado científicos de la psicología. Ahí tenemos una deuda disciplinar que habría que pensarla bastante bien. Insisto, hemos sacado profesionales que están haciendo muchas cosas en muchas áreas. He oído de muchos colegas que están en el Ministerio Público, en el Organismo Judicial, en fin, en muchas instituciones y muchas áreas, pero como psicólogos no hemos producido, no hemos contribuido al desarrollo disciplinar.

Creo que hay 3 cosas que deberíamos de pensar para el hecho de distinguirnos, digo distinguirnos en función a lo que estamos ofreciendo como oferta académica. Primero, creo que las carreras técnicas son un punto fuerte de la Escuela, pero hay que repensarlas. Ha habido cierto descenso en la matrícula y habría que pensar por qué ocurre ese descenso, ¿No sería necesario ya pensar en alguna formación a nivel licenciatura en estas áreas que integren los conocimientos? Digamos una carrera en neurociencias, por ejemplo, que incluya contenido de distintas carreras técnicas. Esto indudablemente requeriría mucho estudio, pero habría que reflexionarlo.

¹¹ Se refiere a la Universidad Rafael Landívar, la Universidad Francisco Marroquín, la Universidad Mariano Gálvez y la Universidad del Valle de Guatemala.

¹² Universidad Panamericana de Guatemala.

¹³ La Unidad Popular de Servicios Psicológicos es un centro de práctica que funciona en la sede de la Escuela de Psicología.

Segundo, lo que casi ninguna unidad académica que forma psicólogos en el país ofrece, la Escuela sí lo tiene y es el área de psicología social comunitaria. Hasta el momento tengo entendido que la del Valle, por ejemplo, tiene una maestría en psicología comunitaria y tienen ya un doctorado en salud mental con orientación al tema comunitario. Pero fíjense en lo paradójico, en la Escuela la psicología social comunitaria es usualmente la opción que tienen los estudiantes que no tienen otro horario, sin embargo, es el área que debido a varias razones (como el impacto del conflicto armado interno, la respuesta que diversas instituciones han dado desde el gremio y una maestría específica que no era una maestría en arte sino una maestría en ciencia, lo que implica mayor peso en la investigación), es el área de la psicología que se ha desarrollado un poco más, lo que se traduce en libros y artículos.

Tercero. Habría que apostarle también a la investigación como ya lo señalaron porque el único camino que nos queda para aportar conocimientos nuevos es precisamente en el tema de la investigación. Habría que considerarlo como parte de un proyecto de escuela y así termino. Dos preguntas en un espacio tan pequeño como este panel no tocan todos los aspectos críticos, pero sí plantea una cuestión: el tema de cómo mejorar la escuela no es una cuestión únicamente administrativa sino fundamentalmente académica, y yo creo que tiene que ver con la construcción de un proyecto de la escuela que mire no solo lo que va a pasar en una administración sino lo que va a pasar de aquí a 10 o 20 años. Creo que pensar en un proyecto de escuela con las características como las que hablaba Lourdes, nos podría permitir afrontar de manera más optimista el futuro de la escuela. Eso no lo hemos visto y la mejor evidencia de eso es que no hay un proyecto de escuela que esté formulado y que este discutido por todos nosotros, docentes y estudiantes de esta unidad académica. Gracias.

Ronald Solís

Esto me trae a la mente la crisis del 2015 que atravesamos todos los guatemaltecos. Hay algunas explicaciones disciplinarias que, ojo, no tienen nada que ver de la psicología, pero no estoy muy seguro. Hay un texto interesante que se llama *La plaza ciudadana*, del excanciller Edgar Gutiérrez.¹⁴ Relata qué fue lo que pasó en el 2015 y da un concepto que denomina ira contenida. Explica que la ira contenida es lo que motivó a los guatemaltecos a salir a la plaza, la demanda que hubiera un gobierno un tanto más parejo. Lo que nos preocupa es que un concepto como la ira, propio de la psicología, sea explicado por un economista vinculado a la ciencia política, es decir, se deja el terreno para que otros intervengan. En todo caso, es interesante señalar lo que decía el maestro González, la Universidad del Valle de Guatemala en los últimos 10 años, ha construido más centros de investigación, que la propia Universidad de San Carlos en más de 300 años. Es decir, los recursos están a la mano, pero la pregunta es si la Universidad los sabe aprovechar (los recursos de la universidad de San Carlos se comparan a los recursos que recibe la Municipalidad Metropolitana).

Nosotros tenemos 2 características muy particulares en relación a las escuelas de psicología en América Latina. La primera es que la Universidad de San Carlos de Guatemala es casi la única

¹⁴ Gutiérrez, E. (2016) *La plaza ciudadana*. Guatemala: IPNUSAC.

universidad de América Latina que forma psicólogos con horarios parciales. La Universidad Nacional de Colombia, por ejemplo, forma psicólogos en jornadas de al menos de 6 horas. Pero hay otra característica. Guatemala es uno de los pocos países que tienen carreras técnicas en el tema de discapacidad (existen tres). Otro país es México y después uno mira para abajo, las carreras técnicas tienen el concepto de educación especial.

¿Cuánto estamos produciendo, como decía el maestro González, para ayudar a esta sociedad a comprenderse y hacer una explicación realmente importante sobre lo que pasa en el país? ¿Estamos pensando en postgrados para que alimenten el desarrollo de la psicología o para que alimenten el desarrollo de las ciencias sociales? Ok, son paradigmas diferentes, pero si estamos pensando en el bienestar de la psicología seguimos, como se dice en el buen chapín, viéndonos el ombligo.

Mynor Lemus

Buenas noches, muy agradecido por esta oportunidad. Este es un espacio muy importante para ir viendo como la misma dinámica de la Escuela es responsabilidad de todos nosotros, como docentes, estudiantes, todos conformamos la comunidad universitaria en general. La Escuela de Ciencias Psicológicas no está desvinculada de las dinámicas sociales, no está desvinculada de la dinámica de la Universidad de San Carlos en general.

Yo quisiera plantear, en resumen, dos ideas básicas. La primera es relativa a estudiar la psicología en Guatemala, ¿qué está sucediendo en esta ciencia? No podemos negar que hay temas que se abordan, que antes eran temas muy complejos y socialmente limitados, sería el tema de la diversidad sexual; de inclusión, exclusión, donde todas las instituciones han tenido que retomar los acuerdos de paz; el tema de las competencias institucionales y competencias personales también se abordan actualmente; el tema de la tecnología de los postgrados y todo lo que implica una vez más poseer habilidades y condiciones para poder competir en el campo laboral. Son temas que idealmente nosotros como universidad, no solo como escuela, sino como universidad en general, deben retomarse con esa mística de lo que realmente procede la formación de un 70 u 80 por ciento de profesionales a nivel universitario que actualmente salen del país.

Hacemos un análisis en el Colegio de Psicólogos sobre el porcentaje que hay de egresados de la escuela de Ciencias Psicológicas y constituye aproximadamente un 80% de los psicólogos profesionales. Nos convertimos en una de las unidades académicas con más egresados dentro de la Universidad de San Carlos, y nos convertimos también en la unidad académica de psicología con más egresados, pero, paradójicamente, con menos oportunidades de empleo dentro del país.

Entonces esta es una realidad. El tema de EPS, no recuerdo si fue Ronald o Lourdes, pero fue con los compañeros, la misión y visión de nuestra unidad de la Universidad de San Carlos tiene que ser conforme a nuestro país, con nuestros profesionales en potencia. Me preocupa también que veo muchas ONGs¹⁵ institucionales que tienen epesistas para lograr los objetivos pero no quieren invertir en la contratación de profesionales, entonces son temas que estamos acoplándonos actualmente y así ver cómo podemos responder ante estas situaciones.

¹⁵ Siglas de Organizaciones No Gubernamentales.

Tenemos necesidades y la institución y la sociedad también tienen necesidades. ¿Cómo podemos un ganar ganar que es un tema clásico en la formulación de conflictos? La referencia que nosotros tenemos que ir potencializando y ser referentes de los diferentes análisis de los fenómenos psicosociales de Guatemala, lo que se está logrando con las instituciones. Las instituciones están buscando a la Escuela de Psicología para hacer un análisis y ver cómo podemos ayudar en esas acciones. Hay ONGs que están interesadas en trabajar, pero también hay que ver que nuestros estudiantes tienen que dejar de trabajar para que puedan realizar su EPS, entonces, ¿cómo van hacer para sobrevivir al menos esos 8 meses? Pero hemos visto también como se ha tomado en la Escuela de Psicología con ser referente.

Otra comunicación que daba Mariano es que, afortunadamente para la ciencia, pero desafortunadamente para nosotros, todas las universidades privadas tienen una Unidad de Psicología. Vamos a hacer nuestro análisis de universidades privadas desde las que tienen condiciones económicas privilegiadas para el país, hasta las que se están integrando, todas tienen psicología los sábados y es complejo que los centros regionales nos estén pidiendo cada vez más que aprobemos las Escuelas de Psicología en el interior del país. Entonces este es el significado de la demanda de la psicología que ha ido en crecimiento, pero ¿cómo nosotros podemos responder ante ese crecimiento? Porque sí, fundamentalmente somos los responsables, la misma estadística nos dice que debemos y que somos los responsables directos de la formación de los profesionales de psicología de este país.

Y esto nos conlleva al siguiente análisis. Ya regresando a la Escuela de Psicología, el día jueves tuve la oportunidad de estar con uno de los profesores de la formación docente de la mañana. Estuvimos hablando sobre las terapias integrativas, el análisis psicodinámico, etc., y me decía el compañero que "los docentes nos encontramos en una situación muy compleja, las mismas características de nuestros estudiantes han cambiado, ¿qué buscan nuestros estudiantes? Técnicas.

Técnicas para hacer esto, técnicas para hacer lo otro, son lo que están demandando en las prácticas, pero nuestra preocupación está en enseñar la ciencia y no solo usar técnicas.

Luego también está el tema del conocimiento mismo, de no poderlo generar quedándose únicamente con un conocimiento apartados de la realidad y de eso se habla con los profesores: ¿cómo podemos ir generando en ellos las habilidades, las acciones correspondientes para generar conocimiento? Nos encontramos con situaciones tales que algunos de nuestros compañeros, profesores muy buenos con el conocimiento, pero también muy discutibles en relación a la capacidad metodológica para enseñar. Nos encontramos con profesores con más

habilidades que otros, pero un desastre en su administración del curso porque pierden notas, no dan clases a tiempo, las horas se pierden etc, etc.

Entonces el reto no es únicamente relativo al conocimiento o la metodología. El reto es lograr que todos los profesores vayamos buscando mejores condiciones para todos, pero no solo respecto al nivel económico para nosotros, que al final se lo debemos a los estudiantes y tenemos que prepararnos para ellos.

Y bien lo comentaban, uno de los eventos históricos para la Escuela de Psicología fue el traslado al CUM. Pero hay que aceptarlo, también significó cierta pérdida de identidad. Perdimos ese contacto con la ciudad universitaria, esa dinámica con todo lo que eso implica. Todos nos conocíamos, los de música, los de deportes, todos y ese traslado al CUM nos aisló y afectó nuestra identidad.

Otro aspecto del que no me dejaron mentir los profesores. Como lo comentaban, varios profesores se han ido jubilando y con ellos la identidad se fue quedando. En la misma dinámica política y en la misma dinámica económica de la Escuela se fueron incorporando otro grupo de profesores, otros con muchas competencias, otros que políticamente eran convenientes y así fuimos generando otra identidad a la Escuela. Entonces, estamos nosotros generacionalmente, regresando, o mejor, tratando de regresar a nuestra identidad como san carlista, como psicólogos, pero no es fácil.

¿Cómo ir respondiendo a nuestros estudiantes que cada vez tienen más exigencias? Nos presentan más exigencias a los profesores, ¿cómo nosotros de profesores podemos responder a esas exigencias? ¿Cómo nosotros en la administración podemos dar el soporte técnico y académico presupuestario a los profesores para que puedan brindar un adecuado aprendizaje y enseñanza a nuestros estudiantes? Creo que es una corresponsabilidad que todos debemos asumir. Obviamente hay retos, todos sabemos qué hay que hacer, aquí el tema es cómo y con los recursos que tenemos, esas son las preguntas que tenemos que hacernos ¿Cómo podemos hacerlo con los recursos que tenemos? Y hay que tener mucho cuidado, la maestra Lourdes tiene mucha razón en lo que plantea, aunque yo lo resumiría más que no tener valor, si no en no tener miedo. Es como ir a una cultura donde hacer lo correcto y como ir entendiendo que históricamente dentro de la universidad y dentro de la escuela, más que hacer lo correcto se ha hecho lo políticamente conveniente. De allí vienen las repercusiones que en este tiempo tenemos y que se resumen en cómo ir administrando la crisis.

Yo creo que el tema es unirnos. El tema es ir entendiendo que la complejidad es grande, que tenemos toda la voluntad. Tenemos cuatro años y vamos por año y medio. Creo que la idea es estructurar mucho la Escuela y creer que lo podemos lograr. Hay que hacer lo correcto más que lo políticamente conveniente, pero no olvidemos que la política es importante dentro de la Universidad. No la podemos obviar porque es su misma esencia: la misma constitución política de Guatemala nos dice que no podemos. Si no participamos es muy difícil. Todos queremos cambios, pero no nos comprometemos y oportunidades como éstas son las que valen la pena.

Ronald Solís

Yo recuerdo que hace unos ocho años cuando se estaba realizando la intervención, conversábamos en los corredores con algunos profesores y hacíamos la reflexión sobre la necesidad de un buen ejercicio de dirección, que le de certeza a la gente.

Yo creo que el camino pasa por pensar sin miedo, sin temor a hacer un trabajo en conjunto, enseñar un plan de escuela de una manera distinta. También debemos pensar de una manera diferente y no podemos hacer cambios haciendo lo mismo. Administrando los recursos presupuestarios de la misma forma no vamos a poder hacer nada. El presupuesto de la escuela se distribuye en un 97,5% al pago de docentes y trabajadores, ¿qué podemos hacer con el con 2,5 % para el funcionamiento de la Escuela? Recuerdo que en la escuela hace muchos años se hablaba de que se tenían retroproyectores, pero en el año 2000 se vio la importancia de comprar cañoneras en todas las aulas.

La Escuela tiene un compromiso importante con el tema de la salud mental y debemos valorar cuales han sido los aportes de la escuela. En todo caso quisiera hacer una pregunta a todos mis colegas para ver si podemos entrar un poco al análisis: ¿Cuál podría ser el eje articulador que nos permita enfrentar las tareas, resolver problemas de formación estudiantil, resolver problemas de investigación,

de postgrado, de identidad con un presupuesto que no nos da mucho tiempo? Estamos conmemorando los 44 años de fundación de la Escuela y ojalá que cuando llegemos a los 50 no nos recordemos del cuento de Tito Monterroso y nos despertemos viendo que el dinosaurio sigue aquí. Así que, ¿cuál podría ser el eje articulador que nos permita resolver los retos o las tareas pendientes?

Lourdes González

Bueno, creo que aquí no podemos hablar solo de un eje. Yo creo que cada uno planteará lo que considera más oportuno de acuerdo a su experiencia o conocimiento o su propia escuela. Vaya, sin que me diga Mariano que le robe la idea, porque igual sí se me paso por alto que con Ronald y Mariano hemos hablado muchas veces de las necesidades de este proyecto de escuela, muchas, muchas veces.

Ver a la escuela en su institucionalidad y su totalidad porque cada vez que la compartimentalizamos, generamos demandas y esas demandas se vuelven urgentes y luego el reparto puede ser para el que más chilla y ahí es donde estamos perdiendo perspectiva sobre por donde nos tenemos que ir: si hay necesidades estudiantiles, si los estudiantes se mueven, sus necesidades serán atendidas. Si viene un departamento y la escuela tiene departamentos especialmente bullangueros (no vamos a decir cuales), que de pronto dicen: "queremos esto, esto nos urge, estos son nuestros derechos adquiridos "por allí nos vamos. Siempre en ese contexto que yo he llamado miedo, aunque si ustedes quieren lo ponen más amable, de pronto hay que responder a esas necesidades.

Se habla de cierta calidad docente pero la universidad tiene procedimientos para atender lo que compete esa calidad, pero no se hace porque me tiran un abogado los profesores. Entonces también tengo miedo, verdad, de hacer ciertas cosas. También me parece más difícil hablar de un eje, aunque yo tengo un eje favorito y los que me conocen saben que eje es. Por ponerlo en una imagen, yo le tengo a los estudiantes un programa académico que es como una oferta de Paiz.¹⁶ Usted no se va de Paiz sin llevarse el jamón que dice ahí al precio. No se deja engañar, no se lleva un jamón de baja calidad a un alto precio, ni un jamón de buena calidad a un precio distinto al que tiene ahí. Pero cuando usted viene a la Escuela parece que compra un producto educativo y no se lo quiere llevar, es decir, si no hay clases, enhorabuena; si el profesor no llegó, enhorabuena; si el profesor no explicó enhorabuena; si el profesor no dejó tarea, enhorabuena. Es decir, están viniendo aquí por un producto educativo, pero a veces parece que esta institución (lo voy a plantear así) no le está dando lo que ofrece y además se están dejando estafar porque no se están llevando ni están exigiendo lo que la escuela ofrece.

Así que mi eje vertebrador favorito es el tema de la oferta formativa, el tema del curriculum y el tema del curriculum es donde yo he trabajado desde 1997 hasta hace dos años. En ese sentido siempre he estado pensando en que esa vía de ofertas de supermercados le ofrece una guía clara, debe de ser una guía integral. Por supuesto, nada puede tener estudios perfectos, pero como decía Mariano, cada vez que estamos haciendo una mejora ahí, estamos haciendo una mejora en la

¹⁶ Se refiere a una cadena de supermercados muy popular en ciudad de Guatemala. Actualmente es parte de la transnacional Wall Mart.

formación de los estudiantes y si en el rediseño el tema de investigación quedó como tarea pendiente, nos ocupamos de otros contenidos que habían sido planteados.

Que le dé siquiera al estudiante con respecto a sus competencias formativas, sus objetivos de formación, sus aprendizajes, sus conocimientos; cuál va ser la guía que nos va a permitir a los profesores ir detrás de una visión de una misión institucional y unos objetivos curriculares por programa; alrededor de qué proyectos va a hacer formado el profesor, va a ser distribuido el presupuesto y todos los otros elementos de esta complejidad que es la escuela y no podemos olvidar definitivamente, no estoy diciendo en ningún momento, que solo se trate de eso.

Pero si yo por lo menos, tengo una buena oferta formativa, ya puedo dedicarme a buscar a los profesores de forma más correcta, a pedirle a los profesores un mejor trabajo, a pedir que los estudiantes exijan, es decir, para mí es uno de los pocos componentes de la institución educativa que pudiera ser más integral. Sin embargo, sé que no es solamente lo que estoy planteando porque el objetivo (claro y comparto con algunos profesores que me acompañan) es que junto con el curriculum se deben identificar otros ejes importantes para el desarrollo de la escuela, pero debemos crear una cultura. Caminar hacia esos ejes con visión institucional no con visión de departamento, no con la visión de solo la práctica, solo investigación, solo las carreras técnicas, solo solo solo, porque eso conduce básicamente a una distracción. Es lo que sería una visión de escuela como institución, una visión de escuela que quiere caminar hacia su desarrollo académico, su desarrollo financiero, su desarrollo político y lo que sea... pero básicamente nos hace falta que todos estemos en esa disposición de subirnos todos al mismo barco, al mismo bus y agarrar ese camino.

Mariano González

Coincido con Lourdes. Creo que lo que añadiría es que sí se necesita una voluntad política, que se exprese de un proceso de reflexión y discusión, que de por resultado el proyecto de escuela, creo que eso es básico. No solo es cuestión de la administración, no solo es cuestión de la dirección, de consejo directivo, sino debería de ser un proyecto que podamos compartir todos.

Ya decía al inicio, valoro muchísimo la apertura de la administración, el ordenamiento que están tratando de hacer, pero creo que falta en torno a esa voluntad de construcción de proyecto que nos comprometa a todos, que lo podamos discutir, que lo podamos armar, que podamos pensar de manera colectiva de tal manera que nos apropiemos de él. Creo que habrá muchos detalles, indudablemente muchas cosas, el presupuesto nos ata de muchas maneras, pero que, teniendo la voluntad política, la dirección política y la discusión podríamos plantearnos un proyecto de escuela que sí haga el cambio.

Mynor Lemus

Yo pienso y creo que ese sentir de la mayoría de compañeros, estamos en este momento en el privilegio de estar enfrente de la escuela, que es una estructura. Hemos hablado mucho de la palabra estructura, el tema de la estructura para nosotros es fundamental en este momento. Hay muchas aristas, muchas necesidades, pero veo que la idea del ordenamiento dentro de la escuela es el primer paso para lo que buscamos. Hemos logrado y, con toda la satisfacción, que profesores que históricamente han estado en una situación laboral y económica diferente, se lograron estabilizar,

profesores, jurados de oposición, fortalecimiento de los procesos administrativos, el tema de respetar a cada una de las unidades dentro de su trabajo, pero al mismo tiempo dentro de su visión y misión de la Universidad y dentro de la escuela.

La información es fundamental. Creo que, en gran parte de nuestra escuela, la cultura de formación se ha fortalecido, como por tantos años estamos hablando de implementar espacios de formación, obviamente como ejes de trabajo.

Ahora viene lo siguiente verdad. Yo personalmente no miro el tema de rediseño como tema, un objeto como algo de aprobar o no aprobar. Lo que se está haciendo también es parte de rediseño, cuando lo planteabas muy bien Mariano, la situación de tener diferentes jornadas. Nuestros estudiantes reciben más y menos tiempo, generalmente son los más afectados. Eso también es parte del rediseño. En dos años creo que logramos con nuestro objetivo de lograr la estabilidad, estructurar el tema. Establecer los pilares básicos. Lastimosamente en la administración pasada abordaron más las situaciones de crisis. Entonces la estructura para nosotros es fundamental, es generar un poco más de estabilidad a la escuela a partir de lo que viene, tomar las decisiones más convenientes.

El consejo directivo anterior dejó aprobado estas mejoras nosotros tenemos la responsabilidad de hacer las mejoras correspondientes con todos los recursos que eso implica. Finalizo agradeciendo a los profesores que se tomaron su tiempo para transmitirnos la historia de nuestra casa de estudios, la que nos alberga. Creo que hay una misión y visión hacia la cual debemos de llegar para poder contribuir constitucionalmente como lo señalan los artículos pertinentes.

Derechos de Autor (c) 2019 Lourdes González, Mariano González, Mynor Lemus

Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala



Unidad de Investigación Profesional -UIP



Editorial Universitaria
Universidad de San Carlos de Guatemala