



# ETHOS

## EDUCATIVO

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**SEXTING, DEL EROTISMO A LA VIOLENCIA INSTITUCIONAL: DOS CASOS EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA**

ANA LAURA GÁLVEZ ANTÚNEZ

**LAS PARAFRENIAS IDEOLÓGICAS COMO EROTISMO DE LA POSMODERNIDAD: UNA MÁQUINA DE PRODUCCIÓN DEL FENÓMENO DEL DOBLE**

MANUEL TORRES CONTRERAS

**ESTRÉS ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LAS CREENCIAS IRRACIONALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

GIOVANNI BENIGNO RAZO RAMÍREZ

VÍCTOR EDGAR SORIA BENÍTEZ

GUSTAVO RICARDO TORRES GUZMÁN

**DIGA TODO LO QUE SE LE OCURRA**

JULIO CÉSAR OSOYO BUCIO

HUMBERTO ROJAS GONZÁLEZ

**ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE EXÁMENES DE MATEMÁTICAS Y LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN CONALEP ESTADO DE MÉXICO**

IRVIN RODOLFO TAPIA BERNABÉ

LUIS ENRIQUE GONZÁLEZ MEJÍA

**LA MISERIA DE LA LECTURA**

RODRIGO TOSCANO RUIZ

**DEL SEXO QUE RÍE AL SEXO QUE HABLA. EROTISMO, SEXUALIDAD Y MUERTE**

ROMÁN GABRIEL SUÁREZ GALICIA

**DIFICULTADES IDENTIFICADAS POR DOCENTES, ALUMNOS Y RESPONSABLE DEL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO MICHOACÁN EN LA ELABORACIÓN DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA DOCENTE**

IRIS XIMENA ZEPEDA CASTRO

**SEXUALIDAD E INFANCIA EN EL MODELO EDUCATIVO MEXICANO**

ERIK AVALOS REYES



◆ 53 ◆

3ª ÉPOCA

JULIO-DICIEMBRE DE 2018

# **ETHOS EDUCATIVO**

**REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

---

---

**53**

**ETHOS** EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación

No. 53

Periodicidad semestral. Julio-Diciembre de 2018

Número de reserva al título de Derecho de Autor:

04-2016-051913171300-102

de fecha 11 de febrero 2016

ISSN: 2481-9335-F

Portada: Búho con tenis. Agupe

Impresor: Ediciones Michoacanas

Tiraje:

500 Ejemplares

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.

Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal y de publicación:

Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad

58060, Morelia, Michoacán, México

Tels. 01(47) 175-15-00 al 28 Ext 219

Para envío de colaboraciones:

[ethosimced@gmail.com](mailto:ethosimced@gmail.com)

## **CONTENIDO**

---

<b>EDITORIAL</b>	<b>5</b>
<b>ARTICULOS</b>	
<b>Sexting, del erotismo a la violencia institucional: dos casos en adolescentes de secundaria</b>	<b>7</b>
ANA LAURA GÁLVEZ ANTÚNEZ	
<b>Las parafrenias ideológicas como erotismo de la posmodernidad: una máquina de producción del fenómeno del doble</b>	<b>37</b>
MANUEL TORRES CONTRERAS	
<b>Estrés académico y su relación con las creencias irracionales de estudiantes universitarios</b>	<b>55</b>
GIOVANNI BENIGNO RAZO RAMÍREZ VÍCTOR EDGAR SORIA BENÍTEZ GUSTAVO RICARDO TORRES GUZMÁN	
<b>Diga todo lo que se le ocurra</b>	<b>83</b>
JULIO CÉSAR OSOYO BUCIO HUMBERTO ROJAS GONZÁLEZ	
<b>Análisis psicométrico de exámenes de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación en CONALEP Estado de México</b>	<b>107</b>
IRVIN RODOLFO TAPIA BERNABÉ LUIS ENRIQUE GONZÁLEZ MEJÍA	
<b>La miseria de la lectura</b>	<b>131</b>
RODRIGO TOSCANO RUIZ	
<b>Del sexo que ríe al sexo que habla. Erotismo, sexualidad y muerte</b>	<b>151</b>
ROMÁN GABRIEL SUÁREZ GALICIA	
<b>Dificultades identificadas por docentes, alumnos y responsable del Teledbachillerato Comunitario Michoacán en la elaboración de planeación didáctica docente</b>	<b>181</b>
IRIS XIMENA ZEPEDA CASTRO	
<b>Sexualidad e infancia en el modelo educativo mexicano</b>	<b>201</b>
ERIK AVALOS REYES	



# Editorial

Le educación es un concepto en constante movimiento en la sociedad actual que responde al devenir de la misma en un tiempo cada vez más pasajero y relativo, siempre con tendencias y necesidades que exigen soluciones a corto plazo; políticas educativas incursionando en modelos, instituciones y prácticas formativas, programas de desarrollo en la multiplicidad de contextos, visiones experimentales y estudios de diversa índole que aparecen en libros, revistas, congresos; en donde se puntualizan elementos y se construyen indicadores con la finalidad de comprender las expectativas y retos de la formación académica y práctica de los ciudadanos que conforman la sociedad mexicana e internacional.

El presente número de la Revista Ethos Educativo aborda una vasta configuración de temas relacionados principalmente a la educación; es decir, pone en la mesa la pluralidad y complejidad de intereses que conviven a diario en las instituciones donde se hace investigación educativa. Como se observa en los títulos y contenidos de los autores y autoras, hay un legítimo provecho por abordar todas las etapas educativas, desde la infancia y su evolución a la adultez. Investigaciones sobre aprovechamiento escolar en análisis psicométricos, y de dificultades, se aborda a la salud afectiva de los docentes, pasando por tópicos vinculados al desarrollo infantil, hasta el análisis de desarrollo curricular, y finalmente, miradas forjando una reflexión a contextos y conceptos vinculados a la sociología educativa.

Por ello, es esencial dar continuidad a este foro de ideas e indagaciones llamado Ethos Educativo –en su número 53 y subsiguientes–, su relevancia es exponer todo tipo de argumentos en relación a la educación y sus avatares como una forma del llamado compromiso social orientando juicios y objetivos congruentes con el panorama actual social y de los avances tecnológicos, de las metas, estándares y referentes educativos en razón de la pertinencia para elevar la calidad educativa del país.

DR. AGUSTÍN VILLALVAZO RUIZ  
Director General



# Sexting, del erotismo a la violencia institucional: dos casos en adolescentes de secundaria

ANA LAURA GÁLVEZ ANTÚNEZ

**Resumen.** El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el actuar de las Instituciones educativas cuando sus alumnas se encuentran envueltas en problemas de sexting.

Para abordar el tema y visibilizar cómo la violencia de género es ejercida por las instituciones educativas (violencia institucional), se eligió el método de estudio de casos cualitativo y descriptivo revisando los documentos: una leyenda purépecha como ejemplo histórico transmitido por las Instituciones educativas y se comparó con los relatos actuales de dos jóvenes adolescentes de primero de secundaria envueltas en problemas de sexting, víctimas de violencia de género en un escenario escolar, a ellas y a sus padres se les entrevistó utilizando técnicas de la Terapia Narrativa.

Primeramente se hace un análisis teórico de cómo los estereotipos de género son transmitidos por las Instituciones educativas (violencia simbólica), aunque no únicamente por ellas, encasillando a las personas en lo que se considera culturalmente femenino y lo que se considera culturalmente masculino determinando el actuar de los jóvenes adolescentes envueltos en problemas de sexting.

Las Instituciones educativas responsables de reproducir los discursos dominantes al encontrarse frente a este tipo de problemas en sus espacios educativos, rechazan toda responsabilidad y evitan cualquier compromiso cumpliendo de esta manera con los roles de un sistema patriarcal, expulsan a las mujeres y liberan de toda culpa a los hombres.



Finalmente, a partir de las prácticas narrativas como una propuesta posmodernista, se proponen otras posibles formas de actuación de las Instituciones educativas envueltas en problemas de sexting, donde su compromiso y responsabilidad puede colaborar en la erradicación de la violencia de género y de la violencia institucional.

Palabras clave: erotismo, sexting, sistema patriarcal, violencia de género, violencia institucional y violencia escolar.

**Abstract.** This article aims to reflect on the actions of educational institutions when their students are involved in sexting problems.

To address the issue and make visible how gender violence is exercised by educational institutions (institutional violence), the method of qualitative and descriptive case study was chosen by reviewing the documents: a Purépecha legend as a historical example transmitted by the educational institutions and compared with the current stories of two young teenagers from high school involved in sexting problems, victims of gender violence in a school setting, they and their parents were interviewed using techniques of Narrative Therapy. First, a theoretical analysis is made of how the feminine and the masculine is transmitted by educational institutions, although not only by them, imprisoning people in gender stereotypes that mark the actions of young adolescents involved in sexting problems. The educational institutions responsible for reproducing the dominant discourses when faced with this type of problem in their educational spaces, reject all responsibility and avoid any compromise, thus fulfilling the roles of a patriarchal system, expelling women and freeing men from all guilt. Finally, the narrative practices, as a postmodernist proposal, they show us other possible ways that educational institutions involved in Sexting problems can do. This proposal makes them commit and take responsibility of the fact and also they can collaborate in the eradication of gender violence and institutional violence.

Keywords: eroticism, sexting, patriarchal system, gender violence, institutional violence.

## Introducción

Este artículo es para honrar a tantas adolescentes que con la tecnología y envueltas en discursos patriarcales han enviado fotografías y videos eróticos (desnudas o semidesnudas) buscando la atención del amor. En lugar de ello, se han encontrado con discursos opresivos que las juzgan, rechazan, marcan, castigan y expulsan de su grupo escolar, social y familiar. (Botell, 2017; Fajardo et al, 2013; Ibarra, 2014; Povedano et al, 2011).

Es evidente que los avances tecnológicos, la comunicación digital, las redes sociales han cambiado la forma de socializar de los jóvenes, sin embargo cambiar los discursos patriarcales ha sido un proceso mucho más lento. Tal vez una leyenda Purépecha ha llegado hasta nuestros días porque ha sido contada y recontada utilizando las instituciones culturales. Actualmente las historias se cuentan en las redes sociales y las fotografías quedan ahí y se reenvían y siguen como las leyendas, relatos e historias transmitiendo el discurso dominante de los estereotipos de lo que se considera femenino y masculino. (De Beauvoir, 1947).

Estas nuevas formas de socializar han traído beneficios como la velocidad para comunicarse, pero riesgos que pueden causar mucho daño como el sexting, donde la misma velocidad y facilidad para enviar fotografías y reenviarlas ha envuelto a jóvenes en problemas de aislamiento, depresión y suicidio debido a las burlas, acosos, estigmatizaciones, reproches y discriminación no sólo de los compañeros de escuela, sino desgraciadamente también por las acciones de las instituciones educativas. (Terreros, 2016; Fajardo et al, 2013).

El sexting viene de la lengua inglesa, acrónimo de *sex* (sexo) y *texting* (escrito, mensaje), refiriéndose a la práctica cada vez más frecuente de jóvenes que envían fotografías o videos sexualmente explícitos mediante los teléfonos móviles (Sanz, s.f.; Ibarra, 2014; Diccionario etimológico en castellano en línea, 2018). Imágenes que son enviadas regularmente por jóvenes adolescentes mujeres y los receptores adolescentes hombres son los que propician la difusión de dichas fotografías o videos. (Fajardo et al, 2013; Terreros, 2016).

La primera parte consiste en un análisis de cómo los discursos dominantes del sistema patriarcal han llegado hasta nuestros días a través de leyendas, relatos e historias que son transmitidas, entre otros, por las instituciones educativas. Estos discursos aparecen en los medios de comunicación, reforzando los estereotipos de género; vemos historias, imágenes o frases en la publicidad, en las letras de canciones, en los dichos populares y refranes, en juegos de video, novelas, revistas o caricaturas y nadie percibimos esto como violencia, ya que está interiorizada y naturalizada hasta el punto de que creemos que las cosas siempre han sido así y dejamos de cuestionarnos y no los cambiamos, a esto BOURDIEU et al. (1977) le llamó violencia simbólica.

El ejemplo que tomamos para este análisis es la leyenda de Mintzita una princesa purépecha y se proponen diferentes posibilidades de cómo hubiera podido ser contado si los discursos dominantes no lo hubieran atravesado.

Esta leyenda se entrelaza con las experiencias de Eréndira e Ileri, nombres que asignaremos a las adolescentes mujeres de primero de secundaria, respetando su derecho de anonimato, a quienes agradezco profundamente el que hayan aceptado compartir su historia buscando denunciar las injusticias, comprender lo sucedido, mover la postura de las instituciones educativas y ayudar a que otras adolescentes transiten en territorios de esperanza. También agradezco la colaboración y autorización de los padres, quienes han reflexionado sobre los discursos dominantes que cruzan nuestro actuar y su postura ante las relaciones entre hombres y mujeres, así como la importancia de involucrar a las Instituciones educativas.

El objetivo principal de este artículo es reflexionar sobre el actuar de las instituciones educativas cuando sus alumnas se encuentran envueltas en problemas de sexting y visibilizar cómo están ejerciendo violencia de género e institucional.

Probablemente los fragmentos compartidos de las conversaciones podrán tener semejanzas con personas que han pasado por situaciones parecidas o instituciones educativas que han actuado de manera similar, siendo nuestra intención colaborar en una toma de decisiones

fundamentada en la justicia social y jamás ser un factor de crítica y desacreditación.. Por respeto y justicia, les pedimos a los lectores no emitir juicios, ni suposiciones; por el contrario es una invitación a la reflexión para abrir otras posibilidades de actuación para las familias, Instituciones educativas y jóvenes envueltos en estos problemas; especialmente es una oportunidad para evitar que la violencia siga ejerciendo su poder sobre las jóvenes adolescentes y que las instituciones educativas no sólo dejen de ser cómplices de la violencia, sino que además sean quienes promuevan y brinden territorios de justicia social y equidad de género a sus alumnos y alumnas.

Finalmente, desde una mirada de las Prácticas narrativas (White, 2007) se buscan escenarios más justos y equitativos, se hacen algunas sugerencias de posibles acciones que las instituciones educativas pueden considerar para transitar en mejores territorios.

### **Las historias, relatos y leyendas.**

“Soy la princesa Purépecha Mintzita, esposa del príncipe Huitziméngari.

Soy la que tuvo que aprender a vivir entre extraños.

Soy la que una noche conoció los ojos azules y la piel blanca de su adversaria.

Soy la que huyó a la isla de Pacanda, la que contemplaba el lago azul,

la que bailaba desnuda noches enteras bajo la luna blanca,

la que hizo a mano el traje más hermoso y lo vistió.

Soy la que regresó con su príncipe sabiéndose la mujer más hermosa sobre la tierra.” (González, 2012).

El erotismo en este pequeño fragmento de una Leyenda Purépecha, tan sutil, despierta nuestros sentidos y nos puede llevar a imaginar escenas de amor físico con todas aquellas manifestaciones referentes a los deleites y exaltación del instinto sexual, sin darnos cuenta que

al ser repetida en todas las generaciones hasta nuestros días estamos organizando y dando estructura a nuestra vida, a nuestra identidad (Anderson, 1997; Erotismo, s/f., Diccionario Etimológico en Castellano, 2018). En general apreciamos esta leyenda y nos cautiva, sin hacer visible que a través de las historias, leyendas, canciones, películas, programas de televisión, dichos populares y refranes y otros medios de comunicación a los que recurren con frecuencia las diferentes instituciones políticas, culturales y educativas para reproducir los roles sociales, estatus, género, posición social, etc. son parte de las estrategias sociales que reproducen esquemas asimétricos de poder (Bourdieu et al., 1977)

Dice Michael White (2007) que las historias que cuentan las personas y las instituciones son las que determinan la identidad personal. Es fácil imaginar a Mintzita de piel morena, delgada con su atuendo indígena, por los relatos y leyendas que nos han repetido a lo largo de nuestra historia.

Los relatos e historias son lineales, tienen un orden y secuencia, siguen una causalidad, no se conoce la realidad objetiva y el significado está determinado por el contexto. Cuando tenemos una nueva experiencia analizamos cómo encaja en las pautas conocidas y se integran a la historia dominante. (White, 2007; Madigan, 2010).

Así la explicación lógica en un sistema patriarcal en la época de la conquista española es que Mintzita fue desplazada por la mujer blanca, que le arrebató a su príncipe y buscó la manera de recuperarlo, bailando desnuda bajo la luna y haciéndose el traje más hermoso.

Cuando no es congruente la experiencia con el discurso dominante, no se considera y aunque sigue ahí, no se integra, ni se cuenta, a estos se les llama acontecimientos extraordinarios (White, 2007; Madigan, 2010). La leyenda no considera, ni reconoce cómo Mintzita en un acto de resistencia ante la injusticia de la traición de Huitziméngari decide alejarse e independizarse en la isla, sin desear regresar con Huitziméngari. Que diferente sería la historia si las leyendas hubieran tenido otro desenlace.

Resulta congruente con los discursos dominantes que a través de imágenes eróticas las mujeres busquemos la atención del hombre, ya que hemos aprendido que conseguir una pareja que nos ame nos hará alcanzar la felicidad y así perseveramos el sistema patriarcal, que durante siglos nos ha enseñado y adoctrinado utilizando las instituciones culturales, sociales y educativas, marcando las pautas para relacionarnos hombres y mujeres (De Beauvoir, 1947). Esta leyenda es sólo un testimonio de cómo a través de estos relatos y documentos el discurso dominante trasciende generación tras generación.

La sociedad nos ha preparado para ser mujeres desde nuestro nacimiento y durante toda nuestra vida, a través de las relaciones con otros y mediante los aprendizajes obtenidos en las Instituciones educativas, religiosas, legales, culturales y sociales: valores, expectativas, actitudes y comportamientos. A las mujeres nos relacionan con la pasividad, la dependencia, la obediencia, cuidado, afectividad y con la vida privada. A los hombres se les enseña la masculinidad relacionada con el poder, la racionalidad, tareas productivas que permiten responsabilizarlos para proveer bienes materiales y su desarrollo en la vida pública. Hombres y mujeres desempeñamos diferentes roles en la vida adulta en una relación siempre de desigualdad (De Beauvoir, 1947; Foucault, 1977; Pérez, & Fiol, 2013; Bourdieu et al., 1977). Visibilizar esta problemática, descubrir cuáles son los discursos dominantes que nos llevan a escribir nuestra historia, nos permite con una mirada distinta reconocer acontecimientos extraordinarios que hacen posible recontar nuestra historia desde otra perspectiva. (White, 2007; Madigan, 2010).

Las personas están en relación constante a través de historias de vida y estas son congruentes con los discursos culturales. Las historias están construidas por los discursos y los discursos trascienden a través de las historias, relatos y leyendas. Estas son el vehículo cultural (White, 2007). Si los responsables de reproducir los discursos dominantes son el contexto familiar, instituciones sociales y educativas, las condiciones de vida material y social y las relaciones de poder de la cultura local, entonces la clave está en visibilizar la problemática y proponer nuevos discursos.

La propuesta de Michel White y David Epton (White, 2007 ) busca prácticas no normativas, prácticas que no refuercen la vida valorada por la cultura dominante, prácticas que cuestionen la vida cotidiana. Para fundamentar su propuesta recurren a disciplinas postestructurales como la antropología cultural, teoría literaria, analogía del texto y feminismos.

¿Quién contó la historia de Mintzita y Huitziméngari? ¿En qué contexto se construyó esta historia? ¿Qué discursos dominantes trascendieron hasta nuestros días? Las respuestas a estas preguntas descubren los propósitos ocultos del poder a cargo de los conquistadores, los blancos, los hombres que sometieron a los indígenas y a las mujeres a través de los relatos e historias que se repitieron. Desde una mirada de las prácticas narrativas deconstruir esta leyenda nos permite acceder a posibles opciones para actuar en el mundo.

“Soy el príncipe Huitziméngari,  
el que dejó su manto de plumas y vistió el traje español.  
Soy el que aprendió castellano con fray Alonso de la  
Veracruz.  
Nadie podría creer que los indios tuviéramos talento.  
Soy el que quedó confundido con la belleza de la española  
Blanca de Fuenrara.

Soy el que una noche perdió a su esposa Mintzita, y que tiempo después la encontró transformada en la mujer más hermosa sobre la tierra y la amó para siempre.” (González, 2012).

Los mensajes repetidos son interiorizados por las personas y acaban pensando y comportándose en consecuencia con los roles masculinos y femeninos (De Beauvoir, 1947; Pérez & Fiol, 2013). Así, el príncipe Huitziméngari, buscó ser lo más parecido al hombre blanco conquistador, poderoso.

Nuevamente el discurso dominante, a través de los versos de sus leyendas se encarga de someter a los indígenas y a las mujeres, sin darnos cuenta por la sutileza de la narración. Estas leyendas fueron

escritas, contadas y recontadas por los hombres e instituciones que tenían el poder del conocimiento, de la lectura y escritura, de la lengua dominante. ¿Qué leyenda hubiera llegado hasta nuestros días si hubiera sido contada por las mujeres?

Mintzita, a quien en su rol femenino se le ha reprimido y limitado sus libertades, capacidades y deseos, se alejó a la Isla de La Pacanda permaneciendo aislada, en lo privado; y ante su dependencia y amor y sabiendo por los discursos dominantes, que su felicidad dependía de su relación con Huitziméngari, “bailaba desnuda noches enteras bajo la luna blanca, se hizo el traje más hermoso y lo vistió” (González, 2012) hasta que logró que regresara a ella su príncipe.

Esta leyenda, sólo por mencionar un ejemplo, se hizo pública y se ha repetido hasta nuestros días. El sistema patriarcal se ha encargado de contar y reproducir los relatos que adoctrinan la actuación y relaciones entre hombres y mujeres (De Bouvoir, 1947; Foucault, 1977). ¿Habría autorizado Mintzita que su leyenda se repitiera y conociera por todos hasta nuestros días? ¿Habría consentido que su relato se transmitiera con las imágenes eróticas? ¿Quién contó su historia? Si ella hubiera contado su historia ¿Cómo la hubiera contado? ¿Sería la misma? Tal vez y considerando los discursos dominantes si habría contado de la misma manera su historia y se hubiera sentido halagada de despertar los sentidos que llevan a imaginar escenas de amor físico con todas aquellas manifestaciones referentes a los deleites y exaltación del instinto sexual en el hombre; después de todo logró recuperar a su príncipe y se reconoció como la mujer más hermosa del mundo.

Tal vez si Mintzita viviera en la actualidad seguramente hubiera capturado su imagen desnuda con un celular y la hubiera enviado por mensaje privado a través de Whatsapp, Facebook o Instagram, buscando la atención de su amado a través de la satisfacción sexual con imágenes que resultaran excitantes para él. Tal como lo hacen muchas mujeres buscando atraer la atención y reconocimiento del hombre, terminando en muchas ocasiones envueltas en un problema de abuso, de sexting.



Eréndira una chica de 13 años de edad víctima de violencia de género envuelta en un problema de sexting, es acompañada por sus padres a terapia.

Eréndira: ... “Yo creí que si me quería, hablábamos todos los días por WhatsApp, me decía cosas bonitas que me gustaba escuchar. Se preocupaba por mí. No éramos novios, mis amigas me decían que sólo estaba jugando conmigo, pero yo no les creí. A los dos meses me pidió que le enviara por WhatsApp una foto, le envié una donde usaba un bikini, luego me pidió una foto desnuda... Jamás pensé que él la fuera a reenviar a toda la escuela. Yo confiaba en él.”

Terapeuta: ¿Cuál consideras que fue el problema?

Eréndira: que me engañó. Él siempre supo que se trataba de un engaño, jamás de amor.

Terapeuta: ¿Qué formas utilizó el engaño para convencerte que se trataba de amor?

Eréndira: todas las cosas que me decía me hacían sentir especial. Nadie me las había dicho. Y parecía que todo le gustaba de mí.

A las mujeres se les ha dicho que su belleza las hace visibles, aceptadas y valoradas socialmente (De Beauvoir, 1947; Pérez, & Fiol, 2013; Bourdieu et al, 2007). Además, lograr la atención del otro o ser considerada popular por esa persona es suficiente razón para participar en actos de sexting. Para comprender esta práctica no olvidemos el discurso dominante que ha dado gran valor a la capacidad de seducción e insinuación (Fajardo et al, 2013). En ocasiones se envían estas fotografías eróticas buscando alcanzar popularidad (Terreros, 2016).

El sexting se vuelve problema cuando los que reciben las fotografías las reenvían a otras personas, tratándose entonces de un problema de violencia a pesar de que los involucrados quieran minimizar este acto de injusticia y repitan que “no pasa nada”.

Si violencia es cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño (Esplugues, 2007), entonces reenviar una fotografía

erótica compartida en una relación entre dos es definitivamente un acto de violencia. Y la violencia está prohibida en todas sus formas y es castigada en todas las legislaciones del mundo (Terreros, 2016). Lo que los hombres pueden considerar una broma y olvidar a los pocos días, es para nosotras un acto de violencia de género.

Cuando la violencia de género se presenta en los espacios educativos el problema envuelve a las Instituciones educativas y se convierte en un problema institucional. La violencia de género se presenta en el espacio escolar y es potencializada por las actitudes y comentarios que expresan los alumnos, los padres y madres de familia y especialmente las acciones que toman los maestros y directores escolares, volviéndose todos cómplices de un acto que lastima la dignidad de todas las mujeres.

Eréndira envía la fotografía erótica porque él le decía cosas que la hacían sentir especial y nadie le había dicho, estaba segura que le gustaba a él. Pero cuando el reenvía la imagen la violencia de género es aumentada por violencia escolar, los alumnos hablan de ella, la juzgan, se burlan y cuando se enteran los maestros y directores actúan ejerciendo violencia institucional.

En dirección citaron a Eréndira con sus padres presentes, le pidieron que confesara la verdad y terminaron por expulsarla de la escuela, justificando que lo hacían para proteger a la alumna. ¿De qué manera la protegieron? Tal vez la Institución educativa fue la que se protegió expulsando el problema y cerrando los ojos ante la violencia ejercida por el adolescente hombre que reenvió la foto y por los compañeros que hablaron de ella y se burlaron. Si la Institución no tomó un papel educativo ante toda la comunidad involucrada ¿Está siendo cómplice la Institución educativa ejerciendo violencia de género? ¿Cómo pueden expulsar a las alumnas y no ejercer ninguna acción contra los adolescentes hombres que reenvían fotografías eróticas provenientes de relaciones entre dos?

Así es como un acto erótico entre dos personas se convierte en un acontecimiento de violencia de género que se replica y cubre mayor territorio a través de la violencia institucional y escolar.

Durante el proceso de socialización vamos aprendiendo comportamientos, actitudes y formas de ser y hacer que son considerados “normales”, así también aprendemos la forma aceptada de relaciones interpersonales y amorosas, llamada “heteronormatividad”. Foucault, (1984) explica cómo las ideas de normal y anormal se replican. Asocia la normalización al desarrollo de la estadística moderna, cuando se mide la población se establecen medidas y jerarquías en torno a un grupo social, determinando un modelo de sociedad homogéneo, un modelo de normalidad.

La práctica del sexting cada vez es más frecuente, al parecer los daños que causa han sido minimizados. ¿Acaso el aumento en la frecuencia del sexting hace que sea algo normal entre adolescentes? ¿Es normal que a los hombres no les importe dañar a las mujeres con tal de que su virilidad se confirme? ¿Es normal que las mujeres caigan ante la seducción de los hombres ignorando todo riesgo? ¿Es normal que alumnos y padres de familia digan que la culpa es de la mujer? ¿Es normal que digan que el hombre llega hasta donde la mujer quiere? Tal vez a estas preguntas varias personas pueden responder que sí es normal, sin darse cuenta que estos comportamientos son atravesados por discursos que transmiten los valores imperantes en la sociedad (De Beauvoir, 1947; Pérez, & Fiol, 2013).

Hombres y mujeres entendemos diferente el concepto del amor. Para los hombres el amor se relaciona con seducción y acceso a las mujeres; para las mujeres el amor es la construcción de un posible futuro. Así los jóvenes que solicitaron las fotografías y las reenviaron entienden su comportamiento como un acto de reafirmación de su virilidad, acciones que hablan de masculinidad, violencia, agresividad, arrogancia, dominio y sin acceso a lo sentimental. Por otra parte, las mujeres en su socialización han aprendido a definirse con elementos como la pasividad, la sumisión o la dependencia, siendo comprensible la acción de enviar fotografías desnudas a cambio de atención, acto que las hacen más vulnerables al padecimiento de comportamientos violentos y al rol de víctimas (De Beauvoir, 1947; Pérez, & Fiol, 2013). Las Prácticas Narrativas buscan cuestionar las formas de vida valoradas por la cultura dominante (White, 2007). Así al educarnos de manera diferente

a hombres y mujeres en cuanto a la importancia y expresión de nuestros sentimientos se generan relaciones dependientes y desiguales, que pueden acabar en violencia (Pérez, & Fiol, 2013).

Ileri es una joven de 14 años que al verse envuelta en un problema de sexting no quiere regresar a la escuela, los padres la llevan a terapia.

Ileri: ...”Jamás pensé que alguien tan guapo y mayor que yo dos años se fijara en mí. Era muy directo, desde que me conoció me dijo que le gustaban mis pechos. Cuando escribía por mensaje me ponía roja... si roja ... decía cosas que me gustaban mucho. A mis amigas les leía algunos mensajes y ellas enloquecían. El coqueteaba con chicas de su grupo, más grandes y más guapas que yo, me daban muchos celos. Además yo no soy guapa, bueno pero mis pechos le gustaban. Así que cuando me pidió una foto de ellos no dude y se la envíe. Después de todo si no se la enviaba ya no se iba a interesar en mí. Seguramente sus amigas no tenían problema en fotografiarse desnudas para él. Se la envíe y le gustó mucho, luego me pidió una de cuerpo completo... como no quise, la foto de mis pechos la reenvió a sus amigos y ellos a los de mi grupo. Me avisó una amiga que eso estaba pasando y entonces ya no quise volver a la escuela, me moría de la pena ... Tal vez si le hubiera mandado la foto completa nada de esto hubiera pasado y yo seguiría con él.”

Terapeuta: ¿Cuál consideras que fue el problema?

Ileri: que yo le quería gustar sin importarme nada. Soy una tonta. Era cómo conseguir un premio y que todos supieran que yo lo había ganado. Y mira ahora, perdí todo.

Terapeuta: ¿Parece que para ganar el premio no había reglas?

Ileri: bueno, tal vez yo me puse una, pero seguramente sus amigas si le dieron la foto, porque son más grandes.

T: ¿Qué regla pusiste tú?

Ileri: que si él me quería seguiría conmigo aunque no le hubiera mandado la foto desnuda. Ese es el problema, él sólo quería mis pechos, no me quería completa. ¿Por qué no me di cuenta?

Ni Eréndira, tampoco Ileri consiguieron ser especiales para su amado. La tecla “enviar” las envolvió en un problema de engaño, de abuso, de violencia de género, escolar, institucional y social.

Así como la leyenda de Mintzita que se transmitió a través de la historia y tal vez una versión no autorizada por ella; en la actualidad las fotografías y videos tienen una historia, pero no siempre es contada por quienes tienen el derecho de autor. Imágenes que se hacen públicas, cuando ellas esperaban que quedarán en lo privado.

Fotografías eróticas resultado del sexting que aún son motivo de polémica si es o no delito. La persona que recibe las fotografías o videos eróticos, con el consentimiento de la persona que las envía, en un momento determinado ante un rompimiento, enojo o abuso puede viralizar la imagen convirtiendo lo erótico en un acto de violencia. ¿Quién decide que este acto es o no delito? Al ser el sexting un tipo de violencia ¿Debería considerarse como delito? Parte del problema es que ni el receptor de la fotografía erótica, ni las instituciones educativas asumen su responsabilidad. Si bien la difusión de imágenes se considera una violación a derechos como el de la intimidad de las personas, imagen, buen nombre, y además provoca actos de acoso, burlas, estigmatizaciones a las personas que aparecen en las imágenes, la legislación actual no estipula de forma clara y específica infracciones derivadas del desarrollo tecnológico. En México existen varias iniciativas de ley relacionadas con el sexting y han puesto en marcha algunas políticas públicas impartidas por parte del sector privado con ayuda del Estado (Terreros, 2016). Las instituciones jurídicas están revisando el problema ¿Que hacen las instituciones educativas? ¿Es suficiente informar y dar charlas a los adolescentes? ¿Cómo se debe actuar ante estos problemas de violencia?

Michel Foucault (1988) menciona que el poder es un modo de acción sobre las acciones de otros y un elemento que incluye es la libertad. Eréndira e Ileri aparentemente decidieron libremente enviar las fotografías, sin darse cuenta que su experiencia estaba siendo atravesada por los discursos dominantes.

Mintzita, Eréndira e Ileri no se han librado de los discursos que hay sobre el amor. Nos han dicho a las mujeres que nuestra felicidad

consiste en encontrar el verdadero amor, tener cuidado en no dejar ir a la pareja que consideremos un buen hombre porque en él está depositada nuestra felicidad (De Beauvoir, 1947). ¡Que gran daño nos han hecho estos discursos! Las tres mujeres buscan ser atractivas para sus parejas, arriesgando todo.

Así pues, aprendemos a “Ser mujeres” y a “Ser hombres” a través de los modelos que nos llegan en las series de televisión, películas, libros, videos y contenidos de internet y por supuesto, a través de las instituciones. Los cuales hablan de cómo la mujer al encontrar el amor se entrega a una relación de autorrenuncia para satisfacer a la otra persona, un sentimiento de protección y cuidado del otro por encima de las propias necesidades e intereses, un amor que implica sacrificio, entrega total a los deseos del otro y un deseo de conservar los vínculos de pareja por encima de cualquier otro tipo de consideraciones (De Beauvoir, 1947; Pérez, & Fiol, 2013). La desigualdad en la educación posibilita las relaciones de violencia, las cuales actúan sobre una persona cerrando la puerta a todas las posibilidades y al encontrarse ante cualquier acto de resistencia la única opción es minimizar (Foucault, 1988). Huitzimengari eligió a la mujer blanca española, minimizando a la mujer indígena. En cuanto se liberó Mintzita le resultó nuevamente atractiva regresando con ella y destruyendo cualquier intento de emancipación. Los adolescentes hombres que reenviaron las fotografías eróticas también para demostrar su virilidad eligen seducir a sus víctimas y cuando ellas acceden, ellos para evitar la desacreditación social minimizan a Eréndira y a Ileri hablando de cómo ellas con aparente libertad eligieron enviar las fotografías. Las someten y las dejan sin oportunidad de defensa. Así el ejercicio del poder incluye el elemento de la libertad y es a través de la violencia que el poder se mantiene (Foucault, 1988).

---

## **De lo erótico a la violencia institucional escolar**

---

Hasta ahora hemos hablado de violencia de género. ¿En qué momento las instituciones educativas ejercen esta violencia?

Las adolescentes mujeres saben qué consecuencias podrían tener en caso de enviar fotografías eróticas de ellas, reconocen que pueden

ser utilizadas para dañarlas, que pueden recibir insultos y provocar decepción en sus familiares y amigos, además aceptan que les provocaría vergüenza que sus padres descubrieran el hecho, saben que pueden sufrir sexting (Fajardo et al, 2013). Y sin embargo, se siguen arriesgando. Para las adolescentes, si existe alguna posibilidad de ser reconocida por el otro, de ser popular vale la pena correr el riesgo, tal vez nadie lo descubra y si se queda la fotografía en lo privado, tal vez los padres nunca se enteren.

El discurso dominante repite cómo se deben hablar o hacer las cosas relacionadas con el sexo, acepta que se pueden hacer cosas en voz baja, en secreto; pero al salir a la luz, al ser expuestos se tendría que reconocer el error, pedir perdón. El poder pastoral cristiano propuso la confesión e hizo del sexo algo que se puede perdonar, es decir es algo que puede pasar pero disfrazado, que nadie se entere (Foucault, 1977). Así las adolescentes mujeres están dispuestas a enviar fotografías pensando que será un secreto entre ellas y sus parejas. Cuando son descubiertas, la autoridad las forsa, las acorrala a contar la verdad y a aceptar su culpa, su producción es atravesada por relaciones de poder y entonces el secreto sale a la luz. Ya sea que se enteren los padres de familia o las instituciones educativas, los adultos piden la confesión que despliega una relación de poder, pues siempre hay otro que escucha, que juzga, que puede perdonar, castigar, consolar y reconciliar. Y ese que pide cuentas siempre es un adulto que ejerce violencia demostrando su poder. Se vuelven presas de confesiones y no de enseñanzas, olvidándose de una educación sexual (Foucault, 1977). Así, con esta confesión inicia la violencia institucional.

Ireri no confió en la Institución educativa, se reconoció vulnerable a la violencia escolar e institucional y decidió no regresar jamás a esa escuela. Eréndira jamás se imaginó que su foto había sido difundida por toda la escuela. Asistió a clases una semana más. Empezó a darse cuenta que en los pasillos hablaban de ella, que se callaban cuando pasaba y que la volteaban a ver personas que antes la ignoraban. En un acto de resistencia, no comentó nada con nadie, el supuesto amigo que solicitó la fotografía erótica no le hablaba, sus amigas no le decían lo que pasaba, pero ella lo percibía. Ella quería actuar como si nada hubiera pasado, olvidarlo todo, tenía la esperanza de que en unos

días ya no sería ella el tema de conversación. Pero el problema para ella se salió de control cuando la citaron en dirección en presencia de sus padres, cuando le dijeron lo que estaba pasando y le pidieron que confesara enfrente de ambas autoridades. Entonces, a pesar de sus esfuerzos, su secreto fue conocido por todos, su secreto pasó a ser de la opinión pública. El director le confirmó que estaba suspendida y que por su protección era mejor que se cambiara de escuela. Una expulsión escolar disfrazada de protección ¿Cómo es que expulsarla de la escuela y dejar libre a su agresor es hablar de protección? Los padres preguntaron qué consecuencias tendría el alumno que divulgó la foto. El director les aseguró que se hablaría con él. Lo dejaron continuar en la misma escuela. ¿Quién ejerce la violencia?

Los nuevos procedimientos del poder han cambiado y ahora las personas en lugar de sentirse obligados por la ley, se obligan por la normalización, en lugar de castigos buscan su propio control (Foucault, 1977). Las Instituciones educativas no han sido la excepción y es así como los roles “heteronormalizados” guían a los directores para tomar decisiones con respecto a estos problemas. Desde su mirada no es normal que una joven sabiendo las consecuencias del sexting envíe fotos con esas características y por otro lado, ”los hombres son hombres”. Visibilizar los discursos dominantes que están detrás de estos comentarios discriminatorios, opresivos y violentos nos puede llevar a territorios más justos y equitativos. Los hombres no hacen esas cosas por ser hombres, los hombres pueden respetar, pueden reconocer los sentimientos de otras personas y saber cuándo sus actos pueden lastimar a otros. Las mujeres podemos reconocer que nuestra felicidad está en nuestra autonomía, en alcanzar metas a través de nuestro esfuerzo y en tener parejas donde la equidad y la justicia sean valoradas.

El problema del sexting no siempre se da en los espacios escolares, pero cuando se presenta si es un problema que envuelve a las instituciones educativas. El mensaje erótico se hace viral y lo reciben los alumnos, el problema emigra de un espacio privado a uno público. Si la institución no se involucra es como si lo permitiera, manda la señal que se puede hacer en lo privado y el problema se vuelve problema cuando se hace público. Este tipo de respuestas convierte a las escuelas en entrenadoras de alumnos que ejercen la



violencia física y abuso sexual (Foucault, 1977; De Beauvoir, 1947). El discurso dominante se sigue replicando. Las Instituciones Educativas tienen una responsabilidad social y una vez que se ha visibilizado el problema, es imposible no moverse. Un padre recuerda un comentario del director escolar, “este no es problema de la escuela, cumplimos con avisar lo que está pasando, pero no podemos hacer nada. ¿Qué discurso utiliza la violencia para convencer a la institución educativa y al director de no hacer ninguna acción simplemente avisar a los padres? ¿La violencia está convenciendo a la institución que expulsando a las alumnas envueltas en problemas de sexting es una forma de solución y protección a la comunidad educativa? ¿Podría ser una oportunidad para que toda la comunidad educativa aprenda sobre respeto, equidad, responsabilidad y otros valores en lugar de revictimizar a las adolescentes expulsándolas?

Un espacio educativo debiera ser un lugar cuyas acciones colaboren en la formación integral de todos los alumnos. Y por supuesto evitar ser instituciones que repiten discursos no visibilizados, sin hacer un cuestionamiento crítico que promueva la equidad y la justicia social.

La acusación de violencia escolar es frecuentemente denunciada, pero pocas veces demostrada y no por ello, quiere decir que no la veamos, pero sí pareciera justificar el hecho de no hacer nada. Psicólogos, educadores, pedagogos, sociólogos, médicos, abogados y muchos profesionales y asociaciones se comprometieron para denunciar la violencia escolar. La tecnología ha tenido un papel importante en la visibilización de este problema (D’Angelo, et al, 2011; Estévez et al, 2012). Delatar la violencia institucional es aún más complejo.

Un evento que sucede el fin de semana entre dos adolescentes se define como violencia de género, el lunes a primera hora ya envuelve a la comunidad en el espacio escolar y es ahí donde la violencia se potencializa, no sólo es la traición del adolescente, también son las miradas y comentarios de los alumnos. Así lo erótico también se ha convertido en violencia escolar y ante el desconocimiento de la institución educativa sobre cómo actuar ante el hecho, utiliza mecanismos tradicionales ante nuevos problemas ejerciendo violencia institucional.

Eréndira: ... la foto la envié un sábado. Esperaba que el lunes, él se acercara y me dijera lo loco que estaba por mí y que quería estar conmigo. Mi sorpresa fue que me ignoró y se la pasó riendo con sus amigos. Sin escuchar su plática supe que se estaban burlando de mí. No iba a permitir que me humillaran, así que hice como que no sabía nada, traté de caminar firme y segura traté de platicar y reírme con mis amigas como si nada pasara. No le dije nada a nadie. Fueron cinco días muy difíciles, pero no iba a dejar que vieran que me importaba. Un evento extraordinario que es testimonio de la fortaleza y determinación de Eréndira y una muestra de resistencia a los discursos dominantes. La Institución educativa no pudo ver que tenía otras opciones para actuar con justicia y equidad. En lugar de ello contribuyó agrediendo y sometiendo aún más a Eréndira.

Para poder comprender los mecanismos de actuación de la Institución educativa podemos considerar las dos tendencias que siguen las escuelas cuando se trata de violencia escolar (D'Angelo et al, 2011):

1. La primera que imputan a la escuela misma como la causa de la violencia, la falta de respeto y escucha de los maestros, desinterés de los directivos y minimizar los hechos violentos, discriminación por parte del alumnado.
2. La segunda tendencia considera la etiología de la violencia en factores sociales, culturales o psicológicos, siendo la escuela únicamente el escenario, pero no la causa.

Eréndira menciona que los maestros estaban hablando con los alumnos sobre el evento sucedido y comentaban que el problema de Eréndira se había presentado por factores psicológicos y familiares, tales como que la mamá trabaja y descuida a los hijos, sin darse cuenta que estos comentarios ofensivos son violencia de género y forman parte de la violencia institucional ejercida por ellos y el director.

¡Basta de buscar culpables! De querer descubrir las causas, de asignar diagnósticos y tratamientos, que estigmatizan y marcan.  
¡Basta de juzgar!

El posmodernismo en donde se han alojado las prácticas narrativas cuestiona las verdades y piensa en realidades transitorias, paralelas

y relativas, acepta la coexistencia de múltiples voces portadoras de saberes locales. Emigra de teorías universales a experiencias particulares, otorgando valor a la vida por su excepcionalidad (White, 2007; Madigan, 2010).

Cuando los padres de Ileri fueron a la Institución educativa a dar de baja de la matrícula escolar a su hija, la recomendación del director fue llevarla a psicoterapia, además claro de confirmar que el cambio de escuela era la única opción. Mandar a psicoterapia es otro mecanismo muy socorrido de las Instituciones educativas y desde una postura moderna, poseer un diagnóstico y promesas de tratamiento puede hacer que la Institución educativa haga una excepción, perdone la falta y reciba a los alumnos de manera condicionada. ¿Es necesario descubrir las causas que llevaron a esta adolescente a actuar de esa forma?

Una nueva propuesta de acción para las Instituciones educativas es a través de las Prácticas Narrativas, desde una postura posmoderna la forma adquiere importancia sobre el contenido, importa más cómo se transmite un mensaje y qué efectos provoca, no son importantes las causas, se privilegia el presente. (White, 2007) ¿Qué otras posibilidades de actuación tenía el director?

La posmodernidad puede darnos una orientación más actual y congruente con el contexto que estamos viviendo, ya que está a favor de la diversidad, del pluralismo, la inclusión de grupos que han sufrido opresión, de la marginalidad a causa de las ideología del modernismo y las estructuras sociales y políticas. Es desde esta perspectiva que se plantean las sugerencias de actuación de las Instituciones educativas (White, 2007).

Culpar a las instituciones educativas, a los directivos, a los alumnos o a los padres de familia del problema de sexting, sólo nos lleva a un callejón sin salida. No se puede reducir el estudio de las relaciones de poder al estudio particular de instituciones educativas ya que están dentro de un sistema de redes sociales que los llevan a actuar (Foucault, 1988).

El poder no es algo que se posea, sino que se ejerce. (Foucault, 1988). En las instituciones educativas ejercen este poder apoyándose en la

filosofía que las sustenta, a través de los valores, modelo y método educativo, reglamentos y normas. Siendo estos los transmisores de los discursos dominantes. Es entonces pertinente revisar los discursos dominantes que están fundamentando la filosofía de las Instituciones Educativas.

En estos documentos también podemos descubrir la postura institucional con respecto al sexo. Algunas Instituciones educativas tienen reglamentos vigentes que censuran, rechazan y prohíben cualquier tipo de conducta relacionada con el sexo o rechazan libros con contenidos que no compartan su postura. Son Instituciones educativas que continúan transmitiendo los discursos de la época victoriana en el Siglo XVIII, la represión del sexo y la posibilidad de perdón mediante la confesión. Ejerciendo su poder a través de la censura, rechazo y prohibiciones. Las Instituciones educativas determinan qué se habla, quienes lo hablan si los maestros, los alumnos y/o los directivos, en qué lugares se puede hablar, que puntos de vista pueden ser compartidos con los padres de familia y con los alumnos, en qué forma y qué se debe callar, que no se debe hacer, que se debe saber y que no. (Foucault, 1988).

Eréndira podía resistirse a saber que los compañeros y compañeras vieran su foto, el poder ejerció toda su fuerza cuando los padres y educadores conocieron sus actos. Llevarla ante las autoridades y hacerla confesar desde las autoridades parece un acto de redención, desde la mirada de Eréndira ¿Es un acto de violencia? Contar la verdad no lleva a ningún territorio de libertad. La verdad no es libre por naturaleza, está atravesada por relaciones de poder. La confesión de Eréndira sólo la lleva a ser juzgada, perdonada y castigada expulsandola de la comunidad educativa.

Ser llamado por el director escolar siempre ha sido un acto de confesión, los alumnos saben que serán sometidos a toda tipo de presión para que suelten la verdad y sólo así tendrán promesas de liberación. Lo más preocupante de estos actos es que los directivos parecen haber olvidado su papel desde la enseñanza, desde los valores, desde la educación sexual (Foucault, 1988).

Es conveniente y urgente, desde una perspectiva feminista pensar y proponer valores y normas que prevengan los comportamientos y las actitudes que no ejerzan violencia contra las mujeres y que favorezcan los comportamientos de equidad y justicia. Redefinir “lo masculino” y empoderar “lo femenino” para generar nuevas formas de relacionarse.

Los directivos a los padres de Ileri le recomendaron que la llevaran con algún psicoterapeuta. El problema, a pesar de la insistencia de las Instituciones educativas, no era Ileri, ni Eréndira, ni en su tiempo Mintzita. El problema es el problema (White, 2007) y así se debe tratar, por ello la sugerencia de una *mediación narrativa* puede ser una posibilidad diferente de actuación, donde la escuela contrate un equipo de mediación externa que trabaje desde la narrativa y pueda colaborar en la solución del problema que envuelve a los alumnos, a los maestros, a los padres de familia y a los directivos. Esta mirada ya no estigmatiza a ninguna de las adolescentes, en lugar de ello reconoce como la comunidad educativa se encuentra envuelta en un problema de sexting y la solución está en cómo todos pueden colaborar para su solución. (Winslade & Williams, 2012).

La mediación narrativa es un proceso de diálogo valioso de interacción y negociación entre personas, que defiende valores que tienen que ver con la justicia, con ser justos, con la oportunidad de expresarse y no estar dominados por alguna otra persona, siendo una herramienta adecuada que impide que existan relaciones envueltas en violencia. (Winslade & Williams, 2012).

El mediador narrativo con la comunidad educativa buscará transitar de una historia de conflicto a una historia alternativa, donde se pueda promover la reflexión. (Winslade & Williams, 2012)

En las prácticas narrativas el primer paso es la externalización del problema, el poder ubicar que el problema no es la persona, “el problema es el problema” (White, 2007). Cuando se le preguntó a Eréndira ¿Cuál consideraba que fuera el problema? Ella respondió “el engaño”, Ileri respondió “el gustarle a alguien” y tal vez si le hubiéramos preguntado a Mintzita hubiera dicho “la traición”.

Una vez externalizado el problema entonces podemos transitar a las historias alternativas, buscar acontecimientos extraordinarios por

ejemplo cuando Mintzita en un acto de resistencia deja al príncipe y se independiza, o cuando Eréndira decide que puede presentarse a la escuela y resistir los comentarios y actitudes de los compañeros o cuando Ileri decide poner la regla de que si él la quería seguiría con ella aunque no le mandara la foto. De esta manera también con la comunidad educativa lo primero sería la externalización del problema, para poder transitar de la historia del conflicto a la historia alternativa.

Hay investigaciones que confirman que cuando los docentes intervienen en asuntos vinculados a la convivencia, los episodios de violencia se reducen considerablemente. Involucrar a toda la comunidad educativa y comprender que el bienestar común es el bienestar personal, reconocer que entre todos nos tenemos que proteger. Hacer visible el problema y reconocer que la heteronormalización produce rumores y comentarios discriminatorios e injustos. Si las escuelas promueven el desarrollo del pensamiento crítico los niños y adolescentes los niños podrán construir un sentido de vida, de respeto de sí mismos, de libertad, de responsabilidad y de búsqueda del bien común. Sólo así las situaciones de violencia disminuirán.

---

## **Conclusiones**

---

Si las Instituciones educativas siguen ubicando el problema en las personas seguirán ejerciendo violencia institucional, escolar y de género a través de etiquetas, juicios y críticas, limitando el campo de acción. Identificar el problema y reconocer que “el problema es el problema (White, 2007)” y no las personas, posibilita las historias de reautoría. Y una nueva forma de manejar los problemas no sólo de sexting, sino de todos los que se presenten y envuelvan a la comunidad educativa.

El posmodernismo nos permite mirar las experiencias con otros lentes y respetar las particularidades.

Las prácticas narrativas son una aproximación respetuosa y no culpabilizante, mira los problemas separados de las personas y asume que las personas cuentan con herramientas, habilidades, creencias, valores y compromisos. Transitar de lo conocido a lo posible por conocer, permite desechar lo que estorba, en este caso los discursos

de heteronormatividad, de lo femenino y lo masculino y posibilita a través de la esperanza recorrer nuevos territorios. Por ello, la recomendación es que las Instituciones educativas se acerquen a personas externas especialistas en mediación narrativa.

En lugar de expulsar a las adolescentes y minimizar la violencia ejercida por los adolescentes hombres, las Instituciones educativas pueden colaborar con sus alumnos descubriendo qué habilidades, creencias, valores y compromisos son parte de su identidad preferida. Analizar con ellos y deconstruir colectivamente los discursos dominantes. Explicarles y mostrarles cómo las palabras no son neutrales, construyen el mundo y la identidad de las personas. Esto les permitirá visibilizar la problemática y reconocer las prácticas que influyen en la formación de su Identidad (White, 2007; Foucault, 2012; Winslade, 2012).

Para terminar mencionamos algunas sugerencias que pueden considerar las instituciones educativas para el bienestar de la comunidad educativa:

1. Analizar y deconstruir con la comunidad educativa la filosofía de la Institución: valores, modelo y método educativo, normas y reglamentos, relación maestro-alumno, rol del maestro, etc.
2. Los directivos y maestros pueden reflexionar sobre el tipo de poder que se ejercen, si es tradicional que inspira temor, castiga, oprime, prohíbe, impone y limita o tal vez es el poder moderno el cual se ejerce a través de discursos que expresan lo que esperan, lo que debería ser, la heteronormalización incuestionable, que clasifica y utiliza estereotipos (Foucault, 1977). Y considerar que las medidas prohibitivas no han dado resultados.
3. Analizar los discursos tradicionales sobre género y deconstruirlos considerando la inclusión, equidad y justicia. Cuestionar la construcción patriarcal, redefinir la masculinidad y desvincular violencia y masculinidad y también cuestionar la construcción de la feminidad y colaborar en la reautoría de historias diferentes que hablan de la no discriminación, de la prevención, castigo y eliminación de la violencia contra la

mujer. Promover los derechos humanos (vida íntegra, seguridad, dignidad) y adoptar medidas que mejoren las relaciones de género prevalecientes y que eliminen los estereotipos de género que afectan a las mujeres. Establecer normas sobre género y sexualidad, evitando los discursos de heteronormatividad, homonormatividad y todo tipo de normatividad.

4. Adoptar acciones positivas para mejorar la posición de las mujeres y desarrollar el sentido de agencia en las niñas. Empoderar a las mujeres. y visibilizar la discriminación tan arraigada que no es percibida y la subordinación de las mujeres es el mayor obstáculo para la obtención de la igualdad.
5. Descubrir el currículo oculto, que manejan los maestros y transmiten estereotipos y roles de género, a través de valores y mensajes no explícitos.
6. Proporcionar educación sexual a la comunidad educativa y concientizar sobre la distribución de imágenes íntimas. Fomentar la prevención de delitos contra la intimidad y la libertad sexual.
7. Analizar y deconstruir el constructo social de amor romántico sustentado por mitos compartidos culturalmente y transmitidos por los diferentes canales de socialización, resocialización del concepto de amor y de los modelos amorosos deseables.
8. La Institución educativa debe considerar que la educación familiar es responsabilidad común de hombres y mujeres, buscando que en los proyectos no sólo se involucren las madres, sino que también participen los padres.
9. Analizar todas las formas de violencia y hacer propuestas para su eliminación.
10. Prevención, protección e investigación como medidas que se deben fomentar, así como la sanción y reparación de las víctimas.



---

## Referencias bibliográficas

---

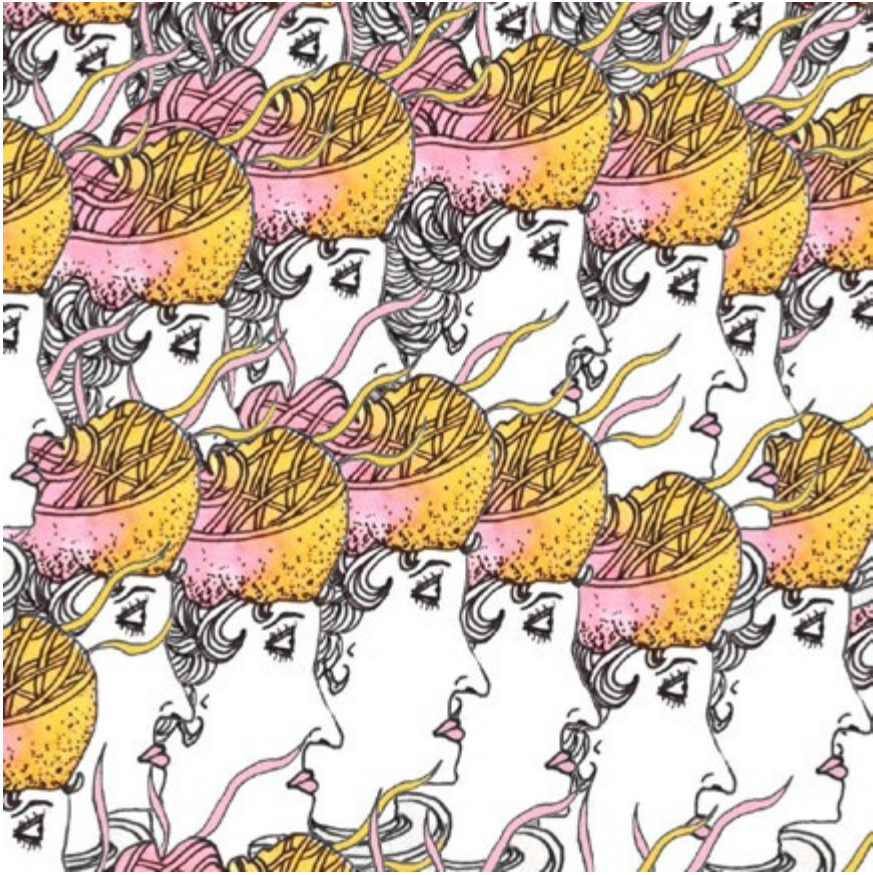
- ANDERSON, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de terapia*. Argentina: Amorrortu.
- BARRAGÁN, F. (Coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- BAUMAN, Z.(2005). *Ética posmoderna México: Siglo XXI*.  
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=nkiwwGCtD-FMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=filosofia+moderna+y+posmoderna&ots=EHTHvQKYXx&sig=hLMIFGp49rcfNa1WtIzLwM-VU1bc#v=onepage&q&f=false>
- BOTELL, M. L. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(1). Recuperado en 02 de abril de 2018 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252017000100014&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252017000100014&lng=es&tlng=es).
- BOURDIEU P, PASSERON J.C., (1977) *Reproduction in Education, Society and culture*. Sage: London, [https://books.google.com.mx/books?id=v10n9\\_wrrbUC&lpg=PR7&ots=yBHiOH3JFq&dq=info%3AJtTeC\\_XWXtMJ%3A%3Ascholar.google.com&lr&pg=PR4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=v10n9_wrrbUC&lpg=PR7&ots=yBHiOH3JFq&dq=info%3AJtTeC_XWXtMJ%3A%3Ascholar.google.com&lr&pg=PR4#v=onepage&q&f=false)
- D'ANGELO, L; FERNÁNDEZ, D. y cols. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. UNICEF. FLACSO:Argentina. [https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima\\_conflicto\\_violencia\\_escuelas.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf)
- DE BOUVOIR, S. (1947). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra. <http://users.dsic.upv.es/~pperis/EI%20segundo%20sexo.pdf>
- DICCIONARIO ETIMOLÓGICO EN CASTELLANO EN LÍNEA (2018). Última actualización: lunes abril 2 2018 <http://etimologias.dechile.net/?erotismo>
- ESPLUGUES, J. S. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto ya la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21. <http://revistas.um.es/daimon/article/view/95881>

- S/A. Erotismo (s/f). En QueSignificado.com. Disponible en: <http://quesignificado.com/erotismo/> [Consultado: 3 de abril de 2018].
- ESTÉVEZ, Estefanía; INGLÉS, Cándido J., EMLER, Nicholas P., MARTÍNEZ-MONTEAGUDO, María C., & TORREGROSA, María S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65. <https://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>
- FAJARDO Caldera, M. I., GORDILLO Hernández, M., & REGALADO Cuenca, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1). <http://www.redaly>
- FRANCIS B, SKELETON C, ARCHER L (2002). A systematic review of classroom strategies for reducing stereotypical gender constructions among girls and boys in mixed-sex UK primary schools. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London file:///C:/Users/Ana%20Laura/Downloads/Classroom%20strategies%20for%20gender%20(5). [web.archive.org/html/3498/349852058045/](http://web.archive.org/html/3498/349852058045/)
- FOUCAULT, M. (1977). Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Vol. 1, México: siglo XXI.
- (1984). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Bogotá: Siglo XXI.
- (1988). Revista Mexicana de Sociología. El sujeto y el poder. Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20. Stable URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AAESYEP%3E2.0.CO%3B2-A> Revista Mexicana de Sociología is currently published by Universidad Nacional Autónoma de México.
- GONZÁLEZ, R. (2012). Como en el Tianguis. Leyenda de Mintzita. Leyenda Purépecha. Michoacán. 20 de diciembre 2012 <https://rafflesc.wordpress.com/2012/12/20/mintzita-leyenda-tarasca/>
- IBARRA, E. (2014). Protección de niños en la red: sexting, cyberbullying y pornografía infantil. México:UNAM <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3646/5.pdf>
- MADIGAN, S. (2010). Narrative Therapy. Washington: APA.

- PÉREZ, V. F., & FIOL, E. B. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- POVEDANO, A., HENDRY, L. B., RAMOS, M. J. y VARELA, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818575002.pdf>
- SANZ, E.(s.f.). ¿En qué consiste el sexting? [https://www.google.com.mx/search?q=sexting&rlz=1C1CHZL\\_esMX734MX734&oq=sexting&aqs=chrome..69i57j0l2j69i60j0l2.1913j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#](https://www.google.com.mx/search?q=sexting&rlz=1C1CHZL_esMX734MX734&oq=sexting&aqs=chrome..69i57j0l2j69i60j0l2.1913j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#)
- TERREROS Naranjo, F. J. (2016). *Derecho a la intimidad de los adolescentes y la regulación del sexting en el código de la niñez y adolescencia* (Bachelor's thesis, Quito: Universidad de las Américas, 2016.) <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/6447>
- UNESCO (2011). La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación. Francia <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>
- WHITE, M. (2007). Maps of narrative practice. USA: Norton.
- WINSLADE, J. & WILLIAMS, M. (2012). Safe and peaceful schools: Addressing conflict & eliminating violence. Corwin.is B, Skelton C, Archer L (2002). A systematic review of classroom strategies for reducing stereotypical gender constructions among girls and boys in mixed-sex UK primary schools. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.



Agupe.

Adrián Gutiérrez Pérez es biólogo con un gusto por el estudio de las aves y los insectos. Ilustrador tardío utiliza principalmente la acuarela y la tinta para realizar sus ilustraciones. A partir de manchas encuentra formas que le inspiran personajes e historias.



# Las parafrenias ideológicas como erotismo de la posmodernidad: una máquina de producción del fenómeno del doble

MANUEL TORRES CONTRERAS

**Resumen.** En este presente artículo tenemos como objetivo, analizar al sujeto posmoderno expuesto por Gilles Lipovetsky. Partimos del argumento del narcisismo imperante de la posmodernidad que tiene como objetivo la democratización de igualdad en condiciones hedonistas. El estudio del sujeto posmoderno entra en el análisis de las parafrenias, por la forma en la cual el erotismo o la libido sexual se encuentra vinculada con sus identificaciones. Por consecuencia el sujeto se encuentra en un estado de servilismo hacia sí mismos proyectada en la mass media.

Palabras claves: mass media, parafrenia, erotismo y narcisismo.

**Abstract.** In this article we aim to analyze the postmodern subject exposed by Gilles Lipovetsky. We start from the argument of the prevailing narcissism of postmodernism that aims at the democratization of equality in hedonistic conditions. The study of the postmodern subject enters into the analysis of paraphrenias, by the way in which eroticism or sexual libido is linked with its identifications. Consequently the subject is in a state of servility towards themselves projected in the mass media

Keywords: Mass media, paraphrenias, erotism and narcissism.

---

## **A forma de una introducción general**

---

En la actualidad, la máxima expresión del posmodernismo se encuentra en los diferentes movimientos ideológicos que marchan hacia la personalización del presente, y cargan la bandera del progreso. Su objetivo primordial es el levantamiento de un muro hacia lo real, aquella diferencia incómoda, que atormenta a estos sensibles corazones. A fin de mitigar el vaciamiento de sangre que evoca su herida narcisista: se erigen monumentos, nuevas religiones, nuevos cuerpos eróticos, nuevas autenticidades; y la más grave de todas: la neutralización del lenguaje. Si bien en la época de Freud en la cual muchos la llaman la época de las histéricas. A esta posmodernidad la podemos nombrar la época de las parafrenias, su principal objetivo es el suplantamiento de la realidad por la ilusión, donde la omnipotencia de los delirios de grandeza pueda devenir reales. En los encuentros que remitan el conocimiento de su diferencia, se reacciona con una violencia perversa ya moralizada. La proyección habitacional primordial del sujeto posmoderno para relacionarse con el mundo, hace aparecer su doble que habita en la masa social de las posturas ideológicas, la incubadora de su bienestar.

Por consecuencia el erotismo posmoderno es un autoerotismo una ausencia completa de un otro. Su goce es narcisista. Clement Rosset describe acertadamente la tragedia narcisista:

“El narcisista sufre por no amarse: solo ama a su propia representación. Amarse con verdadero amor implica mostrarse indiferente ante todas las copias de uno, tal como éstas puedan aparecer ante un otro y, a través de otro” Pag 102.

---

## **La posmodernidad, la era del vacío según Gilles Lipovetsky**

---

Centramos nuestra investigación en la obra “La era del vacío” del filósofo contemporáneo Gilles Lipovetsky; con el fin de obtener una visión clara de lo que significa la época llamada posmodernidad y el sujeto inmerso en ella. El autor sitúa a los movimientos ideológicos y artísticos centrados en la oposición de los valores burgueses, ya

presentes desde la época victoriana, como esencia del movimiento contracultural de la modernidad. Esta oposición, con el sesgo de rebelión a la represión del placer y la idealización de un espíritu libertario por el sujeto mismo, entraron en combate directo con los dispositivos disciplinarios que fungían a la cohesión base, de las estructuras sociales del capitalismo occidental de mitad de siglo XX.

Los espectros artísticos del siglo XIX intentaban realzar la técnica para plasmar los valores románticos centrados en una estética del sujeto, la nostalgia y anhelo hacia el mundo clásico: griego y romano. Los valores románticos suicidas Goethianos representados en la tragedia del joven Werther, no fue raro a la popularidad de esta novela el aumento del suicidio entre los jóvenes alemanes. Además de las filosofías idealistas de Hegel, Fichte y Schilling se inicia la propagación de los movimientos ideológicos revolucionarios que convocaron grandes masas sociales en diferentes partes de Europa, a fin de invocar dentro de sus corazones la unión entre individuos para fecundar la idea de un estado de hombres libres. Y delimitar el poder y categorización del sujeto noble.

Las consecuencias del romanticismo no se hicieron esperar, el imperialismo de las potencias europeas y las emergentes desató dos guerras mundiales catastróficas en la mitad del siglo XX: la tecnología, la ciencia y la filosofía sirvieron como artilugios para aniquilar al enemigo. La causa ideológica en todos los bandos de este conflicto sin precedentes, fue el derecho del hombre libre por clamar lo que era suyo: el *lebensraum* (espacio vital) alemán, la predestinación del derrumbe capitalista y el levantamiento de la dictadura del proletariado por los soviéticos; la obligación de los norteamericanos basada en la doctrina Monroe de defender la libertad de los pueblos de América, se extendió a la defensa de sus hermanos anglosajones. Sin embargo antes del derrumbe de las sociedades europeas por la guerra, los movimientos artísticos: la literatura, el cine y la pintura empiezan a comunicar el síntoma de la fatiga del hombre y su angustia, por dudar de las ideologías de la cultura que carga ante sus hombros.

La figura humana del dadaísmo, el surrealismo y el cubismo de Picasso empiezan a fragmentar el sujeto en el mundo, se confunde con las cosas provenientes del inconsciente. En la literatura podemos



encontrar los temas predilectos de los escritores: la decadencia económica, la pasión carnal de los sexos, y la locura:

“Experimentación que se basa en el sobrepasar los límites del yo, en la exploración de lo que excede lo intencional y deliberado, el arte moderno está obsesionado por el ojo y el espíritu en su estado salvaje (escritura automática, dripping, cut up). Promoción de lo insólito, valorización de lo no-concertado y de lo irracional, el trabajo democrático de la igualdad prosigue su obra de integración y de reconocimiento universal pero ya bajo una forma abierta, fluida, «soluble», decía Bréton” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 99).

El psicoanálisis emerge en los últimos años de esplendor de la *belle époque*, no como una causalidad común, sino en el preciso momento cuando el malestar del sujeto neurótico empieza empeorar sus relaciones con la cultura. Se escucha levemente al horizonte los retumbes de los tambores de guerra. Al igual que el aura epiléptica, que avecina la violencia de un ataque a una histérica. La estocada que dio Freud fue una herida narcisista al hombre, en desmentir el imperio del gobierno de su voluntad consiente por un servilismo a sus pulsiones más salvajes, un asalto directo a las trincheras donde se refugian los preceptos morales y normativos de la cultura. El sentido teleológico de la superación histórica entra en cuestionamiento. Al parecer el hombre no es tan diferente que el hombre primitivo:

“El yo se siente incómodo, tropieza con límites a su poder en su propia casa, el alma. De pronto afloran pensamientos que no se sabe de dónde vienen; tampoco se puede hacer nada para expulsarlos. Y estos huéspedes extraños hasta parecen más poderosos que los sometidos al yo; resisten todos los ya acreditados recursos de la voluntad, permanecen impertérritos ante la refutación lógica, indiferentes al mentís de la realidad. O sobrevienen impulsos como si fueran de alguien ajeno, de suerte que el yo los desmiente, pese a lo cual no puede menos que temerlos y adoptar medidas preventivas contra ellos. El yo se dice que eso es una enfermedad, una invasión ajena, y redobla su vigilancia; pero no puede comprender por qué se siente paralizado de una manera tan rara” (Freud, 1916-1917/2006, pág. 133).

El psicoanálisis posibilita el diagnóstico de la tensión del sujeto, con esos extraños que habitan la casa del yo llamados pulsiones. En el trans-

curso de la obra de Freud, encontramos los diferentes diagnósticos que realiza sobre el estado de la cultura, haciendo siempre alusión al sufrimiento anímico de los pacientes tratados por el método psicoanalítico.

Lipovetsky coloca el movimiento psicoanalítico como parte de su crítica al individualismo moderno y su tendencia a la personalización hedonista. La causa es la desestabilización de las estructuras de las verdades sociales aquellas que cohesionan a los individuos:

“El psicoanálisis ha personalizado la representación del individuo al desestabilizar las oposiciones rígidas de la psicología o de la nosografía, al reintegrar en el circuito antropológico los residuos de la razón, al aflojar las referencias y fundamentos de lo verdadero” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 104).

A pesar de la crítica de Lipovetsky sobre la psicologización del psicoanálisis hacia la realidad como un movimiento más del proyecto modernista. Esta ya se había realizado anteriormente dentro del psicoanálisis mismo, en un sentido similar en el pansexualismo de Freud, realizada por la protesta masculina de Adler para sustituir el complejo de castración, paradójicamente la protesta masculina es un retoño del complejo de castración. En el transcurso de la “Era del vacío” de Lipovetsky encontramos similitudes en la cual por un camino diferente llega a conclusiones similares sobre la protesta masculina de Adler, para sustentar su concepción del hombre narcisista posmoderno:

“Alfred Adler (1910) extrajo de esta trama su protesta masculina, que él ha elevado a la condición de fuerza impulsora casi exclusiva de la formación del carácter y de la neurosis, al paso que no la funda en una aspiración narcisista, y por tanto todavía de naturaleza libidinosa, sino en una valoración social” (Freud, 1914/2006, pág. 89).

Lipovetsky señala el reconocimiento social como el impulso esencial del hombre posmoderno:

“Lo que desaparece es esa imagen rigorista de la libertad, dando paso a nuevos valores que apuntan al libre despliegue de la personalidad íntima, la legitimación del placer, el reconocimiento de las peticiones singulares, la modelación de las instituciones en base a las aspiraciones de los individuos” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 8).

El reconocimiento lo designa Freud como unas de las satisfacciones del ideal del yo, pero no las sitúa como el motor principal del narcisismo primario y secundario del sujeto sino la posición de la libido narcisista y su objeto (otro) ocupan ese lugar.

La profundidad de la crítica de Lipovetsky reside en localizar el narcisismo como una *mass media* gobernada bajo el yugo hedonista de la masa social. El individualismo entra en una contradicción con la masa ya que se ve absorbido por ella.

Ante esta pequeña digresión pero no superflua; retomamos nuestra atención en la conceptualización de pos-modernismo de Gilles Lipovetsky. El desarrollo de su concepción de la modernidad, es una constatación refutación a los valores ya preestablecidos privilegiando la creación original del yo. Una oposición del individuo ante la decadencia capitalista evidenciada en sus contradicciones ideológicas e históricas:

“Desde hace más de un siglo el capitalismo está desgarrado por una crisis cultural profunda, abierta, que podemos resumir con una palabra, modernismo, esa nueva lógica artística a base de rupturas y discontinuidades, que se basa en la negación de la tradición, en el culto a la novedad y al cambio” (Lipovetsky, 1986/2000).

Empero el hombre aún mantiene cierto idealismo que data desde el siglo XIX, en la forma por la cual la organización democrática del estado, tiene la finalidad máxima: la igualdad entre los hombres sin importar que esta sea perversa:

“Al contrario, el principio fundamental que regula la esfera del poder y de la justicia social es la igualdad: la exigencia de igualdad no cesa de extenderse (pp. 269-278), ya no se refiere sólo a la igualdad de todos ante la ley, al sufragio universal, a la igualdad de las libertades públicas, sino a la «igualdad de medios» (reivindicación de la igualdad de oportunidades, explosión de los nuevos derechos sociales que afectan a la instrucción, a la salud, a la seguridad económica) e incluso a la «igualdad de resultados» (exámenes especiales para las minorías para remediar la disparidad de resultados, demanda de una participación igual de todos en las decisiones que conciernen al funcionamiento de los hospitales, universidades, periódicos o barrios: es la edad de la «democracia de participación»)” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 85).

La democracia por así decirlo perversa, se extiende de los principios políticos a una igualdad hedonista para todos, aunque en ese afán de inclusión al goce, el individuo se ve obligado transformarse en eso que anhela, su deseo puede tomar el camino de la satisfacción parcial del consumismo para la teatralidad de las fantasías más íntimas, en una escisión platónica de la realidad. El consumismo del capitalismo inducido por la *mass media* dejó de vender objetos solo para el uso de las necesidades, a vender identificaciones. Se reincorporan al yo como unas prótesis que obedecen a los delirios de grandeza más exquisitos:

“Con el universo de los objetos, de la publicidad, de los mass media, la vida cotidiana y el individuo ya no tienen un peso propio, han sido incorporados al proceso de la moda y de la obsolescencia acelerada: la realización definitiva del individuo coincide con su desubstancialización, con la emergencia de individuos aislados y vacilantes, vacíos y reciclables ante la continua variación de los modelos” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 115).

Por consiguiente, podemos afirmar que la transición del modernismo al posmodernismo es en el intento de la personalización de la realidad, ya no a forma como una oposición de los valores burgueses en la exploración del yo por los artistas modernistas, este movimiento se puede decir aún conservaba su carácter heteromorfo en sus creaciones y revoluciones. El posmodernismo se caracteriza por ser completamente homomorfo en su afán narcisista: su prioridad es el bienestar inmediato del yo, y remarcar su distinción respecto de la realidad que es percibida como un enemigo, un exaltado individualismo. Al igual que se comporta el sujeto en una masa social explicada por Freud, el avasallamiento a las pulsiones más atávicas: la rebelión de los hermanos en el festín de la horda primordial.

El sujeto en su individualización, paradójicamente encarna a la *mass media* superflua y fluctuante al ritmo de la moda, absurdo porque está siempre emerge y utiliza rasgos distintivos de una época pasada a la cual su pretensión es la novedad:

“Con la difusión a gran escala de los objetos considerados hasta el momento como objetos de lujo, con la publicidad, la moda;” los mass media y sobre todo el crédito cuya institución socava directamente el principio del ahorro, la moral puritana cede el paso a

valores hedonistas que animan a gastar, a disfrutar de la vida, a ceder a los impulsos: desde los años cincuenta, la sociedad americana e incluso la europea se mueven alrededor del culto al consumo, al tiempo libre y al placer. «La ética protestante fue socavada no por el modernismo sino por el propio capitalismo. El mayor instrumento de destrucción de la ética protestante fue la invención del crédito» (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 84).

Al igual que toda masa social, puede ascender a una institución siguiendo ciertas características, las ideologías pos-modernistas basadas en la personalización hedonista de la realidad. Alcanzan el ámbito político social; su rebelión es hacia lo real la percepción de su anverso negativo. Freud designa este fenómeno de la masa como las pequeñas diferencias del narcisismo, tiene la finalidad de satisfacer las mociones pulsionales agresivas reprimidas, dirigidas hacia el otro extraño por el mecanismo de la proyección que motiva el ideal del yo de la masa:

“Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión. En una ocasión me ocupé del fenómeno que justamente comunidades vecinas, y aun muy próximas en todos los aspectos, se hostilizan y escarnecen: así, españoles y portugueses, alemanes del norte y del Sur, ingleses y escocés, etc. Le di el nombre de narcisismo de las pequeñas diferencias, que no aclara mucho las cosas. Pues bien; ahí se discierne una satisfacción relativamente cómoda e inofensiva de la inclinación agresiva, por cuyo intermedio se facilita la cohesión de los miembros de la comunidad” (Freud, 1929-1930/2006, pág. 111)

Lipovetsky menciona acertadamente esta situación al declarar los movimientos ideológicos, posmodernos son impulsados por “La denuncia del imperialismo de lo Verdadero es una figura ejemplar del posmodernismo” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 115).

Uno de los principales objetivos en desviar lo real por la ilusión, obedece a la expectativa siempre deseante del sujeto, en reencontrar el ideal de sí mismo que solo es posible llegar por un juego de referencias en el objeto extraño. Lo traduce excepcionalmente Clement Rosset: la expectativa del sujeto hacia el acontecimiento real produce el desdoblamiento del sujeto. El fenómeno del doble:

“Finalmente, ha llegado el momento de reconocer, en este (otro acontecimiento) quizás – esperado pero no pensado ni imaginado– que el acontecimiento real, al cumplirse, ha borrado, la estructura fundamental del doble. En efecto nada distingue de este otro acontecimiento del acontecimiento real, excepto esa concepción difusa según la cual sería a la vez el mismo y otro, lo cual es la definición exacta del doble” (Rosset, 1985/1993, pág. 41).

Siguiendo el planteamiento de Rosset, la posmodernidad es por excelencia la ilusión del acontecimiento que desdibuja a lo real mediante el doble de la *mass media*, en conjunto con la intención democrática de igualdad de condiciones hedonistas. Solo se puede escapar del hechizo, eliminando al doble que es él mismo, aunque esto no ocurre porque la percepción del doble aparece como extraña:

“El quien me imita, soy Yo quien le imita a Él. Lo real -en esta clase de dificultades -está siempre del lado del otro. Y el peor error, para quien está obsesionado por aquel que él toma por su doble pero que en realidad es el original que se desdobra a sí mismo, será tratar de matar a su “doble”. Matándolo, se matará a sí mismo, o más bien a aquel que intentaba desesperadamente ser, como bien dice “Edgar Allan Poe al final de William Wilson, cuando el único (aparentemente el doble de Wilson) ha sucumbido bajo los golpes de su doble (que es el propio narrador): Tú has vencido y yo sucumbo; sin embargo, a partir de ahora, tú también estas muerto. ¡Muerto para el mundo, para el cielo para la esperanza! Has vivido en mí y ahora que muero, puedes ver, en esta imagen que es la tuya propia, cómo te has matado a ti mismo”. (Rosset, 1985/1993, pág. 83).

---

## **El erotismo de la posmodernidad en el narcisismo en la teoría de Freud**

---

Si mencionamos un movimiento ideológico, como exponente del posmodernismo y cumple con la característica de masa: el narcisismo de las pequeñas diferencias, la igualdad entre sus sujetos y la irracionalidad. La encontramos en el movimiento feminista:

“Al estimular una interrogación sistemática sobre la «naturaleza» y el estatuto de la mujer, al buscar su identidad perdida, al recha-

zar cualquier posición preestablecida, el feminismo desestabiliza las oposiciones reguladas y borra las referencias estables: empieza el fin de la antigua división antropológica y de sus conflictos concomitantes. No la guerra de los sexos, sino el fin del mundo del sexo y de sus oposiciones codificadas.” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 72).

El fin del sexo es la creación de los seres andróginos en la ilusión narcisista, está es la perseverancia feminista mover el erotismo (la libido sexual) a una introversión auto-erótica: promover la fijación de unos cuerpos iguales. Su objetivo esta direccionado a la re-conceptualización sobre el sexo en la cultura: eliminar la diferencia del sexo para devenir aquello que frustra al sujeto en su ideal del yo dictado, por la cultura:

“El neo-feminismo se dedica fundamentalmente a ser uno mismo, más allá de las oposiciones constituidas del mundo del sexo. Incluso si consigue seguir movilizando el combate de las mujeres a través de un discurso militar y unitario, quién no se da cuenta de que no es esto lo que está en juego: en todas partes, las mujeres se reúnen entre ellas, hablan, escriben, liquidando por ese trabajo de autoconciencia su identidad de grupo, su pretendido narcisismo de antaño, su eterna «vanidad corporal» con que todavía Freud las ridiculizaba” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 72)

Por tanto, las dificultades del narcisismo reflejadas en el complejo de castración, y sus derivaciones en la forma de sepultura del Edipo, se mueven alrededor de la amenaza paterna de la castración y la ausencia del pene en la madre; el complejo de Edipo positivo, y negativo que da lugar a la inversión de la homosexualidad.

“Las perturbaciones a que está expuesto el narcisismo originario del niño, las reacciones con que se defiende de ellas y las vías por las cuales es esforzado al hacerlo, he ahí unos temas que yo querría dejar en suspenso como un importante material todavía a la espera de ser trabajado; su pieza fundamental puede ponerse de resalto como complejo de castración (angustia por el pene en el varón, envidia del pene en la niña)” (Freud, 1914/2006, pág. 91).

Esta noción de la prevalencia del falo, es sostenida por Freud en el transcurso de su investigación psicoanalítica:

“Es notorio, asimismo, cuanto menosprecio por la mujer horror, horror a ella, disposición a la homosexualidad, derivan del convencimiento final acerca de la falta de pene en la mujer” (Freud, 1923/2006, pág. 148)

El empoderamiento a base de enseñar la autoafirmación del sujeto tan famoso hoy en nuestros días, es la base de las políticas de género: la homo-sexualización de los sujetos. El posmodernismo extiende el cuerpo del sujeto agregando nuevos miembros que se encuentran en la *mass media*. El erotismo o la libido sexual del cuerpo se desplazan a la abstracción del ideal del yo, convirtiéndolo en una zona erógena y se incorpora a la genitalidad del sujeto.

“La seducción femenina, misteriosa o histérica, deja paso a una autoseducción narcisista que hombres y mujeres comparten por un igual, seducción fundamentalmente transexual, apartada de las distribuciones y atribuciones respectivas del sexo. La guerra de los sexos no tendrá lugar: el feminismo, lejos de ser una máquina de guerra, es una máquina de desestandarización del sexo, una máquina dedicada a la reproducción ampliada del narcisismo” (Lipovetsky, 1986/2000, pág. 72).

---

## **La posmodernidad la era de las parafrenias**

---

Si bien la época de Freud fue el malestar de la neurosis, y sus síntomas sorprendentes que dejaban perplejos a los médicos vieneses. La posmodernidad ante esta personalización masiva de la realidad, produce hoy en día cada vez más casos que encuadran el malestar parafrenico:

“En ese punto, el acuerdo de los psi parece general, desde hace veinticinco o treinta años, los desórdenes de tipo narcisista constituyen la mayor parte de los trastornos psíquicos tratados por los terapeutas, mientras que las neurosis «clásicas» del siglo XIX, histerias, fobias, obsesiones, sobre las que el psicoanálisis tomó cuerpo, ya no representan la forma predominante de los síntomas (T.I., p. 259 y C.N., pp. 88-89). Los trastornos narcisistas se presentan no tanto en forma de trastornos con síntomas claros y bien definidos, sino más bien como «trastornos de carácter» caracterizados por un malestar difuso que lo invade todo, un sentimiento de vacío interior y de ab-



surdidad de la vida, una incapacidad para sentir las cosas y los seres” (Lipovetsky, 1986/2000, págs. 75-76).

El concepto de narcisismo en Freud es el intento de esclarecer la teoría de la libido en los fenómenos de las parafrenias. Si bien la tesis freudiana de la paranoia se basa en la remoción de la libido de objeto para el reinvestimiento del Yo, a esto lo llamaría Freud como el retorno de lo reprimido de las mociones pulsionales homosexuales que figuran en los delirios de celos, erotomanía, y grandeza. Las parafrenias también se pueden definir como la falta de límites del yo en la realidad.

“Un estudio directo del narcisismo me parece bloqueado por dificultades particulares. La principal vía de acceso a él seguirá siendo el análisis de las parafrenias. Así como las neurosis de transferencia nos posibilitaron rastrear las mociones pulsionales libidinosas, la demencia praecox y la paranoia nos permitirán inteligir la psicología del yo”. (Freud, 1914/2006, pág. 79).

El delirio de grandeza del paranoico es el intento de la reconstrucción de la realidad, la encontramos directamente en la grandeza en la cual es colocado el sujeto posmoderno. El culto del yo prevalece en la construcción de su narcisismo. Esta es la esencia de la posmodernidad restitución constante de la realidad:

“Y el paranoico lo reconstruye, claro que no mas esplendido pero al menos de tal suerte que pueda volver a vivir dentro de él. Lo edifica de nuevo mediante el trabajo de su delirio. Lo que nosotros consideramos la producción patológica, la formación delirante, es, en realidad, el intento de restablecimiento, la reconstrucción”. (Freud, 1910-1911/2006, pág. 65)”

El intento de la reconstrucción del mundo real que realizan las ideologías posmodernas, la encontramos en el afán de transformar el lenguaje en una inclusión social donde todos los individuos pueden ser parte de la ilusión de la perfección narcisista. La motivación que está detrás de esta reconstrucción paranoide es gracias a la forma de interactuar del sujeto posmoderno con el otro: la proyección. En la palabra más inofensiva encuentra una ofensa, una persecución, existe un sobre-interpretación del mundo, donde el yo del sujeto encarna el héroe, enemigo y su víctima. Por eso Freud señaló que las contra-

dicciones de la parafrenia las encontramos en el mismo lenguaje: el verbo, objeto y sujeto:

“Ahora bien, se creería que una frase de tres eslabones como “yo lo amo” admitiría sólo tres variedades de contradicción. El delirio de celos contradice al sujeto, el delirio de persecución al verbo, la erotomanía al objeto. Sin embargo, es posible además una cuarta variedad de la contradicción, la desautorización en conjunto de la frase íntegra: “Yo no amo en absoluto, y no amo a nadie”, y esta frase parece psicológicamente equivalente –puesto que uno tiene que poner su libido en alguna parte – a la frase: Yo me amo sólo a mí. Esta variedad de la contradicción nos da entonces por resultado el delirio de grandeza, que podemos concebir como una sobrestimación sexual del yo propio y, así, poner en paralelo la consabida sobrestimación del objeto de amor” (Freud, 1910-1911/2006, pág. 60).

Otra de las características de la génesis narcisista en las parafrenias es el delirio de ser notado: poder del ideal del yo que encarna a las instituciones y a los padres para vigilar y castigar al infante; con la pena máxima la castración.

---

### **La máquina de influir: el fenómeno de la extrañeza de la esquizofrenia, una comparación con la *mass media* posmoderna**

---

Nos situamos en la investigación del psicoanalista Victor Tausk, perteneciente a la generación de Freud. Algunas de las contribuciones al psicoanálisis fueron en la teoría de las esquizofrenias: la conceptualización del lenguaje fundamental que desarrolla la amplitud de sentido que resguarde la identificación como operación desde la fuerza anímica del inconsciente. Esto fue posible gracias a la teoría de la formación del sueño: la condensación y el desplazamiento, en la formación de un cumplimiento de deseo.

En el artículo de Victor Tausk que tiene como título “Sobre el origen de la máquina de influir en la esquizofrenia”; expone diversos casos que aparece el síntoma alucinatorio como una manipulación por parte de una máquina perteneciente del mundo exterior. En la serie de casos que aparecen en su exposición resalta la interpretación que realiza sobre la función de la proyección en la identificación:

“La persona neurótica representa aquello exterior que lo atrae, no ha encontrado su camino hacia el mundo exterior y así es incapaz de desarrollar un yo en sus relaciones rígidas y exclusivamente libidinales” (Tausk, 1975, pág. 131).

Si bien, el sujeto posmoderno se caracteriza por encarnar la personalización de la realidad, lo que representa es la frustración de no poder entablar un vínculo real directo con el mundo exterior, ya que siempre esta fluctuando ante la moda y el consumo. Tausk acierta correctamente al realizar esta interpretación. En este sentido podemos comprender la atomización que sufre el yo posmoderno con el mundo exterior, se encuentra fragmentado al igual que el sujeto inmerso en la esquizofrenia.

La máquina de influir de la esquizofrenia tiene la particularidad de representarse como un genital en conjunto con el cuerpo del sujeto, este se siente controlado e influido por él. Los operadores de la máquina aparecen como objetos de amor denegados por la represión del sujeto. En estos argumentos de la máquina de influir en la esquizofrenia encontramos su similitud en la forma que opera la *mass media*: influye al sujeto a consumir identificaciones como combustible a su narcisismo, construye las zonas erógenas del cuerpo del sujeto posmoderno dicta los caminos del placer, el sujeto se encuentra operado por la *mass media*.

La interpretación esclarecedora de Tausk hacia la máquina de influir como una proyección de los genitales y el cuerpo, reside en que la máquina actúa como un cuerpo genital con sus mismas funciones, es un cuerpo vuelto en su complitud un genital:

“El hecho de que en los sueños la máquina sea una representación del genital elevado a un lugar de primacía no contradice la posibilidad de que en la esquizofrenia sea un símbolo de la totalidad del cuerpo concebido como un pene y por lo tanto sea representativo de la etapa pregenital. En verdad la paciente no ha perdido el contenido ideacional de su vida pasada. Su aparato psíquico retuvo la figura del genital como representación de la sexualidad; de este modo se utiliza como medio de representación, como medio de expresión. Aquí el genital es solo un símbolo de una sexualidad más antigua que el simbolismo y cualquier medio de expresión social. Entonces

el cuadro clínico que se presenta en el lenguaje en periodo genital posterior no es sino: “Yo soy la sexualidad”. Pero el contexto es “Yo soy toda un genital” (Tausk, 1975, pág. 154).

Si observamos la declaración de la interpretación de Tausk, que subyace en el síntoma esquizofrénico de la máquina de influir; es exactamente la misma pretensión del sujeto narcisista que coloca la totalidad de su sexualidad a la *mass media* para después devenir el mismo ese ideal que permite gozar en hedonismo narcisista.

El erotismo de la posmodernidad, vuelve al sujeto una zona erógena completa se avasalla directamente a la primacía del falo a la organización de su genitalidad. Encontrada en la *mass media*

---

## **Conclusión**

---

Ante este trabajo podemos concluir brevemente con lo siguiente: los peligros del sujeto en la posmodernidad es la destrucción de sublimaciones por la retracción de la libido a sus objetos y se dirigen a la abstracción narcisista, disponible en el consumo de la *mass media*. Al igual que la paciente de Tausk que se anuncia ella como un todo de un órgano genital, que es dominado por la máquina es el desdoblamiento ocurrido por la fragmentación del yo en la frustración de enlaces reales con los otros. Ocurre lo mismo en el sujeto posmoderno que apuesta toda posibilidad de goce en la *mass media*. Las nuevas masas ideológicas en la actualidad que cabalgan en la posmodernidad, están haciendo esa reconstrucción sobre la realidad según el modelo del erotismo narcisista o como nosotros preferimos llamar, la elección narcisista el desdoblamiento del sujeto, por la omnipotencia del deseo.

## Bibliografía

- FREUD, S. (1910-1911/2006). Caso Schreber. En S. Freud, *Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (dementia paranoides) descrito autobiográficamente (1910-1911)*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1914/2006). Introducción al narcisismo (1914). En S. Freud, *Sigmund Freud Obras Completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalítico trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1914/2006). Introducción del narcisismo (1914). En S. Freud, *Sigmund Freud Obras Completas Contribucion a la historia del movimiento psicoanalítico Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1916)*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1916-1917/2006). Una dificultad del psicoanálisis (1916-1917). En S. Freud, *Sigmund Freud Obras Completas De la historia de una neurosis infantil (el “hombre de los lobos”) y otras obras (1917-1919)* (pág. 133). Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1929-1930/2006). El malestar en la cultura. En S. Freud, *Sigmund Freud Obras completas el porvenir de una ilusion El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu.
- LIPOVETSKY, G. (1986/2000). *La era del vacío ensayos sobre sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona. España: Anagrama.
- ROSSET, C. (1985/1993). *Lo real y su doble Ensayo sobre la ilusion*. Barcelona. España.: Tusquets. Editores.
- TAUSK, V. (1975). Sobre el origen de la maquina de influir en la esquizofrenia. En O. Fenichel, *TRAVESTISMO, FETICHISMO, NEUROSIS INFANTIL*. 1975: Paidós.





# Estrés académico y su relación con las creencias irracionales de estudiantes universitarios

GIOVANNI BENIGNO RAZO RAMÍREZ  
VÍCTOR EDGAR SORIA BENÍTEZ  
GUSTAVO RICARDO TORRES GUZMÁN

**Resumen.** El estrés académico es aquel que padecen los alumnos fundamentalmente de educación media y superior, y que cuyos estresores están relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar, en otro sentido, se otorga una gran importancia a los fenómenos que ocurren en la mente del individuo, considerando especialmente, el papel que tienen las creencias como agentes causales del comportamiento y las reacciones emocionales de las personas. Las creencias podrán ser irracionales, si son demandantes y exageradas, o serán racionales, si son preferenciales y relativas. Se realizó un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, transversal y correlacional. El objetivo fue observar la relación entre el nivel de estrés académico, el rendimiento académico y las creencias irracionales de estudiantes de psicología, a nivel licenciatura (52.38% de la muestra) y a nivel maestría (47.61% de la muestra). 23.80% eran varones y el 76.19% mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 57 años ( $M=29$ ;  $DE=2.30$ ). Las mediciones se realizaron por medio del *Test de Creencias Irracionales Abreviado* (Calvete y Cardenoso, 1999), y el *Inventario SISCO de estrés académico* (Barraza, 2006).

Los estudiantes de licenciatura, presentaron mayor nivel de estrés que los estudiantes de maestría así como también mayor nivel de creencias irracionales. De estos últimos, con altos niveles de creencias irracionales, se observaron también con un mayor nivel de estrés, en general. No se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés académico y el rendimiento académico, de la misma



manera tampoco se observó una correlación entre el rendimiento y las creencias irracionales. Tampoco se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés y el nivel global de creencias irracionales. Sin embargo, se observó una correlación negativa y significativa entre el nivel general de estrés y la creencia irracional de culpabilización. Adicionalmente, respecto a las creencias irracionales, se observaron correlaciones significativas entre ellas. Es vital recalcar la importancia de establecer mecanismos de tamizaje para la detección de estrés académico y su relación con los factores individuales, sobre los cuales, el estudiante puede intervenir, ya que de todos los alumnos invitados al estudio, ninguno declaró la ausencia de estrés durante el periodo escolar.

Palabras Clave: Estrés académico, Creencias Irracionales, Rendimiento Académico.

**Abstract.** Academic stress is that suffered by students mainly middle and higher education, and whose stressors are related to the activities to be developed in the school environment, in another sense, great importance is attached to the phenomena that occur in the mind of the student, especially considering the role that beliefs have as causal agents of behavior and the emotional reactions of people. Beliefs may be irrational, if they are demanding and exaggerated, or they will be rational, if they are preferential and relative. An exploratory study of quantitative, transversal and correlational type was carried out. The aim was to observe the relationship between the level of academic stress, academic performance and irrational beliefs of psychology students, at the undergraduate level (52.38% of the sample) and at the master's level (47.61% of the sample). 23.80% were male and 76.19% were female, between the ages of 21 and 57 ( $M = 29$ ,  $SD = 2.30$ ). The measurements were made through the Abbreviated Irrational Belief Test (Calvete y Cardeñoso, 1999), and the SISCO Inventory of academic stress (Barraza, 2006). The undergraduate students presented higher levels of stress than the masters students as well as a higher level of irrational beliefs. Of the latter, with high levels of irrational beliefs, they were also observed with a higher le-

vel of stress, in general. There was no significant correlation between the overall level of academic stress and academic performance, nor was a correlation between performance and irrational beliefs observed. Nor was a significant correlation observed between the global level of stress and the overall level of irrational beliefs. However, a negative and significant correlation was observed between the general level of stress and the irrational belief of blame. Additionally, regarding the irrational beliefs, significant correlations were observed among them. It is vital to emphasize the importance of establishing screening mechanisms for the detection of academic stress and its relation with the individual factors, on which the student can intervene, since All students invited to the study, none declared absence of stress during the school period.

**Key Words:** Academic stress, Irrational Beliefs, Academic Performance.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (en Condoyque, et al., 2016) en México, de los 75 mil infartos que se registran al año, un 25% se relacionan con el estrés.

Según datos brindados por un informe de la Universidad de Sussex en Reino Unido para el año 2001 (en Caldera et al., 2007) se reconoce que los cambios constantes que se viven en México a nivel político y social aunado al índice de pobreza que el país registra, provocan que la gente viva en depresión y tensión así como altos niveles de estrés.

Arellano (2002, en Naranjo, 2009) refiere que el estrés se encuentra caracterizado por una respuesta subjetiva hacia un acontecimiento, se trata de un estado mental interno de tensión o excitación que se manifiesta conductual, emocional y fisiológicamente.

La mayoría de los autores parecen coincidir en que parte fundamental del proceso de estrés, es el componente subjetivo de la cognición (Dahab et al., 2010). Los planteamientos de un modelo cognitivo transaccional, argumentan que el estrés tendría lugar cuando una persona califica de insuficientes e incluso escasos los recursos con los que dispone para hacer frente a las demandas de su entorno.

Para Caldera et al., (2007, en Berrio y Mazo, 2011) el estrés académico es entendido como aquel que es generado por las exigencias que impone un ámbito educativo afectando tanto a personal docente como a sus estudiantes.

En consecuencia, situaciones que amenacen la armonía y que interfieran con las dinámicas de las clases pueden ser fuente de estrés así como afectar el funcionamiento académico en el acontecer educativo (Rice, 2000, en Naranjo, 2009, p. 185).

Autores como Águila y cols. (2015, en Condoyque et al., 2016) definen al estrés académico como “aquel que padecen los alumnos fundamentalmente de educación media y superior, y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar” (p. 16).

Investigaciones en torno al estrés, que toman como escenario el ámbito educativo, han puesto énfasis en los grados superiores de la enseñanza, específicamente la universidad. Incorporarse a una Universidad implica para DeBerard y cols. (2001, en García et al., 2012) una experiencia en sí misma estresante.

Micin y Bagladi (2011, en García et al., 2012) sostienen al respecto:

Implica afrontar cambios importantes en la forma de enfocar el aprendizaje y el estudio (p.ej., mayor autonomía e iniciativa, cambios en la metodología de enseñanza y evaluación) y, en muchos casos, también en la esfera personal (p.ej., cambios en las redes de apoyo social y adaptación a un nuevo entorno), factores que podrían aumentar el riesgo de que los estudiantes de nuevo acceso a la universidad generen sintomatología clínica. (p. 144).

Pulido et al., (2011) enmarcan que es importante que los centros educativos conozcan los niveles de estrés en sus estudiantes, toda vez que este se encuentra relacionado con afecciones que van desde la depresión hasta fallas en el sistema inmune.

Si bien, es importante conocer el papel que el ambiente desempeña en las diferentes manifestaciones del estrés, estudios más recientes e incluido el presente, se abocan a escudriñar el ámbito subjetivo de la experiencia del estrés, en específico, las creencias.

Barraza (2006) propone un modelo multidimensional e integral para comprender el estrés, apoyándose principalmente de la perspectiva sistémica y cognoscitivista. Dentro de los supuestos sistémicos el autor considera que “el ser humano como sistema abierto se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico” (p. 112).

De manera complementaria, Barraza (2006) sostiene que se hace necesaria una perspectiva cognoscitivista que permita conocer cuáles son aquellos procesos psicológicos que un individuo realiza para dar una interpretación a los input así como tomar decisiones en cuanto a los output.

Integrando ambas perspectivas en un modelo transaccional del estrés, este último sería entendido bajo el siguiente postulado:

La relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida). (Barraza, 2006. P. 114).

Por formas de enfrentar esa demanda tenemos a las llamadas estrategias de afrontamiento, entendidas como aquel conjunto de respuestas cognitivas o conductuales, que los sujetos ejecutan ante el estrés con el fin de disminuir su impacto o reducir las propiedades aversivas del evento.

En consecuencia, y con base en este modelo sistémico cognoscitivista, el estrés académico es ilustrado por Barraza (2006) de la siguiente manera:

El alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, tras ser valoradas como estresores (input), provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio) que obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output). (p. 119).

Estudios realizados en relación al estrés experimentado por alumnos de carreras en el área de la salud, especialmente medicina y enfermería, coinciden en que las carreras de este rubro representan

para sus estudiantes un mayor desafío, en cuanto a carga curricular y responsabilidades académicas (Castillo et al., 2016; del Toro et al., 2011; Bedoya-Lau et al., 2014; Marín et al., 2014; y Ortiz et al., 2013).

Investigaciones específicas sobre estrés en alumnos de maestría han sido realizadas por Barraza (2008), quien considera que este grupo académico ha sido poco analizado en relación con el nivel de estrés que experimentan. En ese sentido, Barraza señala en los resultados de su estudio que:

El 95% de los alumnos manifiestan tener un nivel medianamente alto de estrés académico, el cual se presenta solo algunas veces; con esa misma frecuencia, en congruencia, valoran ciertas demandas del entorno como estresores, presentan los síntomas del estrés y utilizan las estrategias de afrontamiento. (p. 283).

En cuanto a diferencias significativas atribuidas al sexo Del Toro et al. (2011) señalan que:

Las féminas experimentan algunas formas de estrés que les son propias, como los cambios hormonales derivados de su propia fisiología y de la maternidad, entre otros, los cuales las hacen más vulnerables a esa respuesta orgánica; pero los varones ponen de manifiesto mayores medidas de procesamiento racional y automático. (p. 20).

Desde un enfoque cognitivo, Fernández (1997, en Medrano et al., 2010), establecen que “se otorga una gran importancia a los fenómenos que ocurren en la mente del individuo, considerando especialmente, el papel que tienen las creencias como agentes causales del comportamiento y las reacciones emocionales de las personas” (p. 184).

Entre los postulados planteados por el modelo cognitivo se encuentra aquel de Navas (1998, en Hernández y Badel, 2011) que considera que problemas como la ansiedad y la depresión surgen generalmente como una interpretación, la mayoría de las veces, inadecuada, que la persona otorga a los eventos que le acontecen.

Son precisamente a estas interpretaciones a las que Albert Ellis (1987, en Hernández y Badel, 2011) denomina creencias, estas podrán ser irracionales, si son demandantes y exageradas, o serán racionales, si son preferenciales y relativas (p. 54). En la Tabla 1 se enlistan las principales características presentes en dichas creencias.

Ellis afirma que la felicidad del hombre se establece cuando este crea y busca alcanzar metas y propósitos que son importantes para él; el modelo se enfoca en las conductas, emociones y cogniciones del sujeto; destacando la importancia de estas últimas, afirmando que juegan un papel importante dentro de la salud y enfermedad psíquica (Ellis y Dryden, 1994).

Medrano et al., (2010) aconsejan que a los universitarios que apenas ingresan, se les enseñe a controlar de manera eficaz sus creencias, y que los programas no solamente se enfoquen a enseñar técnicas y estrategias de estudio, sino que se examine la racionalidad de sus creencias con el objetivo de que se les facilite la adaptación a los nuevos objetivos y necesidades del contexto universitario.

También se afirma que existe una relación inversa de la cantidad de creencias irracionales con el rendimiento académico, en donde los estudiantes que tienen una mayor cantidad de creencias irracionales presentan un peor funcionamiento académico (Medrano et al., 2010).

Hernández y Badel (2011) consideran importante la modificación de creencias irracionales en los estudiantes, ya que un estudio en una población de estudiantes de psicología encontró una relación entre las creencias irracionales, los niveles de ansiedad, frustración, comportamientos de evitación y los índices de éxito académico.

De igual forma Vásquez (2015) investigó 6 de las primeras creencias irracionales de Albert Ellis, en estudiantes “buenos, regulares y deficientes”, en su desempeño académico, concluyendo que las creencias irracionales pueden impedir un comportamiento académico óptimo, aunque esto no necesariamente significa que las personas con buenos o regulares desempeños académicos no tengan creencias irracionales o que éstas sean diferentes a los del grupo de estudiantes deficientes.

En dicha investigación se encontró que no había diferencias significativas entre los tres grupos, en donde se podían presentar cinco de las 6 creencias irracionales en cualquier grupo.

Si bien, Ellis, en su formulación original, habla de una cantidad particular de creencias irracionales, de acuerdo con Calvete y Carde-

ñoso (1999), para el estudio de creencias irracionales, por medio de instrumentos, se puede hablar de las siguientes categorías:

- Necesidad de aprobación: la persona cree que necesita tener el apoyo y aprobación de todos los demás
- Altas auto-expectativas: la persona cree que debe tener éxito y ser completamente competente en todo lo que hace y enjuicia su valor como persona basándose en sus logros
- Tendencia a culpabilizar: la persona cree que las personas, merecen ser culpadas y castigadas por sus errores y malas acciones
- Irresponsabilidad emocional; cree que tiene poco control sobre su infelicidad u otras emociones negativas, piensa que todo es causado por algo más y si esto fuera diferente, entonces se sentiría bien
- Evitación de problemas: se cree que es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades
- Dependencia: creer que se debe disponer siempre de alguien más fuerte en quien apoyarse y en sentirse incapaz por adoptar decisiones propias
- Indefensión: la persona cree que, con base en su historia pasada, puede hacer poco o nada para superar sus problemas actuales
- Perfeccionismo: creer que todos los problemas tienen una solución perfecta y que uno no puede sentirse feliz o satisfecho hasta que la encuentre.

Dado que las creencias irracionales juegan un papel cercano en la funcionalidad o perturbación psíquica en las personas, este constructo ha sido objeto de estudio no sólo en el área clínica, sino también se han desarrollado estudios en varios campos, como es el educativo.

En estudiantes universitarios, se ha explorado las creencias irracionales que los mismos poseen (Hernández y Badel, 2010; Cruz, 2017), la relación de las creencias irracionales con el rendimiento y deserción académica (Medrano, et al., 2010); las diferencias entre las personas con un rendimiento académico deficiente, regular y bueno en relación a sus patrones de creencias irracionales (Vásquez, 2015); las creencias irracionales y su relación con la inteligencia (Huerta

y Alcázar, 2014); la relación entre las creencias irracionales, el estrés negativo y síntomas depresivos (Chang, 1997); como objetivo de cambio en programas de entrenamiento psicológico en situaciones donde se experimentan situaciones difíciles (Llames y García, 2017); también en programas para la adquisición de habilidades de afrontamiento en situaciones de estrés académico (López y González, 2017); como parte de intervenciones para disminuir frente a los exámenes (Furlan, 2013); la presencia de creencias irracionales en los Esquemas Desadaptativos Tempranos y el perfeccionismo (Caputto, et al., 2015); y su relación con indicadores depresivos (Copparin y cols., 2008; Coppari et al., 2010).

La presente investigación se ocupó de manera específica del estrés académico en relación con las creencias irracionales que estudiantes de psicología sostienen. Si bien, como se ha expresado anteriormente, existen abundantes datos sobre estrés académico y su relación a factores externos o contextuales de riesgo, de la misma manera se ha encontrado diversidad de estudios sobre las creencias irracionales, pero relacionadas a indicadores clínicos y/o a niveles de funcionamiento en estudiantes; por tanto, es preciso señalar que no se ha encontrado evidencia de los procesos individuales del estudiante, basado en sus creencias (desde una perspectiva Ellisiana) y su relación con el estrés académico, por ello el motivo del presente estudio.

---

## **Método**

---

Se realizó un estudio exploratorio de tipo cuantitativo, transversal y correlacional.

- El objetivo general de la investigación es observar la relación entre el nivel de estrés académico, el rendimiento académico y las creencias irracionales de estudiantes de psicología a nivel pre y posgrado.

Los objetivos específicos son:

- Observar la relación existente entre en nivel de estrés académico y el rendimiento académico



- Observar la relación existente entre el nivel de estrés académico y las creencias irracionales
- Observar la relación existente entre el rendimiento académico y las creencias irracionales

---

## **Participantes**

---

Estudiantes (n=21) de psicología, a nivel licenciatura, los cuales representaron el 52.38% de la muestra (n=11) y a nivel maestría, los cuales representaron el 47.61% de la muestra (n=10), de la Universidad Latina de América y el Instituto Superior de Estudios de Occidente, respectivamente. De los cuales, el 23.80% eran varones y el 76.19% mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 57 años (M=29; DE=2.30). Se tomó como criterio de inclusión que aceptaran participar de forma voluntaria y anónima. En la tabla 2, se encontrarán los promedios reportados.

---

## **Instrumentos**

---

*Test de Creencias Irracionales Abreviado* (Calvete y Cardeñoso, 1999), basado en el instrumento original de Jones (1968); el cual está conformado por 100 reactivos que miden las creencias irracionales por medio de diferentes escalas. Su forma de respuesta indica el grado de acuerdo o desacuerdo con reactivo en una escala de cinco puntos (1= Desacuerdo total a 5= Acuerdo Total). Los coeficientes de consistencia interna oscilan entre el 0.45 y el 0.72.

La versión abreviada (Calvete y Cardeñoso, 1999), utilizada para este estudio, consta de 46 ítems con opciones de respuesta tipo Likert, las cuales reflejan el grado de acuerdo con el que se está respecto a la creencia. Los coeficientes Alpha de Cronbach para las subescalas oscilan entre 0.40 y 0.47.

Las creencias irracionales que se incluyen en este instrumento son: Necesidad de aprobación, altas autoexpectativas, culpabilización, Irresponsabilidad emocional, evitación de problemas, dependencia, indefensión y perfeccionismo.

*Inventario SISCO de estrés académico* (Barraza, 2006), se construyó a partir de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico, el cual se contrapone a algunos postulados anteriormente estudiados, referentes al estrés académico (Polo, Hernández y Poza, 1996, en Barraza, 2006), partiendo de la idea de que el estrés no es sólo una respuesta a las demandas del contexto académico, sino que el sujeto está involucrado de manera activa en el sistema y a su vez, las condiciones cognitivas del estudiante pueden facilitar un estado de estrés, ante los movimientos sistémicos del contexto y actividades propias de lo académico (p.ej., realización de exámenes, exposición en clase, tutorías personalizadas, sobrecarga académica, masificación de las aulas, entre otros.).

Es un inventario auto-aplicado, que evalúa el estrés académico y se configura por 31 ítems, uno de respuesta dicotómica y los restantes, de respuesta tipo Likert, que evalúan la frecuencia de aparición de estresores, manifestaciones de estrés y habilidades de afrontamiento. En general, el inventario puede otorgar un nivel de estrés global.

Dentro de sus propiedades psicométricas (Barraza, 2007) se encuentra una confiabilidad por mitades de 0.83 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90; los ítems presentan homogeneidad y direccionalidad única, la cual fue establecida a través del análisis de consistencia interna y de grupos contrastados.

---

## **Procedimiento**

---

Se realizó la recolección de datos vía electrónica. Brindando de manera clara y precisa las instrucciones de llenado, se invitó a participar de forma voluntaria y anónima a los participantes (sin ofrecimiento de privilegios o descarga de obligaciones por su participación). Se aplicaron ambos instrumentos (anexos 5 y 6) y un formulario breve para conocer edad, sexo, promedio y grado de estudios a todos los que aceptaron participar. Esto se llevó a cabo en una aplicación única, el formulario completo se llenó entre 15 y 20 minutos.

Posteriormente se realizó el vaciado de datos en el software estadístico “Statistical Package of the Social Sciences SPSS 24.0” para el análisis de resultados.

## **Resultados**

De acuerdo a la graficación en comparación de medias por ANOVA de una vía, se observó que los estudiantes de maestría presentan más alto promedio (ver tabla 2) en comparación a los estudiantes de licenciatura, así mismo, los estudiantes en general, de mayor promedio, fueron aquellos que presentaron un nivel más alto de estrés.

Los estudiantes de licenciatura, presentaron mayor nivel de estrés (ver tabla 2) que los estudiantes de maestría así como también mayor nivel de creencias irracionales. De estos últimos, con altos niveles de creencias irracionales, se observaron también con un mayor nivel de estrés, en general.

Respecto a la edad, se observó que aquellos más jóvenes presentaron un nivel de estrés más alto (ver tabla 2) en comparación a los de mayor edad.

A nivel de correlaciones, no se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés académico y el rendimiento académico, de la misma manera tampoco se observó una correlación entre el rendimiento y las creencias irracionales.

Tampoco se observó una correlación significativa entre el nivel global de estrés y el nivel global de creencias irracionales. Sin embargo, se observó una correlación negativa y significativa (-.406\*) entre el nivel general de estrés y la creencia irracional de culpabilización.

Adicionalmente, respecto a las creencias irracionales, se observaron correlaciones significativas entre ellas (se pueden observar las correlaciones significativas en la tabla 3).

Se encontró una correlación positiva y altamente significativa (.531\*\*) entre la necesidad de aprobación y las altas auto-expectativas, en el mismo carácter positivo y altamente significativo, se observó la relación entre la culpabilización y la indefensión (.518\*\*).

Respecto a la necesidad de aprobación se observaron relaciones positivas y significativas con la culpabilización (.443\*) y la indefensión (.469\*).

Adicionalmente, la indefensión también se relacionó positiva y significativamente con las altas auto-expectativas (.456\*).

Finalmente, los análisis arrojaron una correlación positiva y significativa entre la irresponsabilidad emocional y la dependencia (.512\*).

---

## **Discusión y conclusiones**

---

Es importante precisar que, en nuestro estudio, al igual que en otros (Calera y Pulido, 2007; Cruz, 2017), las condiciones de edad o nivel académico, no fueron determinantes para establecer correlaciones y/o diferencias para los niveles de estrés académico o creencias irracionales, caso contrario a lo encontrado por Copparin et al (2008), quienes observaron que la edad implica un tipo de creencias irracionales por el cambio de actitudes y responsabilidades. En el presente estudio dichas asociaciones observadas, se atribuyen particularmente a la interacción presente entre el contenido cognitivo, en este caso, particularmente las creencias irracionales y los elementos que predisponen al estrés académico.

Dada esta situación, este estudio apoya lo establecido por Hernández y Badel (2011), respecto a la intervención sobre las creencias irracionales en los estudiantes, en especial importancia sobre las consecuencias en la salud física y mental en relación al estrés, en este caso, el que se presenta en contextos educativos y acontece, probablemente como una condición inherente al estudiante universitario.

Respecto a la correlación negativa y altamente significativa entre la culpabilización y el estrés, se puede sospechar dicho resultado sobre la interacción entre el proceso atribución externo (dirigido al otro o hacia afuera) y la carga de responsabilidad relacionada al estrés. Al establecerse como una correlación negativa esto puede implicar, en una dirección, que para este grupo, aquellos con menores niveles de culpabilización, presentaban más altos niveles de estrés.

Lo anterior se puede explicar con el mecanismo mismo de la culpabilización, en términos de que dicha creencia, establece el retiro de la responsabilidad propia y su deposición en otro; en este sentido,

el sujeto al hacerse responsable de sus actos y consecuencias de los mismos, podría presentar una percepción elevada de estrés.

En otros estudio (Hernández y Badel, 2011) se ha observado que los participantes consideran que sus propias necesidades están por encima de cualquier otra cosa o persona, pero cuando se ve afectado, se culpa a otros por las consecuencias negativas.

Las correlaciones positivas y altamente significativas entre la necesidad de aprobación y las auto-exigencias, así como la culpabilización y la indefensión, se expresan, en primer lugar sobre los esfuerzos (altas auto-exigencias) que el sujeto dirige de sí mismo para poder lograr determinados objetivos y que esto, dentro del proceso de irracionalidad, podría deberse a la necesidad de ser reconocido, ya sea a nivel personal o inclusive a nivel profesional (si de contextos académicos, se trata); Calera y Pulido (2007), encontraron que, en sus estudios con universitarios, respecto a las auto-exigencias, estos no soportan que las cosas no salgan como ellos quieren, si cometen un error, es algo terrible así como que fracasar es algo inadmisibles, proceso estrechamente relacionado y establecido para las auto-exigencias.

De esta manera, también se podría explicar el relación entre la culpabilización y la indefensión, en términos de la percepción de escaso o nulo control o responsabilidad sobre los actos, es decir, un elevado nivel de culpabilización, para este grupo, implicó que los niveles de indefensión también se presentaban como alto, dentro de la lógica de la construcción cognitiva de la creencia, implica que si los resultados, positivos o negativos algo, dependen de otro, no se puede tener oportunidad de controlar y/o intervenir sobre el curso de dichas consecuencias o eventos (indefensión).

Las relaciones encontradas a la necesidad de aprobación (culpabilización, altas auto-expectativas, indefensión) (ver gráfico 1), pueden explicarse bajo los siguientes términos: las altas auto-exigencias plantean un escenario en el que el sujeto debe tener éxito y ser completamente competente en todo lo que hace, pues se juzga basado en lo que hace y en sus logros; en la medida en que paralelamente, se presenta la necesidad de aprobación (el sujeto necesita tener el apoyo y la aprobación de todos los demás) y la indefensión (el sujeto no

puede hacer algo para superar sus problemas actuales por su historia pasada), existe la posibilidad de que el sujeto configure en su sistema cognitivo y de creencias, que sus logros y la aprobación que los otros le puedan otorgar por ellos, no dependen de él, sino que está en completo control de los otros, su capacidad de éxito, por tanto, en medida en que esto no ocurre (los demás le otorgan el éxito y/o el reconocimiento y aprobación por ello), culpabiliza a los demás (disminuye la responsabilidad propia) y atribuye la responsabilidad a los demás.

El mecanismo anterior, también podría explicar, la segunda dirección de la correlación negativa entre el nivel general de estrés y la culpabilización, pues al estar activo un proceso de atribución hacia el exterior, el sujeto no se responsabiliza y por tanto podría no percibir determinados escenarios como amenazantes y por ende, no presentar altos niveles de estrés.

Al observar dichos resultados y su comparación con otros estudios (Medrano, et al., 2010; Vásquez, 2015; Chang, 1997; López y Gonzales, 2017; Caputto, et al., 2015; Copparin y cols., 2008; Coppari et al., 2010) que abordan de manera similar el fenómeno, es importante hacer énfasis en conocer los procesos de irracionalidad de los estudiantes, y particularmente, en este caso, estudiantes de psicología, pues tener conocimiento de dichos procesos permite establecer pautas para su intervención y esto a su vez propiciar menores niveles de ansiedad y estrés, y mayores índices de éxito académico, pues al final del proceso educativo, serán estos profesionistas los que se encaren con los mismos problemas en términos tanto de educación como de salud mental.

Las limitaciones que se encontraron en este estudio, de inicio, es la muestra conformada por pocos participantes con la que se contó, así como la desigualdad de paridad de género en la misma. Adicionalmente, la poca disponibilidad de material y evidencia encontrada sobre estudios similares.

Finalmente, en vías de crecimiento, para próximas investigaciones, se sugiere establecer este estudio con una muestra mayor, para poder tener la posibilidad de extrapolar resultados, e idealmente establecerlo a niveles generales de universidad, no sólo dos instituciones aisladas,

muy diferentes entre sí. Importantemente, agregar que estudios de este tipo, puede favorecer el desarrollo de estrategias de intervención para poblaciones académicas y de entrenamiento profesional.

Es vital recalcar la importancia de establecer mecanismos de tamizaje para la detección de estrés académico y su relación con los factores individuales, sobre los cuales, el estudiante puede intervenir, ya que de todos los alumnos invitados al estudio, ninguno declaró la ausencia de estrés durante el periodo escolar.

---

## Referencias

---

- BARRAZA, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- BARRAZA, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. *Revista Electrónica Psicología científica.com*. Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedades-psicotericas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html>
- BARRAZA, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances de Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/799/79926212.pdf>
- BEDOYA-Lau, F., Matos, L. y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), pp. 262-270.
- BERRIO, N. y Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>
- CALDERA, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(1), 77-82. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Caldera.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf)

- CALVETE, E. y Cardeñoso, O. (1999). Creencias y síntomas depresivos: Resultados preliminares en el desarrollo de una escala de creencias irracionales abreviada. *Anales de psicología*, 15(1), 179-190.
- CAPUTTO, I., Cordero, S., Keegan, E., & Arana, F. (2015). Perfeccionismo y esquemas desadaptativos tempranos: un estudio con estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 245 - 257. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168842212015000300003&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168842212015000300003&script=sci_arttext&tlng=es)
- CASTILLO, C., Chacón, T. y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 230-237.
- CHANG, E. (1997). Irrational beliefs and negative life stress: testing a diathesis-stress model of depressive symptoms. *Elsevier*, 22(1), pp. 115-117. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886996001821>
- CONDOYQUE, K., Herrera, A., Ramírez, A., Hernández, P. y Hernández, L. (2016). Nivel de Estrés en los Estudiantes de las Licenciaturas en Enfermería y Nutrición de la Universidad de la Sierra Sur. *Salud y Administración*, 4(9), 15-24. Recuperado de [http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num9/A2\\_Nivel\\_Estres.pdf](http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num9/A2_Nivel_Estres.pdf)
- COPPARI, N., Arellano, R., Barriocanal, S., Bellenzier, M., Bobadilla, B., Borgognon, G., Carrizosa, B., Frutos, J., Galeano, B., Gallagher, P., Godoy, M., Gómez, T., González, E., Harder, T., Machuca, A., Motta, M., Peralta, S., Pérez Ramirez, A., Quesada, N., Ramírez, S., Romero, A., Romero, C., Tavano, O., Vaesken, A., & Vera, N. (2008). Estudio descriptivo y correlacional sobre creencias irracionales e indicadores depresivos en estudiantes de psicología. *Eureka. Revista Científica de Psicología*, 5(1), 71-92. Recuperado de: <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-5-1-08-7.pdf>
- COPPARI, N., Benítez S., Benítez S., Calvo S., Concolino C., Galeano S., Gamarra R., Garcete L. (2010). Relación entre Creencias Irracionales e Indicadores Depresivos en estudiantes Universitarios. *Eureka. Revista Científica de Psicología*, 7(2), 32-52. Recuperado de <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-7-2-10-10.pdf>



- CRUZ, F. (2017). Las creencias irracionales de Albert Ellis en los estudiantes de una universidad privada de Lima Este. *PsiqueMag*, 6(1), 165 – 182. Recuperado de: <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/181/98>
- DAHAB, J., Rivadeneira, C. y Minici, A. (2010). El enfoque cognitivo-transaccional del estrés. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, 18(1), 1-6. Recuperado de <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/el-enfoque-cognitivo-transaccional-del-estres.pdf>
- DEL TORO, A., Gorguet, M., Pérez, Y. y Ramos, D. (2011). Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento escolar. *MEDISAN*, 15(1), 17-22.
- ELLIS, A. y Dryden, W. (1994). *Práctica de la Terapia Racional – Emotiva*. DESCLEE DE BROUWER. New York.
- FURLAN, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n1/v22n1a06.pdf>
- GARCÍA, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a01.pdf#page=143>
- HERNÁNDEZ, G. y Badel, M. (2011). Creencias irracionales que poseen los estudiantes del programa de psicología de la corporación universitaria del Caribe CECAR, de la ciudad de Sincelejo, Colombia. *Revista Escenarios*, 11(1), 49-70. Recuperado de <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/252>
- HUERTA, J. y Alcázar, R. (2014). La inteligencia y su relación con las ideas irracionales en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(2), 1-8. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29238007003.pdf>
- JONES, R. G. (1968): A factors measure of Ellis Irrational Belief System, with personality and maladjustment correlates. Doctoral Dissertation, Texas Technological College.

- LLAMES, R. y García, A. (2017). Entrenamiento psicológico deportivo aplicado a una estudiante de oposición. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(4), 98-103. Recuperado de: [https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63655/Entrenamiento\\_psicol%C3%B3gico\\_deportivo.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63655/Entrenamiento_psicol%C3%B3gico_deportivo.pdf?sequence%3D1&isAllowed=y)
- LOPEZ, C. y Gonzales, M. (2017). Programas para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico para estudiantes universitarios de primero ingreso. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1362-1385. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/62806/55199>
- MARÍN, M., Álvarez, C., Lizalde, A., Anguiano, A. y Lemus, B. (2014). Estrés académico en estudiantes. El caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1-17.
- MEDRANO, L., Galleano, C., Galera, M. y Del Valle, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16(2), 183-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a08v16n2.pdf>
- NARANJO, M. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 171-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- ORTÍZ, S., Tafoya, S., Farfán, A. y Jaimes, A. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategia de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Revista Med*, 21(1), 29-37.
- PULIDO, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- VÁSQUEZ, R.W. (2015). Diferencias en los patrones de creencias irracionales en estudiantes con rendimiento académico deficiente, regular y bueno de una universidad particular de Lima-Perú. Tesis presentada para optar el título profesional de psicólogo. UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN. Perú, Lima. Recuperado de: <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/194?show=full>

**Anexo 1**

**Tabla 1.** Rasgos de las creencias irracionales  
*Basado en Bernard et al. 1983, en Hernández y Badel, 2011.*

Son falsas	No se concluyen de la realidad. Son deducciones imprecisas que no son apoyadas por la evidencia. A menudo representan sobre generalización.
Son ordenes o mandatos	Se expresan como demandas, deberes y necesidades.
Conducen a emociones inadecuadas como ansiedad, depresión, etc.	
No ayudan a lograr objetivos	Una persona dominada por creencias absolutas no está en la mejor posición para llevar a cabo las tareas y potenciar los aspectos positivos de su vida.

**Tabla 1.** Rasgos de las creencias irracionales  
*Basado en Bernard et al. 1983, en Hernández y Badel, 2011.*

## Anexo 2

Edad	Sexo	Nivel de Estudios	Promedio	Creencias Irracionales							Nivel General de Estrés		
				Necesidad de Aprobación	Altas Auto-Expectativas	Culpabilización	Irresponsabilidad Emocional	Evitación de Problemas	Dependencia	Indiferencia		Perfeccionismo	
1	25	Mujer	Maestría	93	18	19	19	15	5	15	19	25	108
2	23	Mujer	Maestría	88	9	10	21	7	6	16	14	30	107
3	27	Mujer	Licenciatura	89	21	15	17	7	5	23	20	17	98
4	22	Mujer	Licenciatura	90	14	18	24	17	9	16	26	20	81
5	21	Mujer	Licenciatura	89	17	21	26	10	6	13	25	10	71
6	21	Mujer	Licenciatura	96	28	22	29	14	10	15	36	18	103
7	38	Mujer	Maestría	92	14	19	10	10	13	12	11	13	123
8	22	Mujer	Maestría	85	17	19	22	15	7	12	14	23	80
9	35	Mujer	Maestría	90	17	19	21	10	7	16	10	24	68
10	24	Hombre	Licenciatura	76	13	17	26	9	5	8	24	14	107
11	21	Mujer	Maestría	89	19	19	23	17	5	19	20	18	92
12	22	Mujer	Licenciatura	95	8	7	11	9	3	11	16	15	106
13	51	Mujer	Maestría	90	14	16	26	22	5	22	10	22	62
14	21	Mujer	Licenciatura	93	18	18	22	12	7	22	18	19	86
15	43	Hombre	Maestría	94	15	17	19	12	6	19	15	13	75
16	22	Mujer	Licenciatura	90	15	8	18	17	8	20	10	18	103
17	39	Mujer	Maestría	96	14	16	26	12	7	16	25	21	68
18	57	Mujer	Maestría	80	21	13	30	13	8	16	16	21	91
19	26	Hombre	Licenciatura	88	15	19	25	21	14	26	29	20	104
20	26	Hombre	Licenciatura	84	9	16	20	8	7	12	11	8	92
21	26	Hombre	Maestría	86	15	13	10	13	5	16	10	10	76

Tabla 2. Resultados y características de la muestra. Elaboración Propia

## Anexo 3

**Tabla 2.** Resultados y características de la muestra. Elaboración Propia

		Nivel General de Estrés	Pomedio	Necesidad de Aprobación	Altas Autoexpectativas	Culpabilización	Irresponsabilidad Emocional	Evitación de Problemas	Dependencia	Indefensión	Perfeccionismo	Puntaje Bruto total
Nivel General de Estrés	Pearson Sig. (1-tailed) N	1 21	.045 21	-.196 20	-.270 20	-.406* 20	-.100 20	.042 20	.168 20	-.102 20	-.159 20	.590** 21
Pomedio	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	.045 423 21	1 21	.129 20	.054 20	-.326 20	.114 20	.049 20	.277 20	.137 20	.087 20	-.152 21
Necesidad de Aprobación	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	-.196 204 20	.129 20	1 20	.531** 20	.443* 20	.219 20	.197 20	.269 20	.469* 20	.103 20	-.054 20
Altas Autoexpectativas	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	-.270 124 20	.054 411 20	.531** 20	1 20	.374 20	.206 20	.350 20	.001 20	.456* 20	-.134 20	-.235 20
Culpabilización	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	-.406* 038 20	-.326 080 20	.443* 025 20	.374 052 20	1 20	.361 20	.077 20	.137 20	.518** 20	.209 20	-.449* 20
Irresponsabilidad Emocional	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	-.100 337 20	.114 316 20	.219 177 20	.206 192 20	.361 20	1 20	.311 20	.512* 20	.148 20	.272 20	-.225 20
Evitación de Problemas	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	.042 431 20	.049 418 20	.197 202 20	.350 065 20	.077 373 20	.311 20	1 20	.220 20	.259 20	-.034 20	.286 20
Dependencia	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	.168 240 20	.277 119 20	.269 126 20	.001 498 20	.137 283 20	.512* 20	.220 20	1 20	.049 20	.277 20	-.187 20
Indefensión	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	-.102 334 20	.137 282 20	.469* 019 20	.456* 022 20	.518** 010 20	.148 267 20	.259 20	.049 20	1 20	-.066 20	.083 20
Perfeccionismo	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	-.159 251 20	.087 357 20	.103 333 20	-.134 287 20	.209 188 20	.272 20	-.034 20	.277 20	-.066 20	1 20	-.067 20
Puntaje Bruto total	Pearson Correlation Sig. (1-tailed) N	.590** 002 21	-.152 255 21	-.054 411 20	-.235 159 20	-.449* 023 20	-.225 170 20	.286 111 20	-.187 215 20	.083 364 20	-.067 389 20	1 21

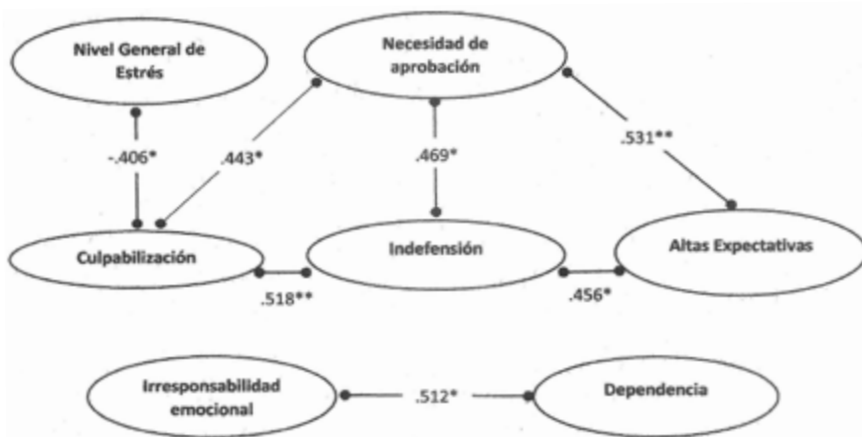
\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

## Anexo 4

**Tabla 3.** Correlaciones. Tabulación resultante del análisis de resultados en SPSS.

**Figura 1.** Relaciones significativas. Elaboración Propia



## Anexo 5

### Adaptación de Instrumento

#### Test de creencias irracionales abreviado (Calvete y cardeñoso, 1999)

*Por favor, sé completamente honesto con tus respuestas. La información es totalmente confidencial y sólo se manejará para fines de investigación.*

#### Final del formulario

**Edad:** \_\_\_\_\_

#### Sexo

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Otro:

¿Cuál es tu promedio general al momento (o al término de tu carrera)?

\_\_\_\_\_

A continuación se presentan una serie de ideas acerca de diversos aspectos de la vida. Tendrás que indicar en qué medida estás de acuerdo con la idea y qué tanto describe tu forma de pensar habitualmente (con base en la siguiente escala)

- 1= Totalmente en Desacuerdo                      2= En Desacuerdo  
 3= Ligeramente en Desacuerdo                  4= Ligeramente de acuerdo  
 5= De Acuerdo    6= Totalmente de Acuerdo

Es importante para mí que los demás me aprueben
Me gusta el respeto de los otros pero no necesito tenerlo
Quiero gustar a todo el mundo
Puedo gustarme a mí mismo, incluso cuando no les agrado a otras personas.
Si no gusto a otras personas, es su problema, no el mío.
Aunque me gusta la aprobación, no es una auténtica necesidad para mí.
Es molesto pero no insoportable, que te critiquen
Odio fallar en cualquier cosa.
Me gusta tener éxito en cualquier cosa pero no siento que lo tenga que lograr.
Para mí es extremadamente importante tener éxito en todo lo que hago.
No me importa realizar cosas que no puedo hacer bien.
Se puede disfrutar de las actividades por sí mismas sin importar lo bueno que sea en ellas.
Las personas que actúan mal, merecen lo que les ocurre.
Demasiadas malas personas escapan al castigo que merecen.
Aquellos que actúan mal, deben ser castigados.
La inmoralidad debería castigarse intensamente.
Todo el mundo es básicamente bueno.
Nadie es malvado, incluso cuando sus actos lo sean.
Es mejor aceptar las cosas como son, incluso si no me gustan.
Las cosas deberían ser diferentes de cómo son ahora.
Es terrible pasar por situaciones que no me gustan.
Es difícil para mí, realizar tareas desagradables.

Creo que puedo soportar los errores de los demás.
Una vida de facilidades, rara vez es recompensante.
No hay motivo para temer peligros inesperados o sucesos futuros.
Si no puedo evitar que ocurra algo, es mejor no preocuparse por ello.
No puedo soportar el correr riesgos.
Es mejor no pensar en cosas tales como la muerte o grandes desastres.
Es conveniente planificar lo que haría en diferentes situaciones peligrosas.
Si una persona quiere, puede ser feliz, casi bajo cualquier circunstancia.
Las personas no se ven perturbadas por las situaciones, sino por la forma en la que las ven.
Yo soy la causa de mis propios estados de ánimo.
Normalmente las personas que son desdichadas se han hecho a sí mismas de esa manera.
Una persona no permanecerá mucho tiempo enfadada o triste a menos que se mantenga a sí misma de esa manera.
Nada es insoportable en sí mismo, sólo es la forma en que tú lo interpretas.
La persona hace su propio infierno dentro de sí mismo.
Es mejor posponer las decisiones importantes.
Es preferible tomar las decisiones tan pronto como se pueda.
Es mejor evitar las cosas que no puedo hacer bien.
Todo el mundo necesita alguien de quien depender para ayuda y consejo.
Considero adecuado resolver mis propios asuntos sin ayuda de nadie.
Encuentro fácil aceptar consejos.
Soy el único que realmente puede entender y afrontar mis problemas.
Creo que no tengo que depender de otros.
He aprendido a no esperar que otros se preocupen acerca de mi bienestar.
Siempre nos acompañarán los mismos problemas.
Es casi imposible superar las influencias del pasado.
Por el hecho de que en una ocasión algo afecte de forma importante tu vida, no significa que tenga que ser necesariamente así en el futuro.
Rara vez pienso que experiencias del pasado me estén afectando ahora.
Somos esclavos de nuestras propias historias de vida.
Una vez que algo afecta tu vida, siempre lo hará.
La gente nunca cambia.



Existe una forma correcta de hacer cada cosa.
No hay solución perfecta para las cosas.
Rara vez hay una forma fácil de resolver las dificultades de la vida.
Todo problema tiene una solución precisa y correcta.
Rara vez hay una solución ideal para las cosas.

## Anexo 6

### Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza, 2006)

*Este último bloque tiene como objetivo central conocer las características de estrés que suelen acompañar a estudiantes durante su proceso educativo.*

Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de estrés, preocupación o nerviosismo en relación a la escuela?

- Sí
- No

#### NOTA

En caso de seleccionar la alternativa “No”, el cuestionario se da por concluido. En caso de seleccionar la alternativa “Sí”, pasa a la siguiente pregunta y continúa hasta el final.

En una escala de 1 al 5, en donde 1 es Poco y 5 es Mucho:

Señala tu nivel estrés, preocupación o nerviosismo
Qué tanto te inquietó la competencia con los compañeros de tu grupo
Qué tanto te inquietó la sobrecarga de tareas y trabajos escolares
Qué tanto te inquietó la personalidad y el carácter de los profesores.
Qué tanto te inquietó la evaluación de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).
Qué tanto te inquietó el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales).
Qué tanto te inquietó no entender los temas que se abordaron en la clase.

Qué tanto te inquietó participar en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).
Qué tanto te inquietó tener tiempo limitado para hacer el trabajo.
Del 1 al 5, con qué frecuencia tuviste trastornos del sueño (pesadillas o insomnio).
Con qué frecuencia tuviste fatiga crónica (cansancio permanente).
Con qué frecuencia tuviste dolores de cabeza o migrañas.
Con qué frecuencia tuviste problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.
Con qué frecuencia tuviste comportamientos como rascarte sin control, morderte las uñas, etc.
Con qué frecuencia tuviste somnolencia o mayor necesidad de dormir.
Con qué frecuencia tuviste inquietud (incapacidad de relajarse o estar tranquilo).
Con qué frecuencia tuviste sentimientos de depresión y tristeza.
Con qué frecuencia tuviste ansiedad, angustia o desesperación.
Con qué frecuencia tuviste problemas de concentración.
Con qué frecuencia tuviste sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.
Con qué frecuencia tuviste conflictos o tendencia a discutir.
Con qué frecuencia tuviste aislamiento de los demás.
Con qué frecuencia tuviste desgano o flojera para realizar las labores escolares.
Con qué frecuencia tuviste aumento o reducción drástica del consumo de alimentos.

## NOTA

*En el siguiente bloque, deberás describir con qué frecuencia (1-Nunca, 5 - Siempre) utilizaste las siguientes herramientas o estrategias para enfrentar la situación que causaba el estrés, preocupación o nerviosismo.*

Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos, sin dañar a otros).
Elaboración de un plan y ejecución de sus pasos.
Elogios a ti mismo.
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).
Búsqueda de información sobre la situación.
Ventilación o confidencias (contarle a los demás lo que me estaba pasando y por qué me preocupa).

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.

# Diga todo lo que se le ocurra

JULIO CÉSAR OSOYO BUCIO  
HUMBERTO ROJAS GONZÁLEZ

Usted observará que al curso de su relato le acudirán pensamientos diversos que preferiría rechazar con ciertas objeciones críticas. Te drá la tentación de decirse: esto otro o esto otro no viene al caso, o no tiene ninguna importancia o es disparatado y por ende no hace falta decirlo. Nunca ceda usted a esa crítica; dígalo a pesar de ella, y aún justamente por haber registrado una repugnancia a hacerlo. Más adelante sabrá y comprenderá usted la razón de este precepto –el único, en verdad a que debe obedecer- Diga pues, todo cuanto se le pase por la mente.

*(Freud. Sobre la iniciación del tratamiento)*

**Resumen** En el presente trabajo se reflexiona críticamente sobre la regla fundamental empleada por Freud en el tratamiento psicoanalítico. Regla que da cuenta del proceso de constitución del psicoanálisis que tiene sus raíces en la clínica médica del siglo XIX y que atraviesa incluso la psicoterapia hipnótica. Se problematiza la regla psicoanalítica fundamental intentando articular la posición lacaniana con respecto al ternario Simbólico-Real-Imaginario, nuestra pregunta es la siguiente: ¿Qué pasa con ese famoso *diga todo lo que se le ocurra* cuando se lo mira desde el anudamiento borromeo de los tres registros propuesto por Lacan en la parte final de su enseñanza? Lo que obtenemos con la injerencia lacaniana es que se funda un sujeto que habrá sido retroactivamente la causa de su propia causa a través de la enunciación de su verdad en su única posición estructural. Singular experiencia del lenguaje que abre posibilidades inéditas de sostener (y restituir) un lazo social entre la comunidad humana tan degradado por el capitalismo que todo lo devora a su paso.

Palabras clave: asociación libre, lenguaje, sujeto, deseo, capitalismo.

**Abstract.** In the present work, we reflect critically on the fundamental rule used by Freud in the psychoanalytic treatment. A rule that accounts for the process of constitution of psychoanalysis that has its roots in the medical clinic of the nineteenth century and that even goes through hypnotic psychotherapy. We problematize the fundamental psychoanalytic rule trying to articulate the Lacanian position in respect to the ternary Symbolic-Real-Imaginary (RSI), our question is this: What happen with that famous: *say everything you can think of*, when you look at it from the *Borromean* knot of the three records proposed by Lacan in the final part of his teaching? What we get with the Lacanian principle is that a subject is founded by what will have been retroactively the cause of its own cause through the enunciation of its truth in its only structural position. Singular experience of language that opens unprecedented possibilities of sustaining (and restoring) a social bond between the human community so degraded by capitalism that everything devours in its path.

Keywords: free association, language, subject, desire, capitalism.

---

## **Freud y el misterio de la asociación libre**

---

Trajimos un cuento para ustedes.

Esta era una vez... en un país lejano... un médico en apariencia oscuro y misterioso, que curaba a sus pacientes escuchándolos y nada más. La gente lo iba a ver porque se sentía mal, como cualquiera de nosotros que un buen día decide ir a un médico cuando algo no anda bien. Pero su forma de tratamiento era, y sigue siendo, algo inesperado y para muchos, desconcertante. Lejos de darles montones de pastillas o pedirles que se hagan tales o cuales estudios, como hacen los médicos hoy en día, este extraño doctor les pedía a sus pacientes que contaran todo lo que se les ocurriera, afirmando que no hay mejor medicina que las palabras verdaderas cuando son pronunciadas con el corazón en la mano. No hay mejor medicina que hablar de nuestro sufrimiento un poco ingenuamente, sin saber bien lo que se dice o el porqué se dice lo que se dice, apostando al mismo tiempo que: “Las

palabras son, sin duda, los principales mediadores del influjo que un hombre pretende ejercer sobre los otros”. (Freud. 1890: 123).

Este doctor del que aquí hablamos era, sin embargo, alguien muy peculiar. Usaba barba y bigote y un traje sastre muy elegante con su corbata bien planchada y reloj de bolsillo. Tenía una mirada firme y penetrante; una contundencia en sus palabras que fue capaz de transformar la forma en la que pensamos las enfermedades mentales, convirtiendo en cotidiano aquello que parecía exclusivo de la medicina. Su método de tratamiento hasta hoy día sigue vigente resistiendo los caprichos de los grupos y asociaciones, también de las instituciones y liderazgos que no tardaron en surgir, es decir, el método inaugurado por nuestro médico ha resistido a la historia y al poder.

Freud les pedía a sus pacientes entregarse a una forma muy especial de hablar que consiste, primero, en desconectar los pensamientos racionales que buscan explicar o comprender lo que nos pasa, para después, sencillamente, decir todo aquello que se le venga a uno a la cabeza. *Asociar libremente*, se le llama desde entonces al método psicoanalítico que sirve para simbolizar lo inconsciente y que funciona al renunciar a la comprensión racional que sólo sirve para ocultarnos a nosotros mismos el deseo que nos anima. Renuncia que nunca se logra del todo, ni por parte del analista ni del analizante, apuntemos al pasar. De ahí este carácter irresoluble y de tensión que inevitablemente adquiere la apuesta por la praxis psicoanalítica.

---

### **Algunas observaciones sobre la asociación libre**

---

Quizás ninguna otra técnica de tratamiento sea más transparente que aquella utilizada por el método psicoanalítico. Sin embargo, y al mismo tiempo, una transparencia que se opaca por todos los vericuetos y vicisitudes con que nos encontramos al “aplicar” dicha técnica. Podemos decir siguiendo a Freud que el psicoanálisis tiene una sola regla y nada más. Ya es demasiado decir que en el psicoanálisis hay reglas, pues se trata más bien de un método que se caracteriza por la ausencia de rigidez y de universalización, introduciendo así, de alguna manera, una tensión explícita y un conflicto permanente en el

ámbito de la práctica: la regla que tiene que sostener el analista ante la flexibilización del método.

Desde esta posición, siempre en medio de la tensión y el conflicto, advertimos que cada sujeto es único en cuanto a los elementos significantes que lo determinan y organizan su posición en el mundo, el *Unwelt* freudiano se transforma en cadena discursiva, es decir, en una determinación donde nunca encontramos dos síntomas idénticos ni dos historias repetidas. *Diga todo lo que se le ocurra*, es una manera de formular lo que se espera del paciente en el trabajo analítico. Se puede decir que ésta es la única regla. Atareado en la dificultad de sostener dicha regla, sin la necesidad imperativa de ser enunciada, el analista se juega su ser en esa posición donde no vale por lo que *es*, sino por lo que *hace*, en tanto sostiene el lugar que otorga al otro la posibilidad de ser escuchado. En ocasiones no es el paciente el primero en traicionar dicha regla, sino el propio analista, de ahí la dificultad de lo que se le pide como *atención flotante*.

Lacan proponía que el modo particular de expresarle al paciente la regla fundamental permitía conocer el estado en que se encontraba el analista con respecto a su proceso de formación, pero, ¿es posible poner en discusión dicha opinión? ¿No hay en esto cierto aire de un *Yo* que precisamente entra en un *estado* otorgándole una sustancialidad sometida a una temporalidad cuyo objetivo y misión es por lo tanto cierta *formación*? ¿No excluye esta opinión la posibilidad de las variaciones infinitas en que el analista puede sostener la posición desde donde enuncia dicha regla, no expresamente sino éticamente, en favor precisamente de este *estado* en el que está el analista respecto de su formación? Incluso ¿No excluye esta opinión de igual forma al otro elemento de la experiencia analítica, el *otro* al que se dirige dicha regla, en favor una vez más del *estado del analista*? ¿Es posible que la variación en la enunciación de la regla analítica, dependa, es verdad, del momento subjetivo del *Yo* del analista, pero además, del encuentro producido con el otro en el espacio analítico? Nos encontramos en una tensión y ante un conflicto una vez más<sup>1</sup>.

---

1 Es muy importante advertir como lo reconoce Freud en *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico* cómo la posición del analista está siempre

Por un lado la enunciación de dicha regla, *Diga todo lo que se le ocurra*, depende de cierto factor “x” ubicado en la parte del analista. Sin embargo esto no tiene ningún sentido sin el otro factor que depende del otro en tanto destinatario que entra en el dispositivo analítico y las condiciones en que se da esto, puesto que la pregunta se desplaza a la posición ética que permite enunciar dicha regla.

Lo cierto es que a pesar de la simpleza de esta regla, en su interior se encuentra alojado el fundamento del inconsciente, que tiene todo que ver con ese “diga”, con la invitación a hablar implícita y con aquellas ocurrencias que afloran sin que uno se lo proponga conscientemente. De igual modo para el analista, que encuentra su propio escollo en esa invitación que lo convoca en su posición en tanto atención flotante, eso que Freud reconoce claramente: *“mientras uno toma apuntes o traza signos taquigráficos, forzosamente practica una dañina selección en el material, y así liga un fragmento de su propia actividad espiritual que hallaría mejor empleo en la interpretación de lo escuchado.* (Freud. 1912a: 113). Faltaría preguntarnos si esto no es un riesgo que se desprende de este lugar conflictivo más allá de la toma de apuntes o aplicaciones de protocolos ¿no es parte del lazo social cotidiano ligar fragmentos que nos hacen interpretar lo escuchado?

Aun así, creemos que hay más elementos relacionados con aquella regla en apariencia tan inofensiva. Intentaremos preguntarnos por la forma en la que el deseo del analista propicia o no el decir del paciente. Además de la articulación de esta invitación a hablar en el eco que podría propiciar en el analista, con la finalidad de ubicar el funcionamiento adecuado del deseo del analista delante de lo que se

---

en tensión conflictuante entre su persona y el lugar que debe ocupar: “la tarea inmediata a que se ve enfrentado el analista que trata más de un enfermo por día le parecerá, sin duda, la más difícil. Consiste en guardar en la memoria los innumerables nombres, fechas, detalles del recuerdo, ocurrencias y producciones patológicas que se presentan durante la cura, y en no confundirlos con un material parecido oriundo de otros pacientes analizados antes o al mismo tiempo. Y si se está obligado a analizar por día seis, ocho enfermos o aún más, la hazaña mnémica que lograrlo supone despertará en los extraños incredulidad, asombro y hasta conmiseración. En todo caso se tendrá curiosidad por conocer la técnica que permita dominar semejante plétora, y se esperará que se sirva de unos particulares recursos auxiliares”. (Freud. 1912e. Pág: 111). Introducción de una problemática, entre otras, que ninguna técnica puede subsanar ni remediar.



escucha en la experiencia psicoanalítica. Es decir: ¿qué es este deseo del analista que más conviene a la experiencia analítica en tanto no dependa fundamentalmente de ese *estado* del Yo de la persona del analista? ¿Es posible pensar este deseo del analista apuntalándose todo el tiempo en una posición situacional discursiva en tanto sean las diversas circunstancias en el encuentro con el otro, parte correlativa del deseo del analista, sin el cual deja de tener sentido?

---

### **La regla psicoanalítica ante el ternario RSI**

---

Nuestra preocupación es vigilar que la pregunta por el deseo del analista no se sustancialice. De esto depende por entero que la misma técnica no se coagule en procedimientos esquematizados, ya que, como bien reconoce Freud (1913a): “la extraordinaria diversidad de las constelaciones psíquicas intervinientes, la plasticidad de todos los procesos anímicos y la riqueza de los factores determinantes se oponen, por cierto, a una mecanización de la técnica” (p. 125). Lo cual nos hace pensar en la otra parte del encuentro analítico: la diversidad de la alteridad. En ese sentido trataremos de problematizar la regla psicoanalítica fundamental intentando articular, en lo posible, la posición lacaniana con respecto al ternario SRI: ¿Qué pasa con ese famoso *diga todo lo que se le ocurra* cuando se lo mira desde el anudamiento borromeo de los tres registros propuesto por Lacan en la parte final de su enseñanza?

Por otra parte el deseo, cosa opaca y quebradiza. Y al mismo tiempo, fulgurante y poderosa, aparece porque las palabras que constituyen la dimensión humana no tienen pegado su sentido. Si hay deseo es porque hablamos. Si no hay deseo es porque repetimos fórmulas aprendidas en lugar de hablar de los acontecimientos inesperados que han dado forma a nuestra historia y a nuestro ser. La comprensión racional es entonces un posible producto del conflicto que introduce la asociación libre, entre otros, es decir, una de las formas en que se pone en juego el goce del sentido siempre forzado ante lo real que introduce la invitación a la asociación libre. Seamos nietzscheanos en este punto: no hay hechos, hay interpretaciones. Es justamente ese famoso *diga todo lo que se le ocurra*, el que impide que la significación se establezca, lo que propicia que la cadena discursiva

pueda seguir girando hasta producir otra (interpretación de la) historia que nos constituye al ser enunciada por nosotros mismos. Aquí se ve ya el papel del lenguaje en la configuración temporal de nuestra experiencia como seres hablantes.

Si hablamos, entonces nosotros vamos modelando el sentido de las palabras (y de la historia) que por sí mismas sólo son, como decía Nietzsche, (1873/1990) nada más que “conchas vacías” a la espera de ser llenadas a través de un “impulso artístico” del ser humano que se asume como “creador del lenguaje y la verdad” (p. 21). Pero que se olvida al mismo tiempo, en tanto creador, que su impulso a llenar estas conchas vacías es un juego donde el lenguaje es la instancia que produce la verdad.

*Hablante-ser*, le llamó Lacan al ser humano que Nietzsche describía como un artista creador de hermosas mentiras (metáforas) que por sí mismas están tan vacías como el centro del hombre mismo. El lenguaje, sin el ser (hablante) que lo habite, es una casa vacía en perpetuo derrumbamiento. La mentira ya no se entiende aquí en el sentido habitual del término. Verdad y no-verdad son parte del mismo movimiento (Heidegger, 1947). Se copertenecen. Se necesitan al igual que el hombre y la palabra. En la mentira, si uno está dispuesto a escuchar, se revela algo del orden de la verdad. Y la verdad, después que se la conoce y se la repite de la misma forma, pierde su brillo original hasta ser moneda gastada, un saber ya petrificado desde cuyo interior reposa sigilosa la verdad que ya no corta; el saber universitario, en términos lacanianos.

Verdad y mentira vienen juntas para recordarnos que lo simbólico es siempre una ficción que el ser humano inventa para representar la imagen presente de sus años a cuestas. Estamos en el cruce de lo simbólico con lo imaginario. De la palabra con el sentido. Como decía García Márquez (2002): “La vida no es la que uno vivió sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” (p. 1). Al enunciar (simbólicamente) nuestra historia, se producen retroactivamente los acontecimientos que marcan, a través de la representación, eso que habremos sido por efecto de nuestra palabra. Lo simbólico invierte el orden causal y los efectos terminan siendo la causa de su

propia causa. En otras palabras, lo simbólico en tanto cruce con lo imaginario pierde fundamento y esencialidad para presentar un juego de interpretaciones que no pertenecen a nadie pero que *son dichas* en la trama de la historia para apropiarse de un sujeto.

Ese cruce entre lo simbólico y lo imaginario es una interpretación subjetiva de todas las interpretaciones en tanto relato en la historia de alguien. Recuerdos, se les llama. Y aquí subyace igualmente un goce: el del sentido. Todo esto es susceptible de ser desmontado ante lo real que no recubre este *goce del sentido*. Lo real en tanto cruce y recorte con lo imaginario y lo simbólico: “¿qué es, por otra parte, de ese otro modo de goce, el que se figura por un recorte, un estrechamiento que viene aquí, lo Real, a calzarlo en la periferia de otros dos redondeles de hilo, qué es de este goce?” (Lacan. 2002: 14)

*Diga todo lo que se le ocurra*, regla fundamental del psicoanálisis, funda un sujeto que habrá sido retroactivamente la causa de su propia causa a través de la enunciación (de su verdad) que es siempre una sola: “la exterioridad del accidente” (Foucault, 1971, p. 13), la interioridad del trauma constituido siempre a posteriori en el Freud de estudios sobre la histeria, es decir, la posición singular del sujeto en la estructura del mundo que propicia un decir singular. Lo que trae inevitablemente consigo la disolución del centro en tanto sentido unívoco. Incluso traería consigo el cuestionamiento radical a todo uso del sentido.

¡Eso es una locura! ¿Quién en su sano juicio está dispuesto a confesar todas las cosas infames en las que uno piensa cuando simplemente se deja llevar sin saber bien para dónde o por qué? ¿Existe alguien completamente dispuesto a hablar de sí mismo sin recurrir a la repetición de la historia conocida? ¿Cómo sería esa disposición a desconocerse para poder encontrarse en lo desconocido? Hablar, en este sentido, es muy diferente a repetir. Decir lo que se le venga a uno a la cabeza sin pensar en nada.

Quizás no hay método o técnica de indagación más transparente (Lacan, 1953) pero al mismo tiempo más complicada y difícil de sostener. (Eso suponiendo que el psicoanálisis sea un método de investigación, como se dice en la academia). Asociar libremente, le

llamó Freud a la técnica del psicoanálisis que a más de cien años, sigue intacta. A través de este método peculiar, que consiste en dejar fluir libremente la palabra hasta donde nos lleve, hasta los rincones oscuros de lo impensado, nuestro doctor Freud encontró que hay una dualidad no reconocida en todos nosotros.

Que lo que pensamos y decimos es pensado y sentido por una exterioridad que tarde o temprano termina confundiendo y confundiéndonos en sus pantanos y recovecos.

---

### **Asociación libre y división subjetiva: del Yo cartesiano al yo lacaniano que no sabe que sabría**

---

Algunos años después, otro médico llamado Lacan supo leer puntualmente que el inicio de la partida en la experiencia freudiana es que *Yo* no soy *yo*. Que cuando *Yo* habla, no hace más que repetir lo que le dijeron que debía ser, opacando al mismo tiempo aquel otro *yo* que parece perdido en las falsedades del primero. Aunque verdades al mismo tiempo, pues al tener una consistencia imaginaria, dan forma y sentido a las significaciones que hacen de la ilusión de este *Yo* una sustancia muy especial. Una sustancia imaginaria podríamos decir que como tal, se encuentra descentralizada por la irrupción de ese otro *yo*.

Hablar desde el *Yo* que cree saber lo que dice, no es más que repetir discursos aprendidos. El saber se impone sobre la verdad hasta unificar la versión oficial de nuestra historia, como pasa en la universidad, tan llena de saber, tan dispuesta a dictar recetas que nos tranquilicen. En contraposición, para el psicoanálisis, las “versiones oficiales” que dan cuenta de los hechos de nuestra historia están ahí sólo para engañarnos. Matriz de consistencias imaginarias. Una versión oficial no es más que un significado congelado en el tiempo que se sostiene en la repetición idéntica del sentido que se presume correcto; como si las palabras existieran independientes del ser que las inventa, como si hubiera un metalenguaje del que surge el sentido correcto.

El *Yo* está hecho de identificaciones, para precisarlo de un mejor modo. Significaciones “personificadas”. La firmeza en las fijaciones de una *personalidad*. Tomar prestado un modelo que se nos presenta

como la perfección misma hasta alienarnos en él. La personalidad, ese invento psicológico hecho para perpetuar el discurso del Amo, no es más que un disfraz imaginario que hemos asumido ante el compromiso de vivir con los otros y ante la imposibilidad de enunciar la verdad de nuestra única e irreplicable posición en el mundo. Formas enrevesadas de situarnos en un lazo social. Este lazo se sostiene justamente en cuanto que la verdad está atravesada por la carencia y la inconsistencia.

La verdad única de nuestra historia singular queda eclipsada en la alienación imaginaria que constituye la personalidad socialmente reconocida; el Yo con el que nos presentamos ante el mundo y que los demás reconocen en nosotros, es ilusorio desde su constitución misma porque se arma desde una imagen externa que impone un sentido de completud en el adentro. Lacan nombró este proceso de anclaje imaginario como *el estadio del espejo*.

Pero, Yo no soy yo;

yo es donde no piensa, donde no sabe, donde un fracaso permite advertir otro camino, yo soy el otro, las relaciones sociales (Marx, 1845) y el mundo que las ha producido y constituido, esa es la esencia y el núcleo central del yo recubierto por el brillo ilusorio del Yo.

Lo inconcesable del deseo del Otro se congela en la fantasía imaginaria de ser por fin algo para alguien, ser el objeto del deseo del otro. Con todo el peligro y su correspondiente dosis de angustia que acarrea esta posición. Porque como en todo, hace falta situar su contraparte. Aquel Yo que se piensa autónomo. Autodeterminado. Ese Yo que se tiene autoestima. El Yo que no es más que producto de esas identificaciones que a manera de referencia empaña la verdad, señalándola. Es en el Yo como relato determinado donde se encuentra la verdad que causa. Si profundizamos en el yo lo único que encontraremos es un vacío por donde se asoma el exterior verdadero.

El individuo único no existe. El *in-divisible*. Al contrario, si hay algo de entrada como acontecimiento en la praxis analítica es el sujeto como cociente de una división. Justamente así, como en matemáticas. Si aplicamos una operación como la división y dividimos la demanda del Otro *entre* la necesidad, el cociente es el deseo y el sujeto

determinado por este en tanto dividido. El sujeto con la singularidad de su decir, dividido de entrada y que puede existir en la medida en que los acontecimientos centrales de una vida se configuran y se reconocen retrospectivamente como efecto del discurso.

Estamos divididos en tanto que hablamos. El afuera y todo lo que hay afuera se interioriza hasta convertirse en la identidad que nos constituye imaginariamente. En mí habitan todos los personajes que permiten y sostienen la existencia de nuestra vida en sociedad. Mi personalidad es la suma de todos los personajes que me rodean. El *proso-pon* griego que en la etimología es la máscara teatral. La personalidad como la máscara ante el gran teatro cuyo escenario es la sociedad.

Todos sus actores y todos sus libretos son hablados a través de mí...

...cuando digo: “yo pienso esto...” “yo opino tal cosa...” es el mundo el que está pensando a través de mí. El centro se desplaza y me diluyo en el barrujo de los relatos apilados en identificaciones imaginarias que me hacen ser lo que (no) soy.

La experiencia freudiana se despliega a partir del reconocimiento de que es el mundo el que opera a través de mis actos y de mis pensamientos. El inconciente quiere decir eso mismo: que soy donde no pienso, o que donde pienso y en lo que pienso, no soy, sino que es siempre el Otro hablando a través de mis certezas mejor fundamentadas. Soy un discurso inestable y sin centro. Me encuentro dividido entre el enunciado que profiero que creo que es mío y el enunciado que realmente soy como producto de una enunciación discursiva del Otro.

La conciencia nos engaña.

Todo el tiempo nos engaña para no tener que enfrentar la angustia del antes de la alienación al Otro, antes del otro, antes del mundo y de su deseo que se manifiesta en la farsa impostergable de que yo soy dueño de mi autonomía. El núcleo de invalidez traumático y fundamental. Ese cachorro humano que después tendrá una conciencia. La supuesta autonomía del yo, la individualidad y la originalidad personal, tan de moda en estos tiempos, no es más que el acomodo narcisista de los diversos fragmentos de la historia del mundo recordada de su totalidad y operando en nosotros imaginariamente. Aco-

modos imaginarios que también cuestionan el lazo social y lo propio del mecanismo discursivo: su necesidad de otro como interlocutor.

En mí interior habla la señora que vende pescado en el mercado y que se ve obligada para poder subsistir, a vender su producto más barato que en Walmart o en Chedraui...

...habla en mí el campesino despojado de sus tierras que ha tenido que emigrar a los Estados Unidos para poder sostener a su familia...

...la maestra rural que camina horas para llegar a su escuela de palitos y que ahora debe evaluarse de forma obligatoria para poder conservar su empleo...

...el chofer de la combi que se emborracha los fines de semana...

...el mecánico que le va a las águilas del américa y piensa que no hay más mundo que el clásico nacional y el chicharito Hernández que cada vez mete más goles...

habla en mí el carnicero,

el lavacoches,

el empleado,

la ama de casa,

los indígenas,

las mujeres,

los homosexuales;

los hombres que no tienen de otra más que ser machos y fuertes...

...todos los sin voz y los sin rostro habitan en mí y me perturban en las madrugadas y su discurso se repite en mis sueños y es tan fuerte y tan verdadero que me veo obligado a despertar para seguir soñando en la realidad que camino a diario y no escuchar nada de nada...

Ese es el gran secreto de la escucha analítica...

Escuchar ese mundo que insiste desgarrando mi interior. Eso mismo es el inconsciente. La exterioridad siempre contradictoria. En mí, habla el mundo de forma marginal y contingente, como en un idioma

desconocido para el Yo dando la impresión de no pertenecerle, de estar a salvo... Siempre hay reacomodos en el ámbito imaginario de la composición del sentido, si algo irrumpe siempre algo compensa para aminorar la grieta. Aversión al sin-sentido, es por ello que se hace lo posible por des-conocer dicha irrupción. Pero lo inconsciente crea sus formas: las formaciones del inconsciente desacomodan las consistencias imaginarias.

Escuchar mi propio desgarramiento interno que no es sino la misma contradicción que observamos todos los días en el mundo que nos rodea...

Hablar para poder escuchar. Escuchar para poder hablar.

No hay escucha posible que no tenga como punto de partida este hablar verdadero. Este reconocimiento de lo otro operando en mí. Puesto que al final no hay retorno como síntesis de mí mismo en el desdoblamiento y la división. Lo otro operando en mí produce acontecimientos que me convocan y me transforman. El reconocimiento de lo otro que opera en mí se vuelve el proceso por el cual devengo distinto de lo que era y por consecuencia dejo de ser capaz de ser lo que era. Este reconocimiento no es sin pérdida: el yo se transforma en el acto de reconocimiento. Se modifica la organización del pasado y su significado, al mismo tiempo que se transforma el presente por la plenitud de la palabra. El goce va más allá de sí mismo por intermedio del significante. Hay pérdida de goce en la experiencia analítica. Un plus de gozar que nadie recupera. Algo irremediamente perdido. Se va a análisis a perder-se.

El reconocimiento de eso que está ahí de nosotros vertido en el silencio de la hipocresía, sin ser cabalmente reconocido no solamente como parte del yo, como individualidad o personificación temporal, sino como elemento central de nuestra historia en tanto que sociedad y país, desgarramiento interno que no hace sino retornar en la historia de nuestras matanzas siempre bien justificadas. El reconocimiento implica aceptar que el yo es el tipo de ser en el que la permanencia misma dentro de sí es imposible. Que este desgarramiento interno está en continuidad con la exterioridad que lo determina. No hay adentro que no sea un afuera pegado sobre sí mismo (Foucault, 1971).



También nos podríamos mirar en lo real desgarrado de los cuerpos exhibidos en el porno o en el narco, como el mejor testimonio de lo que somos y que miramos a hurtadillas, pero que no nos atrevemos a reconocer... Ahí está la historia jamás reconocida a cabalidad de Ayotzinapa y nuestros 43 desaparecidos... la historia del amo de la sangre y del fuego que ante la ausencia de verdad insiste en destruirnos como sociedad: Acteal, Tlatlaya, Apatzingan, Ostula, Morelia, Ciudad Hidalgo...

...eso que no es reconocido, ni mucho menos hablado, que se oculta disfrazado de moral y rectitud es lo mismo que retorna en lo real de los síntomas neuróticos, en la certeza del delirio psicótico, en lo infame de la perversión y del abuso, pero también en las revueltas sociales que muestran hasta que punto estamos hartos, indignados...

¿Porqué callar y no decirlo todo?

¿Por qué no seguir las enseñanzas de Freud y decir todo eso que no hemos dicho nunca?

...Porque también habita en mi Yo y con mucha fuerza, el otro costado del mundo, el de las relaciones sociales que determinan la interioridad; aquella instancia que en este nivel calla y silencia esas voces y esos rostros de los excluidos y marginados:

...el empresario exitoso que abre tiendas oxxo en cada esquina y que paga a sus empleados lo mínimo para sobrevivir,

...el político de profesión que siempre piensa en las próximas elecciones, y que produce esas leyes injustas que legitiman la explotación y dotan de un carácter legal a la desigualdad y al antagonismo,

...el patrón intolerante que exige siempre más y termina dando su vida a una empresa que sólo la valora mientras sirva para sus propios intereses.

...el jefe de oficina que acosa a sus empleadas y valiéndose de su posición de poder obtiene o intenta obtener favores sexuales,

...el líder sindical que protege sólo sus propios intereses olvidándose de la gente que lo puso ahí y que él representa,

...el policía corrupto que nos extorsiona valiéndose de su posición de autoridad y de nuestra ignorancia y de nuestro temor ante sus pistolas cargadas y dispuestas,

...el crédito bancario que termina exigiendo más en intereses que la misma cantidad prestada,

...el profesor que sólo reproduce la lección del día, año tras año, mes tras mes...

...el conformismo de pensar que así son las cosas, que nada va a cambiar nunca, que mejor esperar la vida eterna y seguir sufriendo en este valle de lágrimas.

Todo eso que vemos tan ajeno y contra lo que a veces peleamos porque lo vemos como injusticia en el mundo, habita también en nosotros. Y nos hace distorsionar nuestra mirada y afirmar nuestra posición en el reino imposible del adentro. En ese resguardo íntimo de la seguridad interior, del palacio donde se es un extranjero por condición.

Lugar sometido por el pensamiento, sostenido por la ficción de la existencia de un Yo que dice y que piensa por sí mismo. Pero lugar de alteridad al fin y al cabo. La identidad entre pensamiento y yo es insostenible. Otra cosa piensa en mí, me desplazo y aparece la pregunta por mi supuesta autoría y agencia sobre mí mismo.

Soy donde no pienso.

El pensamiento, ese escondite de pretextos que siempre aplazan las acciones necesarias.

Pensar para no actuar.

Darle más peso a las ideas que a la realidad.

Vivir encerrado en la fantasía.

Protegido con las ideas de lo sano y de lo enfermo, del adentro y del afuera.

Aplazar los actos y nunca encontrar sus consecuencias.

Gozar de la masturbación mental.

Se puede estar situado en el mundo de tal forma que en lugar de jugarse el deseo en beneficio de la transformación de la realidad, la individualidad se recluya en el paraíso del solipsismo autista.

Pensador eterno.

Vividor mediocre.

Buscador del mal en la cabeza.

y nunca en la realidad.

Sumido en el fango de la repetición.

De la prueba y de la evidencia.

La identificación con el ideal se pega en los huesos.

Hacer de la consistencia imaginaria una tentativa y una certeza.

Por eso no se escucha nada desde ahí.

Las orejas están bien tapadas con ideologías dictaminadoras. Nos decimos profesionales de la salud mental.

No hay de qué preocuparse, Yo estoy siempre a salvo. Los enfermos son los otros, los excluidos, los sin voz y los sin rostro. Nada me afecta porque la consistencia imaginaria no deja afectarme. El sentido unívoco de mis identificaciones no me deja ver más allá de mis propias narices. Des-conozco eso que soy yo mismo pero que termina por desorientarme, ¡y qué bien! porque gracias a ello me mantengo en el fundamento de la alteridad. Los otros me muestran la falta de transparencia con respecto a mí mismo.

Se divide el campo de acción en dos: los enfermos mentales, seres condenables y patológicos, y la pulcritud de los especialistas, que están siempre del lado de la salud y de la bondad.

Verdadera negación de lo más humano que tenemos: la contradicción y el desgarramiento, la falla y la dolencia.

---

## La asociación libre: una ética en las vías del significante

---

¿Cómo situarnos en el nudo borromeo, sin considerar las consecuencias de la práctica analítica, que tiene su sostén en el significante? Como bien lo enunciaba Lacan: *que se diga queda olvidado tras lo que se dice, en lo que se escucha (entiende)*. (Lacan, 2008: 24). No es *lo* que se diga, sino así simplemente, el acto de *que se diga*, sin importar la calidad del contenido, el diseño oratorio, la precisión de los significados y las composiciones usuales del idioma. Se trata de la convocatoria al puro acto de decir. Sin embargo, esto queda olvidado tras lo que se dice y es necesario preguntarse si no tendríamos que hacer un esfuerzo por volver al acto de decir más allá de lo que se dice. Pero todo esto depende del que *escucha*, de algo que Lacan llamaba igualmente *poder discrecional del oyente*. Es quien escucha, quien otorga escansión y sentido al enunciado.

Como vemos, los significados nunca son precisos. Dependen tanto de la enunciación del agente como del poder discrecional de quien recibe el mensaje. Pero todo esto no es culpa ni del agente ni del que escucha, sino de la estructura misma del significante. Cuando hablamos no podemos estar seguros de que los significantes que usamos realmente transmiten el significado y por lo tanto el sentido que les damos. Nunca es primero el significado y luego el significante. No se puede decir precipitadamente que el lenguaje sea un camino simple hacia la significación. Los efectos de significación son acontecimientos discursivos donde se produce una consistencia imaginaria: un significante da sentido a alguien acerca de algo. Pero nunca es certeza unívoca, sino al contrario, certeza multívoca.

Podemos observar desde ya que la asociación libre va a contra corriente de los efectos consistentes de significación, los pone a prueba, los hace fallar y revela sus inconsistencias. La praxis analítica a través de la asociación libre se sirve del juego del significante no para producir efectos de significación, es decir, no para crear significados propios ni mucho menos, sino justamente para revelar la falta de consistencia en cualquier significado. El juego del significante nos sirve para posicionarnos ante el engaño sobre lo que hay que significar.

Pues todo significado lleva consigo un engaño radical. El significante es otra cosa que la significación. El significante es engañoso.

Hacer huellas falsas: un comportamiento no humano sino significativo. Algo peculiar que determina la realidad humana. Por eso el significante no es la representación freudiana. También por ello la asociación libre desde la perspectiva significativa no es la misma que la perspectiva representacional freudiana. No es lo mismo asociar sobre la base de representaciones que sobre la vía del significante. Al menos no es lo mismo para el poder discrecional del oyente. No es lo mismo escuchar representaciones de la realidad que significantes engañosos que señalan una “realidad”.

Sujeto: una huella hecha para que se la tome por una falsa huella. Existencia de un sujeto hablante.

---

### **Conclusión. La falla y la carencia del ser**

---

¿Qué hay, pues, en el origen?

¿Qué tenemos antes del yo alienado con el otro?

¿Porqué nos da tanto miedo enfrentarnos a nosotros mismos?

Porque en el origen está el cuerpo y sus despojos.

Sin representación ni metáfora,

La verdad cruda y sin ornamentos:

La pulsión sexual, en lenguaje freudiano.

La impropiedad del ser, de acuerdo con Martín Heidegger.

La falta, según Lacan.

Hablar sin pensar en nada, dejándose llevar por las palabras sin arrastrarlas hacia ningún destino preconcebido, tal como se pide en el método de Freud, tarde o temprano nos coloca delante de la impropiedad del ser.

El ser es impropio. Nada nos pertenece. No hay nada en el origen que sea fundante, constitutivo, no hay antes del lenguaje. Nos hacemos desde afuera. Con los sentidos del otro. Somos ese afuera plegado sobre sí mismo.

El origen como tal es hueco, falta, vacío, impropiedad, no definición, acontecimiento inesperado, accidente, caída, error.

Es el campo de la sexualidad humana que se caracteriza por el desplazamiento de las imágenes que activan los ciclos instintivos hasta detonarlos y quedarnos con su representante, una dimensión de fantasías en dónde el Yo se regodea y se protege.

Fantasías producto del desplazamiento del imaginario y no como algo patológico que debe ser curado; se trata más bien de algo a ser escuchado, atender ese dicho y sobre todo, participando para sostenerlo.

Hacerse cargo de uno mismo y de su impropiedad a través de hablar; que ya no es repetir, sino constituir, decir, apalabrar.

Llegar a donde no pienso, llegar a donde soy, es llegar a perder el sentido de las palabras que han definido el mundo imaginario que nos rodea.

Desbaratar las palabras como si fueran estructuras desarmables. Piezas para ser jugadas y no jugadas para ser pensadas.

El mundo no tiene sentido, es el sentido.

Buscar el origen en aquello que está por-venir. En lo no dicho aún. En el exceso de decir propio de la poesía, por ejemplo.

Se produce una especie de magia ahí que transforma el futuro al anclarse en el pasado reconstruido por nuestro discurso. Siempre a destiempo. Retrospectivamente. El tiempo del inconsciente es retroactivo a la verdad enunciada con la plenitud de la palabra. La palabra verdadera detiene la repetición sintomática abriendo el vacío donde el deseo puede emerger.

Lo no escrito deja de insistir cuando se lo habla.

Los estudiantes de Ayotzinapa fueron asesinados por la misma fuerza opresora del estado que a su vez asesinó a los estudiantes de Tlatelolco que protestaban por lo mismo que los primeros, educación y justicia; hijos del pueblo que fueron asesinados por las mismas balas y el mismo poder que el pueblo le otorga a sus gobernantes.

Asesinados por la contradicción externa de la lucha de clases que es la misma contradicción interna que produce el desgarramiento que nos constituye.

Sólo hablando y no repitiendo es como podremos liberarnos de nosotros mismos.

Hablando de uno mismo; de lo impropio, de lo que falta, de lo que no anda, es la única forma de poder escuchar al otro, porque su desgarramiento es el mismo que nos constituye.

Al recorrer en mí el discurso del sometimiento y la injusticia puedo escuchar a los otros que me cuentan su desgarramiento.

No podría haber alguien en la posición ética del analista que no se hubiera arriesgado a mirarse por fuera de las certezas del Yo.

Puedo escuchar al otro porque en cierto sentido yo también estoy hecho de eso que me cuentan: no hay más que letras formando palabras y discursos. Sentidos que pasan por verdaderos cuando se los deja ser. Armas ideológicas de sometimiento, como la moral o el saber.

Escuchar así es estar siempre aguijoneado por la verdad.

Jugarse el pellejo en cada caso.

Reconocer a cabalidad el deseo imposible en cada caso. En cada persona, en cada momento.

Sin teoría que nos conforte, sin algo a qué referir la verdad.

Escuchar lo inaudito. Lo que no ha sido oído aún.

Estar dispuesto a escuchar, es estar dispuesto a sufrir con el otro, a sostener la angustia que produce la verdad.

Entonces me conecto con eso que escucho y lo dejo ser. Dejar hablar a la impropiedad del ser a través de las palabras que van sin rumbo fijo.

Me conecto con lo que escucho como si tuviera un bluetooth automático que sólo opera cuando me reconozco como impropio. Cuando el límite entre lo sano y lo enfermo ha sido franqueado con la palabra verdadera destruyendo la frontera del adentro y del afuera, cuando el Yo se trastoca por el nosotros.

En eso consiste la magia de saber hablar y la escucha del inconciente según Lacan, efecto de la palabra que transforma el mundo y nos abre al porvenir.

Por fuera de todo destino.

Desgarrados.

Perforados.

Con una falta que impulsa el deseo y lo convoca, una provocación siempre presente.

El sujeto de la palabra, la plenitud del lenguaje al que sólo se puede acceder si uno se atreve a perderse un poquito para encontrarse por fuera del deber.

Perderse para poder encontrarse.

Aquí, la vida no es más como eran antes.

Ahora pasan cosas todo el tiempo, todo tiene vida y todo te sorprende, encuentras historias a cada momento y por lo mismo aparece la dimensión del sufrimiento como un correlato de la angustia impostergable, pero también la dimensión impensada de la libertad.

De guiarte más o menos por eso que le dicen: “tu chingada gana”. Y sostener el deseo hasta sus últimas consecuencias.

Hacerle caso a la chingada gana. Al deseo chingado por la imposibilidad del lenguaje.

Ser por fuera del deseo del Otro.

Elegir la vida y el destino que uno quiere y puede sostener.

Elegir el color de los calcetines o el sexo del compañero... Si es que eso importa para alguien y si no, que baste con la provisionalidad de las palabras suspendidas de su sentido mientras la muerte nos expulsa de este mundo.



## Referencias

- FOUCAULT, M. (1971/1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- FECHA DE CONSULTA: 13 de mayo de 2018.
- FREUD. (1890a/2006). *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)*. Tomo I. Buenos Aires. Amorrortu.
- FREUD. S. (1912e/2006). *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*. Tomo XII. Buenos Aires. Amorrortu.
- FREUD. S. (1913c/2006). *Sobre la iniciación del tratamiento*. Tomo XII. Buenos Aires. Amorrortu.
- GARCIA, G. (2002). *Vivir para contarla*. Editorial Norma. Versión electrónica: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwirxb3C4YPbAhURI6wKHchfDVsqFgg0MAE&url=https%3A%2F%2Fwww.yumpu.com%2Fes%2Fdocument%2Fview%2F13325530%2Fgabriel-garcia-marquez-vivir-para-contarlapdf-wwwmoreliain-com&usg=AOvVaw1fl6MJkymnOUGOlLs4z\\_n](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwirxb3C4YPbAhURI6wKHchfDVsqFgg0MAE&url=https%3A%2F%2Fwww.yumpu.com%2Fes%2Fdocument%2Fview%2F13325530%2Fgabriel-garcia-marquez-vivir-para-contarlapdf-wwwmoreliain-com&usg=AOvVaw1fl6MJkymnOUGOlLs4z_n)
- HEIDEGGER, M. (1947/2000). *Sobre la esencia de la verdad*. Alianza: Madrid. Versión electrónica: [http://www.robertexto.com/archivo10/esencia\\_verdad.htm](http://www.robertexto.com/archivo10/esencia_verdad.htm) Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018.
- LACAN, J. (1953-1954/2008). Seminario 2. *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1969-1970/2008). Seminario 17. *El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1972-1973/2008). Seminario 20. *Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1974-1975/2002). Seminario R. S. I. Versión crítica digital de Ricardo Rodríguez Ponte. Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- MARX, M. (1845/1888). *Tesis sobre Feuerbach*. Versión electrónica: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> fecha de consulta: 13 de mayo de 2018
- NIETZSCHE, F. (1873/1990). *Sobre verdad y mentira en un sentido extra-moral*. Madrid: Tecnos.

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.  
Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.





# Análisis psicométrico de exámenes de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación en CONALEP Estado de México

## Psychometric analysis of Mathematics and Language and Communication exams in CONALEP State of Mexico.

MTRO. IRVIN RODOLFO TAPIA BERNABÉ<sup>1</sup>

LIC. LUIS ENRIQUE GONZÁLEZ MEJÍA<sup>2</sup>

**Resumen.** El presente trabajo demuestra en qué medida los reactivos utilizados en pruebas censales de tipo diagnóstico de Matemáticas y en Lenguaje y Comunicación, impacta el desempeño de estudiantes de segundo semestre de CONALEP Estado de México. Como objetivo específico, se tuvo medir el grado en el que los ítems son capaces de establecer diferencias en estudiantes con niveles altos o bajos en sus habilidades, capacidades y conocimientos, así como clasificar por nivel de dificultad cada uno de los ítems de los exámenes de diagnóstico, ambos bajo la perspectiva de la Teoría Clásica del Test. La investigación se encuentra centrada bajo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo transeccional. Se llegó a la conclusión de que los índices altos de dificultad y bajos de discriminación de los reactivos de ambos exámenes afectaron el desempeño de los estudiantes en su evaluación diagnóstica.

Palabras clave: Análisis psicométrico, pruebas censales, dificultad y discriminación.

---

1 Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México.  
Jefe de Proyecto de Evaluación Educativa irtb.tapia@gmail.com

2 Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México.  
Jefe de Proyecto de Evaluación Educativa. glezenkike@gmail.com

**Abstract.** The present research work shows the extent to which the reagents used in census tests of the diagnostic type of Mathematics and in Language and Communication, impacted the performance of second-year students of CONALEP Estado de México. As a specific objective, we had to measure the degree to which the items are able to establish differences in students with high or low levels in their skills, abilities and knowledge, as well as to classify by level of difficulty each one of the items of the exams. diagnosis, both from the perspective of the Classical Test Theory. The research is centered on a quantitative approach with a descriptive transectional design. It was concluded that the high levels of difficulty and low discrimination of the reagents of both exams affected the performance of the students in their diagnostic evaluation.

Key Words: Psychometric analysis, census tests, difficulty and discrimination.

---

## **Planteamiento del problema**

---

### **Objetivos**

#### **Objetivo General:**

Analizar los reactivos de la prueba censal de Matemáticas y de Lenguaje y Comunicación de segundo semestre en CONALEP Estado de México, a través de las teorías psicométricas a fin de determinar la calidad de los instrumentos utilizados.

#### **Objetivos específicos:**

- Establecer los valores equivalentes a 0 y 1, obtenidos a partir de los resultados de la calificación de los reactivos de opción múltiple.
- Determinar los resultados de los indicadores de calidad para pruebas de opción múltiple que componen la prueba de conocimientos de matemáticas y lenguaje y comunicación.
- Determinar el grado en que se relacionan los reactivos de la prueba, para conocer la consistencia interna del instrumento empleado.

## **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el modelo psicométrico apropiado para determinar los indicadores de calidad en exámenes de opción múltiple?

¿De qué manera impactó la calidad de los reactivos de los exámenes en la evaluación de los estudiantes?

---

## **Justificación de la investigación**

---

Elevar la calidad de la educación en México, es hoy en día uno de los principales ejes de atención de la política pública en nuestro país. A raíz de la creación de la Política Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2015) se pretendió entre otros, desarrollar una cultura de evaluación y toma de decisiones basada en la evidencia, así como la construcción de los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME).

Las áreas de evaluación en los estados se encuentran en proceso de fortalecimiento de sus capacidades institucionales y han desarrollado, de la mano del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), sus propios Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME).

En el Estado de México, se ha integrado al PEEME de la EMS, el desarrollo de propuestas de evaluación para la mejora de los procesos a través del desarrollo de exámenes realizados por sus cuerpos académicos (CESPD, s.f.). Un ejemplo de lo anterior es el instrumento para evaluar las competencias Matemáticas y Lenguaje y Comunicación en estudiantes de segundo semestre de CONALEP Estado de México. Si bien este tipo de hechos representa acciones plausibles ante este panorama, es importante cuestionarse: ¿Cumple este tipo de instrumentos de evaluación los estándares de calidad establecidos por las organizaciones internacionales? así como ¿De qué manera impactó la calidad de los reactivos de los exámenes en la evaluación de los estudiantes?

Cuando se utilizan instrumentos de gran escala y alto impacto los cuales son diseñados para aplicarse en más de un plantel escolar, como en el caso de las pruebas censales, es necesario conocer los indicadores técnicos que definen la calidad del instrumento educativo. Por su

dimensión y por el poderoso impacto social que tienen, su elaboración debe ajustarse a rigurosos estándares de calidad (Aiken, 1996).

El propósito de una prueba educativa es hacer inferencias acerca del conocimiento que tiene un estudiante respecto al dominio evaluativo que se pretende medir; información que es útil a los educadores para tomar decisiones tendientes a mejorar el proceso educativo (INEE, 2005). Sin embargo, sin importar qué tan cuidadosamente se elabore una prueba, los resultados no tienen ningún valor si esta no se administra y califica en forma adecuada. (Lewis R., 2013).

Una fuente importante de estos recursos son los Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica, una serie de 264 normas para construir, evaluar, administrar, calificar, interpretar y usar los resultados. Enfatizan la importancia de tomar en cuenta el bienestar de las personas que hacen una prueba y evitar el mal uso de los instrumentos de evaluación (Backoff, Larrazolo, & Rosas, 2000). Sin embargo, mientras que, en países desarrollados, es obligatorio que estos criterios de calidad se satisfagan, en México es inexistente esta normatividad.

El presente trabajo de investigación educativa busca examinar los resultados psicométricos relacionados con el nivel de dificultad y poder de discriminación de los reactivos de la evaluación diagnóstica dirigida a estudiantes de segundo semestre de la generación 2017-2020 en el Conalep Estado de México, guiado mediante la Teoría Clásica de los Test, vigente de acuerdo con (Backoff, Larrazolo, & Rosas, 2000).

El estudio generará precedentes en la valoración de la calidad de los instrumentos de medición empleados para evaluar el desarrollo de las competencias en estudiantes, a fin de proporcionar información correcta para la toma de decisiones. Además, aporta una guía a la labor de evaluación educativa de las instituciones de Educación Media Superior a través de la experiencia de Conalep Estado de México.

---

## **Fundamentación teórica**

---

### **Introducción**

Dado que el presente trabajo se encuentra centrado en el análisis de los reactivos de opción múltiple utilizados en pruebas de evalua-

ción de los aprendizajes en Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, es fundamental dar a conocer los ejes conceptuales para apoyar a la lectura del lenguaje técnico, contenido en el cuerpo metodológico del presente trabajo.

En este sentido, comenzaremos por definir que el análisis de reactivos según (INEE, 2013) forma parte del proceso de validación de un instrumento en el desarrollo de exámenes a través de pruebas objetivas estandarizadas, en donde su ejecución principalmente nos permitirá:

1. Mejorar la calidad de los reactivos, ya que el análisis no solo aporta información de los alumnos, si no específicamente de los reactivos.
2. Aporta información útil para retroalimentar puntos difíciles y errores generalizados por grupos de alumnos.
3. Ayuda a establecer criterios de evaluación, despreciando reactivos de mala calidad.
4. Generar bancos de reactivos de calidad para su uso posterior.

Para lograr la construcción de exámenes de evaluación adecuados, la Teoría Clásica de los Test (TCT) en las últimas décadas ha sido una guía para los constructores de pruebas. Esta teoría considera que, tras aplicar y calificar una prueba, se obtiene el puntaje que logró cada examinado, el cual es conocido como puntuación observada.

Sin embargo, el nivel real de dominio o habilidad que tiene el estudiante no lo conocemos; porque la puntuación que observamos está influenciada por diversos errores de medición. La TCT nos ayuda a reducir los errores que cometemos al construir un examen, de modo que sea posible conocer el nivel de habilidad real de los estudiantes.

---

### **Teoría clásica de los test**

---

La TCT ha sido el modelo dominante en la teoría de test, y tiene aún una vigencia representativa en el campo de la evaluación psicológica y educativa. Esta teoría propuesta por Charles Spearman a inicios del siglo XX, usa un modelo matemático sustentado en la curva normal que supone que la habilidad de un sujeto es la sumatoria de los puntajes obtenidos al responder una serie de ítems de una prueba.



La TCT se centra en la estimación del puntaje de una persona como si esta hubiera respondido al universo total de preguntas posibles, como este universo es infinito, es necesario hacer una estimación de este puntaje, el cual tendrá cierta cantidad de error (Navas, 1994).

Lo anterior de acuerdo con (Muñiz, 2010) se define los siguientes supuestos en los que esta soportada la TCT:

1. El puntaje verdadero de una persona en un test es igual a aquella puntuación que obtendría como media si se le pasase infinitas veces el test.
2. El valor de la puntuación verdadera de una persona no tiene relación con el error que afecta esa puntuación, es decir, puede haber puntuaciones verdaderas altas con errores bajos, o altos, no hay conexión entre el tamaño de la puntuación verdadera y el tamaño de los errores.
3. Los errores de medida de las personas en un test no están relacionados con los errores de medida en otro test distinto.

### Índice de dificultad

El índice de dificultad de un ítem de acuerdo con la TCT, se entiende como la proporción de personas que responden correctamente un reactivo de una prueba. Entre mayor sea esta proporción, menor será su dificultad. Lo que quiere decir que se trata de una relación inversa: a mayor dificultad del ítem, menor será (Backoff, Larrazolo, & Rosas, 2000).

Para calcular la dificultad de un ítem, se divide el número de personas que contestan correctamente el ítem entre el número total de personas que intentan resolver el ítem (correcta o incorrectamente).

$$ID = \frac{A_i}{N_i} \dots (\text{Ecuación 1})$$

Donde:

$A_i$  = Número de personas que aciertan el ítem.

$N_i$  = Número de personas que intentaron resolver el reactivo.

Para la evaluación de los reactivos se emplea la tabla 01.

**Tabla 01.** Interpretación del nivel de dificultad

Grado de dificultad del ítem	Interpretación
85	Muy difícil
60-85	Difícil
40-60	Moderado
15-40	Fácil
15	Muy Fácil

### Índice de discriminación

Si la prueba y un ítem miden la misma habilidad o competencia, podemos esperar que quien tuvo una puntuación alta en todo el test deberá tener altas probabilidades de contestar correctamente el ítem. También debemos esperar lo contrario, es decir, que quien tuvo bajas puntuaciones en el test, deberá tener pocas probabilidades de contestar correctamente el reactivo. Así, un buen ítem debe discriminar entre aquellos que obtuvieron buenas calificaciones en la prueba y aquellos que obtuvieron bajas calificaciones.

Para determinar el índice discriminativo de un ítem, utilizaremos la siguiente fórmula:

$$P = \frac{A_c - A_i}{M} \dots \dots \text{(Ecuación 2)}$$

Donde:  $A_c$ : La frecuencia de aciertos en el grupo superior (convenientes)

$A_i$ : La frecuencia de aciertos en el grupo inferior (inconvenientes)

$M$ : El total de individuos en cada grupo

Entre más alto es el índice de discriminación, el reactivo diferenciará mejor a las personas con altas y bajas calificaciones. Si todas las personas del Ac contestan correctamente un reactivo y todas las personas del Ai contestan incorrectamente, entonces  $P = 1$  (valor máximo de este indicador); si sucede lo contrario,  $P = -1$  (valor máximo negativo); si ambos grupos contestan por igual,  $P = 0$  (valor mínimo de discriminación).

Ebel y Frisbie como se cita en (Backoff, Larrazolo, & Rosas, 2000) nos dan la siguiente regla de “dedo” para determinar la calidad de los reactivos, en términos del índice de discriminación. La Tabla 1, muestra los valores D y su correspondiente interpretación. Asimismo, en la tabla 2 se señalan las recomendaciones para cada uno de estos valores.

**Tabla 02.** Índice de discriminación de los reactivos según su valor

D=	Calidad	Recomendaciones
>0,39	Excelente	Conservar
0,30 . 0,39	Buena	Posibilidades de mejorar
0,20 . 0,29	Regular	Necesidad de revisar
0,00 . 0,20	Pobre	Descartar o revisar a profundidad
<-0,01	Pésima	Descartar definitivamente

## Coefficiente de correlación biserial

El coeficiente de correlación biserial se calcula para determinar el grado en que las competencias que mide el test también las mide el reactivo. Proporciona una estimación de la correlación producto-momento de Pearson entre la calificación total de la prueba y el continuo hipotético del reactivo, cuando éste se dicotomiza en respuestas correctas e incorrectas.

Se consideran aceptables los ítems con valores superiores a 0.25. La ecuación para obtener este indicador, es la siguiente:

$$r_{bp} = \frac{\bar{x}_p - \bar{x}}{\sigma} * \sqrt{\frac{p}{q}} \dots\dots \text{(Ecuación 3)}$$

Donde:

$p$ : La proporción de individuos que acertaron

$q$ : La proporción de individuos que fallaron

$Xp$ : La media en  $X$  de los sujetos cuya proporción es  $p$

$X$ : La media del test

$Sx$ : La desviación típica del test

---

### **Interpretación de los resultados empíricos de la Teoría Clásic del Test**

---

De acuerdo con (INEE, 2013) los resultados obtenidos en el análisis empírico de los indicadores de calidad según la TCT, nos permitirá conocer las dificultades que tienen frecuentemente los estudiantes al responder un reactivo, las cuales pasan inadvertidas al especialista que lo construyó. Entre los problemas más comunes se encuentran los siguientes:

1. La base del reactivo es confusa debido al uso de lenguaje sofisticado, estructura gramatical compleja, o a su mala formulación.
2. La pregunta resulta muy fácil debido a que los distractores son muy obvios, poco plausibles o mal redactados.
3. a pregunta es muy difícil debido a la “cercanía conceptual” de los distractores, lo cual hace difícil discriminar la respuesta correcta o que haya más de una respuesta correcta, etcétera.

Por lo anterior, es claro que la única forma de conocer si el reactivo de un examen influye en el desempeño de un estudiante, es a través del análisis empírico de sus resultados. Los resultados generalmente aportan importante para la mejora de la calidad de los instrumentos, asegura que los reactivos estén formulados correctamente y cumplan con su propósito en la prueba correspondiente.

---

## **Metodología**

---

### **Paradigma de la investigación**

Se encuentra basado en la corriente positivista, tiene un fundamento empírico que se desarrolla a través del uso de fuentes estadísticas para el análisis de la validez, fiabilidad y objetividad de los instrumentos empleados en la evaluación diagnóstica.

### **Enfoque de la metodología**

Contempla un enfoque cuantitativo, a partir del método hipotético-deductivo, emplea una metodología estructurada y formal para la recolección de datos, la medición numérica y el análisis estadístico para establecer pautas de comportamiento a través de los supuestos de la Teoría Clásica del Test.

### **Método de la investigación**

De acuerdo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) el estudio se caracteriza por tener un alcance descriptivo y un diseño no experimental del tipo transeccional descriptivo debido a que las variables no serán manipuladas. Se fundamenta en que solo se emplearán los datos recolectados posterior a la aplicación de dos pruebas de conocimientos a estudiantes de una generación escolar.

### **Técnica de recolección de datos**

A partir de los exámenes desarrollados por el CONALEP Estado de México, los cuales se denominaron: Examen de Evaluación Diagnóstica en Matemáticas y Examen de Evaluación Diagnóstica en Lenguaje y Comunicación. Ambos tuvieron como objetivo valorar el dominio de contenidos adquiridos en el primer semestre (ver anexo A).

Las pruebas contienen reactivos de tipo politómico o mejor conocidos como opción múltiple, los cuales se caracterizan por su versatilidad para evaluar conocimiento factual (puramente memorístico), habilidades intelectuales de alto orden, o disposiciones actitudinales y valorativas. Con ese tipo de preguntas, siempre que sean bien utilizadas, se puede medir una gran cantidad de atributos sofisticados de los estudiantes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013).

Los instrumentos incluyen los siguientes aspectos evaluados:

**Matemáticas:** “Sentido numérico y pensamiento algebraico” con 13 reactivos, “Cambios y relaciones”, con 2 reactivos. Conformando un total de 15 reactivos.

**Lenguaje y Comunicación:** “Texto expositivo” con 11 reactivos, “Manejo y construcción de la información” 3 reactivos, “Texto literario” con un reactivo.

### **Selección de la muestra**

Se consideró a la totalidad de los resultados obtenidos en la aplicación censal de los exámenes de diagnóstico en las competencias en Matemáticas y Lenguaje y comunicación en alumnos de segundo semestre de la generación 2017-2020 de los 39 planteles del Conalep, como a continuación se indica:

- Examen de Matemáticas: 14,392 estudiantes
- Examen de Lenguaje y Comunicación: 13,773 estudiantes

### **Procedimiento**

Los pasos para la administración y calificación del examen fueron definidos por el área académica del CONALEP Estado de México como a continuación se indica: (1) se compartió a planteles el link el examen el cual fue aplicado a través de un formulario de Google Drive; (2) los responsables de la aplicación del examen en planteles colocaron las pantallas de inicio a la prueba en los laboratorios de informática; (3) los estudiantes respondieron el examen sin ningún tipo de ayuda (calculadora, diccionario libros, etc.). Durante este proceso, se encontró siempre presente una persona capacitada que resolvió cualquier problema o duda sobre el manejo de la parte computarizada del examen.

Las respuestas de los estudiantes fueron extraídas de la aplicación y conjuntadas en una base de datos para su procesamiento estadístico. Se generó una hoja de cálculo en Excel para su interpretación de las respuestas a un formato binario (0 y 1). Utilizando el software de hoja de cálculo Excel, se calcularon los valores de  $p$  (dificultad),  $D$  (índice de discriminación) y  $rpbis$  para todos los reactivos del examen.

El índice de dificultad se calculó con la (Ecuación 1), el índice de discriminación con la (Ecuación 2) y el coeficiente de discriminación con la (Ecuación 3).

Ítem	Matemáticas			Lenguaje y Comunicación		
	Índice de Dificultad	Índice de Discriminación	Coefficiente de Correlación Biserial	Índice de Dificultad	Índice de Discriminación	Coefficiente de Correlación Biserial
1	60.7	0.48	0.40	40.10	0.44	0.36
2	68.7	0.37	0.33	56.93	0.62	0.50
3	72.5	0.42	0.33	37.87	0.47	0.38
4	80.5	0.29	0.33	84.56	0.14	0.17
5	71.7	0.31	0.30	75.92	0.33	0.34
6	61.4	0.36	0.31	78.07	0.20	0.21
7	71.0	0.35	0.33	74.60	0.35	0.34
8	48.0	0.51	0.40	67.55	0.48	0.41
9	81.3	0.27	0.33	72.29	0.17	0.15
10	82.7	0.22	0.28	46.05	0.50	0.40
11	69.9	0.35	0.30	70.56	0.32	0.31
12	84.3	0.19	0.24	63.15	0.34	0.30
13	77.0	0.30	0.31	79.64	0.17	0.17
14	55.9	0.39	0.29	92.16	0.05	0.10
15	70.9	0.21	0.20	81.48	0.13	0.15

## Resultados

La tabla 03 muestra el índice de dificultad, índice de discriminación y coeficiente de correlación biserial de los 15 reactivos de ambas pruebas.

**Tabla 03.** índice de dificultad, índice de discriminación y coeficiente de correlación biserial

Ítem	Lenguaje y Comunicación	Matemáticas
	Interpretación	Interpretación
Ítem 1	Moderado	Difícil
Ítem 2	Moderado	Difícil
Ítem 3	Fácil	Difícil
Ítem 4	Difícil	Difícil
Ítem 5	Difícil	Difícil
Ítem 6	Difícil	Difícil
Ítem 7	Difícil	Difícil
Ítem 8	Difícil	Moderado
Ítem 9	Difícil	Difícil
Ítem 10	Moderado	Difícil
Ítem 11	Difícil	Difícil
Ítem 12	Difícil	Difícil
Ítem 13	Difícil	Difícil
Ítem 14	Muy difícil	Moderado
Ítem 15	Difícil	Difícil

Índice de dificultad: Los resultados arrojados del examen de Matemáticas el 86%, de los reactivos se ubican en un nivel de dificultad

alto y 14% moderado. En el caso de Lenguaje y Comunicación, indican que el 73% de los reactivos tienen un índice de dificultad alto, el 20% moderado y un 10% fácil. La tabla 04 muestra la interpretación de la dificultad de los ítems.

**Tabla 04.** Interpretación de la dificultad de los ítems.

Ítem	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	Calidad	Recomendación	Calidad	Recomendación
Ítem 1	Excelente	Conservar	Excelente	Conservar
Ítem 2	Excelente	Conservar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 3	Excelente	Conservar	Excelente	Conservar
Ítem 4	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Regular	Necesidad de revisar
Ítem 5	Buena	Posibilidad de mejorar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 6	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 7	Buena	Posibilidad de mejorar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 8	Excelente	Conservar	Excelente	Conservar
Ítem 9	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Regular	Necesidad de revisar
Ítem 10	Excelente	Conservar	Regular	Necesidad de revisar
Ítem 11	Buena	Posibilidad de mejorar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 12	Buena	Posibilidad de mejorar	Pobre	Descartar o revisar a profundidad
Ítem 13	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Buena	Posibilidad de mejorar
Ítem 14	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Buena	Posibilidad de mejorar
Ítem 15	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Regular	Necesidad de revisar

**Índice de discriminación:** En el caso de Matemáticas el 20% de los reactivos presenta una excelente calidad, el 46% en una calidad buena, el 26.6 % una calidad regular y el 8% una mala calidad. En el examen de Lenguaje y Comunicación se identificó el 33% de los reactivos con una excelente calidad, el 26.6% con una buena calidad, el 4.8% con calidad regular y 26.6 con mala calidad. La tabla 05 muestra la evaluación de la calidad de los ítems.

**Tabla 05.** Calidad de ítems

Ítem	Lenguaje y Comunicación		Matemáticas	
	Calidad	Recomendación	Calidad	Recomendación
Ítem 1	Excelente	Conservar	Excelente	Conservar
Ítem 2	Excelente	Conservar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 3	Excelente	Conservar	Excelente	Conservar
Ítem 4	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Regular	Necesidad de revisar
Ítem 5	Buena	Posibilidad de mejorar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 6	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 7	Buena	Posibilidad de mejorar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 8	Excelente	Conservar	Excelente	Conservar
Ítem 9	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Regular	Necesidad de revisar
Ítem 10	Excelente	Conservar	Regular	Necesidad de revisar
Ítem 11	Buena	Posibilidad de mejorar	Buena	Posibilidades de mejorar
Ítem 12	Buena	Posibilidad de mejorar	Pobre	Descartar o revisar a profundidad
Ítem 13	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Buena	Posibilidad de mejorar
Ítem 14	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Buena	Posibilidad de mejorar
Ítem 15	Pobre	Descartar o revisar a profundidad	Regular	Necesidad de revisar



**Coefficiente de correlación biserial:** En Matemáticas el 86.6% muestra una correlación por encima de 0.25 dentro de la clasificación aceptable. Para el caso de Lenguaje y Comunicación el 60% de los reactivos se situaron por encima del 0.25 de la correlación.

---

### **Valoración de ítems**

---

En la valoración de ítems se describen cómo funcionó una pregunta en una situación dada, es decir; no necesariamente se asocia a juicios de valor sobre la calidad de la pregunta al valor de estos índices. A continuación, se refleja las inferencias para cada reactivo a partir de la estadística descriptiva de cada instrumento:

#### **Examen de matemáticas:**

**Ítem 1:** El 60.7% contestaron mal al reactivo y el 39.30% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.48 y un coeficiente de correlación biserial de 0.40. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Excelente” lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 2:** El 68.7% respondieron mal al reactivo y el 31.3% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.37 y un coeficiente de correlación biserial del 0.33. El ítem presenta un nivel “Difícil” y con calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 3:** El 72.5% respondieron mal al reactivo, el 27.5% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.42 y un coeficiente de correlación biserial de 0.33. El ítem presenta un nivel “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 4:** El 80.5% respondieron mal al reactivo, el 19.5% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de .29 y tiene un coeficiente de correlación biserial de .33. El ítem presenta un nivel “Difícil” y tiene una calidad “Regular”, lo cual indica la necesidad de revisar.

**Ítem 5:** El 71.7% respondieron mal al reactivo, el 28.3% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.31 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.30. El ítem presenta un

nivel “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 6:** El 61% respondieron mal al reactivo, el 39% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.36 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.31. El ítem presenta un nivel “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 7:** El 71.4% respondieron mal al reactivo, el 38.6% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.35 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.33. El ítem presenta un nivel “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 8:** El 48% respondieron mal al reactivo, el 52% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.51 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.40. El ítem presenta un nivel de dificultad “Moderado” y tiene una calidad “Excelente”, lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 9:** El 81.3% respondieron mal al reactivo, el 18.7% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.27 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.33. El ítem presenta un nivel de “Difícil” y tiene una calidad “Regular”, lo cual indica la necesidad de revisar.

**Ítem 10:** El 82.7% respondieron mal al reactivo, el 17.3% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.22 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.28. El ítem presenta un nivel de “Difícil” y tiene una calidad “regular”, lo cual indica la necesidad de revisar.

**Ítem 11:** El 69.9% respondieron mal al reactivo, el 30.1% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.35 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.30. El ítem presenta un nivel de “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 12:** El 84.3% respondieron mal al reactivo, el 15.7% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.19 y tiene

un coeficiente de correlación biserial de 0.24. El ítem presenta un nivel de “Difícil” y tiene una calidad “Pobre”, lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

**Ítem 13:** El 77% respondieron mal al reactivo, el 23% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.30 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.31. El ítem presenta un nivel de “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 14:** El 55.9% respondieron mal al reactivo, el 44.1% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.39 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.29. El ítem presenta un nivel de “Moderado” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 15:** El 70.9% respondieron mal al reactivo, el 29.1% lo hizo correctamente. Su índice de discriminación es de 0.21 y tiene un coeficiente de correlación biserial de 0.20. El ítem presenta un nivel de “Difícil” y tiene una calidad “Buena”, lo cual indica la necesidad de revisar.

### **Examen de Lenguaje y Comunicación:**

**Ítem 1:** El 40.1% contestaron mal al reactivo y el 59.9% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.44 y un coeficiente de correlación biserial de 0.36. Lo anterior coloca al ítem en un nivel de dificultad “Moderado” y con una calidad “Excelente” lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 2:** El 56.9% contestaron mal al reactivo y el 43.1% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.62 y un coeficiente de correlación biserial de 0.60. Lo anterior coloca al ítem en un nivel de dificultad “Moderado” y con una calidad “Excelente” lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 3:** El 37.8% contestaron mal al reactivo y el 62.2% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.47 y un coeficiente de correlación biserial de 0.38. Lo anterior coloca al ítem en un nivel de dificultad “Facil” y con una calidad “Excelente” lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 4:** El 84.5% contestaron mal al reactivo y el 15.5% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.14 y un coeficiente de correlación biserial de 0.17. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Pobre” lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

**Ítem 5:** El 75.9% contestaron mal al reactivo y el 15.5% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.33 y un coeficiente de correlación biserial de 0.34. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Buena” lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 6:** El 78% contestaron mal al reactivo y el 22% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.20 y un coeficiente de correlación biserial de 0.21. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Pobre” lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

**Ítem 7:** El 75.9% contestaron mal al reactivo y el 15.5% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.33 y un coeficiente de correlación biserial de 0.34. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Buena” lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 8:** El 67.5% contestaron mal al reactivo y el 32.5% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.48 y un coeficiente de correlación biserial de 0.41. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Excelente” lo cual indica poder conservarlo.

**Ítem 9:** El 72.2% contestaron mal al reactivo y el 27.8% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.17 y un coeficiente de correlación biserial de 0.15. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Pobre” lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

**Ítem 10:** El 46% contestaron mal al reactivo y el 64% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.50 y un coeficiente de correlación biserial de 0.40. Lo anterior coloca al ítem

en un nivel “Moderado” y con una calidad “Excelente” lo cual indica poder ser conservado.

**Ítem 11:** El 70.5% contestaron mal al reactivo y el 29.5% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.32 y un coeficiente de correlación biserial de 0.31. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Buena” lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 12:** El 63.1% contestaron mal al reactivo y el 36.9% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.34 y un coeficiente de correlación biserial de 0.30. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Buena” lo cual indica la posibilidad de mejorar.

**Ítem 13:** El 79.6% contestaron mal al reactivo y el 20.4% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.17 y un coeficiente de correlación biserial de 0.17. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Pobre” lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

**Ítem 14:** El 92.1% contestaron mal al reactivo y el 7.9% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.05 y un coeficiente de correlación biserial de 0.10. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Muy Difícil” y con una calidad “Pobre” lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

**Ítem 15:** El 81.4% contestaron mal al reactivo y el 18.6% lo hizo correctamente. Presenta un índice de discriminación de 0.13 y un coeficiente de correlación biserial de 0.15. Lo anterior coloca al ítem en un nivel “Difícil” y con una calidad “Pobre” lo cual indica descartar o revisar a profundidad.

En síntesis, el análisis realizado bajo la teoría de la TCT, muestra que ambos exámenes cuentan con un índice de dificultad por arriba del 60%, para efectos de evaluación, los ítems son en promedio “Muy Difíciles” para los estudiantes. En el caso del índice de discriminación, el examen de matemáticas solo presenta un reactivo el cual requiere ser cambiado, sin embargo, en Lenguaje y Comunicación el mismo caso se presenta en 5 de los reactivos. Los resultados de la correlación bise-

rial nos indican en el caso de matemáticas que solamente dos reactivos se encuentran fuera del rango de aceptación, es decir que estos ítems no miden conocimientos de la misma área disciplinar que la mayoría del examen. En Lenguaje y comunicación este coeficiente demuestra que 6 reactivos se encuentran fuera del rango establecido.

---

## Conclusiones

---

La mejor manera de conocer la calidad de los reactivos de un examen es a través de su análisis empírico una vez puestos a prueba. De acuerdo con la Teoría Clásica del Test aplicada a la evaluación educativa, los indicadores fundamentales para realizar el análisis son el índice de dificultad, el índice de discriminación y la correlación biserial. Esta teoría sigue vigente gracias a la sencillez de sus supuestos matemáticos.

Los supuestos de la Teoría Clásica del Test, aplicado al análisis de reactivos de opción múltiple permite identificar: a) Confusiones que tuvieron los examinados en la elección de su respuesta, debido a la mala redacción del reactivo, al uso de lenguaje sofisticado, estructura gramatical compleja, o a su mala formulación; b) preguntas muy fáciles para los examinados, debido a que los distractores son muy obvios, poco plausibles o mal redactados; c) Preguntas muy difíciles debido a la “cercanía conceptual” de los distractores, lo cual hace difícil discriminar la respuesta correcta.

Los resultados obtenidos en el análisis de la calidad de los reactivos del examen realizado en CONALEP Estado de México, con fines de evaluación diagnóstica a estudiantes de segundo semestre, fue en promedio difícil para la mayoría de los estudiantes. La evidencia empírica obtenida arrojó que, en ambos exámenes, el promedio de acierto fue igual al 30%.

El uso de la TCT permitió identificar omisiones metodológicas en la elaboración del examen, específicamente en la distribución de los niveles de dificultad de los reactivos, así como en la inclusión de reactivos que midieron conocimientos fuera de los objetivos de aprendizaje de los programas de estudio. Lo anterior, de acuerdo con la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los supuestos de dicha teoría.

Por tanto, el presente trabajo demuestra la importancia del uso adecuado de las metodologías para la elaboración de exámenes censales por parte de las áreas dedicadas a la evaluación educativa en el sistema educativo de nuestro país. La falta de normatividad al respecto, como se ha demostrado en el presente estudio, conlleva a la generación de información inadecuada para la correcta toma de decisiones.

Así mismo, debe considerarse las necesidades de formación de las áreas de evaluación educativa para hacer frente a las necesidades del Plan Nacional de Evaluación Educativa y el Programa de Evaluación y Mejora Educativa del Estado de México, en razón de que los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes deben coadyuvar a la mejora de la calidad educativa.

Finalmente, el presente estudio aporta un referente metodológico para la generación de exámenes de calidad a partir del análisis de reactivos, en virtud de la ausencia de la evaluación para el logro de los aprendizajes (PLANEA) en 2018.

---

## **Referencias bibliográficas**

---

- BACKHOFF, E., Ibarra, M. A., & Rosas, M. (1995). Sistema computarizado de exámenes (SICODEX). *Revista Mexicana de Psicología*, 55-62.
- BACKOFF, E., Larrazolo, N., & Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1.
- CESPD. (s.f.). *cespd.edomex.gob.mx*. Obtenido de [http://cespd.edomex.gob.mx/eval\\_proyectos\\_eb\\_peeme](http://cespd.edomex.gob.mx/eval_proyectos_eb_peeme)
- HERNANDEZ Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- INEE. (septiembre de 2005). Obtenido de [www.inee.gob.mx](http://www.inee.gob.mx).
- INEE. (2013). *www.inee.edu.mx*. Obtenido de Manual técnico para la elaboración de reactivos: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos\\_tecnicos/De\\_pruebasymedicion/construccion\\_reactivos/Partes/construccion06.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicion/construccion_reactivos/Partes/construccion06.pdf)

- INEE. (2015). *Política Nacional de Evaluación Educativa*. Ciudad de México: Documentos Rectores INEE.
- INEE. (07 de Diciembre de 2017). *Gob.mx*. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278497/Calendario\\_de\\_Evaluaciones\\_INEE-SEP\\_2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278497/Calendario_de_Evaluaciones_INEE-SEP_2018.pdf)
- INEE. (diciembre de 2017). *www.inee.edu.mx*. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/105/P1F105.pdf>
- INEE. (03 de Marzo de 2013). <http://www.inee.edu.mx>. Obtenido de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos\\_tecnicos/De\\_pruebasymedicion/construccion\\_reactivos/Completo\\_mtconstreexcalemarca.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebasymedicion/construccion_reactivos/Completo_mtconstreexcalemarca.pdf)
- LEWIS R., A. (2013). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson.
- MORALES, P. (05 de mayo de 2009). *Análisis de ítems en pruebas objetivas*. Obtenido de Educrea: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/11/19-nov-analisis-de-items-en-las-pruebas-objetivas.pdf>
- MUÑIZ, J. (2010). Las teorías de los test: Teoría clásica y Teoría de respuesta al ítem. *Papeles del psicólogo*, 57-66.
- NAVAS, J. M. (1994). Teoría Clásica del Test versus Teoría de Respuesta al Ítem. *Psicológica*, 15.

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.



**Anexo A.**

## Competencias específicas evaluadas en las pruebas diagnósticas

No.	Matemáticas	Lenguaje y Comunicación
1	Expresa en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables, y resuelven problemas que implican proporciones entre cantidades (por ejemplo, el cálculo de porcentajes).	Identifican el tema central, el problema planteado y la estructura de un texto expositivo.
2	Comprender y recordar las operaciones entre conjuntos	Identifican el tema central, el problema planteado y la estructura de un texto expositivo
3	Expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables.	Deducen el significado de las palabras dentro de un texto
4	Realizan operaciones que involucran números enteros y signos de agrupación	Deducen el significado de las palabras dentro de un texto.
5	Realizan operaciones que involucran números enteros y signos de agrupación	Identifican el concepto de referente
6	Resuelven problemas aditivos con fracciones con denominador común	Identifican el concepto de referente
7	Resuelven problemas multiplicativos de fracciones mixtas.	Realizan la lectura crítica de textos expositivos.
8	Realizan operaciones de conjuntos que involucran el planteamiento de problemas y soluciones gráficas.	Planean la estructura de un texto de acuerdo con un propósito comunicativo.
9	Realizan operaciones que involucran números enteros y signos de agrupación	Distincuen las características de distintos tipos de texto.
10	Expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables	Diferencian los propósitos comunicativos de este tipo texto y otros.
11	Realizan la suma de funciones y evalúan números positivos en ellas.	Distincuen las características de distintos tipos de texto
12	Aplicar los productos notables	Identifican las características de un texto narrativo sencillo
13	Interpretan las relaciones y parámetros de la función lineal dentro una situación.	Identifican el tema central, el problema planteado y la estructura de un texto expositivo.
14	Identifica definiciones de conjuntos en términos simbólicos o algebraicos	Deducen el significado de las palabras dentro de un texto.
15	Resuelven problemas de valor faltante en tablas manejando números reales	Identifican el tema central, el problema planteado y la estructura de un texto expositivo.





# La miseria de la Lectura

RODRIGO TOSCANO RUIZ

El pedante docto sólo entiende aquellos libros que están hechos de otros libros. Repite como un papagayo lo que otros papagayos repitieron. Es capaz de traducir la misma palabra en diez idiomas, pero ignora en absoluto lo que realmente significa en cualquiera, de ellos. Rellena su cabeza de autoridades basadas en autoridades, de citas citadas de citas, pero echa llave a sus sentidos y cerrojo al entendimiento y al corazón. No conoce personalmente las máximas ni los modales del mundo; colocado frente a la naturaleza o el arte, no ve en ellos la menor belleza. “El vasto mundo de los ojos y el oído le está oculto, y “el conocimiento”; con excepción de una sola de sus puertas “cerrado a piedra y lodo”.

*William Hazlitt “La ignorancia de los doctos”*

**Resumen.** La lectura ha sido a lo largo de los siglos seguramente, la más importante actividad de transmisión de la cultura. En las profundidades de sus aguas se encuentra la tradición del pensamiento, del arte, de la palabra y de la ciencia. Visto de esta manera, la lectura es un problema sólo con respecto de quienes no tienen acceso a ella. Con la fácil integración a la lectura que prometió el siglo XX y que el siglo XXI cumple, al menos mejor a los siglos anteriores, ha surgido una nueva clase mayoritaria de analfabetos, los analfabetos voluntarios, personas que tienen acceso a la lectura, pero a quienes no les interesa acceder a ella. En este trabajo se matiza entre un analfabeto voluntario, involuntario, y un tercer analfabetismo que es el objeto de análisis. Se recupera la perspectiva crítica nietzscheana, que anuncia como un defecto de los doctos, la voluntad de hacer pensable todo lo que existe, de reducir el mundo a un texto, al pensamiento: *la voluntad de verdad*. Las intenciones son claras. En Nietzsche no se trata de eliminar el pensamiento del mundo, como creen los tontos, sino de eliminar a los tontos de pensamiento, a los que quieren, con el pensamiento, borrar el mundo. A lo largo de este

trabajo se analizará esta tercera figura: el *analfabeta* que, carente de género, vuela debajo del radar de los cultos. Resultado de una crítica ilustrada de la lectura, este tercer analfabetismo decide posicionarse críticamente en nuestro tiempo, respecto a la lectura que transmite el odio a lo real, la *soberbia intelectual* y el culto irracional al signo.

**Abstract.** The reading has been over the years, the most important transmission of culture. In the depths of its waters is the tradition of thought, art, and science. Seen in this way, reading is a problem only with respect to those who do not have access to it. With the easy entrance to reading, that the 20th century promised and that the 21st century fulfills, at least better than before, a new majority class of illiterates has emerged, the illiterate volunteers, people who have access to reading, but Those who are not interested in accessing it In this work is qualified between a voluntary illiterate, involuntary, and a third illiteracy that is the object of analysis. The Nietzschean critical perspective is recovered, which announces as a defect of the effects, the will to do everything that exists, to reduce the world to a text, to the thought: the will to truth. The intentions are clear. In Nietzsche, is not eliminating the thought from the world, as the stupid believe, but to eliminate the fools of thought, with the people who want, with thought, to erase the world. Throughout this work, this third figure is analyzing the illiterate who, the caregiver of gender flies under the radar of the cults. Result of an illustrated criticism of reading, this third illiteracy decides to position itself critically in our time, regarding reading that conveys hatred of the real, intellectual arrogance and the irrational cult of the sign.

---

## **Introducción o defensa del analfabetismo**

---

¿Cómo se puede defender al analfabetismo –dirán los imbéciles– en un tiempo en que ni el mismísimo dios parece haber leído su libro?, único, por cierto –pregunte al sacerdote de su confianza, rabino, imán o pastor ¿Cómo se puede proponer al analfabetismo como primera ética?, ¿quién menos adecuado para oponerse a los purismos ilustrados de nuestra modernidad en decadencia, que un regocijado analfabeta que disfruta de la vida sin la mediación del libro y del profeta?

A quienes no gusten de practicar la herejía saludable y la modestia que produce pensamiento no les gustará este escrito.

Los que santifican al Texto, los que prefieren separar la literatura de la vida, dirán: ¡he aquí un promotor de la ignorancia!, ¡he aquí la mayor falta de respeto!, ¡la peor irreverencia! Pero estos nuevos ilustrados de revista y academia invocan algo más que a la Cultura –incluso sin mayúscula- cuando se refieren a ella y, aquello que protegen no se encuentra en sus conciencias ni en sus libros, sino de su cintura para abajo y al fondo a la derecha. Y ciertamente, lo que hay en sus bolsillos pesa más que sus corazones: escogen la cultura, siempre y cuando, preserve su pellejo.

Si me dieran a elegir entre un sabio y un profeta –lector o escritor- preferiría al tercero: el analfabeta. Ni rata de biblioteca ni arrogante entusiasta, mucho menos la combinación de ambos; el sacerdote. ¿Pero qué tienen que decir la alta cultura del analfabeta? Corta de vista, lo degrada a ignorante e inculto. Profano desde su nacimiento, el analfabeta debe ser exorcizado por los doctos; médicos y profesores acuden en su ayuda con manuales de educación en mano para redimir al hereje, *obligándole a olvidar sus preguntas y a sustituirlas por respuestas a preguntas que no hizo*<sup>1</sup>. Hasta aquí parece legítimo preguntar: ¿A qué edad se debe terminar con este entrenamiento? Todos los sabemos: hasta que sea demasiado tarde.

Este apartado se titula *En defensa del analfabetismo*, en honor al texto que Paul Lafargue escribió contra el derecho al trabajo –que todavía equivale a decir derecho a la esclavitud- sin embargo, este ensayo, en toda su dimensión, no es un manifiesto que proponga al analfabetismo, hijo de la ilustración y de la soberbia intelectual, como derecho humano fundamental inalienable –cosa que agradaría a más de dos políticos y tres intelectuales de este tiempo y que, por lo demás, incentivaría a la industria cultural a redoblar su obstinado esfuerzo, desplazando lo hecho hasta ahora: nada; al quehacer reactivo por venir: menos que nada.

---

1 Onfray, Michel. (2008) *La Comunidad Filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. [versión digital] (trad. Antonia García Castro) Barcelona; Gedisa. (Original en francés, 2004) p.130.

Frente al analfabetismo entendido como derecho otorgado por una autoridad, a mí me gusta más un analfabetismo de conquista e inculto, que no contraculto, ya que a estas alturas la contracultura no es sino un apéndice más de la Cultura. El “inculto” analfabeta es siempre despreciable, siempre haciendo preguntas incómodas, constantes, ironizando construye una ética, confrontando el mundo de las ideas con el mundo real, frotando la teoría con la práctica, edifica su crítica, no sólo de la Cultura con mayúscula, sino también de la contracultura con minúsculas, que muchas veces sirve más como doctrina y bálsamo que como fuente de emancipación. No puedo dejar de pensar en el bípodo implume, el hombre de Platón, opuesto a la gallina desplumada de Diógenes, la seriedad que da risa, la alegría de vivir sin mortificación, el concepto unido a la anécdota de sabiduría, todo lo contrario a la habladuría teórica del charlatán. En pocas palabras, o el analfabeta será una crítica feroz, vida abriéndose paso y combinación de la vida y la cultura, tarea de todo agricultor, o no será.

Opuesto a la “analfabeta” y “analfabeto” involuntario o voluntario, que la Cultura con mayúscula exalta a conveniencia, somete, para luego abandonar a su suerte, yo prefiero la herejía del analfabeta que entiende la cultura como una agricultura y como el destino de todo lo que va a florecer. Pero, ¿qué es todo esto del “analfabeto” y la “analfabeta” así, entre comillas? La real academia precisa desde el tratamiento del concepto, que debe decirse “analfabeta” sólo si el sustantivo es femenino, a saber; “la analfabeta” y en masculino; “el analfabeto”. Esta definición describe a los incultos y a quienes no saben leer y escribir. Pero, como si Cultura y saber leer y escribir fueran valiosos por sí mismos, como si el analfabetismo voluntario no demostrara en sí que, aún más importante que la pregunta, “¿cómo ser culto?” Se trata de, “¿para qué serlo?” Pero, ¿qué significa ser inculto? Voy al diccionario; el adjetivo hace referencia a pueblos y personas de modales rústicos y de corta instrucción ¿Esta definición describe o prescribe?, ¿no es esto el resultado de la mayor soberbia intelectual, no se tachaba de rústicas a las colonias y a los colonizados, antes de comprenderles?, a las diferencias, ¿no se les llama cortas de instrucción? Así se hacen los esclavos. Así se echan las perlas a los cerdos. Todo el que se deje instruir por la Cultura está condenado a repetirla. Al entrenamiento

le llaman disciplina, a la sumisión, Cultura. De ese modo someten al analfabeta desde antes de su nacimiento a los límites de su prescripción que, por obvias razones, no debe conocer. Prueba ontológica, el analfabeta demuestra con su sola existencia, que el ser desborda al verbo, por riguroso que sea: el ser precede al conocimiento y al signo. Le puede caer un yunque a alguien que no conozca la composición del acero forjado y, sin embargo, el efecto es el mismo, lo sabe el perro de la calle, el niño, menos los cultos a los que les disgusta que las cosas no les pidan su opinión para existir y declaman: “no hay hechos, sólo interpretaciones”<sup>2</sup>. La sencilla existencia de un analfabeta es ya, por sí misma, una crítica a la Cultura.

Separar la paja del trigo constituye el primer paso, la primera incisión a ese enorme anatema que es la Cultura, la herida crece ante cualquier desplazamiento. Un analfabeta, como del que estamos hablando, requiere más que del reconocimiento otorgado por una autoridad, sea la que fuere, y obliga a la conquista, a la estrategia de guerra y, en el mayor de los casos, a la risa. El “analfabeto” es el producto de una historia que detesta lo real, el otro, el analfabeta (sin comillas) una ruptura, un crecimiento que coincide con el sentido de la tierra, acción y sabiduría unidos, agricultura. La lucha por la cultura es una lucha a muerte y pecará de ingenuo quien piense que se puede ganar con autorización. En una palabra, el poder protege al analfabetismo siempre y cuando se interprete como ignorancia y carencia, pero si el analfabeta no es estúpido –en el sentido etimológico de la palabra- y reinterpreta su analfabetismo, ya no como el autista que quisieran que fuese, sino como el que levanta la mirada del libro y advierte que el texto sólo sirve para comprender la realidad y transformarse en ella, que la lectura de un texto es la continuación de lo que el escritor hizo de él, entonces se convierte en un peligro, en un enemigo al que de inmediato y por compasión, se debe perseguir y salvar.

---

2 En los Fragmentos Póstumos, en el aforismo 7 [60] Nietzsche lo dice literalmente de la siguiente manera: *Contra el positivismo, que se queda en el fenómeno, “sólo hay hechos”, yo diría, no, precisamente no hay hechos sólo interpretaciones.* Nietzsche, Friedrich (2008) *Fragmentos Póstumos (1885-1889)* (trad. Juan Luis Vermal y Joan B. Llinares) Madrid, Tecnos.



Ni el “analfabeto” ni la “analfabeta”, definidos por la prescripción vertical de la real academia. Ambos son el producto de un analfabetismo inducido, estos analfabetos no deben ser llamados voluntarios ni involuntarios, sino analfabetos inducidos por la Cultura, analfabetos inducidos; su nombre real. Contra esta ceguera que gusta por imponer antes que comprender, yo prefiero el analfabeta mal dicho, hijo de la cultura popular y carente de definición, que vuela debajo del radar de los cultos y se divierte al configurar una fuente vital inagotable. Tan enemigo de los reproductores de la Cultura, como del “analfabeto” y la “analfabeta” comunes, que no son dueños de su destino. En esa alegre libertad he descubierto al analfabeta que ya desde entonces se reusaba a agotarse en el libro. Y si has llegado aquí entonces te es lícito preguntar; ¿a qué se llama aquí analfabetismo?, ¿queda algo que defender de esta práctica ignominiosa? ¿Ya habrás adivinado, lector, la diferencia, el abismo que existe entre el analfabeta, noble hasta el descaro, honorable hasta la pobreza y el “analfabeto” producto de la Cultura con mayúscula, de la soberbia intelectual, síntoma de la letra muerta y el Libro, el mármol y el incienso, la “promoción cultural” cuyo mejor eslogan es: “lea, por favor, 15 minutos al día”?, ¿de qué se nutre este analfabeta?, ¿cuál es su punto de partida y su destino? Visto con estos ojos, la anatomía del analfabeta es una preparación, un arte de la guerra, un dardo que se dispone a atinar en el blanco, una flecha. Un verdadero analfabetismo voluntario, en la medida de su voluntad de negar un alfabetismo retorcido e irreal, que apunta a una agricultura que lee para comprenderse a sí mismo y al mundo, que actúa para transformarlo, que escribe para surtir efectos en él. Menos un silogismo que una práctica. Por tanto, en esta figura no encontraras nada que no hayas visto ya antes por ti mismo y sin embargo, nada que puedas emular, aunque sea digno de imitarse.

Este ensayo no es más que un breve intento por recorrer la anatomía de esta figura, de un analfabeta voluntario que va a convertirse en un agricultor. Daré prioridad al ejemplo, a las anécdotas de sabiduría, a los modelos concretos, esos pequeños trozos de vida que merecen ser vividos, revividos, y no a los largos discursos panfletarios o a los abstrusos tratados de filosofía. Preferible una pequeña verdad a una mentira deslumbrante.

---

## La miseria de la lectura

---

En el principio fue el analfabeta. Nietzsche, que representa una de las mayores figuras críticas de la Cultura, dedicó buena parte de su obra a ironizar sobre la impotencia y bovarismo del trabajo de los cultos y los doctos. De aquí probablemente que en español la palabra estúpido y estudioso remitan a la misma raíz etimológica. Nietzsche me enseñó, sobre todo, que ninguna etimología es inocente. Los doctos serán sometidos por los dardos del filósofo del martillo, a quienes llamaré fríos, en la fría sombra, *semejantes a quienes se paran en la calle y miran boquiabiertos a la gente que pasa: así aguardan también ellos y miran boquiabiertos a los pensamientos que otros han pensado*.<sup>3</sup>

El filósofo de la voluntad de poder se empeñará a lo largo de su obra en aclarar las diferencias de tipo y de grado que existen entre una *aristocracia* saludable y el rumiante de escritorio. Lo que aleja a Zaratustra de los doctos es la voluntad que tienen de ser espectadores frente a la vida que pasa en sus narices, su complejidad que raya en la inquietud de relojero que quiere someterlo todo a un proceso mecánico, una suerte de reducción inmodesta, voluntad de hacer pensable todo lo que existe –dirá– de hacer de todo lo que existe un veneno delicado.

En su genealogía, Nietzsche opta por la superación de la Cultura que dirigen los doctos. Mediante un diagnóstico estridente que desnudará el origen enfermizo y sacerdotal de éstos, se inclina por la renovación de una aristocracia amante de la tierra que se niega a perecer bajo un cielo repleto de ángeles, arcángeles y querubines, ya desde entonces vacío de estrellas y de constelaciones. El antídoto, que debe estar a la altura de la enfermedad, consiste no sólo en un tratamiento de los síntomas de servidumbre voluntaria, sino en una renovación radical de los valores morales, capaz de hacer tambalear el redoble de la moral de los esclavos difundida y momificada por sacerdotes y doctos.

El proyecto apocalíptico nietzscheano, a pesar de los intentos intelectuales de reducirlo a la filosofía nihilista del loco nazi de Turín, ha permanecido como el principal estandarte de la desobediencia moral

---

3 Nietzsche, Friedrich. (2006) *Así Habló Zaratustra*. (trad. Andrés Sánchez Pascual.) Madrid, Alianza. p. 191.

y del advenimiento de una sociedad de individuos decididamente dionisiacos, capaces de crear la sublimación de la vida y lo real y cuya sabiduría pone a prueba, en todo momento, su existencia. La sabiduría aquí no puede ser entendida como acumulación de saber o algoritmo, sino como, por un lado, combate a la estupidez<sup>4</sup> y en su lado afirmativo, sublimación de la vida, agricultura, saber acompañado del impulso vital que resiste a la muerte, superación de la cultura de masas y todo lo opuesto a aquello que denominamos hoy alta cultura.

Recientemente, Enrique Serna decidió recoger el estandarte caído de la genealogía nietzscheana, para continuar con la crítica a la alta cultura en el aciago campo de batalla de la modernidad. En su obra *Genealogía de la soberbia intelectual*, el ensayista mexicano opta por un rastreo del devenir funesto de los intelectuales contemporáneos. Artistas y filósofos son diseccionados en el laboratorio de la historia y la filosofía. Disciplinas que permiten desvelar, por lo demás, la caricatura que se esconde bajo estatuas marmoleas que no han querido irse. Lo real de la apariencia y la apariencia de lo real, se ponen a la luz y por fin se distinguen.

Apenas se publicó el texto de Serna, de inmediato, el sudor corrió por la frente de los soberbios intelectuales que han dedicado su vida a embalsamar ídolos. Tachando al texto de protofacista<sup>5</sup> por el hecho de hacer un retrato de algunas incongruencias de intelectuales respecto a su estatua y a su obra: autores de la altura de Hegel, Mallarmé, Heidegger, Goethe, incluso el mismo Nietzsche que dará nombre a su método, aparecen en ella. Olvidan algunos críticos que estos personajes aun siendo monstruos en el mejor sentido artístico e intelectual, son susceptibles a la crítica, e incluso a la crítica no especializada, como es el caso – ¿hace falta decirlo? – de cualquier ser humano.

A lo largo de su ensayo, Enrique Serna ejemplifica el atinado desprecio de algunos de los más importantes filósofos griegos –como es

---

4 Nietzsche, Friedrich. (1947) *La Gaya Ciencia y Poesías*. (trad. Pablo Simon) Buenos Aires, Poseidón. P. 204.

5 Molina, César Antonio. (2014) *Enrique Serna: un filibustero contra la cultura*. Diario el País. Artículo disponible en <http://www.abc.es/cultura/cultural/20141103/abci-genealogia-soberbia-intelectual-enrique-201411031036.html>

el caso de Platón en el *Fedro*— por la sacralización de la escritura: *la palabra escrita parece hablar contigo como si fueras inteligente, pero si le preguntas algo, porque deseas saber más, sigue repitiéndote lo mismo una y otra vez*<sup>6</sup>.

Querer leer estos fragmentos como un panfleto a favor del analfabetismo resulta inocuo, mejor una lectura que nos permita ser prudentes respecto a lo que leemos, selección que promueva la modestia, que no pretenda poner por encima de la sabiduría al texto petrificado, y desea una lectura pagana del libro, donde el saber de la palabra escrita, vale en la medida que invita al lector a formular sus propias preguntas y que, al no poder contestar todo, impulsa a formular respuestas y salidas. Leer es un riesgo, un desafío, una aventura, todo lo contrario al pensamiento de sofá, de quien mira un libro y grita: “¡tierra a la vista, estamos salvados!” ¿salvados de qué?, ¡de lo real! Leer a Serna, permite interpretar la lectura como una continuación del pensamiento, diálogo con el autor, que sólo puede convertirse en una erudición fraudulenta si se ejerce para interrumpir su fluidez. A esta interrupción, Serna la denomina soberbia intelectual.

Por supuesto el texto no se queda allí, de la crítica de la lectura inerte del Libro, parecida más bien a la lectura fetichista de los textos sagrados, pasa a la crítica del uso que los intelectuales contemporáneos suelen dar a los textos y los compara junto a sus rimbombantes citas innecesarias, a través de las palabras de Sócrates, con los sofistas: *No me salgas con citas de Simónides, porque estaríamos como los hombres incapaces de conversar que ceden la palabra a la música que contratan para amenizar sus reuniones*<sup>7</sup>.

Los filósofos griegos no se sorprenderían en lo más mínimo por la parafernalia con la que se enaltecen y justifican algunos académicos de nuestros días, oscureciendo sus textos con sortilegios y citas. Es por esta razón que Schopenhauer tachaba a las escuelas de sitios no aptos para la enseñanza y el estudio de la filosofía, *las apariencias engañan*,

---

6 Serna, Enrique (2015) *Genealogía de la Soberbia Intelectual*. México, Debolsillo. p. 86.

7 Ibid. p.86.

*los primeros –refiriéndose a los profesores- enseñan para ganar dinero y no persiguen la sabiduría, sino el brillo y la fama que ésta les procura; y los segundos no aprenden para adquirir conocimientos y entender, sino para poder hablar tonterías y hacerse de un nombre*<sup>8</sup>.

Hoy que la escuela ha pasado a ser un campo de entrenamiento para el trabajo, palabra cuya etimología proviene del latín *Triपालium*, yugo de tres palos en donde azotaban a los esclavos, habría que añadir a las palabras de Schopenhauer, que los estudiantes buscan un trabajo que les permita, con mayor facilidad, subir en el escalafón para pasar de víctimas a verdugos lo más pronto posible y, de ese modo, mantener girando la rueda de la Cultura y la enajenación.

Si la reproducción de este sistema dependiera únicamente del capricho de unos cuantos individuos aislados, no sería tan funesto. Serna retrata a este respecto, la política de los grupos intelectuales que, según sus palabras, del mismo modo en que los jacobinos pasaron de la revuelta democrática al poder dictatorial, so pretexto de derrocar el *establishment* con la secreta intención de reconstruirlo y encabezarlo, así lo hicieron Balzac y, aún antes, el filósofo romántico alemán Friedrich Schlegel, quien en una carta a su hermano escribe:

No es necesario demorarnos en la búsqueda del poder legislador de la formación estilística de los modernos. Está ya constituido: es la teoría. Nos granjearemos una autoridad ante la crítica, lo suficiente como para erigirnos en dictadores literarios de Alemania en un plazo de cinco a diez años.<sup>9</sup>

Más allá de la jerigonza, de la sacralización del Libro, de la contracultura que anhela el poder, la vulgaridad sofisticada y la cooptación de la crítica, Serna pasa a un tema que no por más visible es menos importante: él lo llama “la comedia de disfraces” que distingue a los integrantes de un cenáculo, una escuela filosófica, una orden o una academia. En este capítulo, Serna hablará de las señales exteriores

---

8 Schopenhauer, Arthur. (2015) *El arte de insultar*. (Trad. Fabio Morales García) Madrid, alianza editorial. p. 79.

9 Serna, Enrique (2015) *Genealogía de la Soberbia Intelectual*. México, DeBolsillo. p. 105

que utilizan los miembros de una casta intelectual, para distinguirse de la mayoría y establecer para ellos y para los demás, en la medida de lo posible, una distancia que raya en la comedia por su insolencia y anhelo de superioridad.

Por un lado el dandi histrión de la belleza, el filósofo bien vestido que es capaz de cautivar a las élites de su tiempo, ejemplificado por Luciano de Samosata quien escribe “importa mucho la depilación completa mediante el emplasto de pez o por lo menos de las partes del cuerpo que estén a la vista”. Hasta el uso de anteojos cuando representan *la ceguera de la erudición para enfrentarse a la vida práctica*<sup>10</sup>. Ni qué decir de los libros que, en palabras del autor de *La ignorancia de los doctos*:

Son usados con menos frecuencia como anteojos para mirar la naturaleza que como antifaces para apartar de los ojos su potente luz y su escenario cambiante. El gusano libresco se refugia en su red de generalidades verbales y solo ve las sombras de las cosas reflejadas en las mentes ajenas.<sup>11</sup>

Pasando de los clérigos universitarios que convirtieron en signo de erudición la toga y el birrete o los letrados chinos que se dejaban crecer las uñas para demostrar que sólo usaban las manos para acariciar pergaminos<sup>12</sup>.

La otra cara de la misma moneda, es el uso de harapos y el cultivo de una imagen zarrapastrosa en la vestimenta por parte de los cultos, la asunción de la mugre con orgullo, símbolo de un autoritarismo intelectual que parece decir entre líneas: “valgo tanto que no necesito acicalarme para pertenecer al gran mundo”<sup>13</sup>. Aquí Serna decide encuadrar a los filósofos de la escuela cínica, y a su pariente indumentario más reciente según él, a los *hipsters*, que suelen dárseles de intelectuales. Sin embargo, no hay que olvidar que los *hipsters* representarían, en dado caso, los peores herederos de los cínicos, pues estos últimos no usaban su palio y su escudilla como un símbolo de sencillez, sino como una práctica de la

---

10 Ibid. p. 235

11 Ibid. p. 235

12 Ibid. p. 234

13 ibid. p. 236

misma, además que dicha práctica ponía a prueba su filosofía, su pensamiento, no está demás agregar aquí que el pensamiento *hipster* brilla por su ausencia. Es en este sentido en el que me parece que Serna no hace justicia al cinismo, aunque sin duda la sencillez y el desaliño pueden convertirse en símbolos, también existe una auténtica práctica de la modestia, más que como moda, como ética, como valor, posibilidad que nunca va a tener, por ejemplo, el alarde.

Aunque la crítica de Serna es avasalladora, más lo es todavía, la crítica de William Hazlitt. *La ignorancia de los doctos*, un texto sencillo capaz de inspirar a cualquiera que esté dispuesto a acercarse a un libro como a un estilete que da forma y deforma a uno mismo. Hazlitt irá al corazón de la miseria de la lectura y escritura, sin rodeos –como se escribe lo que vale la pena– muestra desde la primera línea sus intenciones, haciendo ver que su ataque va dirigido contra quienes exclusivamente se dedican a la lectura de libros que interpretan libros de libros, para escribir sus libros de los libros que leyeron.

Me gusta por ser un texto polémico, escrito por un docto pagano, que deja claro que la erudición es una actividad modesta que no vuelve superiores a los hombres aunque sí, muchas veces, puede investirles de un histrionismo petulante. Hazlitt gusta de demostrar una y otra vez que el erudito que se encierra en sus libros, tanto para leerlos como para escribirlos, no hace más que cultivar la pereza, el odio por la sabiduría, el autismo, el desprecio por la vida: ¡Antes ser un leñador o el más humilde jornalero, que se pasa el día «sudando bajo los ojos de Febo, y de noche duerme en el Elíseo», que malgastar así la vida en un vago duermevela!<sup>14</sup>

No repara en señalar que el docto vanidoso se sirve de su memoria para esconder sus carencias, y que dichas carencias son cultivadas desde la infancia por instituciones que patrocinan y premian su fechoría, el fragmento es largo, pero la cita no tiene desperdicio:

Un muchacho de constitución enclenque y caletre un poco tardo, capaz sólo de retener lo que le enseñan y sin sagacidad para percibir

---

14 Hazlitt, William. (2000) *La ignorancia de los doctos*. [Versión digital] el aleph, p. 7, disponible en <https://es.scribd.com/document/45777134/Hazlitt-William-De-La-Ignorancia-de-Los-Doctos-PDF>

ni iniciativa para gozar por sí mismo, generalmente se pondrá a la cabeza de su clase. El mal estudiante, en cambio, es por lo general el sano y alegre, que sabe hacer uso de sus miembros, animoso y decidido, que siente la circulación de su sangre y el latir de su corazón, dispuesto tan pronto a reír como a llorar, y que prefiere correr detrás de una pelota o una mariposa, sentir el viento en la cara, mirar los campos o el cielo, trepar por un sendero escarpado, o precipitarse impetuosamente en todos los menudos conflictos e intereses de sus amigos y compañeros, antes que dormitar sobre un tabarroso libro de texto, repetir dísticos bárbaros a la zaga del maestro, sentarse horas y horas ante el pupitre, como atornillado a él, para recibir a fin de curso una medalla absurda en premio a tanto tiempo y deleites perdidos<sup>15</sup>.

Como Nietzsche y Schopenhauer, Hazlitt sabe que el erudito se refugia en sus libros por sus carencias, para luego poner a sus libros por encima de la realidad, a la que desprecia. Si a alguien se le ocurre respirar aire fresco, mirar al mundo sin el antifaz de los libros, de inmediato le castiga y le salva ¡del mundo real! Cultivar a un docto petulante equivale a cultivar la miseria.

Tan odioso me es un arrogante que piensa que el mundo puede reducirse al libro, como quien cree que leer es una pérdida de tiempo. El que cree que la lectura hace sabios a los seres humanos, yerra tanto, como quien piensa que no hay nada en la lectura que pueda hacerle sabio. El lector, en efecto, nunca será un hombre sabio, pero ¡ay! de aquel lector que no tenga nada en él de sabiduría.

En ese punto reside la tensión entre el Libro y los libros, el autismo y el diálogo. La diferencia es crucial, el Libro; el lugar donde se encuentran todos los saberes. El Libro; doctrina que debe ser aprendida de memoria. El Libro; germen de todo dogma, fanatismo donde el hombre apoya sus llamas y sus demencias:

El fanático es incorruptible: si mata por una idea, puede igualmente hacerse matar por ella; en los dos casos, tirano o mártir, es un monstruo. No hay seres más peligrosos que los que han sufrido por una

---

15 Hazlitt, William. (2000) *La ignorancia de los doctos*. [Versión digital] el aleph, p. 9, disponible en: <https://es.scribd.com/document/45777134/Hazlitt-William-De-La-Ignorancia-de-Los-Doctos-PDF>



creencia: los grandes perseguidores se reclutan entre los mártires a los que no se ha cortado la cabeza<sup>16</sup>.

El antídoto contra el libro, son los libros, el antídoto contra el autismo es el diálogo. Contra el fanatismo, el pensamiento, contra los soberbios intelectuales, la realidad que contrasta con sus elucubraciones. Sin embargo hasta este punto no hemos podido responder, ¿y quién nos salvará de las palabras?, ¿en dónde podemos encontrar aire fresco?

---

## **La lectura de la miseria**

---

El analfabeta no es más que un ilustre pagano, no busco un culto, tampoco busco quedarme en el analfabeta que sigue siendo sólo la negación de su contrario, necesito aire fresco, busco al agricultor, un analfabeta redoblado, un sí, una afirmación.

Existen cuatro formas de posicionarse ante el saber: el hombre que no sabe que no sabe, que es también el imbécil, el culto que, por no saber que no sabe, precisamente cree que lo sabe todo. También está el modelo socrático, del que sabe que no sabe, y que por tanto entre más sabe, sabe que menos sabe, la encarnación del filósofo y su búsqueda por la sabiduría, modelo de modestia, maestro cuyos pasos son dignos de seguir, pedagogo –en el sentido etimológico del término–. Por otro lado está el que sabe que sabe, seguro de sí mismo impone su saber, encarnación del *Übermensch* nietzscheano, del filósofo artista, del samurái que imprime forma a la materia, al pensamiento y a sí mismo. Ejemplo de valentía, creador de valores, de un sí cuya fuerza impone la crítica, lo opuesto a la violencia. Por último tenemos al que no sabe que sabe, este modelo me interesa en su dimensión ética, más allá de su problemática epistemológica o psicoanalítica.

Seré claro, el que no sabe que sabe, prefigura el impulso vital ciego, presente pero no reductible a un saber consciente que pasa de lleno por el lenguaje. Hablo de una disposición que empuja, una intuición que forja. La certeza vital en acción, primitivo impulso que

---

16 Cioran, E. M. *Breviario de Podredumbre*. [Versión digital] disponible en: <http://crimideia.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/emil-cioran-breviario-de-podredumbre28194929.pdf>

sin saberse a sí mismo, se sabe y se impone a la muerte. Acción que sin saber quiere prevalecer en su ser y superarse. Ética sin moralina, devenir que precede al conocimiento. Verdad que se desconoce a sí misma. Su ser se cristaliza, más en la obra de arte que en la filosofía: *cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro*<sup>17</sup>. Sin saberlo ya lo llevaba dentro, y hay que decirlo, no sólo el lector, también el artista. Cada vez menos se encuentra en el lenguaje filosófico, sólo lo puedo hallar en eso que los griegos llamaban *parresía*: el arte de hablar franco, uno de los últimos temas que ocuparon a Michel Foucault antes de que lo encontrara la muerte. Él buscó en Plutarco la *parresía*, y la definió como *la posibilidad de ser sinceros con alguien que ocupa una posición de poder respecto de nosotros*<sup>18</sup>. En el capítulo *Cómo distinguir al halagador, al adulador, del verdadero amigo* de *Moralia*<sup>19</sup>, de Plutarco, se muestra en efecto, lo opuesto al parresiasta: el halagador.

Sin embargo tanto al parresiasta como al halagador, no puede distinguírsele sino en la acción, y a posteriori, solamente después ser amigo, se sabe lo que es la amistad: el texto de Plutarco vincula la amistad, con la *parresía* y con la verdad. La mentira, el servilismo, el arte de engañar con la palabra, decir lo que el otro quiere escuchar, aprender a moverse entre las sombras, el arte del desprestigio, la comodidad, constituyen la naturaleza de gusano del halagador. La sinceridad hasta la pobreza, la amonestación al amigo, la corrección a tiempo del alumno, la crítica a la insolencia, el desprecio de lo superficial, la mano abierta con los dedos extendidos, la autocrítica, la relación que busca crecimiento, es lo que constituye al parresiasta. Es evidente que por sus maneras, que lo distinguen del charlatán, corre mayor riesgo que su antítesis, el halagador, que es amigo de todos y de nadie, al mismo tiempo.

---

17 Paz, Octavio. (2006) *El arco y la lira*. México, fondo de cultura económica. P. 83.

18 Foucault, Michel. (2015) *La parresía*. (fragmento) [versión digital] disponible en: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-04-06/michel-foucault-la-parresia\\_751634/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-04-06/michel-foucault-la-parresia_751634/)

19 Plutarco. (1985) *Obras morales y de costumbres (Moralia)*. (Trad. Concepción Morales Otal y José García López) Madrid, Gredos. p. 253.

Hacer una lectura de la miseria, consiste en hacer una lectura de la Cultura. Su miseria ha desdeñado a toda cultura que no se someta a ella. El ejemplo a que me remito en esta ocasión, son los gitanos, amigos de la parresía, del silencio y del vagabundeo, cazadores de erizos de mar, agricultores en el sentido etimológico del término, que no se ha dejado ensombrecer por la Cultura. Avanzaré en el contraste entre la cultura occidental y la cultura gitana a través de *Cosmos*<sup>20</sup> de Michel Onfray, un libro que me permite acercarme a una lectura pagana del mundo, que atrae al mundo mediante la lectura, y muestra ya no la miseria de ella, sino la abundancia de una interpretación pagana del mundo, una afirmación, un sí.

El tiempo de la Cultura es lo que desde un inicio hace de cualquiera, un hombre civilizado, un *gadjo*, como lo llaman los gitanos. ¿Cuál es la consistencia del tiempo del gadjo, del hombre civilizado? El tiempo que se contabiliza, con el despertador, con el reloj de arena, con la clepsidra, el tiempo que permite hacerse rentable. El tiempo de quien se levanta, come mala comida, va a un trabajo que no le gusta, en medio del tráfico, vuelve al trabajo, a toda velocidad, de ahí a la casa, fatigado, al sofá, a la pantalla que le distrae del laborioso día que pasó, que se repetirá mañana y que detesta.

En cambio el tiempo del gitano fluye *más lento, está compuesto de simplicidad, de verdad, de pura presencia en el mundo*<sup>21</sup>. Su tiempo, es el tiempo del sol, de las estrellas, del fuego. El gitano no aprende en la escuela lo esencial de su vida cotidiana. Respecto a la reticencia de un gitano alumno a someterse al aprendizaje que impone el colegio, Onfray escribe:

Nada de todo eso es útil. Uno aprende todas esas cosas para someterse a un maestro que no notará más que nuestro grado de sumisión, de obediencia, de servidumbre. Los gitanos no quieren ser parte de nada de eso. El padre de Alexandre Romanés decía: “ser gitano es no estar metido en nada: ni en los deportes, ni en la moda,

---

20 Onfray, Michel. (2016) *Cosmos. Una ontología materialista*. (Trad. Alcira Bixio) Argentina, Paidós.

21 *Ibíd.* p. 70

ni en el espectáculo, ni en la política, y además el éxito social no tiene ningún sentido para nosotros<sup>22</sup>

Contra el sedentarismo del hombre civilizado, a mí me gusta más el vagabundeo del gitano, que en su caminar va conociendo el mundo. Frente al pasado de culpa del hombre, el presente inocuo que le somete a un futuro que el hombre de cultura prefiere modificar, el tiempo del gitano se vive sin mortificación,

¿Quién querría modificar su pasado? ¿Hacer como que lo que sucedió no tuvo lugar? ¿Actuar e intervenir sobre lo que fue para que lo que fue no haya sido así? Un loco, un tonto. Igualmente loco, igualmente tonto sería el que quisiera actuar sobre su futuro y quisiera que fuera así y no asá. Sabio el gitano, quiere el tiempo que lo quiere<sup>23</sup>.

Por último, frente al bullicio cotidiano del hombre civilizado, los discursos que lo acosan constantemente, la publicidad, el diario, su inmediatez plagada de ruido, el gitano opta por el silencio y la comunicación no verbal. Contra el fetichismo civilizado de las mercancías, la acumulación, los delirios burgueses, la vida que se construye sólo para acumular, el gitano prefiere tener solo lo necesario para continuar su vida, y *cuando un gitano moría, al menos en la época anterior al etnocidio cristiano, su carreta y sus objetos personales se quemaban, joyas y dinero se depositaban dentro del ataúd o se gastaban en los funerales. ¿Qué burgués incendiaría así su casa, sus automóviles sus muebles, sus adornos, sus objetos? Grandeza gitana.*<sup>24</sup>

La vida del hombre civilizado es la vida de quien está cada vez más separado de la naturaleza y del cosmos. La lectura que hace Michel Onfray, de la cultura occidental frente a la cultura gitana, permite vislumbrar la ética de un analfabetismo futuro, no impuesto, el analfabetismo de un agricultor capaz de reconciliarse con el cosmos, la naturaleza y sus desplazamientos, sin la mediación del Libro o de los libros. Formar un criterio con el cual seleccionar los libros que nos acercan al mundo, y a lo que somos, lo que fuimos y que

---

22 ibid. p. 72

23 Ibid. p. 75

24 Ibid. p.83.

queremos ser. Apenas he comenzado a desentrañar esta figura, la de un agricultor, la de un analfabetismo ilustrado, no puedo decir que lo he logrado conocer, desentrañar a fondo su figura, pero creo que me es lícito decir, al menos, que no sé que lo conozco.

---

## **Bibliografía**

---

- CIORAN, E. M. *Breviario de Podredumbre*. [Versión digital] disponible en: <http://crimideia.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/emil-cioran-breviario-de-podredumbre28194929.pdf>
- FOUCAULT, Michel. (2015) *La parresía*. (Fragmento) [Versión digital] disponible en: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-04-06/michel-foucault-la-parresia\\_751634/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-04-06/michel-foucault-la-parresia_751634/)
- HAZLITT, William. (2000) *La ignorancia de los doctos*. [Versión digital] el aleph, p. 9, disponible en: <https://es.scribd.com/document/45777134/Hazlitt-William-De-La-Ignorancia-de-Los-Doctos-PDF>
- MOLINA, César Antonio. (2014) *Enrique Serna: un filibustero contra la cultura*. Diario el País. Artículo disponible en <http://www.abc.es/cultura/cultural/20141103/abci-genealogia-soberbia-intelectual-enrique-201411031036.html>
- NIETZSCHE, Friedrich. (2006) *Así Habló Zaratustra*. (trad. Andrés Sánchez Pascual.) Madrid, Alianza.
- NIETZSCHE, Friedrich (2008) *Fragmentos Póstumos (1885-1889)* (trad. Juan Luis Verma y Joan B. Llinares) Madrid, Tecnos.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1947) *La Gaya Ciencia y Poesías*. (Trad. Pablo Simon) Buenos Aires, Poseidón.
- ONFRAY, Michel. (2016) *Cosmos. Una ontología materialista*. (Trad. Alicia Bixio) Argentina, Paidós.
- ONFRAY, Michel. (2008) *La Comunidad Filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. [versión digital] (trad. Antonia García Castro) Barcelona; Gedisa. (Original en francés, 2004) p.130
- ONFRAY, Michel. (2006b) *Tratado de Ateología. Física de la metafísica*. (Trad. Luz Freire) Barcelona, Anagrama (publicada en francés en 2005).
- PAZ, Octavio. (2006) *El arco y la lira*. México, fondo de cultura económica.

- PLUTARCO. (1985) *Obras morales y de costumbres (Moralia)*. (Trad. Concepción Morales Otal y José García López) Madrid, Gredos.
- SCHOPENHAUER, Arthur. (2015) *El arte de insultar*. (Trad. Fabio Morales García) Madrid, alianza editorial.
- SERNA, Enrique (2015) *Genealogía de la Soberbia Intelectual*. México, Debolsillo.

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.



# Del sexo que ríe al sexo que habla. Erotismo, sexualidad y muerte

MTRO. ROMÁN GABRIEL SUÁREZ GALICIA<sup>1</sup>

**Resumen.** Para G. Bataille la muerte y el erotismo son experiencias profundas que establecen los bordes de lo humano. Pero, a partir de lo que Foucault llamó “dispositivo de la sexualidad”, dichas experiencias han perdido su carácter sagrado y silencioso para devenir discurso clínico. Actualmente, el dispositivo de la sexualidad se inserta en otro dispositivo de mayor alcance que administra la vida en sus aspectos más profundos. Las ciencias de la vida, como parte de ese dispositivo mayor, han puesto sobre la mesa, como afirma Jean Baudrillard, la posibilidad de no morir y con ello le han restado a experiencias tales como la de la muerte y el erotismo su carácter sagrado y transgresor. Este trabajo es una tentativa de dar cuenta de la erosión de la experiencia erótica y de pensar las condiciones de su persistencia.

Palabras clave: erotismo, sexualidad, biopolítica, muerte, dispositivo

**Abstract.** According to G. Bataille, death and eroticism are experiences that build the edges of the human essence. But, from what Foucault called “apparatus of sexuality”, these experiences have lost their sacred and silent character to become clinical discourse. Currently, the apparatus of sexuality is inserted into another apparatus of greater scope that manages life in its deepest aspects. The life sciences, as part of that greater apparatus, have put on the table, as Jean Baudrillard affirms, the possibility of not dying and, doing so, they have subtracted from experiences such as death and eroticism, their sacred and transgressive nature. This essay is an attempt to account for this process of eroding of erotic experience and to think about the conditions of its persistence.

Key words: eroticism, sexuality, biopolitics, death, apparatus.

---

1 Licenciado y maestro en filosofía por la FFyL de la UNAM.



## Introducción

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros,  
nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos.

NIETZSCHE, *LA GENEALOGÍA DE LA MORAL*.

Lo menos que puede decirse acerca de la definición que Bataille da del erotismo, “la aprobación de la vida hasta en la muerte” (Bataille, 1997: 15), es que, es por lo menos, crítica si no es que francamente oscura. Él mismo advierte, líneas adelante, que no se trata propiamente de una definición, sino de una “fórmula” que expresa el aspecto paradójico característico de la actividad erótica. El erotismo es, pues, la búsqueda psicológica propia de la sexualidad humana y, siendo tal, sólo es posible como un aspecto que se monta sobre la actividad reproductiva que compartimos con los animales, pero que, al mismo tiempo, la excede, y la excede porque el sentido de esa búsqueda psicológica no es el de la conservación y reproducción de la vida, sino el intento de ir, hasta donde el cuerpo y la vida alcancen, más allá de los límites que dan al hombre su ser, su forma y su identidad, más allá de los límites de la propia existencia: la muerte. A lo que aspira todo amante sumido en la experiencia erótica es, en última instancia, a perder su individualidad a manos del otro, a ir más allá de las barreras materiales, morales, corporales y psicológicas que le contienen; ir más allá de la ropa, de la propia piel y de la conciencia del yo para ser otro diferente de sí mismo, para dejar de ser. La experiencia erótica acontece en el espacio que se abre entre la vida y la muerte, se nutre de su oposición y de su conciliación simultáneas. El erotismo, expresión de la exuberancia vital, sólo es posible si tiene como trasfondo la muerte sobre la que la vida centellea.

Las líneas que siguen intentan situar la experiencia erótica en un contexto capitalista y pensar su valor como experiencia sagrada, es decir, como ajena al mundo del trabajo y cercana a la muerte. Asumiendo el hecho capitalista y su insoslayable presencia, es posible reconocer dos fenómenos que son solidarios uno del otro y que tienen como raíz común la racionalidad instrumental y utilitarista propia del capitalismo. El primero de dichos fenómenos es la tendencia propia de la dinámica capitalista a reducir el sentido de la vida al trabajo

y el trabajo a la obtención de utilidades;<sup>2</sup> el segundo de ellos tiene que ver con la tentativa de la tecnociencia actual, específicamente de las ciencias de la vida, de desentrañar los secretos de la vida (sobre todo a nivel celular) para alcanzar la inmortalidad. Ambos fenómenos, solidarios uno del otro, tienden a “desmitificar” el mundo y a transparentar aquellos aspectos que permanecieron vedados por mucho tiempo. Bataille mismo escribía sobre el erotismo, hace poco más de sesenta años, con un dejo de tristeza y añoranza, pero también con un aliento rebelde y casi revolucionario. La cuestión para nosotros toma un matiz distinto y al leerle no podemos dejar de interrogarnos, viendo al mismo tiempo que el capitalismo se reconfigura y se afirma cada vez más, si la experiencia erótica se ha cerrado para nosotros, si ha muerto a manos de fenómenos científicos y políticos, y si la transparencia que hoy atraviesa cuerpos y sociedades con su luz y sus palabras nos ha vedado para siempre el acceso a ese mundo sagrado al que Bataille ya veía con ojos de nostalgia.

La obra del pensador francés George Bataille (1897-1962) ha colocado en el corazón de lo humano la experiencia erótica y la ha instalado ahí de una manera que parecía inamovible. El trabajo, la muerte y el erotismo señalan, según Bataille, los bordes de lo humano, le añaden, al animal que somos, el límite que lo aísla del mundo natural y le donan su individualidad y su identidad. Si aquellos seres prehistóricos que nos anteceden pudieron, surcando la oscuridad de los tiempos y apartando la violencia del mundo natural, en el que estaban como “agua en el agua”, hacerse un mundo y echar a andar la rueda de la historia, no fue sólo gracias a una razón instrumental y a un impulso natural por ser felices, sino, y sobre todo, al conjunto de prohibiciones que erigieron en torno de dos experiencias que los sacaron para siempre del mundo natural: la muerte y la sexualidad contenida. Aparentemente, el movimiento que da la vida es contrario al que la suspende, pero eso es así sólo en apariencia porque la vida

---

2 Al respecto de esta “laborización” de la vida contemporánea en contextos capitalistas, el filósofo coreano Byung-Chul Han elabora un análisis y un diagnóstico interesantes sobre la realidad actual del trabajo asalariado y el fenómeno de la “autoesclavización”. Han concluye que las revoluciones, en el contexto capitalista actual, son imposibles. (Vid. Han, 2014).

es siempre un producto de la descomposición de sí misma, y la muerte no es otra cosa que el movimiento que preludia la vida

En una palabra, los hombres se distinguieron de los animales por el *trabajo*. Paralelamente se impusieron unas restricciones conocidas bajo el nombre de *interdictos* o *prohibiciones*. Esas prohibiciones se referían ciertamente y de manera esencial a la actitud para con los muertos. Y lo probable es que afectaran al mismo tiempo -o hacia el mismo tiempo- a la actividad sexual. (Bataille, 1997: 34)

Así, el sistema de prohibiciones que se organizó para contener la violencia inherente a la muerte y al sexo, permitió el mundo del trabajo colectivo y organizado. Gracias a que los seres humanos pudieron contener sus impulsos sexuales y comenzaron a enterrar a los muertos para reducir el impacto que provoca presenciar la muerte de los otros, es que poco a poco pudieron crear un mundo propio que se abría como un horizonte en el que era posible organizar el trabajo y desarrollar la cultura. Los dos movimientos contrarios y complementarios en torno a los que tuvo lugar el sistema de interdicciones no podrían engendrar otra cosa que un mundo también paradójico y convulso en el que la vida es posible.

De acuerdo con Bataille la cultura nace, pues, cuando el conjunto de interdicciones que se organizaron en torno al binomio muerte-erotismo libraron al hombre de los impulsos violentos que lo habitaron desde el fondo de los tiempos y que lo mantenían en la inmediatez temporal a la que se ve sujeto quien sólo se ocupa de dar satisfacción a sus necesidades inmediatas. El sistema de prohibiciones en torno a la producción de la vida (el acto sexual) y al término de la misma (la muerte), contiene lo que de violento queda en el hombre y con ellos inaugura el mundo del trabajo que traza las coordenadas en las que se definen los límites de lo humano que, entre otras cosas, produce una estructura social e inaugura el tiempo futuro en el que será posible gozar de los frutos del trabajo.

Dichas coordenadas habían permanecido como puntos de referencia que, si bien, pueden modificar sus relaciones, nunca se habían visto afectadas de manera tal que su existencia quedara puesta en duda. Aunque el hombre haya abandonado, desde hace mucho, ese

tiempo anterior a la historia y haya reconfigurado el mundo para reducir o esconder-se, sin lograrlo del todo, de la naturalidad que lo habita, las relaciones entre el mundo del trabajo, al que Bataille llama profano, y el mundo sagrado o natural, seguían definiendo los límites de lo humano y dando forma a lo que somos: unos seres habitados por la nostalgia de la soberanía natural que, como una gota de agua que entra en la inmensidad del mar, alguna vez experimentó.

Si las coordenadas que definen el terreno de lo humano presentaron cierta estabilidad fue, en gran medida, gracias a que el propósito del trabajo no era la obtención de utilidades y ganancias, sino la contención o administración de la violencia natural que siempre amenaza la existencia humana cuando dicha existencia se encuentra en el desamparo total: “La mayor parte de las veces, el trabajo es cosa de una colectividad; y la colectividad debe oponerse, durante el tiempo reservado al trabajo, a esos impulsos hacia excesos contagiosos en los cuales lo que más existe es el abandono inmediato a ellos. Es decir: a la violencia.” (Ibídem: 45). El trabajo no sólo era esencialmente una actividad productiva, sino, vital, es la actividad que humaniza el mundo natural, que ordena el tiempo, que sacó al hombre de la inmediatez de los deseos y le enseñó a contenerse bajo la promesa del disfrute futuro. Todo eso era el trabajo, todo eso, menos acumulación sin valor de uso. El trabajo, hasta hace pocos cientos de años, no era una actividad orientada sola ni principalmente a la acumulación y la ganancia, sino a la satisfacción de necesidades. Tal y como lo define Bolívar Echeverría, desde la Modernidad hasta nuestros días, la vida práctica se desenvuelve en torno al *hecho capitalista* en cuyo seno habita un conflicto entre dos tendencias contrapuestas, pero complementarias, que le son constitutivas y que organizan la vida social:

“[...] la de ésta [la vida social] en tanto que es un proceso de trabajo y de disfrute referido a valores de uso, por un lado, y la de la reproducción de su riqueza, en tanto que es un proceso de ‘valorización del valor abstracto’ o acumulación del capital, por otro. Se trata, por lo demás, de un conflicto en el que, una y otra vez y sin descanso, la primera es sacrificada a la segunda y sometida a ella.” (Echeverría, 2000: 37-38).

En el mundo del capitalismo, el sentido del trabajo se modificó de manera radical. De unos cientos de años para acá el trabajo sigue organizando la vida colectiva e individual de los seres humanos, pero su propósito ya no es el de contener la violencia natural que amenaza la existencia humana, ni el de satisfacer necesidades de primer orden, sino el de ofrecer utilidades, rendir ganancias. El trabajo, en tanto actividad productora de valor de cambio, organiza el mundo en función de la reproducción de sí mismo y no ya de la reproducción de la vida, o, más bien, la vida es una condición más que la organización del trabajo debe garantizar si quiere seguir subsistiendo. El surgimiento del mundo capitalista marca el tránsito entre la construcción de un espacio *en* el que se habita a un espacio *para y por* el que se sobrevive (Ibídem: 36). En aras de administrar la vida, en un contexto capitalista, la experiencia del erotismo, que funciona como pasaje de acceso al mundo de lo sagrado, es decir como línea de fuga del mundo del trabajo, experimenta dos movimientos de erosión complementarios que le destruyen: por un lado, se ve reducida a su soporte puramente natural y deja de ser actividad propiamente erótica y lúdica para devenir sexualidad administrada a manos de la ciencia y la política; por otro lado, la experiencia erótica al adquirir valor de cambio, abandona el mundo de lo sagrado e ingresa en el mundo profano del trabajo a manera de mercancía.

El interés por la actividad reproductiva como acto natural y como hecho científico, erosiona el carácter erótico que le acompaña y en esa nueva manera de tratar la sexualidad tiene lugar lo que Foucault llamó “dispositivo de sexualidad” (Foucault, 2001: 93). El dispositivo de sexualidad puede definirse como el conjunto de saberes, relaciones de poder y prácticas que ven en la sexualidad 1) un objeto de un saber en general, 2) un objeto sobre el que puede ejercerse el control político y 3) un conjunto de prácticas a través de las que los individuos se piensan, se definen y cuidan de sí mismos en tanto sujetos éticos. El dispositivo de sexualidad es la captura y la desacralización de aquello que para otros hombres sólo tenía lugar en la oscuridad ritual de la noche y en medio del silencio. El dispositivo de sexualidad hace hablar al sexo y, con ello, aniquila todo el misterio en el que lo erótico acontece. La experiencia erótica ha dejado de ser esa presen-

cia callada o risueña que se alojaba en lo más secreto del corazón humano y poco a poco devino discurso. El dispositivo de sexualidad es la emergencia de un orden institucional que al hacerse cargo de la sexualidad humana, la exhibe y le obliga a entregar sus secretos a los oídos del psicoanalista y a los ojos del médico. Para el dispositivo de la sexualidad “el sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra” (Ibídem: 34). Así, en la era de la transparencia y de la ausencia de misterios vemos desvanecerse a manos del saber y de la política la experiencia del erotismo y con ello, los límites y los bordes de lo humano.

Al mismo tiempo, ese desvanecimiento se acelera e intensifica si consideramos que, como bien apunta el filósofo y sociólogo francés, Jean Baudrillard, al reflexionar sobre algunos fenómenos, como la clonación, que ahora son posibles gracias al desarrollo científico y tecnológico que han tenido las ciencias de la vida. Para Baudrillard, la clonación, nos obliga a repensar la vida y por tanto, lo humano. En contraste con la definición de la vida como el conjunto de funciones que resisten a la muerte, propuesta por X. Bichat, Baudrillard no ve en la muerte la mayor de las amenazas, sino en la vida misma, en un exceso de vida que tendría como resultado la inmortalidad: “en las células acecha nuestra inmortalidad” (Baudrillard, 2001: 5). Desde este punto de vista, la reproducción sexuada garantiza que cada nuevo ser es único porque es el producto de una combinación irrepetible que no podrá replicarse nunca, lo que implica que su muerte es el fin de esa combinación. Por el contrario, en la reproducción asexual o en la gemación, los “nuevos” individuos son una copia exacta del ser que les dio origen, por lo que se puede afirmar que la proliferación del original es una manera de no morir ya que replicarse es una manera de perpetuar su existencia.

Este trabajo hace un recorrido por las ideas de George Bataille, de quien tomamos la definición del erotismo y los alcances conceptuales de su trabajo sobre dicho tema, de Michel Foucault quien ha dado cuenta, en parte inspirado por Bataille, en su primer tomo de *Historia de la sexualidad*, de la emergencia de la sexualidad como fenómeno biopolítico y de los diversos procesos de captura de dicho fenómeno a manos de lo que llamó “dispositivo de la sexualidad”.

Finalmente, encontramos en los análisis que Jean Baudrillard llevó a cabo en *La ilusión vital*, una “actualización” o problematización de algunas tesis batailleanas que, replanteadas a la luz de los avances en biotecnología y ciencia genética, nos llevan a interrogarnos si la experiencia erótica ligada a la muerte y al mundo de lo sagrado, tal como Bataille la caracterizaba, tiene cabida en el mundo actual.

---

## **Bataille y el pensamiento del exceso**

---

No soy un filósofo, sino un santo, tal vez un loco.

G. BATAILLE *LA EXPERIENCIA INTERIOR*

Sirvan las tres palabras del epígrafe como referencia para caracterizar lo que de Georges Bataille puede ser dicho. Efectivamente, no se interesó por la filosofía como actividad académica, es decir como trabajo, aunque no dejó nunca de tener una relación de amor y odio con ella. Por lo que respecta a la santidad, hay que decir que, a sus veinte años, intentó hacer profesión de fe dos veces pero unos años después perdió la fe en el cristianismo y se entregó sin freno a prácticas de disolución de sí, a prácticas disolutas: visitas a prostíbulos, consumo excesivo de alcohol y escritor de textos eróticos<sup>3</sup> que publicaba bajo seudónimos. La locura se presentó para Bataille como límite, como experiencia-límite, en la que el mundo se muestra violento y absurdo: la imagen, que marcó su niñez, de un padre enfermo de sífilis, ciego, delirante, inválido y sumido en su propio mundo de oscuridad y de soledad, al que tuvo que abandonar a su propia suerte cuando la guerra vaciaba las provincias de Francia; locura también por ir al encuentro sostenido de la propia muerte en la forma de un sacrificio al que intentó someterse a manos de sus compañeros; locura y depresión después de haber perdido a la mujer de su vida y haberse sumergido de manera frenética en la escritura y, finalmente, locura de la propia enfermedad y de la miseria en la que murió. Bataille era un hombre de bordes, un hombre limítrofe

---

3 Se cuentan entre sus más conocidos relatos eróticos *Historia del ojo*, *Madame Edwarda*, *Mi madre*, *El Abad C* y *El muerto*. Todos ellos con traducción al castellano.

que rehuía sistemáticamente la comodidad y el confort de la vida y la moral burguesas y que se entregó a la violencia amoral de la vida en sus formas más radicales y excesivas: el erotismo, el sacrificio (él mismo intentó hacerse sacrificar como parte de un ritual de iniciación del grupo secreto *Acéphale* que él mismo fundó, a sus 39 años) y la escritura literaria, principalmente.

Es en este último ámbito, el de la escritura literaria, que Bataille elaboró una serie de cuestiones que transformaron el carácter del oficio de escribir de manera radical. Para Bataille la escritura no es un oficio como cualquier otro, sino el “sucedáneo de la religión” (Bataille, 1997: 92), con la diferencia de que la literatura es una representación de un sacrificio que, en el ámbito religioso, no era una representación sino una presentación como tal en la que, efectivamente, podría morir una persona o un animal. Para Bataille la literatura es, pues, el teatro o la escena en la que tiene lugar la representación del sacrificio. El sacrificio es el ritual que permite efectuar el paso del ámbito de lo profano al ámbito de lo sagrado, del ámbito de la discontinuidad al ámbito de la continuidad, del ámbito de la individualidad cerrada que cada uno de nosotros somos al ámbito de su desintegración y de la disolución de lo que la limita y que al disolverse permite al que se sacrifica, y a los que participan en el sacrificio, atisbar el mundo sagrado y regresar a él tal como lo hace una gota de agua que vuelve al mar (*Vid.* Bataille, 1998: 27). El sacrificio mayor, pues, es el de la vida, pero, así como el regalo más lujoso es el que vale más y el que vale más es el que ha acumulado en sí mismo más vida, así en la víctima del sacrificio habrá que inmolar aquello que le confiere el mayor valor: su vida en tanto que racional. Si el trabajo físico es producción de riqueza y eso lo hace valioso, entonces aquello que permite que el trabajo sea posible será aún más valioso. Según Bataille es la razón la que realiza el trabajo superior, el trabajo que permite existir a todos los demás trabajos. Construir una representación del mundo que permita la interacción sistemática con él es el mayor de los trabajos y ese es producto de la razón, de ahí que sacrificar la razón es, de alguna manera, llevar a cabo el mayor sacrificio posible. Bataille, en ciertas obras, lleva a cabo esa tentativa y ello nos pone en una posición incómoda, por decir lo



menos: ¿cómo escribir y cómo pensar sobre un autor cuya tentativa es el sacrificio del pensamiento? ¿Cómo articular un pensamiento lógico o explicativo que intente dar cuenta de la desarticulación de ese mismo pensamiento? De otra forma: ¿cómo articular, desde la discursividad, una reflexión sobre un pensamiento que no se quiere discursivo, que no se quiere pensamiento? ¿Cómo pensar desde la supresión del pensamiento? Esa es una de las encrucijadas en que nos sitúa la lectura de los escritos de Bataille, pero es también la encrucijada en la que él mismo se vio indecible<sup>4</sup>. De tal forma, lo que Bataille nos “enseña”, si es que algo hay que aprender de él, es una manera peculiar de “entender” lo siguiente: el intento de comprender qué es el pensamiento y cuál es su sentido implica, necesariamente, comprender la futilidad de dicho intento, y con ello la futilidad del comprender-se mismo, es decir de la reflexión; así mismo, comprender qué es el pensamiento (acción reflexiva que sólo puede realizarse desde el pensamiento mismo) es, finalmente, dar cuenta de su derrota frente a la intensidad y violencia a-discursivas de la existencia. El pensamiento de Bataille es, pues, irremediamente paradójico, y el encuentro con él es siempre peculiar y enigmático. Lo que nos abisma en él es el vértigo que surge de la “comunicación”<sup>5</sup> entre la vida y la muerte, esa pérdida de la conciencia que es como un salto fugaz del exterior del mundo hacia el interior de nosotros mismos. Para Bataille vida y muerte, aunque antagónicos, son los extremos de un mismo movimiento: “La vida es siempre un producto de la descomposición de la vida. Antes que nada es tributaria de la muerte, que le hace un lugar; luego lo es de la corrupción, que sigue a la muerte y que vuelve a poner en circulación las sustancias

---

4 “Es en verdad peligroso que al continuar la helada búsqueda de las ciencias, llegar al punto donde su objeto no deja más indiferente, sino que, al contrario, es aquello que exalta. En efecto, la ebullición que considero y que anima el globo es también *mi* ebullición. Así el objeto de mi investigación no puede distinguirse del sujeto mismo, pero debo ser más preciso: *del sujeto en su punto de ebullición.*” (Bataille, 2007b. 20).

5 “El análisis de la risa me había abierto un campo de coincidencias entre los datos de un conocimiento emocional *común y riguroso* y los del conocimiento discursivo. Los contenidos *perdiéndose unos otros*, las diversas formas de derroche (risa, heroísmo éxtasis, sacrificio, poesía, erotismo u otros) definían por sí mismas una ley de *comunicación* que regulase los juegos del aislamiento y de la pérdida de los seres” (Bataille, 1984: 11)

necesarias para la incesante venida al mundo de nuevos seres. Sin embargo, la vida no es por ello menos una negación de la muerte. Es su condena, su exclusión.” (Bataille, 1997: 59)

En este sentido, si Bataille dedicó largos años de reflexión a esas raras expresiones de la cultura como el erotismo o el sacrificio no lo hizo para erigir en torno a ellos un saber que les diera su sentido último como elementos de nuestra cultura. El sacrificio y el erotismo nunca pueden ser apurados por la razón ni pueden, al menos eso pensaba Bataille, dar pie a un saber absoluto, son por el contrario, el objeto de una tentativa paródica de ciencia: la heterología.

---

### **Heterología: saber del no-saber**

---

“Heterología” (Bataille, 2012: 403-421) es el nombre que Bataille encontró para nombrar parte de su empresa desorbitada. Bajo este nombre se cobija una estrategia de aproximación a los aspectos de la cultura que, como desechos, quedan fuera de la máquina de sentido que organiza el mundo bajo las representaciones del saber y la efectividad del trabajo. Todo el proyecto batailleano parte de la idea de que el mundo, más allá del saber y el trabajo, es continuo, se da como un solo ser indiferenciado, pero que es al mismo tiempo heterogéneo ya que no toda realidad se pliega a las exigencias del trabajo y del saber. Esa sospecha terminará por transformarse en la convicción profunda de la existencia de un mundo excremental que se produce como reverso o parodia del orden que se expresa en la representación científica y filosófica de la realidad. Movimientos paralelos que polarizan y organizan el devenir humano: la excreción y la apropiación (Ibídem: 407).

Desde un punto de vista moderno, una de las misiones de la filosofía es la elaboración de sistemas filosóficos (desde Descartes hasta Husserl, pasando por Kant, y Hegel, la filosofía es una tentativa de sistematización y totalización del pensamiento que, en conjunto con la ciencia, nos entrega una visión sistemática del mundo y, con ello, lo pone a nuestro alcance) sin embargo, su labor nunca podrá concluirse de manera total, ya que la elaboración de esa representación tiene un costo: la producción paralela, el señalamiento, de aquello que queda

fuera de esa representación total. Bataille parte de la convicción de que no hay posibilidad de sistema total y esto es porque la razón es limitada en el sentido de que trabaja con representaciones conceptuales cuyo carácter es general y, por ello mismo, tiende a perder de vista o a pasar por alto los aspectos singulares y concretos de la realidad.

La heterología es el proyecto batailleano que da respuesta a esa imposibilidad de totalización de la razón. Ese sistema coherente que es la filosofía construye su totalidad excluyendo todo aquello que no responda a los fines utilitarios que lo gobiernan: todo lo ajeno a la lógica de la producción y de acumulación del capital queda descartado de la representación sistemática de la realidad porque pasa desapercibido para los fines propios de mundo del trabajo. La filosofía es, entonces, en la medida en que organiza esta representación y en la medida en que provee de las categorías que organizan la experiencia del mundo del trabajo y la utilidad, el más encomiable de todos los trabajos: selecciona y separa lo pensable de lo que no es. Sin embargo, ese mecanismo de clasificación es al mismo tiempo un mecanismo de exclusión que engendra, en su doble movimiento, la posibilidad de su figura gemela, de un exceso del pensamiento que no es ya del orden del trabajo y la representación: la heterología. ¿Una ciencia de aquello que escapa a la representación del saber? ¿Un saber de lo “hetero”, de lo completamente otro, de lo singular e incommensurable? ¿Un saber del no-saber? ¿No terminaría siendo, a final de cuentas, la peor de las posibilidades, aquella que terminara y que cerrara el ciclo de lo que se puede saber, con la incorporación de lo totalmente otro de la razón?

Cuando se dice que la heterología aborda científicamente los problemas de la heterogeneidad [por ejemplo el sacrificio y el erotismo] eso no significa que la heterología, en el sentido que normalmente adquiere una fórmula tal, sea la ciencia de lo heterogéneo. Lo heterogéneo se encuentra incluso decididamente colocado fuera del alcance del conocimiento científico, el cual sólo es aplicable, por definición, a los elementos homogéneos. Antes que nada, la heterología se opone a cualquier otra representación homogénea del mundo, es decir, a cualquier sistema filosófico (Ibídem: 413).

Bataille sabe de lo aporético de su ciencia. La heterología es un proyecto imposible si se consume como tal. Sin embargo, Bataille supo esquivar dicha contradicción: la heterología, más que una ciencia, re-

presentación o saber de lo otro, es el esfuerzo por señalar la tensión entre el orden racional del mundo y lo que necesariamente queda fuera de ese orden. La violencia de ese movimiento, que es en última instancia el movimiento del mundo, su energía, la vida que nos atraviesa, es aquello que no puede ser nunca ni pensado, ni representado, ni reducido a un sistema racional que entregue cuentas claras de ello.<sup>6</sup>

Hay ciertos aspectos de la vida concreta de los que el saber, sobre todo el filosófico, es incapaz de dar cuenta. Bataille se interesa por dichos aspectos desde el inicio de su actividad intelectual: escribe sobre flores, caballos, monedas, deformidades corporales, aspectos diversos de la vida natural orgánica pero nunca con un afán sistematizador (Vid. Bataille, 1968). Para Bataille es la vida en su singularidad lo que siempre se le escapa a la razón y en ese sentido es que la heterología, en las antípodas de la ciencia, no se aproxima a la exuberancia erótica de la existencia con el propósito de representarla para poder apropiársela, sino con el de hacer manifiesto lo incompleto y fútil del esfuerzo de totalizar todo. La heterología, más que un saber, es la constatación de un no saber que no deja de recordarnos lo vano del pensamiento, y que en la imposibilidad de constituirse como un saber más, no hace otra cosa que denunciar la treta que implica el intento de reciclaje de lo excremental, de los “desechos totales”.

Lo anterior nos ayuda a comprender dos aspectos del trabajo de Bataille: por un lado, su carácter paródico, a veces lúdico y, hasta cierto punto, fragmentado; en segundo lugar, la filosofía es, en este giro operado por Bataille, la primera ofrenda de un sacrificio del saber y su resquebrajamiento y su fragmentación no son otra cosa que los signos de lo excesivo de su tarea. Exceso del pensamiento que impide su categorización y que deja al descubierto la trampa del pensar y con ello su indigencia y su fragilidad, mismas que se ofrecen, ya no como tierras a conquistar, sino como los signos claros de su existencia. Si el saber

---

6 “El proceso intelectual se limita automáticamente desde el momento en que produce por sí mismo sus propios desechos y por lo mismo libera el elemento heterogéneo excrementicio de una manera desordenada. La heterología se limita a recuperar consciente y resueltamente este proceso terminal que, hasta ese momento, era visto como aborto y vergüenza del pensamiento humano.” (*Ídem*)

opera colonizando lo heterogéneo, necesariamente es a costa de lo que no puede ser apropiado: la vida en su singularidad.<sup>7</sup>

Finalmente, hay que decir que si bien la famosa trilogía heterológica de Bataille conformada por *La parte Maldita*, *El erotismo* y *Las lágrimas de Eros* es una búsqueda sostenida por indagar en el significado y en el sentido que tienen para nuestra cultura fenómenos como el sacrificio, el gasto oneroso y el erotismo entre otros, también hay que añadir que el propósito último de Bataille no es elaborar un saber más sobre el erotismo, la risa o el mundo sagrado, aunque ese saber pueda ser encontrado en los libros mencionados y otros más. Las obras de la trilogía son el producto de un choque o del encuentro con los límites del pensamiento y son, cada una a su manera, la reflexión de esa limitación. Probar los límites de la razón es, de alguna manera, la invitación a experimentar esos mismos límites que no puede darse sin ir más allá de la propia razón y sin romper la representación de sí mismo. La lectura del trabajo de Bataille, sobre todo de las obras mencionadas más arriba, nos conduce a la experiencia de sentirse atrapado como la palomilla encandilada que vuela libre y, al mismo tiempo, prisionera de la luz de la lámpara que le cobija y le expone a la oscuridad sin fin de la noche. Entrar en la lógica del discurso batailleano es asomarse a la posibilidad de no-saber-se: “como la desdichada mosca, obstinada en el cristal, me mantengo en los confines de lo posible, y heme aquí perdido en las fiestas del cielo, agitado por una risa infinita” (Bataille, 1985: 118).

---

7 “El hombre, definido en su ser biológico, tendrá que ser sistemáticamente diferenciado del animal y de la “mera” vida orgánica, cuya contigüidad amenaza toda definición estable y ahistórica de humanidad o de naturaleza humana. En todo caso, esa humanidad que en la formulación foucaultiana del biopoder, emerge como legitimación y objeto de la modernidad política -en su doble articulación de individuo y población-, emerge también como instanciación de lo monstruoso, lo animalizado, lo impersonal, lo inhumano; como fuerza que atraviesa las construcciones normativas del individuo y de lo humano, y que las amenaza con su pura potencia de devenir y de alteración [...] Allí donde Foucault descubrió el umbral en el que las tecnologías biopolíticas hacen individuos y constituyen las poblaciones, se anuncia también aquello que resiste, altera, muta, esos regímenes normativos: la vida emerge como desafío y exceso de lo que nos constituye como <<humanos>> socialmente legibles y políticamente reconocibles.” (Giorgi, 2007: 11).

---

## ***La parte maldita: economía solar***

---

En la estela de esa ciencia de lo otro se inscribe lo que Bataille llama “economía general” que, lejos de ser economía en el sentido ortodoxo, es la tentativa de introducir en las artes, en las ciencias y en la filosofía, el punto de vista del movimiento “de la energía excedente expresada en la efervescencia de la vida.” (Bataille, 2007b: 2). Así, “economía” para Bataille no será sólo la dinámica del capital, ni la administración de la riqueza, ya que esto es reducir a un aspecto el total de la actividad vital humana; economía, para Bataille, será el estudio y consideración de la dinámica, o comportamiento, que lleva a cabo la energía que transita por el globo terrestre. El interés de dicha cuestión radica en que, sin conocer las leyes que gobiernan la economía de la energía que recorre el globo terrestre, nos es imposible saber si los fines del ser humano coinciden con los de un movimiento general que los desborda, movimiento que podría ser ajeno y superior a dichos fines y que orientaría cualquier acción individual o colectiva (ibídem).

En las “Leyes de la economía general”, Bataille señala que la dinámica vital de consumo y producción de energía que se cumple en el crecimiento de los seres vivos, es de un carácter excesivo inequívoco, ya que es claro que todo organismo vivo dispone de más energía de la que le es necesaria para continuar viviendo; sin embargo, la producción y el consumo excesivos de energía en los seres vivos tiene algunas limitaciones que están relacionadas con a) las fuentes de las que los seres vivos reciben la energía que consumen y con b) el lugar en el que la vida se produce y se despliega. El sol es, nos dice Bataille, el primer factor de crecimiento y desarrollo de los seres vivos en la Tierra, su don es inagotable y glorioso ya que da la energía que anima gran parte de la vida terrestre sin consumir nada de lo que a su vez ha producido. De tal forma, si el crecimiento y desarrollo de los seres vivos sólo dependiera de lo que reciben del sol, dicho crecimiento y desarrollo sería ilimitado; sin embargo, el factor que impide el crecimiento ilimitado de la vida es el límite espacial en el que se despliega la vida. La biósfera ha sido un obstáculo importante en el despliegue de los seres vivos y ha brindado a estos no sólo el espacio para su desarrollo sino el límite. El primero de ellos es el espacio terrestre (que fue invadido poco a poco por los primitivos

seres acuáticos), el segundo es el espacio aéreo (que ha sido ganado por aves y plantas); sin embargo, al no haber posibilidad de ir más allá de esos dos límites, la naturaleza ha introducido, con el fin de frenar el despliegue ilimitado de la vida, las tres formas de gasto lujoso o dilapidación de ese excedente de energía: la depredación, la sexualidad y la muerte. Dichas formas comportan el carácter de lujosas, ya que el derroche que hacen de la vida es un despilfarro, en el sentido de que ese uso de la energía no retribuye nada y se dilapida sin finalidad alguna. La primera forma de dilapidación es la depredación (*manducation*) de las especies de acuerdo con la cadena alimenticia, en la que “el herbívoro es un lujo con respecto a la planta y el carnívoro con respecto al hombre” (Ibídem: 45), la segunda forma de dilapidación es la reproducción sexual que introduce la imposibilidad de que un organismo vivo se reproduzca infinitamente. La reproducción sexual tiene como consecuencia inmediata el gasto más lujoso de todos: la muerte, y de las modalidades de la muerte, la que implica un derroche mayor es el sacrificio, el don de sí mismo sin finalidad útil alguna, sino sagrada.

A partir de estas consideraciones generales, o desde el punto de vista de la naturaleza, el lugar que el hombre ocupa en esa economía natural está definido por dos actividades humanas fundamentales: la técnica y el trabajo, es decir, el mundo de lo útil y profano, que se opone al mundo de lo lujoso y sagrado, en el que lo excedente aparece en su plenitud expresado como sacrificio, risa y erotismo. El erotismo es pues un exceso con respecto a la reproducción de la vida. Bataille lo define como una dimensión o una búsqueda psicológica que el hombre añade a la función reproductiva de la vida propia de la reproducción sexual. El erotismo, pues, escapa al propósito calculado de la naturaleza y abre un mundo paralelo que distingue la sexualidad humana de la sexualidad puramente animal. El erotismo justo por ese carácter exuberante, desborda lo natural y, al desbordarlo lo trastoca de manera paradójica:

“[...] el erotismo es la aprobación de la vida hasta en la muerte. En efecto, aunque la actividad erótica sea antes que nada una exuberancia de la vida, el objeto de esa búsqueda psicológica, independiente

como dije de la aspiración a reproducir la vida, no es extraño a la muerte misma. (Bataille, 1997: 15)

El erotismo es paradójico porque hace de la actividad reproductiva cuyo sentido último es la prolongación de la vida, un encuentro con la muerte, es decir con el sentimiento de aniquilación, desindividuación y pérdida de quien le experimenta. Si por experiencia entendemos la conciencia de ser un sujeto distanciado del mundo que le rodea pero que, desde la distancia tiene la posibilidad de aprenderlo, entonces, el erotismo es la experiencia de la imposibilidad de la experiencia. El concepto de experiencia, desde la tradición filosófica moderna, implica un tipo de relación específico (puede ser estético, epistemológico, religioso, místico, etc.) entre un sujeto y un objeto determinado. De tal manera, si toda experiencia es un tipo de relación entre objetos distintos, entonces una de las condiciones indispensables para su existencia es la distinción entre sujeto y objeto; incluso si me tomo a mí mismo como objeto, hay un desdoble de ese sujeto que soy yo con respecto a ese objeto que soy yo mismo. En ese sentido es que decimos que el erotismo es la experiencia del fin de la experiencia ya que la experiencia del erotismo implica la disolución del sujeto que entra en esa experiencia y su identificación con el otro con quien la comparte. Lo que se pierde en la experiencia erótica es la representación ordenada de mí mismo y del mundo en el que estoy. Al ser la disolución, aunque sea momentánea, de la experiencia es, entonces, el abandono del mundo del trabajo y por ello, es una actividad que se identifica más con el mundo de lo sagrado, al que se ingresa a través de un sacrificio cuya expresión definitiva es la muerte total. Pero, si la experiencia erótica es un sacrificio (aunque sea parcial), es también y por ello mismo, la más lujosa, la más onerosa y la más inútil, pero también la más vital, de las actividades a las que alguien puede tener acceso.

Las actividades profanas centrales tales como el trabajo y el mundo de la técnica, han extendido las posibilidades de crecimiento de la vida humana al producir un excedente que le posibilita crecer más allá de lo naturalmente posible; no obstante, el crecimiento de ese excedente es tal que, en un segundo momento, impide o estorba el crecimiento mismo. Así, el lujo o dilapidación de ese excedente se impone como



una medida de equilibrio necesaria para contrarrestar ese crecimiento atrofico: “desde ahora lo que importa, *en primer lugar*, ya no es desarrollar las fuerzas productivas, sino gastar lujosamente sus productos.” (Bataille, 2007b: 45). Así, el hombre es, según Bataille, la respuesta que la naturaleza dio al problema del crecimiento ya que es “el más apto de los seres para consumir intensamente, lujosamente, el excedente de energía que la presión de la vida propone a conflagraciones semejantes al origen solar de su movimiento.”(Ídem). Finalmente, aquello que Bataille deja claro, es que el mundo del trabajo y de la utilidad son incompatibles con la posibilidad de hacer de la vida un instante en el que se vive la intensidad, que el mundo del trabajo es la respuesta a la angustia frente a nuestra finitud, mientras que el gasto lujoso es la exuberancia instantánea que nos hace vibrar:

Es cierto que bajo la máscara de la justicia, la libertad general reviste la apariencia opaca y neutra de una existencia sometida a las necesidades: antes bien, es una reducción de sus límites a lo más justo, no es el desencadenamiento peligroso cuya palabra perdió el sentido. Es la garantía contra el riesgo de servidumbre, no la voluntad de asumir riesgos sin los cuales no hay libertad (Íbidem). En adelante, Bataille mostrará las diferentes maneras en que las sociedades, antiguas y modernas, se han acomodado con esos principios generales de la economía y han sido atravesadas por el mundo dual de lo útil y lo lujoso, del trabajo y del derroche, de lo profano y lo sagrado.

En una versión inconclusa de *La parte maldita*, Bataille elabora una revisión de las causas que llevaron a la degradación del gasto e hicieron de las nacientes sociedades capitalistas, sociedades que perdieron el sentido colectivo (festivo) y trágico del gasto oneroso y lo convirtieron en un gasto individualizado y cómico. Dicha tergiversación fue posible gracias a la concentración y al uso avaro de la riqueza (Vid. Bataille, 2007a: 67-75). Ese fenómeno doble de reinversión y concentración de la riqueza tiene como consecuencia directa que, “En un sistema capitalista, cada gasto improductivo aumenta la suma de las fuerzas productivas.” (Íbidem: 78). Dicha tesis expresa, de manera sintética, una de las grandes aporías a las que el sistema capitalista nos ha conducido: la imposibilidad paulatina del gasto glorioso y con ello la no realización de la experiencia erótica en su sentido profundo, es

decir, como experiencia no individuada, sino desindividualizante que, al romper los estrechos contornos personales trazados por la conciencia nos abre a la exuberancia de la vida, al clausurarse la posibilidad de esa experiencia con ella se clausura también el encuentro, cada vez más lejano, con la intensidad vital de lo sagrado.

---

## II Foucault: el sexo que habla

---

[...] nada podría impedir que pensar el orden de lo sexual según la instancia de la ley, la muerte, la sangre y la soberanía –sean cuales fueren las referencias a Sade y a Bataille, sean cuales fueren las prendas de “subversión” que se les pida- no sea en definitiva una “retroversión” histórica.

M. FOUCAULT, *LA VOLUNTAD DE SABER*.

Pensar la sexualidad desde el poder, el saber y la subjetividad es el intento llevado a cabo por Michel Foucault en el primer tomo de su *Historia de la Sexualidad*. La empresa foucaultiana tiene como uno de sus propósitos centrales responder a las cuestiones siguientes, que se implican mutuamente:

¿El análisis de la sexualidad implica necesariamente la elisión del cuerpo, de lo anatómico, de lo biológico, de lo funcional? [...] ¿El “sexo”, en realidad, es el anclaje que soporta las manifestaciones de la “sexualidad”, o bien una idea compleja, históricamente formada en el interior del dispositivo de la sexualidad? (Foucault, 2001: 84-85)

Al final del texto Foucault da cuenta clara de cómo eso que, en un arrebato de ingenuidad podemos dar por sentado, eso que podríamos llamar lo “natural” del sexo, no es más que el cruce de un conjunto complejo de relaciones de poder y de saber que sirven de soporte a lo que Foucault llamó “dispositivo de la sexualidad”. Éste tiene como dinámica íntima la justificación y la puesta en funcionamiento de una “pansexualización”, de una infiltración paulatina del ámbito sexual en todos o casi todos los ámbitos de nuestra vida. Así, aquello que desde el nacimiento de la pastoral cristiana permaneció oscuro

y reservado, se ha develado y ha entrado en la esfera de lo público y, con ello, de lo útil. Parece, pues, que aquello que para Bataille significó una posibilidad de escapar al mundo de lo profano, posibilidad de transgresión y de silencio, para el dispositivo de la sexualidad ha dejado de ser eso y se ha convertido en aquello que hace hablar y que habla.<sup>8</sup> El sexo es lo que, frente al abismo que somos, nos hace inteligibles: “hemos llegado a pedir nuestra inteligibilidad a eso que durante siglos fue considerado locura” (Ibídem: 189). Las enigmáticas palabras con que Foucault cierra su texto dan cuenta clara de la imposibilidad de hacer del “sexo”, y todo lo que a él se asocia, un punto de salida del poder que nos atraviesa, justamente es todo lo contrario; pensar que la liberación de la “sexualidad” contribuye a la adquisición de un espacio de libertad mayor es, justamente, lo que el dispositivo de la sexualidad, irónicamente, nos hace creer: “No hay que creer que diciendo que sí al sexo se diga que no al poder; se sigue, por el contrario, el hilo del dispositivo general de sexualidad.” (Ibidem: 191). Ante tal estado de cosas es imposible dejar de preguntarse hasta qué punto sigue siendo el erotismo un gasto dilapidatorio, (como lo pensaba Bataille: una pérdida, un acto que suspende el tiempo del trabajo y un momento en el que queda en riesgo la representación que tengo del mundo) y hasta qué punto no ha sido dominado por la lógica avara de la administración de la natalidad, de la utilidad y del valor, es decir, del biopoder: “Ya no se trata de hacer jugar la muerte en el campo de la soberanía, sino de distribuir lo viviente en un dominio de valor y de utilidad.” (Ibidem, 174). A estas alturas ya es posible y necesario explicitar algo: para Bataille el erotismo no es una actividad que se defina de manera esencial por el placer. No hay en la concepción batailleana del erotismo la idea de que el placer es el objetivo de la experiencia erótica. Por el contrario, el placer es un aspecto de segundo o tercer orden que se ve desplazado por otro tipo de efectos que a Bataille

---

8 “... la noción de “sexo” permitió agrupar en una unidad artificial elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres, y permitió el funcionamiento como principio causal de esa misma unidad ficticia; como principio causal, pero también como sentido omnipresente, secreto a descubrir en todas partes: el sexo pues pudo funcionar como significante único y como significado universal” (Ibídem: 187)

le parecen más interesantes de destacar: su relación con la muerte, con el trabajo, etc. Foucault, como hemos visto hasta ahora, tampoco está totalmente interesado en el placer como tal (en los tomos 2 y 3 de *Historia de la sexualidad*, se interesará abiertamente por el placer pero no en el primero), sino en su sentido transgresor y, por ello, moral y político. La cuestión a la que se aproxima Foucault en *Historia de la sexualidad 1* es la del análisis de las prácticas y discursos que dieron a la actividad sexual su carta de naturalización como elemento definitorio de nuestra cultura, le interesa el despliegue histórico de la conformación de la administración de la sexualidad y de los fenómenos que le son paralelos (el nacimiento de la idea de población y de un saber en torno a ella, por ejemplo) y las consecuencias éticas y políticas de ese despliegue. Podríamos decir, por un lado, que la investigación de Bataille puede servir como antecedente de lo que Foucault haría años después, pero también podríamos afirmar que Foucault ofrece un marco conceptual en el que el trabajo de Bataille encuentra su espacio. Sin embargo, el punto de contacto mayor está en que ambos, tanto Bataille como Foucault, se interesan por el tipo de conocimiento que se produce a partir de la sexualidad y el erotismo. Foucault afirma que, a diferencia del Oriente (que es poseedor de una *ars erotica* cuya manera de transmisión de las prácticas sexuales y eróticas es de circulación secreta y confidencial), la manera occidental de entender la sexualidad ha producido una *scientia sexualis* (Vid. *Ibidem*: 67 ss.) que tiene sus orígenes en ciertas prácticas confesionales propias del cristianismo y que, al contrario del *ars erótica*, hace hablar al sexo. Podríamos decir que el proyecto batailleano es singular ya que puede ser leído como un intento de dar cuenta de la desaparición o de las razones por las que en occidente desapareció, o nunca se consolidó, un *ars erótica* propiamente. Aquí es donde la cuestión planteada por Bataille regresa para nosotros: ¿Hasta qué punto es posible el erotismo como experiencia si no logró consolidar un *ars erótica* en un contexto en el que parece que la *scientia sexualis* define el campo completo de nuestra experiencia sexual?

---

## La “negatividad sin empleo”. Nostalgia de la muerte

---

Imagino que mi vida –o mejor todavía, su aborto, la herida abierta que es mi vida- constituye en sí misma la refutación del sistema cerrado de Hegel.

G. BATAILLE, *EL LÍMITE DE LO ÚTIL*.

En “La solución final: la clonación más allá de lo humano y lo inhumano” primer capítulo de *La ilusión vital* (Baudrillard, 2001), Baudrillard se dedica al análisis del papel que la sexualidad y la muerte pueden cumplir, en el capitalismo actual, dados los avances recientes de la biotecnología y de la ingeniería genética. Una de las conclusiones más sorprendentes a las que Baudrillard llega es que la aparición de la reproducción sexuada y de la muerte, que representaron el mayor avance evolutivo conquistado por los seres vivos al comienzo de la historia, está siendo subvertida gracias a las estrategias actuales que administran la sexualidad y la muerte. El primer momento de esa subversión o involución se da cuando la actividad sexual se “libera” de su función reproductiva gracias al uso de anticonceptivos. La segunda, que Baudrillard considera actual, se da cuando la reproducción es posible sin el ejercicio de la actividad sexual:

En primer lugar, el sexo fue liberado de la reproducción, hoy es la reproducción la que está liberada del sexo, a través de modos asexuales y tecnológicos como la inseminación artificial o la clonación de todo el cuerpo. (Ibídem: 9).

Esto implica que no sólo la reproducción se independiza del ejercicio de la sexualidad, sino que nosotros mismos nos “encontraremos liberados de la función sexual”<sup>9</sup>. La consecuencia inmediata de esa liberación de la sexualidad, es la liberación de la vida con respecto

---

9 “Entraremos en un estado casi angélico parecido a aquel que ocupó el largo meditar de los teólogos medievales que se preguntaban qué pasaría con nuestras funciones vitales, tales como la sexual y la alimenticia, cuando el tiempo de la resurrección llegue, o, si Eva fue creada de la costilla de Adán, cuando aquélla resucite ¿lo hará como la costilla de Adán, en el cuerpo de él, o vendrá a la nueva vida como Eva?” (Vid. Agamben, 2007: 39-43)

de la muerte. Baudrillard explora todo el conjunto de consecuencias que la virtualidad de la muerte trae consigo, y una de las consecuencias más interesantes es que la muerte perderá su poder simbólico y adquirirá el estatus de lujo o diversión:

La muerte, que una vez fue una función vital, se podría convertir en un lujo, una diversión. En los modos futuros de la civilización, donde la muerte habrá sido eliminada, los clones del futuro podrán pagar muy bien por el lujo de morir y de convertirse en mortales de nuevo por una forma simulada: la cibermuerte. (Ídem)

Lo que hay que tomar en cuenta, más allá del tono de farsa que tienen las palabras de Baudrillard, es que aquello que llama “lujo” es justamente lo contrario de lo que Bataille entiende por gasto lujoso. Según Baudrillard, la virtualidad y repetibilidad de la muerte le quitan su carácter acontecimental, su carácter de don máximo: cuando el hombre ha encontrado la posibilidad de reproducirse infinitamente, ha encontrado también la inmortalidad. Esto implica que el sacrificio como gasto oneroso será imposible o perderá su fuerza simbólica y asistiríamos sólo a formas paródicas de sacrificio: “Mate a su clon, destrúyase sin el riesgo de morir realmente: el suicidio vicario” (Ídem: 23). Aunque escrito en un tono muy fársico y casi alarmador, Baudrillard concluye mesurando sus hipótesis, poniéndonos en guardia contra ellas y añadiendo un tono no tan desilusionante:

[...] no tiene sentido oponerse a la inmortalidad de lo Mismo, del clon, del virus, con una moralidad de valores y diferencias; es necesario oponer la inmortalidad con la inmortalidad superior de las formas [la vida misma o las especies]. Y de pensamiento, por supuesto, porque el pensamiento [como la vida] es otra cosa que no se puede intercambiar, ya sea por una verdad objetiva (como en la ciencia) o por un doble artificial, como en la inteligencia artificial. El pensamiento es singular y en su singularidad el pensamiento puede ser capaz de protegernos. (Ídem: 25)

Protegernos de la inmortalidad, es decir, abrirnos al sacrificio. De confirmarse lo dicho por Baudrillard, tendríamos que aceptar la derrota del erotismo, como experiencia de lo sagrado, como experiencia-límite, y su paulatina desacralización. De hecho, podemos

ser testigos ya de ese lento deceso de lo erótico a manos de la proliferación frenética de imágenes pornográficas en las que la desnudez ha perdido su sentido de apertura a la continuidad. La manera en que las imágenes de cuerpos copulando circulan en internet y en otros medios ya anuncia la derrota del erotismo como ese ámbito que nos permitía comunicar con lo sagrado aunque sea de manera fugaz. Si la potencia del erotismo radicaba en su capacidad de hacernos asequible la continuidad, tal como si asistiéramos a un sacrificio, entonces hemos de aceptar cómo los usos de la sexualidad a los que ahora podemos asistir por internet o en otros espacios no virtuales han desacralizado el erotismo y lo han transformado en una experiencia de orden utilitario y casi médico. El erotismo no es otra cosa que aquello que aumenta el valor de cambio de la sexualidad. El erotismo, esa pequeña muerte, que era el boleto de salida del mundo del trabajo, ahora es el elemento que nos permite habitar el mundo del trabajo de manera más confortable y dócil.

---

## **Conclusión**

---

El abandono [del saber] es el sacrificio. Es el instante en que el saber no se diferencia ya de la locura.

G. BATAILLE. *EL LÍMITE DE LO ÚTIL*.

La importancia del legado de Bataille a la comprensión de nuestra sociedad resulta en una labor muy compleja y, tal vez no tan fructífera, si sólo se toma en su utilidad. Así, dicho intento de situar el pensamiento batailleano en el progreso o la historia de la sociología o de la economía, terminaría necesariamente en el fracaso o en el desencanto académicos, y esto es gracias a que la motivación principal que llevó a Bataille a la escritura de sus textos no es del orden académico, sino vital. El pensamiento de Bataille, en lo que llamó “sociología de lo sagrado”, aparece animado por la preocupación de “enfrentar el destino” (Bataille, 2007c: 13), de no hacer ciencia por la ciencia misma, sino de, como lo ha dicho en una nota sobre la fundación del Colegio de sociología:

“[...] establecer los puntos de coincidencia entre las tendencias obsesivas fundamentales de la psicología individual y las estructuras rectoras que presiden la organización social y dirigen sus revoluciones. (Bataille, 2006: 150).

Por otro lado, en *La parte maldita*, Bataille expresa que el ánimo que recorre la escritura de ese ensayo de economía general es el de un inevitable sentimiento de traición a sí mismo: atender a la verdad de su libro era, por otro lado, abandonar su escritura. De tal forma que, si llegó a concluirlo, fue sólo a contrapelo del propósito que el libro mismo asignaba a la vida: la dilapidación (Bataille, 2007b: 20). Sin embargo, y esto es lo que aquí interesa, para Bataille el conocimiento no está completamente desligado del sacrificio, ya que el conocimiento es el destino del hombre porque es la experiencia de su existencia, de una existencia que puede entenderse como lujosa en el sentido de que el precio que hay que pagar para que sea posible es muy alto. De hecho, lo que interesa proponer aquí como conclusión es la posibilidad de que en la obra del propio Bataille y en algunas ideas de Baudrillard esté la respuesta a la cuestión principal de este trabajo ¿hasta qué punto es posible la experiencia erótica?. Llamáramos a ese “nuevo erotismo” un “erotismo del pensar”, es decir, un erotismo que es tal ya que “sacrifica” el saber, sacrifica el pensamiento en tanto actividad que produce sentido, que articula la representación del mundo y que permite el montaje del aparato de producción económica, un objeto de sacrificio.

Si partimos de la idea de que entre el conocimiento y la existencia hay un nexo necesario, tal como lo hay entre la actividad sexual y el erotismo, y consideramos que ese nexo sólo es realmente vibrante a condición llevarlo al límite, entonces también podremos concluir que el conocimiento que se conserva aislado, que se atesora, es inerte, y que sólo es vital a condición de sacrificarse:

El conocimiento atento es producto del sacrificio, pero sólo se desarrolla apartándose de él: necesita hacerse objetivo. El conocimiento objetivo, por su parte, pone lo conocido en un recipiente cerrado y gracias a eso se convierte en claro y preciso. Pero si se quiere poner remedio a la pobreza del aislamiento, hay que romper el recipiente, y para eso recurrir a la decisión de un auténtico sacrificio. (Bataille, 2007a: 193 ss)



Así, todo aquello que Bataille llamó “sociología” o “economía” no deja nunca de poner en función la capacidad de dramatización del pensamiento, y del que piensa, no con el fin de contribuir a los encomiables esfuerzos del saber científico -el esclarecimiento de las verdades últimas que atañen al mundo y su “funcionamiento”-, sino con el propósito claro de servir siempre de escenario a la representación de uno mismo<sup>10</sup>. De tal forma, el desarrollo de un conocimiento científico del mundo en Bataille es siempre de carácter paródico y con el propósito de “dramatizar” el pensar mismo: “Está claro que el mundo es puramente paródico, es decir que cada cosa que miramos es la parodia de otra, o incluso la misma cosa bajo una forma engañosa.” (Bataille, 1989: 15). Ironizando un poco podríamos decir que, en un caso afortunado, la lectura de Bataille resultará en un encuentro profundo con uno mismo, aunque, dicho sea de paso, ese encuentro no puede ser otra cosa que paródico y profundamente angustiante: ¿por qué no soy otro?:

“A un hombre situado en medio de los otros hombres le irrita saber por qué él no es uno de los otros. Acostado en una cama junto a una chica que ama, olvida que no sabe por qué es él, en lugar de ser el cuerpo que toca. Ignorándolo todo, sufre a causa de la oscuridad de la inteligencia, que le impide gritar que él mismo es la chica que olvida su presencia agitándose en sus brazos” (Ibídem: 17).

Así, gracias a esa capacidad de dramatización, la lectura de Bataille abre una opción de donación de uno mismo, de sacrificio de sí mismo en tanto ser productor de conocimiento, de sacrificio de una conciencia que se dramatiza, y que se vive, en esa dramatización, como pérdida de uno mismo y de su propia claridad en el intento de dar coherencia al discurso batailleano. ¿Sería esta experiencia de pérdida de uno mismo una experiencia que podríamos llamar erótica? La posibilidad suena un poco remota si recordamos que la defini-

---

10 “[...] al principio el espíritu filosófico tuvo siempre que disfrazarse y enmascararse en los tipos antes señalados del hombre contemplativo, disfrazarse de sacerdote, mago, adivino, de hombre religioso en todo caso, para ser siquiera posible en cierta medida: el ideal ascético le ha servido durante mucho tiempo al filósofo como forma de presentación, como presupuesto de existencia –tuvo que representar ese ideal para ser filósofo, tuvo que creer en él para representarlo.” (Nietzsche, 2000: 149-150).

ción del erotismo implica la actividad sexual como tal. Sin embargo Bataille habla no sólo del erotismo de los cuerpos sino también del erotismo de los corazones y del erotismo sagrado

Trataré del erotismo de los cuerpos, del erotismo de los corazones y, en último lugar, del erotismo sagrado. Hablaré de las tres a fin de mostrar claramente que se trata en todos los casos de una sustitución del aislamiento del ser —su discontinuidad— por un sentimiento de profunda continuidad. Cuesta poco ver a qué nos referimos al hablar del erotismo de los cuerpos o del erotismo de los corazones; la idea de erotismo sagrado nos es menos familiar. (Bataille, 1997: 20)

Aunque reconoce importantes diferencias entre los tres tipos de erotismo, hay que señalar que a todos los caracteriza una “situación de aislamiento del ser” y un “sentimiento de profunda continuidad”. Es decir en todos ellos se trata de una experiencia sacrificial en la que la pérdida de la individualidad se traduce en un sentimiento de continuidad o reencuentro con el todo que en el primer caso se da por la experiencia sexual directa y por la desnudez y el contacto físico, en el segundo caso se trata de un enamoramiento y en el tercer caso se trata de una experiencia mística. Partiendo de lo anterior y del carácter singular y no intercambiable que Baudrillard le atribuye al pensamiento, podríamos atisbar la idea de que el pensamiento es una actividad que nos aísla, que nos saca de la continuidad propia de las actividades eróticas, pero también podemos decir que, cuando no se identifica con la ciencia, es una actividad que no necesariamente produce sentido o representaciones sistemáticas (partes de la obra de Bataille son buen ejemplo de ello) y eso implicaría que en él radica la propia posibilidad de desmontarle y de desmontar entonces el tipo de subjetividad al que conduce. La fórmula con que Bataille presenta el erotismo es, como decíamos al principio de este trabajo, paradójica: “la aprobación de la vida hasta en la muerte”. Si lleváramos esta idea al terreno del pensamiento, podríamos decir que es, como el erotismo: la aprobación del saber hasta en el propio no-saber. Lo anterior implicaría que el pensamiento, no ya la ciencia, es un terreno en el que es posible la experiencia de la continuidad sólo a condición de abandonar el pensamiento categorial y abrirse a la “estupidez”: “Dentro de las categorías fallamos, fuera de ellas, por encima

de ellas, más allá, somos majaderos. Bouvard y Pécuchet son seres acategóricos” (Foucault, 1995: 37). La quiebra del pensamiento, su sacrificio, no sería la renuncia a pensar, ni el fallo o el error como técnica de pensamiento ya que tales errores sólo pueden ser tales si tenemos un marco categorial que sirve como referencia para determinar qué es pensar correctamente, de lo que Foucault está hablando es de no renunciar a pensar, pero sí renunciar a pensar dentro de los marcos categoriales conocidos. Tales marcos categoriales “al crear un espacio de lo verdadero y de lo falso, al dar lugar al libre suplemento del error, rechazan silenciosamente la estupidez. En voz alta, las categorías nos dicen cómo conocer, y avisan solemnemente sobre las posibilidades de equivocarse; pero en voz baja, nos garantizan que somos inteligentes, forman el a priori de la estupidez excluida” (ídem). El pensamiento, visto así es al mismo tiempo forma que fondo, se da a sí mismo las condiciones de posibilidad de sí mismo, pero qué pasaría si el pensamiento “sacrifica” esa función de darse orden y, entonces, sólo se deja pasar: “[...] apenas uno se escapa de ellas [de las categorías] cuando se enfrenta al magma de la estupidez [...], pensar un pensamiento <<acategórico>> es hacer frente a la negra estupidez, y, como un relámpago, distinguirse de ella.” (Idem). Se trata de una experiencia de contemplación de pérdida del sentido que puede ser homologable a la experiencia de la continuidad presente en el erotismo de los cuerpos y de los corazones. De ahí que eso que llamamos “erotismo del pensar” es una alternativa a la experiencia erótica tal y como la conocemos ligada a la corporalidad y a la función sexual. Tal vez si retenemos el espíritu paradójico y transgresor del erotismo, entonces podríamos desligarlo de los ámbitos a los que tradicionalmente ha estado unido y llevarlo a un terreno que, lejos de la lógica utilitaria y de apropiación del capitalismo, siga dando a nuestra vida esa dosis de violencia siempre necesaria: “Como la desdichada mosca, obstinada en el cristal, me mantengo en los confines de lo posible, y heme aquí perdido en las fiestas del cielo, agitado por una risa infinita” (Bataille, 1985: 118).

## Bibliografía

- BATAILLE, Georges (1968) *Documentos*. Venezuela: Monte Ávila Editores
- \_\_\_\_\_ (1989) *El año solar*. Valencia: Ed. Pretextos.
- \_\_\_\_\_ (1985) *El culpable*. Barcelona: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1997) *El erotismo*. México, DF: Tusquets.
- \_\_\_\_\_ (2007a) *El límite de lo útil (Fragmentos de una versión abandonada de La parte maldita)*. Buenos Aires: Losada.
- \_\_\_\_\_ (1984) *La experiencia interior*. Barcelona: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (2007b) *La parte maldita*. Buenos Aires: Ed. Las cuarenta.
- \_\_\_\_\_ (2007c) *La sociología sagrada del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: El Zorzal.
- \_\_\_\_\_ (2006) “Notas sobre la fundación de un Colegio de sociología” En Georges Bataille, et al, *Acéphale*, Buenos Aires: Ed. Caja Negra.
- \_\_\_\_\_ (2012) *Para leer a Georges Bataille. Selección*. México, DF: FCE.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Teoría de la religión*. Madrid: Santillana Ediciones.
- BAUDRILLARD, Jean (2001) *La ilusión vital*. Madrid: Ed. S. XXI.
- ECHEVERRÍA, Bolívar (2000) *La modernidad de lo barroco*. México, DF: Ed. ERA.
- FOUCAULT, Michel (1995) *Theatrum Philosophicum*. Barcelona, Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Historia de la sexualidad, t. 1. La voluntad de saber*. México, DF: Ed. S. XXI.
- GIORGI, G. y Fermín Rodríguez (comps.) (2007) *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- HAN, Byung-Chul (2014) “¿Por qué hoy no es posible la revolución?” *El país*. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771\\_691913.html](https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html).
- NIETZSCHE, Friedrich (2000) *La genealogía de la moral*. Madrid: Ed. Alianza.

Fecha de recepción. 18 de mayo de 2018.

Fecha de aceptación. 30 de mayo de 2018.



# Dificultades identificadas por docentes, alumnos y responsable del Telebachillerato Comunitario Michoacán en la elaboración de planeación didáctica docente

IRIS XIMENA ZEPEDA CASTRO

**Resumen.** El siguiente trabajo fue realizado para la elaboración del Diagnóstico para una intervención relacionada a la planeación docente correspondiente al servicio educativo denominado Telebachillerato Comunitario del Estado de Michoacán, en donde fue necesario la participación de tres actores principales del ámbito: docentes, alumnos y responsable estatal, de tal manera que se realice un traslape de información y se comparen resultados para encontrar las dificultades por las que el docente atraviesa al realizar esta primordial tarea en su quehacer profesional, con la finalidad de que una vez detectadas se busque la manera de apoyo profesional a los maestros en la elaboración de la misma, atendiendo a las necesidades que cada uno de los actores permitió conocer, con el resultado de los cuestionarios diseñados.

Palabras clave: planeación docente, actores educativos, apoyo profesional, necesidades, cuestionarios.

**Abstract.** The following work was carried out for the elaboration of the Diagnosis for an intervention related to the educational planning corresponding to the educational service called Telebachillerato Comunitario of the State of Michoacán, where it was necessary the participation of three main actors of the field: teachers, students and Michoacan director, in such a way that an overlap of information is made and results are compared to find the difficulties that the teacher

goes through when performing this important task in their professional work, with the purpose that once detected it look for the way of professional support to the teachers in the elaboration, attending to the needs that each one of the actors allowed to know, with the result of the questionnaires designed.

Keywords: teacher planning, educational actors, professional support, needs, questionnaires.

---

## **Introducción**

---

La planeación es un proceso que permite anticipar las necesidades y el desarrollo de competencias de los alumnos, este proceso no es totalmente rígido sino por el contrario deberá ser flexible a los cambios, dependerá en gran medida del nivel de respuesta que se tenga. Monroy Farías la define como “un espacio privilegiado para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podrá suceder en el aula” (Monroy, 1998: 457); la planeación nos da la oportunidad de poder detectar las problemáticas de los alumnos para poder cambiarlo por saberes o competencias deseadas, en donde se tendrá que tener claro el objetivo principal, así como los recursos a utilizar, asimismo, de acuerdo con Lallerana:

“El proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines objetivos y metas: permite la definición de cursos de acción y a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización” (1981: 432)

Con esta visión, podemos identificar que no sólo es la anticipación de eventos futuros dentro del aula, sino también la administración de recursos, dentro de los cuales encontramos diversas estrategias para el logro de la competencia que se interesa desarrollar.

El planear permite al docente tener una claridad de competencias que pretenda desarrollar en los alumnos mediante estrategias didácticas, así como los recursos y materiales que le apoyaran en el proceso. Al respecto la Unidad de Formación Académica de Profesores (UFAP) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) nos

habla de la importancia de planear en donde muestra la relevancia de la planeación docente relacionando la creatividad del docente y lo que desarrollara el alumno conocido como competencia “...es de suma importancia porque aquí es donde el profesor refleja su creatividad al momento de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje con enfoques que permitan al estudiante desarrollar competencias y actitudes críticas sobre lo que aprende.” (UFAP, 2007:1).

Es importante que la secuencia de actividades que se estén proyectando en la planeación tengan un orden gradual de complejidad teniendo en cuenta las habilidades y conocimientos que tengan los alumnos y las que se quieran desarrollar a partir de las mismas de lo contrario se corre el riesgo de que el alumno lo entienda como una actividad aislada, sin objetivo, de acuerdo al autor Sebastián Ansaldo la secuencia de actividades permite encontrar una coherencia y funcionalidad al contenido “lo que repercute directamente en la capacidad de los alumnos para apropiarse y asimilar las lecciones de manera global e íntegra.” (Ansaldo, s/f:1), en donde la labor del docente no solamente tendrá que ver con que el alumno se apropie del conocimiento, sino que también le encuentre relación con lo que vive en su vida cotidiana. De ahí la importancia de vincular el contexto del alumno con situaciones didácticas para su aprovechamiento, todo esto resulta complejo de resolver sin el diseño de una planeación, la cual será la principal herramienta de administración de recursos y aprendizajes. En el Telebachillerato Comunitario del Estado de Michoacán se identifica una serie de problemáticas en este sentido, detectado que no existe un formato de planeación o incluso no se realiza.

La detección de las condiciones en las que planean los docentes, que elementos toman en cuenta cuando las realizan y las estrategias utilizadas por los mismos, nos dará un panorama de la situación actual, de ahí la importancia que como resultado del diagnóstico se detecten las áreas de Oportunidad para su posterior actuar, por lo que será primordial realizar un diagnóstico que arroje toda la información necesaria y pertinente, se pretende no sólo eliminar los procesos o elementos que no marchen bajo el enfoque por competencias, también es importante identificar que procesos de la planeación si son funcionales para su fortalecimiento.



En los Resultados de Diagnóstico se realiza un análisis de los cuestionarios realizados a los docentes, empatando dicha información con la de los alumnos y la del encargado del Telebachillerato Comunitario en el estado de Michoacán, para poder relacionarla y poder detectar el área a Intervenir que sea de acuerdo a las necesidades de los tres implicados.

De acuerdo a los resultados previamente analizados se realiza el apartado de Conclusiones en el cual se Identifican los aspectos más destacados para la realización de la Propuesta de Intervención.

---

## **Contexto**

---

El Telebachillerato Comunitario es un servicio educativo diseñado para combatir el rezago a nivel medio superior, el cual comenzó en el 2013 en todo el país, opera en comunidades menores a los 2.500 habitantes en donde no se tenga otra institución educativa de nivel medio Superior a 5 kilómetros a la redonda con planes de estudio de la dirección general de bachillerato (DGB), dentro de la formación se incluye el curso propedéutico el componente básico y la formación para el trabajo, se imparte de manera escolarizada con apoyo de 3 docentes en donde cada uno es responsable de acuerdo a su profesión de las áreas disciplinares de: Matemáticas y Ciencias experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación. Debido a la modalidad en que se operan los Telebachilleratos se cuenta con el apoyo de materiales audiovisuales así como de libros de texto gratuito.

En Agosto del 2013 se abrieron 10 Telebachillertos Comunitarios en el estado de Michoacán, trabajando a contraturno de las telesecundarias, para el uso de la Infraestructura, la situación general en casi todos los centros es que no se les permitió el préstamo de un aula para dicho servicio educativo por lo que se buscó la opción de trabajar en las casas ejidales, salones eclesiásticos, bibliotecas, debajo de un árbol, etc. Para el siguiente año 2014 se dio apertura a 14 centros más, distribuidos a lo largo del estado, bajo las mismas condiciones y circunstancias del año anterior, por último, en el 2016 se abrieron 15 centros, también con la negativa de los docentes

de nivel secundaria, por lo que fue de vital importancia la gestión para la construcción de Infraestructura, la cual sigue en proceso en cada uno de los centros. Actualmente se encuentran 40 centros en operación a lo largo de todo el Estado (figura 1) y 2822 en el país, encontrándose en situaciones muy similares tanto en infraestructura, como en la práctica docente.

**Figura 1.** Distribución de Telebachilleratos Comunitarios en Michoacán

COMUNIDAD	MUNICIPIO	COMUNIDAD	MUNICIPIO
San Ramón	Maravatio	San Rafael	Lázaro Cárdenas
Mesa De Guadalupe	Hidalgo	Zacan	Los Reyes
La Palma De Cedano	Zitácuaro	Agua Fria	Tzitzio
Sauz De Abajo	Zamora	Araró	Zinapécuaro
El Paso De Palmillas	Churumuco	San Juan Benito Juárez	Cuitzeo
El Reparo	Nocupetaro	La Escalera	Charo
Nuevo Zirosto	Uruapan	El Cenidor	Múgica
Iramuco	Huetamo	Nuevo Coróndiro	Múgica
Parota De Atijo	Turicato	La Ibérica (La Gotera)	Nuevo Urecho
San Juan De Los Plátanos	Apatzingán	Caracha	Ziracuaretiro
Presa Del Rosario	Apatzingán	Cherán Atzicuiriñ (Cheranástico)	Paracho
La Cofradia De Ostula	Aquila	Santa Maria Urapicho	Paracho
La Playa De Guadalupe	Ario De Rosales	La Cuestita	Chavinda
Maruatilla	Coalcomán	El Capulin	Vista Hermosa
Puente De Tierra	Hidalgo	Guascuaro De Música	Tinguindín
San Andrés Ziróndaro	Erongaricuaro	J. Trinidad Regalado (La Colonia)	Panindicuaro
Baztan Del Cobre	Huetamo	La Estancia	Paracuaro
Turitzio	Huetamo	Colonia Eréndira	Zacapu
El Chauz	Huacana	El Valle De Guadalupe	Tangancicuaro
		San Andres Corú	Ziracuaretiro

**Fuente:** SE Orienta (2015)

## Participantes consultados

En total son 40 centros de trabajo distribuidos en todo el estado de Michoacán, la población total de alumnos es de aproximadamente de 1,800 alumnos y 120 docentes, por lo que se tomara una muestra de acuerdo a la región económica a la que pertenece Tzitzio que de acuerdo al diario oficial de la federación corresponde a la zona

Oriente (Angangueo, Áporo, Contepec, Epitacio Huerta, Hidalgo, Irimbo, Juárez, Jungapeo, Maravatío, Ocampo, Senguio, Susupuato, Tlalpujahuá, Tuxpan, Tuzantla, Tiquicheo de Nicolás Romero, Tzitzio y Zitácuaro), se considera esta zona por las similitudes que existen por tener desarrollos económicos y sociales similares.

Como se puede observar en la figura 1, no existen aún centros educativos en cada uno de los Municipios pertenecientes a la zona Oriente, por lo que se toma en cuenta únicamente los Municipios de Hidalgo, Zitácuaro, Maravatío y Tzitzio.

En el Municipio de Zitácuaro se consideró el Telebachillerato Comunitario (TBC) de la Palma de Cedano con 72 alumnos; en Hidalgo a Puente de Tierra con 36 alumnos y Mesa de Guadalupe con 36 alumnos; en Maravatío a San Ramón con 68 alumnos y Tzitzio a Agua Fría con 36 alumnos.

La totalidad de Alumnos de acuerdo a la región Oriente del Estado de Michoacán es de 248 por lo que representara el 100% de alumnos, quedando la distribución de porcentaje por centro de la siguiente manera: La Palma 29%, Mesa de Guadalupe 15%, Puente de Tierra 15%, San Ramón 27%, Agua Fría 15%.

Por lo que se toma una muestra del 29% de una totalidad de 72 alumnos para La Palma, Mesa de Guadalupe se tomará el 15% de 36 alumnos, Puente de Tierra el 15% de 36 alumnos, San Ramón el 27% de 68 alumnos, Agua Fría el 15% de 36 alumnos, de acuerdo a la muestra se consulta una totalidad de 62 estudiantes, correspondiendo las siguientes cantidades para cada centro: La Palma 18, Mesa de Guadalupe 9, Puente de Tierra 9, San Ramón 17, Agua Fría 9.

Debido a que el análisis se realiza en la zona Occidente y a que la cantidad de docentes es muy pequeña se consultaron a 11 de los docentes, procurando que fueran los 3 por centro, debido a la falta de disponibilidad para contestarla de algunos de ellos ya que el periodo en que se realizaron fue en periodo de evaluación de extraordinarios y acuden en horarios más esporádicos, en algunos centros sólo se consultó a uno o dos, la distribución de los cuestionarios contestados

en cada centro fue: La Palma 3, Mesa de Guadalupe 2, Puente de Tierra 1, San Ramón 3, Agua Fría 2.

---

## **Descripción de instrumentos y recolección de datos**

---

Se diseñaron tres Instrumentos, dos cuestionarios uno aplicado a docentes y otro a los alumnos y una entrevista al encargado del Telebachillerato Comunitario del Estado de Michoacán.

El cuestionario de docentes consta de treinta preguntas en su mayoría de opción múltiple, debido a la lejanía entre ellos y a que el periodo de extraordinarios estaba en curso no fue posible la aplicación a los tres docentes de los centros educativos ubicados en Hidalgo, Zitácuaro, Maravatío y Tzitzio. Los encargados de difundirla para su respuesta fueron los responsables de cada centro de trabajo, manifestando que harían todo lo posible por encontrarse con los docentes ya que en este periodo cada profesor se presenta a una hora específica para la evaluación de extraordinarios.

El instrumento aplicado consta de las siguientes áreas o categorías, destacando que cuenta con al menos un ítem.

- A1) Frecuencia
- B1) Actividad inicial
- C1) Actividades de desarrollo
- D1) Actividades de cierre
- E1) Materiales didácticos
- F1) Evaluación
- G1) Requerimientos para la planeación
- H1) Autoevaluación cuantitativa
- I1) Detección de áreas de mejora

Los responsables de cada centro educativo seleccionado, se encargaron de difundir los cuestionarios con sus alumnos, con una totalidad de 16 preguntas de opción múltiple, los alumnos eran irregulares y se encontraban en ese momento en periodo de regularización, siendo la mayoría de edad adolescente.

El instrumento aplicado se dividió en las siguientes categorías, con sus respectivos ítems:

A2) Estrategias didácticas utilizadas por el docente.

B2) Recursos Didácticos.

C2) Evaluación.

D2) Recursos Materiales

E2) Propuesta de Mejora

Para la entrevista, con el responsable Telebachillerato en el Estado de Michoacán se le solicitó una entrevista con audio de manera presencial, no hubo respuesta de manera física, pero sí de manera electrónica, debido a las múltiples ocupaciones que tenía programadas, la entrevista se le fue enviada y fue contestada de manera rápida, ya que al siguiente día se obtuvo respuesta de su parte. La entrevista fue breve con 6 preguntas abiertas las cuales permitirían llevar a cabo una entrevista semiestructurada pero debido al cambio en la ejecución, hubo limitación ya que sólo se obtuvo la respuesta a las 6 preguntas planteadas sin poder realizarla a profundidad o indagar más sobre algún dato proporcionado.

---

## **Resultado de cuestionarios de docentes**

---

Se tomó una muestra de 11 docentes donde el Telebachillerato se encontrará en la zona Oriente del estado de Michoacán, 5 docentes corresponden al Área de Ciencias Sociales, 3 del área de Comunicación, 3 de Matemáticas y Ciencias Experimentales, en porcentajes corresponde al 45.5% del área de Ciencias Sociales 27.3% de Co-

municación y Matemáticas, entonces en mayoría se consultó a una mayor cantidad de profesores del área de Ciencias Sociales.

La relación entre la antigüedad de los docentes con el área disciplinar a la que pertenecen es desde 1 año hasta 6, siendo mayoría los que tienen 3 años de experiencia, perteneciendo la mayoría al Área de comunicación y los de menor experiencia son los del Área de Ciencias Sociales.

Se realizó el cuestionario a 7 Mujeres y 4 hombres siendo la mayoría mujeres, de la totalidad de la muestra (11 docentes).

De acuerdo a los cuestionarios los resultados del último grado académico, 9 cuentan con Licenciatura y 2 con grado de Maestría, siendo mayoría los de Licenciatura.

De los 11 docentes el 63.64% tienen como cargo en la Institución el rol de Docente, mientras que el 36.36% son encargados de centro con grupo a cargo, por lo que fueron mayoría los docentes que no tienen un centro a cargo.

El cuestionario consta de una totalidad de 30 preguntas, de acuerdo a lo contestado por los docentes el resultado fue el siguiente:

La primera pregunta está relacionada con la frecuencia en que realizan sus planeaciones (A1). El 88.89% manifiesta que Casi Siempre Planea sus clases y el 11.11% manifiesta que ocasionalmente.

Con respecto a la categoría relacionada con las actividades de inicio (B1), se realizaron dos preguntas la primera relacionada a la recuperación de saberes previos en donde el 90.91% sí lo llevan a cabo y un 54.55% expresó que el desconocimiento de estrategias pedagógicas era la dificultad que se les presentaba.

Para las actividades de desarrollo (C1) las dificultades que se le presentan son la falta de recursos materiales con un 45.45%.

Como dificultad más grande en las actividades de cierre (D1) existe un empate ya que el 44.44% se lo atribuye a la falta de recursos y de igual manera al desconocimiento de estrategias pedagógicas.

Con respecto a los Materiales de apoyo (E1) se cuestionó sobre el uso de la Televisión por la modalidad del servicio educativo. Las condiciones físicas dentro de los centros educativos en su mayoría carecen de energía eléctrica, motivo por el cual en algunos no se puede hacer uso de en donde un 63.64% respondió que no los utilizaba, el 100% utilizan material bibliográfico como referencia, un 63.64% emplea libros adicionales a los de texto. Sobre recursos multimedia como bocinas o proyector, el 45.45% indican utilizarlos, el 36.36% a veces y el 18.18 % no.

La forma en que se evaluó un producto es de suma importancia ya que al alumno le clarifica los aspectos a evaluar, así como el valor de cada elemento contenido en sus trabajos (F1), el 90.91% indico que si especifica los instrumentos con los que evaluara, mientras que el 9.09% lo realiza a veces.

Para los Requerimientos de la planeación (G1) se diseñaron items relacionados a los ritmos de aprendizaje el 81.82% indica que si lo consideran y el 18.18% manifiestan a veces; detecta las necesidades de sus alumnos y los utiliza en su planeación el 72.73% indica que si y el 27.27% que a veces, para los docentes del subsistema del TBC, esto resulta relativamente sencillo ya que los grupos son pequeños y permite el conocimiento más personal de cada alumno, por lo que facilita la detección de estas necesidades.

Para la evaluación cuantitativa se les solicitó que se autoevaluaran del uno al diez, en relación al producto final de sus evaluaciones (H1) el 81.82% de los docentes se evaluaron con calificación de 8 en escala de 1 a 10 y el 18.18% con calificación de 9. Ninguno se evaluó con calificación perfecta, lo que nos refleja que la mayoría de los docentes esta conscientes de que tienen áreas de mejora por trabajar.

El Área de Mejora con mayor cantidad de frecuencia fue hacer mayor uso de recursos audiovisuales (videos, diapositivas, música), en donde como observación los docentes escribían el motivo por el cual escogieron esa opción y fue porque no contaban con servicio de energía Eléctrica. La siguiente área de mejora que tuvo mayor fre-

cuencia fue Programar clases fuera del aula, empatando con clases enfocadas al entorno del alumno. (Tabla 2h)

**Tabla 2h: Estadísticos descriptivos**

	N	Media
Preparar con anticipación sus clases	2	1.00
Realizar de manera más dinámica sus sesiones	3	2.00
Clases con Practicas	1	3.00
Clases enfocadas al entorno del alumno	4	4.00
Fomentar confianza dentro del aula	1	5.00
Conocer la realidad que viven sus estudiantes	2	6.00
Permitir que exista más participación de los alumnos	1	7.00
Hacer mayor uso de recursos audiovisuales (videos, diapositivas, música)	6	8.00
Programar clases fuera del aula	4	9.00
Abordar los temas definiendo para que sirve conocerlo	3	10.00
Otros	0	
N válido (por lista)	0	

Fuente: Propia

---

### Resultado de cuestionario de alumnos

---

Se consultó a una totalidad de 62 alumnos, representando una mayoría del 29% de la comunidad de La Palma Municipio de Zitácuaro, le sigue San Ramón Municipio de Maravatio con el 27.4%, enseguida Puente de Tierra, La Chatanicua y Mesa de Guadalupe con el 14.5 %. Siendo todos de la zona económica del Oriente con condiciones sociales y económicas similares.



Para la categoría de estrategias pedagógicas (A2) se diseñaron tres preguntas:

En la pregunta de qué actividades realizan frecuentemente con sus profesores son Trabajos de Investigación; Dinámicas Grupales como segundo lugar, enseguida Exposición de Docente, después Lluvia de Ideas y, por último, el Dictado (Tabla 3b).

**Tabla 3b: Estadísticos descriptivos**

	N	Media
1.-¿Qué actividades frecuentemente utilizar con tu profesor	58	1.00
Dictado	42	2.00
Exposición del docente	48	3.00
Lluvia de ideas	45	4.00
Trabajos de Investigación	57	5.00
Dinámicas grupales	56	6.00
N válido (por lista)	35	

**Fuente:** Propia

La actividad que les gusta más a los alumnos es la de dinámicas grupales, enseguida Lluvia de Ideas, seguido de Exposición del docente, enseguida Trabajos de Investigación, después Exposición de Alumnos y, por último, dictado. De acuerdo al orden antes mencionado resulta interesante descubrir que los alumnos todavía se encuentran muy arraigados al sistema tradicionalista ya que la exposición del docente la ubican con mayor frecuencia que la exposición de alumnos.

Acerca de la pregunta de si han trabajado en equipo el 85.48% respondió que sí y el 14.52% A veces. De tal forma que esto significa que sus profesores intentan formar la competencia de la Participación y colaboración de manera efectiva en equipos diversos, cumpliendo con los requerimientos de la planeación sobre las Competencias genéricas.

En los Recurso Didácticos (B2) las preguntas relevantes fueron las siguientes:

En la pregunta donde se le cuestiona al alumno sobre si ha observado que su profesor trae el material preparado con algún esquema, ficha de trabajo, diapositivas, imágenes. Un 62.9% contesto si, el 27.4% A veces y un 9.7% No.

Acerca de si el profesor le preguntaba sus saberes previos el alumno contesto Un 82.26% contesto Si y un 17.74% No.

Con respecto a la pregunta de si socializan los resultados, los alumnos contestaron el 75.81% Si y 24.1% A veces.

La distribución para la pregunta en relación a si realizan prácticas fuera del aula, los alumnos contestaron 64.91% manifestó si las realizaban, el 22.81 % A veces y el 12.28% No.

En el fomento a la confianza entre el docente y alumnos, las respuestas fueron las siguientes: el 82.26% de los alumnos contesto que Si existía confianza entre docente-Alumno, el 16.13% A veces y 1.61% no.

Asociación de los temas con situaciones que te son familiares de su realidad, El 79.03% de los alumnos contesto Si, a la pregunta de la asociación del alumno con su realidad, el 16.13% A veces y 4.84% No.

El 77.42% de los alumnos contestaron Si al cuestionamiento acerca de si el docente especifica claramente como evaluara (C2), el 19.36% A veces y el 3.23% No. La evaluación es otro elemento primordial en la planeación. Con respecto a la pregunta acerca del momento en que el docente especifique como evaluara, las respuestas fueron las siguientes:

El 83.87% de los alumnos contestaron antes de la actividad al cuestionamiento acerca de en qué momento les especifica como evaluara la actividad o trabajo, el 6.45% durante la actividad y el 9.68% después de la actividad. Si analizamos el porcentaje de después de la actividad es mayor que durante, lo que puede significar que el docente no lo tenga preparado, es decir, no se encuentre especificado en su planeación o peor aún que no exista la misma.

Sobre los recursos materiales utilizados (D2) por sus docentes son los siguientes:

Los recursos más utilizados por el docente son otros, en donde la respuesta más frecuente fue rotafolio, enseguida el libro de texto, pintarrón, seguido de libros propuestos por el profesor, cartulina, videos, proyector, bocinas, diapositivas.

Como se puede observar en la tabla 3t los recursos que menos se utilizan son los que tengan que conectarse a la corriente eléctrica, esto concuerda con la información proporcionada por los docentes en donde especifican que su área de mejora a trabajar es hacer uso de recursos audiovisuales (películas, videos, música).

Tabla 3t: Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
13.- ¿Qué recursos utiliza tu profesor durante la clase?	13	21.0%	49	79.0%	62	100.0%
(Proyector) * Plantel						
Libro de Texto * Plantel	59	95.2%	3	4.8%	62	100.0%
Libros propuestos por tu profesor * Plantel	28	45.2%	34	54.8%	62	100.0%
Cartulina * Plantel	21	33.9%	41	66.1%	62	100.0%
Uso de videos * Plantel	16	25.8%	46	74.2%	62	100.0%
Bocinas * Plantel	10	16.1%	52	83.9%	62	100.0%
Diapositivas * Plantel	8	12.9%	54	87.1%	62	100.0%
Pintarrón * Plantel	49	79.0%	13	21.0%	62	100.0%
Otros * Plantel	62	100.0%	0	0.0%	62	100.0%

Fuente: Propia

Referente a qué propondrían para mejorar a sus docentes, los alumnos contestaron lo siguiente:

La respuesta con mayor frecuencia es la de hacer mayor uso de recursos audiovisuales, seguida de realizar de manera más dinámica las sesiones, enseguida abordar los temas definiendo para que me

sirve conócelo, clases más prácticas, conozca la realidad que viven sus estudiantes, permita que exista más participación de los alumnos, clases enfocadas a la realidad, fomente confianza dentro del aula, programar clases fuera del aula y prepare con anticipación sus clases (Tabla 3w).

Tabla 3w: Estadísticos

16.- ¿Qué propone al maestro para mejorar las clases?	Prepare con anticipación sus clases	Realice de manera más dinámica sus sesiones	Clases más prácticas	Clases enfocadas en la realidad	Fomente confianza dentro del aula	Conozca la realidad que viven sus estudiantes	Permita que exista más participación de los alumnos	Haga mayor uso de recursos audiovisuales (videos, diapositivas, música)	Programar clases fuera del aula	Abordar los temas definiendo para que me sirve conocerlo
N Válido	17	30	29	20	19	22	22	37	18	29
Perdidos	45	32	33	42	43	40	40	25	44	33

Fuente: Propia

Como podemos observar coincide con las respuestas de los docentes ya que el área de mejora tiene que ver con la falta de recursos físicos como lo es la luz, en segundo lugar, tenemos realizar de manera más dinámica las sesiones, que tiene también tiene que ver con la pregunta de la actividad que les gusta más.

### **Resultado de entrevista de responsable TBC Michoacán**

Para la entrevista se diseñaron 5 preguntas enfocadas a las siguientes categorías:

- A3) Periodicidad de visitas a planteles.
- B3) Capacitación docente.
- C3) Dificultades en plan de clase.
- D3) Evaluación de planeaciones docentes.

### E3) Sugerencia en planeación.

El primer cuestionamiento fue acerca de la periodicidad de visitas de observación con respecto a la práctica educativa de los docentes a su cargo (A3) a lo que respondió que realizó supervisiones de manera aleatoria a un 15 % de los TBC en el estado y que el propósito de las visitas se enfoca en aspectos de carácter administrativos.

Con respecto a si los docentes contaban con capacitación suficiente para realizar una planeación didáctica de acuerdo a lo requerido por la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (B3), el responsable contestó que dada la formación inicial de los docentes de los TBC en los que de acuerdo a los datos que cuentan solamente hay en promedio un 10 % de docentes que tienen un formación pedagógica pues hay serios problemas al respecto y no solamente en los TBC sino en toda la educación media superior.

Las dificultades que enfrentan los docentes en la realización de su planeación (C3) son; el conocer a detalle los programas de estudio, así como la falta de elementos teóricos para la planeación.

En cuanto a cómo calificaría con respecto a la entrega, contenido, estrategias utilizadas por el docente, en las planeaciones docentes que ha requerido (D3) el responsable del TBC Michoacán las definió como insuficientes porque en algunos casos no retoman el modelo pedagógico que sustenta a los Telebachilleratos Comunitarios.

En la quinta pregunta se le pidió una sugerencia para enriquecer la formación del docente en relación al diseño y aplicación de la planeación didáctica (E3) a lo que contestó que la formación continua ayudaría a subsanar la problemática y agregó que se han implementado algunas estrategias de capacitación y formación en este tenor pero se requieren más esfuerzos coordinados al respecto.

---

## **Conclusión**

---

De acuerdo con los cuestionarios realizados a los docentes las tres principales áreas de oportunidad son: en primer lugar, hacer mayor uso de recursos audiovisuales tales como videos, diapositivas,

Música; la siguiente opción fue el desconocimiento de estrategias pedagógicas y la tercera, el Diseño de clases enfocadas al entorno del alumno.

De acuerdo con los cuestionarios realizados a los alumnos las tres principales áreas de oportunidad son: primer lugar, hacer mayor uso de recursos audiovisuales, la siguiente de acuerdo a la frecuencia, realizar más dinámicas sus sesiones y abordar los temas definiendo para que sirve conocerlo.

Derivado de la entrevista realizada al responsable del TBC del Estado de Michoacán las áreas de oportunidad son: formación pedagógica, conocimiento a detalle de los planes de estudio y elementos teóricos para elaborar planes de clase.

Si se traslapan todas las áreas de oportunidad recolectadas por los instrumentos aplicados a los docentes, alumnos y autoridades educativas, encontramos algunas similitudes, las necesidades del uso de materiales audiovisuales se debe a la falta de energía eléctrica en los centros educativos, por lo que la intervención en ese ámbito resulta responsabilidad del encargado de cada centro.

Por otra parte, el docente reconoce que las dificultades que se le presentan al momento de realizar su planeación es el desconocimiento de estrategias pedagógicas. La planificación por competencias implica un cambio en la forma de trabajo del docente el cual de manera ingeniosa tendrá que buscar las estrategias más adecuadas de acuerdo a las características de su entorno, de su grupo y de los alumnos, aplicando estrategias de enseñanza aprendizaje más novedosas y llamativas para los alumnos, ayudando a que el alumno, sienta la utilidad de ir a una institución educativa.

Patricia Frola (2011) describe algunos instrumentos que en términos generales nos permitirían fomentar y evaluar diversas competencias, considerando siempre que son más enriquecedores si se les usa en un contexto de participación en equipo, entre los que se encuentran el portafolio de evidencias, video cortometraje, periódico escolar, debate escolar, por mencionar algunos.

Por lo que una formación docente que también se encuentra identificada como área de oportunidad de acuerdo al responsable de los Telebachilleratos Comunitarios en el estado de Michoacán, resultaría muy pertinente, ya que a pesar de que se han ofertado varios cursos de planeación no han resultado ser suficientes para las necesidades que tienen los profesores de este subsistema, de acuerdo a sus opiniones y experiencias de los que lo cursaron.

La promoción de la planeación docente se realiza mediante la capacitación en donde los involucrados en este proceso conozcan y apliquen estrategias educativas, las cuales sean adecuadas al contexto y a las necesidades Institucionales, para llevar cabo una capacitación se necesita:

**Pedagogo:** o personal especializado en el ámbito educativo, quien será el responsable de llevar una orientación hacia los docentes, en donde exponga la importancia de la planeación y clarifique dudas o inquietudes que se presenten durante el proceso de planear. El cual tendrá que tener cierto perfil:

“Ser innovador , flexible y abierto al intercambio de criterios, un facilitador de los aprendizajes, saber escuchar y sintetizar, tener habilidad para manejo de grupos, disponer de riqueza de vocabulario, manejar una buena expresión corporal y facial, un timbre de voz agradable y capacidad para el manejo del tono de voz, contar con buena presentación personal, desplazarse bien en el espacio, manejar bien el tiempo, capacidad de generar empatía, contar con experiencia en el aula” (Herdoiza, s/f: 53)

**Recursos Materiales:** Tomar en cuenta las instalaciones en donde se realizará, así como los materiales que sean de apoyo para el desarrollo de la capacitación, Herdoiza (s/f) nos sugiere cuidar la ubicación de los pupitres evitando las filas, acomodando a los asistentes de tal forma que exista visibilidad entre ellos y facilidad de movimiento del facilitador, utilización de materiales visuales tales como el proyector.

**Docentes:** Para que se obtengan los resultados esperados, tendrán que tener la disposición e interés de trabajar para mejorar el proceso

propuesto, se tendrá que tener la confianza de participar, de esto la importancia de que el personal responsable de realizarlo fomente y tenga la capacidad de manejar grupos.

Considerando que los centros donde se aplicaron los cuestionarios el uso de recursos audiovisuales no es posible por la falta de energía eléctrica, el área de intervención se genera a partir de su práctica docente, considerando a la formación continua como el medio para mejorar, se pretende que los docentes se capaciten sobre el uso de estrategias pedagógicas lo que llevaría a que se cubran con las necesidades de los alumnos donde las clases serían más dinámicas y vinculadas con el contexto.

---

## Referencias

---

- ANSALDO, Sebastián (s/f) *La importancia de planificar*, <https://educrea.cl/la-importancia-de-planificar/> (02/010/2018)
- FROLA, P y Velasquez J (2011) *Estrategias Didácticas por Competencias*. México: CIECI
- HERDOIZA, M (s/f) *Capacitación docente*, [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACG311.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf) (03/10/2018)
- LALLERANA, R., McGinn, N. et al. (1981) *Definición del campo temático de planeación educativa*. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México
- MONROY F. M. (1998) *La planeación didáctica*, [http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc\\_academicos/la\\_planeacion\\_didactica.pdf](http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/la_planeacion_didactica.pdf) (10/04/2017)
- UFAP (2007) *La importancia de la planeación didáctica en la labor docente*, [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin\\_ago\\_07.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ago_07.pdf) (03/08/2017)

Fecha de recepción. 14 de septiembre de 2018.

Fecha de aceptación. 10 de octubre de 2018.





# Sexualidad e infancia en el modelo educativo mexicano

ERIK AVALOS REYES<sup>1</sup>

**Resumen.** Como resultado del análisis de obras de Sigmund Freud sobre sujeto y sexualidad, y también obras relacionadas con la educación se realiza esta investigación de enfoque cualitativo - documental, donde se exponen premisas en relación a la educación mexicana por competencias y su relación con la visión de la cultura respecto a la sexualidad infantil. Por otro lado se argumenta que dicha sexualidad infantil es vital para el desarrollo anímico del sujeto, ya que puede repercutir tanto en su infancia como en su adultez, visualizando una forma en que sea considerada por la educación.

Palabras clave: Educación, sexualidad infantil, cultura, sujeto, psicoanálisis.

**Abstract.** As a result of the analysis of Sigmund Freud's works on subject and sexuality, as well as works related to education, this qualitative - documentary approach research is carried out, where premises are exposed in relation to Mexican education by competences and its relationship with the vision of the culture regarding infantile sexuality. On the other hand, it is argued that such infantile sexuality is vital for the psychic development of the subject, since it can affect both his childhood and his adulthood, visualizing a way for education to take it into account.

Keywords. Education, child sexuality, culture, subject, psychoanalysis.

---

1 Doctorado en Investigación Psicoanalítica y estudios de Doctorado en Filosofía. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Responsable del Cuerpo Académico: Teoría y filosofía de la educación. erikavalosreyes@gmail.com

---

## Introducción

---

El modelo implementado en la educación básica de nuestro país está basado en competencias, es decir, “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011a: 129). Estas competencias que rigen en la educación mexicana, funcionan como una herramienta para que el individuo sea capaz de llevar una vida en la cultura y que pueda ser parte de ella; sin embargo, esta visión de la educación deja de lado algunos aspectos importantes en el desarrollo infantil, siendo este el caso de la sexualidad, por ello, es importante recurrir al psicoanálisis, ya que éste toma en cuenta cuestiones que abarcan la vida anímica y el desarrollo psicosexual, temas que están dando auge en la época actual y que son necesarios para que la vida del sujeto tenga un desarrollo afectivo pertinente.

La cultura forja al sujeto, formándolo en la idea de lo que es correcto, es decir, que eventualmente el individuo será introducido en un conjunto de normas y reglas que ella establecerá para que él se integre y funcione de acuerdo a lo que la sociedad requiere. Dicha cultura, es la que nos ha diferenciado de los animales, ha implementado reglas, normas y leyes para actuar dentro de determinada sociedad, donde las formas de funcionar en esta sugieren diversas opresiones de actos, y los que no obedecen son castigados por diversos dispositivos de control implementados por ella: moral, ética, leyes.

En nuestra era, es decir la posmodernidad, el sujeto tiene la característica de tender al individualismo, llevando todo lo que se le impone a una sugestión extremista –una pasividad con pretensiones de “rebeldía”-, abierto a la posibilidad de polemizar y con ello “personalizar” todo aquello que la cultura establece, añorando incesantemente su “libertad”. En este sentido la cultura y la posmodernidad, forman al sujeto de tal manera que reprima sus pulsiones, sin que se dé cuenta de ello. Lo forjan para que funcione dentro de la sociedad de manera sistemática y sin preguntas; la educación institucionalizada tiene un papel esencial en este tipo de visión del mundo que se

incrusta en el individuo, es utilizada por la cultura para que desde allí se implemente el molde de las exigencias sociales y culturales.

En este sentido, se posibilita que dichas pulsiones sexuales sean sofocadas de tal modo que el sujeto ontológicamente sea sistémico, es decir, adhiera a sí mismo los sistemas éticos, sociales, educativos y familiares; estos a su vez determinan como debe comportarse, ante las situaciones que se ven previstas a lo largo de su vida, existiendo de forma reprimida y controlada, acatando los designios de la sociedad y perdiendo sistemáticamente la posibilidad de ser autónomo para resaltar las posibilidades de su subjetividad.

El psicoanálisis, al abordar el sujeto en la cultura, encuentra que ésta tiene ciertas peculiaridades, ellas radican en abatir, en suprimir, en controlar la energía llamada pulsión; distinguiéndose algunos actos, que por su naturaleza podían concebirse como normales, tales como los modales, la decencia, cuestiones éticas, es decir cómo ser ante los demás y el comportamiento con objetos de la cotidianidad.

De tal forma que el tema que nos interesa abordar aquí: vida anímica y desarrollo psicosexual del niño, queda plenamente fuera de la sociedad, ésta lo concibe como algo inexistente, es decir la sociedad percibe al infante como una hoja en blanco, la cual no está transgredida por los adultos, donde la sexualidad representa aquello que los mayores de edad realizan como un acto copulativo para la reproducción, dejando a la sexualidad infantil abandonada y apartada de las cosas primordiales del hombre.

Desde el paradigma psicoanalítico el sujeto se desarrolla en relación a su sexualidad que le habita desde el momento de nacer; esta sexualidad dentro de la infancia se torna un tanto diferente a la normal prevista por los adultos, en este sentido el niño busca una estimulación por medio de las zonas erógenas en él mismo, lo cual es llamado exploración autoerótica. La sociedad en la concepción de un pequeño ve sin duda un sujeto de ternura, Freud describe que la sociedad lo percibe como un ente inocente, libre de toda aberración de la adultez, donde se piensa que el niño nace sin pecado alguno y esta sociedad lo corrompe. Pero el infante fantasea una serie de actos totalmente diferentes a la especulación social, como lo son ideas de

desaparición en cuanto a sus hermanos, ideas de búsqueda de placer, aunado a esto precisa un comportamiento narcisista donde solo concibe su bienestar; por ello el pensador moravo los denomina un sujeto en su esencia perverso.

El infante en efecto presenta actos como un amor ineludible hacia la madre, que fuera de lo que la sociedad puede entender, en efecto es amor sexual, con esto también se concibe un sentido de rivalidad con el padre, a este proceso se le llama complejo de Edipo.

Al abordar al sujeto en la educación, desde el psicoanálisis, se encuentran vacíos en cuanto a la sexualidad infantil, señalando que la educación básica no comprende estos rubros, es decir, ésta pretende que el pequeño aprenda bajo una serie de métodos donde se repriman aquellas pulsiones sexuales que desde el nacimiento el niño trae. Aunado a esto, la vida anímica se ve mediada para que el hombre tenga un desarrollo óptimo en su adultez, de este modo los procesos psíquicos se toman como vitales para el desarrollo afectivo del sujeto, provocando que este se desenvuelva de tal manera que sea aceptado ante la sociedad, pero la educación no prevé estas cuestiones, no comprende que los procesos anímicos son de vital importancia para el desarrollo integral del sujeto, evadiendo aquello que este pueda llegar a ser ante determinado aprendizaje. La esencia de la educación basada en competencias pretende formar a sujetos que desarrollen habilidades para producir dentro de la sociedad, donde se espera que estos funjan un papel dentro de la cultura y lo desenvuelvan siendo parte significativa de los sistemas, descuidando la vida anímica, es decir todos aquellos procesos afectivos de índole psíquico que influyen en el individuo, produciendo consecuencias que afectarán sus cuestiones afectivas y sociales.

Al incluir la sexualidad infantil en la educación, se encuentra la idea de que la educación por competencias ignora la sexualidad del individuo, por lo que este se ve obligado a reprimirse, afectando así su vida anímica; en lo que respecta a supresión, este acto “sexual” no sale a flote sino hasta la “madurez sexual”; así para el acto educativo es necesario que exista un *sujeto supuesto saber*, el cual surge cuando un alumno visualiza al maestro como una figura del cual podría

enamorarse por lo que las pulsiones sexuales intervienen en que el alumno aprenda. Para que la sexualidad infantil sea aceptada por la educación; primero se tendría que llegar a un acuerdo para que el psicoanálisis y la educación convergieran de tal manera que la sexualidad en el infante sea incluida como aptitud a desarrollar.

Por lo que se refiere a la aceptación de la sexualidad infantil en la cultura, se tendría que visualizar que dicha sexualidad debe ser en el sujeto un proceso primigenio, en el cual se establezca su desarrollo durante toda la edad escolar, siendo este proceso de aceptación desde un sujeto que se veía inocente al reconocimiento de los procesos sexuales y finalmente sabiendo que este es un ser sexuado. Provocando pues, una integración de la sexualidad infantil en la educación y por ende una aceptación de esta en la cultura. De esta manera se ve problematizada la siguiente paradoja, vinculada a la sexualidad infantil: “Desde el cielo, pasando por el mundo, hasta el infierno”. (Freud, 1976a: 147) El niño es un sujeto sexuado que no debe de olvidar cualquier reforma educativa.

---

### **Sujeto y cultura, posmodernidad**

---

El sujeto es un individuo psíquico que está mediado por la cultura, es decir, aquellas actividades que nos distinguen de la vida animal y que actúa como bien común para el mismo ser humano. Freud establece en el *texto El malestar en la cultura* que:

la palabra «cultura» designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres. (Freud, 1976c: 88)

El propósito de dicha cultura hace que el hombre quede en alto ante la naturaleza, es decir que su dominio prolifere ante todo ser vivo y que gracias a su pensamiento se diferencie de los animales, provocando que este conjunto de normas, reglas y leyes protejan del medio salvaje a los individuos, haciendo de ellos alianzas que produzcan un bienestar mutuo en un sistema social.

La cultura como un sistema, proporciona al hombre herramientas y artificios que facilitan las actividades cotidianas. Pone en sus manos artefactos innovadores, tecnológicos y científicos que hacen que su vida tenga un nivel de calidad óptimo siendo ésta llevadera; como ejemplo tenemos esa prótesis necesaria para la comunicación, nombrada actualmente teléfono celular, que resulta indispensable para saber acerca de seres queridos e incluso tener respuesta de casi todo lo que se desea, así como otros instrumentos adheridos que indudablemente calman el malestar, aunado a esto se encuentra el internet, que es una red informática global en la cual se trasmite información a todo el mundo por medio de una línea telefónica, una herramienta, quizá la más importante que la cultura ha dejado, ya que provee información al instante, es un medio de comunicación eficiente, e incluso hay un mercado, del cual puede proveerse casi cualquier cosa, eventualmente internet es un proveedor de noticias que da a conocer aquello que el hombre puede lograr en su afán por progreso.

En el ámbito educativo, esta herramienta es de gran utilidad, ya que se utiliza como método de enseñanza-aprendizaje, donde por medio de plataformas académicas, el alumno va desarrollando habilidades, conocimientos y aptitudes provocando que éste se vaya sumergiendo en una gran cantidad de información formativa y académica, la cual será necesaria para enfrentarse ante la sociedad. Al igual para los docentes se les facilita este medio debido a que es interactivo y accesible para la mayor parte de los individuos. Freud habla sobre ello exponiendo que las herramientas calman el malestar infligido por la naturaleza expresando que:

El hombre se ha convertido en una suerte de prótesis, por así decir, verdaderamente grandioso cuando se coloca todos sus órganos auxiliares; pero estos no se han integrado con él, y en ocasiones le dan todavía mucho trabajo. Es cierto que tiene derecho a consolarse pensando que ese desarrollo no ha concluido. (...) Épocas futuras traerán consigo nuevos progresos, acaso de magnitud inimaginable, en este ámbito de cultura, y no harían sino aumentar la semejanza con un dios. (Freud, 1976c: 90)

Como se ha descrito el hombre se ha hecho de artificios que hacen su vida más fácil, que lo han puesto por encima de cualquier

rango que tenga la naturaleza. Aun así, Freud no descarta que estas herramientas no cubran totalmente las necesidades del hombre, facilitan el trabajo y ponen a su disposición la reducción de esfuerzo. Las actividades que el hombre realiza vendrían siendo calmadas por este desarrollo tecnológico vinculado a la educación; por lo tanto la cultura educa al sujeto para hacerle saber que las herramientas proporcionadas son para beneficiar al hombre, inculcándole que éstas se hicieron para facilitar y dominar aquello que se desee.

Desde esta perspectiva, describimos que el hombre es un ente social y que se caracteriza por su avance exponencial dentro de su cultura formando sociedades que crean un alivio, sin embargo esta sociedades también causan sufrimientos; éste proviene de las normas, reglas y leyes que la cultura establece, de aquellas formas de actuar dentro de una comunidad, de las cuestiones éticas que regulan la forma de comportarse ante los demás y las leyes fiscales y penales aplicadas para los que estén en contra de dicha cultura. La sociedad misma otorga papeles a cada sujeto para que funcione y sea un individuo eficaz, que sumergido en ella obedezca todo tipo de instrucciones para hacerlo parte de la sociedad.

La religión, la familia, la propiedad, el ejército y el orden ético, actúan como parte de la cultura, la cual hace que el individuo sea sujeto a normas al igual que a reglas donde se respete al prójimo, obteniendo una consideración propia para el actuar dentro de dicha cultura. Siendo éstas unas instituciones que funcionan de acuerdo a los fines de la cultura proponiendo ideales éticos y morales que conformen un estándar de modelo de hombre.

En lo que respecta a la cultura, las épocas pasadas han dado a conocer cómo ha sido formado el individuo desde su niñez hasta la edad adulta. En la antigua Grecia, el sujeto era formado por un ideal llamado *paideía*, el cual buscaba una construcción integral del sujeto basada en una vida feliz y bella. En la Edad Media, el individuo era instruido por medio de la voluntad humana, giraba en torno a un dios todopoderoso donde todo lo que realizaba era orientado por la voluntad o el querer del mismo, siendo la iglesia la que imponía los conocimientos. En la época renacentista, se educaba al sujeto a partir



de prácticas racionalistas y humanistas, donde se le enseñaba a leer y escribir. Por otro lado en la era moderna, se enseñaba al hombre a adquirir conocimientos sobre temas específicos dejando que éste investigue y logre conseguir lo que buscaba.

Las diversas épocas han ido forjando al hombre como un sujeto con identidad cultural donde se ve influenciado por distintas características peculiares y más tradicionales de eras pasadas. Sin embargo, al hablar de cultura se pretende hacer referencia al cómo se ha conformado dicha cultura en la actualidad, cómo estos lapsos de tiempo han llevado a que la cultura evolucione y se instaure en la época actual: la posmodernidad.

La idea posmoderna de la cultura eventualmente es aquello que está en la cúspide de la sociedad y que indudablemente ha sido la época donde la individualidad tiene mayor auge. Lipovetsky (1986) hace alusión a la cultura posmoderna como una «superestructura», refiriéndose a esto como una formación masiva de la sociedad la cual tiende a ser homogénea para todo individuo siendo accesible para ser personalizada, de esta manera se da auge a aquello que es polémico y sofisticado, dándole un sentido extremista de atención, es decir, aquello a lo que se le da importancia se enfoca tanto que crece excesivamente, otorgándole a todo ello un derecho.

Desde la inclinación posmodernista, en la cultura del siglo XXI, el hombre es un individuo meramente pensante que puede hacer cualquier cosa que se proponga sin tomar en cuenta constructos afectivos de índole social, desviándose por el hecho de que es un sujeto individualista. En este hito de la posmodernidad, donde hay un incremento masivo de innovaciones tecnológicas, medios de comunicación masiva y mercadología colectiva, el cambio se torna un tanto extremo y provoca que el sujeto sea individualista, haciendo que se emancipen los estratos sociales, esto es, las masas de sujetos que conforman la sociedad. Lipovetsky en un sentido amplio menciona cómo el posmodernismo viene y causa impacto en la vida del hombre y lo sustenta de la siguiente manera:

En este sentido, el posmodernismo aparece como la democratización del hedonismo, la consagración generalizada de lo Nuevo, el

triumfo de la «anti-moral y del antiinstitucionalismo», el fin del divorcio entre los valores de la esfera artística y los de lo cotidiano. (Lipovetsky, 1986:105)

La cultura en la posmodernidad trata de prohibir todo aquello que en esta era está permitido, debido a lo que concibe, la posmodernidad se torna un tato extremista ocasionando que las aberraciones según la cultura se tornen un tanto exageradas provocando pues una introducción de nuevos principios de identidad individual, tendencias espontáneas y sensibilidad psicológica que no son permitidos por la cultura.

Por otro lado al hablar de posmodernidad se visualiza que es una forma de explotar todos aquellos actos que se están establecidos, tratando de agigantar aquellas pulsiones sexuales que desde la perspectiva psicoanalítica son los genuinos motores para el desarrollo del cuerpo, tomándolas como sensaciones de moda donde se aumenta la forma de expresarse sexualmente. La cultura en este sentido las tomo como perversiones que, en esta perspectiva, no están permitidas para la sociedad.

Freud clasifica las perversiones como esas aberraciones que la misma sociedad toma como algo que no se debe hacer dentro del acto sexual, lo describe de esta forma:

Las perversiones son, o bien: a) trasgresiones anatómicas respecto de las zonas del cuerpo destinadas a la unión sexual, o b) demoras en relaciones intermediarias con el objeto sexual, relaciones que normalmente se recorren con rapidez como jalones en la vía hacia la meta sexual definitiva. (Freud, 1976a: 136)

Él menciona las perversiones como actos de la sexualidad que no están relacionados con la copulación, sino a los hechos que se realizan por placer sin necesidad de reproducirse; esto incluye el goce, o quizá golpes o sucesos violentos. Sin embargo estas perversiones son la cumbre del desarrollo psicosexual y anímico del sujeto, las experiencias derivadas de ellas determinaran varias situaciones en el desarrollo anímico del mismo.

En este sentido, la sexualidad del sujeto en su infancia, tiende a ser desaprobada por la cultura y la sociedad. Las pulsiones sexuales que

desde pequeño se presentaron en el sujeto como síntomas de búsqueda de placer son reprimidas por la cultura. El sujeto sin embargo no se deshace de su energía, sino que la reprime gracias a esta, provocando que adquiera actitudes que hagan que dicho sujeto se apropie de las maneras de actuar en la cultura. Aunado a esto, la cultura las encamina a una inhibición de las pulsiones sexuales por medio de la educación formal, la cual se caracteriza por un claustro donde se imponen horarios y enseñanzas específicas como lectura, escritura, lógica e historia bajo un sistema que controla el mecanismo de estas, aplacando dichas pulsiones con modelos de lo que es correcto.

La educación en este mismo sentido, representa un instrumento de la cultura que es la que eventualmente forja al sujeto en su infancia. En primer lugar es formado por la madre con principios para que no se vean expuestas sus pulsiones ya que este es primordialmente perverso en cuanto a su sexualidad, es decir, no se comporta de acuerdo a las normas que están establecidas. Esto lo plantea Freud como parte de la sexualidad infantil y habla la siguiente manera:

Es instructivo que bajo la influencia de la seducción el niño pueda convertirse en un perverso polimorfo, siendo descaminado a practicar todas las trasgresiones posibles. Esto demuestra que en su disposición trae consigo la aptitud para ello; tales trasgresiones tropiezan con escasas resistencias porque, según sea la edad del niño, no se han erigido todavía o están en formación los diques anímicos contra los excesos sexuales: la vergüenza, el asco y la moral. (Freud, 1976a: 173)

Como se ha mencionado, aun no se le inculcan normas al niño por lo que este no tiene limitaciones para llevar acabo lo adecuado y vagamente tiende a desafiar estas reglas, ya que aún no se le enseña que es lo correcto. Al hablar de diques nos referimos a los obstáculos o barreras que vienen y hacen frente a las pulsiones sexuales y aparecen como una forma de represión ante dichas pulsiones, permitiendo que el asco, la vergüenza y la moral actúen como un medio de defensa ante la pulsión. Cabe mencionar que al ir educando al infante, es decir imponiendo diques en una formación otorgada por la madre, ya que este aprenderá hasta el segundo año de vida aproximadamente a enfrentarse a una cultura llena de normas complejas y adecuarse a lo que esta le exige.

Con respecto al proceso de formación del infante, al intentar sofocar las pulsiones sexuales, se verá sumergido por aquellos conflictos morales y estéticos, donde el hacer algo que no es permitido generalmente le traerá un sentimiento de culpa o al actuar de alguna manera, este se verá influenciado por la perfección de los actos cometidos. Dicho esto, su inclusión a la sociedad será el paso siguiente para que este comience una vida en compañía de adultos, donde por su edad le vayan enseñando actitudes que ayuden a inhibir las pulsiones.

Según la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (2009) de la SEP, establece que el niño inicia sus años escolares o educación formal a partir de los tres años de vida cumplidos el último día del mes de diciembre iniciando el ciclo escolar que esté cursando. Al comenzar la vida escolar del niño, este se ve trastocado por diversas imposiciones que la cultura asigna. Hace frente a los protocolos y disposiciones que los adultos consideran para una buena formación. La educación actuando como parte de la cultura, sirve a esta como una contribuyente, previendo lo útil y necesario para producir lo que la misma sociedad demanda, dejando desapercibidos aspectos psico-sexuales y anímicos del infante. Es decir, el infante se desarrolla en un ambiente de aprendizaje donde se ve obligado a hacer lo que se le pide, teniendo como incentivo una calificación, evaluando lo que ha hecho en la escuela, que se asume como aprendizaje obtenido.

En el sistema educativo mexicano basado en competencias, se toman en cuenta el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, *sabiendo esto no se procuran los actos consientes e inconscientes del niño, podría decirse que este es ignorado en cuanto al desarrollo afectivo*. Aunado a esto, las pulsiones sexuales que el infante posee, son desconocidas para los educadores, no se tiene la noción de que un niño desde el nacimiento es sexuado, y va desarrollando su sexualidad por medio de pulsiones sexuales, las cuales se presentan en los pequeños como síntomas de excitación en las zonas erógenas o como deseo sexual, donde intervienen como ayuda al desarrollo anímico de este e inminentemente se reprimen al seguir un modelo aceptado en la educación, es decir, al ver los adultos que el niño posee sexualidad, tocándose las zonas que le provocan placer, estos influenciados por la cultura, actúan en contra de las pulsiones, ya

*que para la cultura son perversiones y obligan al niño a controlarlas para que este se comporte de manera apropiada ante la sociedad.*

Los conocimientos que se le atribuyen a la educación mexicana en su defecto deben ser concebidos por tiempos establecidos según el mismo programa, es decir, por periodos que se establecen dependiendo el nivel de conocimiento y las competencias que el educando tenga, así lo afirma pues *El programa de estudios dos mil once, guía para la educadora en educación preescolar.*

La educación básica promueve el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y de aprendizajes esperados, porque a través de ello se proveerán a los niños de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos. (SEP, 2011b: 129)

Tras establecer que la educación se rige por competencias es preciso decir que esta toma un papel, el cual exige que el alumno obtenga ciertas habilidades, actitudes y conocimientos en determinado nivel para que estos sean capaces de actuar según la situación que se les presentes, básicamente los educandos deben responder ante las exigencias que la sociedad necesita.

La cultura al estar junto a la educación institucionalizada, juega un papel importante en el sujeto, al ser esta la que proporciona una fuerza de represión al sujeto; la formación desde que la madre la inflige forma una línea que divide aquello que es una aberración a aquello que es socialmente permitido. Esto se ve descrito por Ana Freud afirmando que el objetivo de la educación es reprimir aquellas “aberraciones” para la sociedad detallando esto con las siguientes palabras:

Retornemos aquella sentencia del tribunal alemán, según dijimos, coincide con la posición del psicoanálisis. ¿Cómo concebir una educación desde el primer año de vida?; ¿puede educarse en un ser tan pequeño, apenas distinto de un animalito y de cuyos procesos anímicos se conoce tan poco?; ¿Qué posibilidades existen entonces para una labor pedagógica? Basándose en la anterior descripción de la vida íntima del niño y de sus relaciones con los seres que lo rodean, podríamos opinar que la respuesta es muy sencilla: la educación del

pequeño tendría la finalidad de coartar e impedir la realización de los deseos hostiles dirigidos contra sus hermanos y contra el padre, así como los deseos sexuales hacia la madre. (Freud, 1985: 40- 41)

De antemano se tiene una educación prevista desde el nacimiento del niño que tiende a cohibir sus pulsiones, haciendo que el niño las reprima, tras apelar a lo que es correcto y culturalmente certero. Por lo que es prudente indagar que el niño es educado únicamente para que impida sus impulsos sexuales además de llegar a tolerar relaciones estrechas con los demás familiares. En cuanto a su relación con la madre, este debe comprender lo que culturalmente se espera de una relación madre e hijo, aplacando su pulsión sexual hacia esta.

---

## **Sujeto y sexualidad**

---

Desde la perspectiva psicoanalítica, el sujeto es en su esencia sexuado, mismo que se deja llevar por las pulsiones. Las pulsiones son definidas como una energía que viaja entre lo físico y lo psíquico de un individuo, Freud lo puntualiza como:

concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal. (Freud, 1976b: 117)

Por lo tanto hablamos de pulsión como aquella energía que viaja por todo el cuerpo, y es dirigida por la *psique* que según las sensaciones implica que el cuerpo reaccione a estas y que a su vez haga acciones que conecten lo psíquico con la vida afectiva. Al hablar de la vida sexual, no solo se refiere al acto copulativo que se lleva a cabo entre el hombre y la mujer como una condición necesaria para la conservación de la especie. Para Freud significa: “la unión de los genitales - que- es considerada la meta sexual normal en el acto que se designa como coito y que lleva al alivio de la tensión sexual” (Freud, 1976a: 136). Es decir la reproducción sexual que se lleva a cabo con los órganos sexuales que satisfacen y quitan la tensión sexual. Tensión sexual es hacer referencia a aquello que no produce placer

sino que se expresa como un sentimiento displacentero, en pocas palabras, un efecto perturbarte que provoca malestar.

Se trata de ir más allá; se busca dejar en claro que la vida sexual está latente desde la infancia. Por ello Freud describe que la sexualidad aparece desde la infancia:

Parece seguro que el neonato trae consigo gérmenes de mociones sexuales que siguen desarrollándose durante cierto lapso, pero después sufren una progresiva sofocación; esta, a su vez, puede ser quebrada por oleadas regulares de avance del desarrollo sexual o suspendida por peculiaridades individuales. (Freud, 1976a: 160)

Si bien lo explica el párrafo anterior, el niño desde su nacimiento, trae consigo pulsiones sexuales que se van apareciendo en el desarrollo del infante entre su madre y su cultura es decir, el deseo sexual del niño hacia la madre que es apagado como parte del sistema de reglas que la cultura le impone, y que se pueden atenuar según el individuo.

Al hablar de la vida sexual en la infancia, el sujeto se asigna una meta sexual que es el placer por medio de las zonas erógenas, es decir aquellas partes de la anatomía humana de las cuales se produce excitación. Sin embargo el objeto del niño no se ve influenciado por otro sujeto, sino que la satisfacción deviene de la autoestimulación, por lo que se refiere a esto, el niño con sus mismas partes corporales, ya sean manos, labios, zona anal u órganos sexuales, estimula las zonas erógenas produciendo excitación por sí solo provocando una sensación de placer.

Para Freud el infante es un individuo meramente autoerótico, es decir: “(su objeto se encuentra en el cuerpo propio) y sus pulsiones parciales singulares aspiran a conseguir placer cada una por su cuenta, enteramente desconectadas entre sí”. (Freud, 1976a: 179). Como se ha dicho autoerótico se refiere a que la excitación sexual es realizada por el mismo en su propio cuerpo, sin embargo, no se limita a sentir excitación en una sola zona erógena o con un solo objeto, sino que varía y no depende una de la otra.

Por otra parte, el psicoanálisis destaca un periodo como parte del desarrollo sexual de la infancia; el periodo de latencia. López y Rus-

so realizan un análisis sobre las características que Freud destaca de este periodo y mencionan que:

la latencia se caracteriza por una desgenitalización de las relaciones objetales y de los sentimientos con predominio de la ternura sobre los deseos genitales, los contenidos sexuales son reprimidos, pero están allí, representados en una lucha contra la masturbación, la curiosidad de ver y tocar los genitales del sexo opuesto. Aparecen sensaciones de pudor y aspiraciones morales y estéticas. (López y Russo, 2006: 68)

El sujeto desarrolla una meta sexual (satisfacción) donde ya no le preocupa la relación con los objetos, sino que más bien este se encuentra en un dilema con el acto masturbatorio, el sentimiento de curiosidad de tocar las partes sexuales del otro sexo y aunado a esto, aquellas reglas impuestas por la cultura y la belleza.

Freud menciona que en este periodo suceden acontecimientos importantes para el sujeto, se consolida una parte de la represión donde la idea de la belleza y la moral se solidifican de tal manera que según su formación desde el nacimiento, lo llevan a tener sentimientos de retracción hacia aquello que la cultura no aprueba, es decir: “se edifican los poderes anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones- una simple rebaja de la función- en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de unos diques (el asco, el sentimiento de vergüenza, los reclamos ideales en lo estético y en lo moral)”. (Freud, 1976a: 161)

Como se menciona anteriormente, en el periodo de latencia, se desarrolla de manera potencial la parte afectiva, donde las inhibiciones, es decir la intensidad de la pulsión donde no se muestra de manera expresiva, sino que se piensa, retomarán el camino por aquellas barreras que actúan ante aquello que puede ser antimoral. La educación viene a sofocar aquellas pulsiones sexuales inhibiéndolas y cambiándolas por los diques de tal manera que forme al sujeto tal y como la cultura lo exige.



---

## Comentario final

---

El papel de la educación respecto a la sexualidad infantil es reprimir las pulsiones sexuales del niño, puesto que para la sociedad son aberraciones que sin duda deben ser postergadas hasta la pubertad de manera que se olvide de ellas y puedan ser restringidas y limitadas en la mayor medida posible; porque es ahí donde la sexualidad comienza a manifestarse como una pulsión de reproducción y erótica.

Como una manera de ocultar la sexualidad en la infancia, la cultura le encarga a la institución educativa el moldear al niño. En este sentido, el objetivo de la educación es formar al niño para que este se desarrolle dentro de un ámbito social, donde será educado para ejercer una profesión por lo que la educación ve necesario que este debe ser competente, en este sentido, el niño se ve, a los tres años de vida, extraído de su comodidad y tiene la necesidad de enfrentar aquellas normas que la cultura otorga para ser un adulto, este individuo ahora tendrá que responder a las exigencias que la cultura demanda de manera estricta. Sin embargo, su desarrollo toma un giro diferente a lo que estaba acostumbrado, el sujeto entonces deberá modificar su conducta y llevar a cabo un desarrollo en la exigencia.

Una vez alcanzada la edad escolar, esos mismos niños causarán al adulto que trate con ellas la impresión de ser más bien tontos, simples y poco interesantes. Con asombro nos preguntamos dónde ha ido a parar su inteligencia y su originalidad. El psicoanálisis nos revela que estas dotes del niño no han podido resistir las exigencias que se les plantearon, llegando poco menos que a extinguirse al cabo de los cinco primeros años de vida. Es pues evidente que el empeño de inculcar al niño una buena conducta no está desprovisto de riesgos, las represiones que demanda, las formaciones reactivas y las sublimaciones que han de establecerse tienen su precio. En efecto junto con una gran parte de sus estrategias y talentos se sacrifica la espontaneidad del niño. (Freud, 1985, 68)

En efecto al integrar al niño a una escuela, parecerá ser un sujeto carente de conocimientos pues no ha comprendido lo que la escuela busca de él, esta institución es una difusora de conductas de aprendizaje. Siendo así la escuela se encargará de que el infante crea que

lo que sabe cuándo recién entra a la escuela no sirve para nada, por lo que el quitarle lo que sabe y añadirle que “necesita” es también quitarle su originalidad. En este sentido, la cita anterior menciona que desde la perspectiva del psicoanálisis el docente forma al niño como la educación mexicana basada en competencias lo prevé, reprimiendo aquello que desarrolló durante su niñez en el ámbito familiar, olvidando aquellas etapas donde el niño juega un papel activo dentro de la relación *madre- padre- hijo* por aquellas conductas que la educación establece como fundamento de la cultura. De esta manera se afirma que cuando el niño comete un acto imprudente en el aula, por ejemplo, ser egoísta con sus compañeros, estimular las zonas erógenas frente a los demás, entre otros por mencionar, se le llama la atención de tal modo que olvida y/o entra en conflicto con aquellos actos pulsionales tras dicho regaño; evidentemente esto interfiere con el acto de la enseñanza – aprendizaje que tanto valora la sociedad actual.

En cuanto a la sexualidad infantil la educación no prevé que esta pueda ser relevante; tomando como un sustento de certeza técnicas y estrategias en las que se pretende que efectuándolas estas traerán como resultado que el alumno aprenda, esto es opuesto a lo que el psicoanálisis propone debido a que el sujeto aprende por el deseo de saber, no por la imposición de estrategias reguladoras.

En la actualidad el infante está sobre protegido por la cultura, ya que para ella es un ser abstracto y sin pecado; sin embargo si se introduce la idea de que este es un ser sexuado, eventualmente se vería influenciado su desarrollo psicosexual y sabiendo esto, podría enfocarse en que la sexualidad infantil es importante para el desarrollo afectivo.

## **Bibliografía**

- FREUD, A. (1985) *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Paidós: Buenos Aires.
- FREUD, S. (1905/1976 a) *Obras completas. Tres ensayos sobre teoría sexual (Volumen 7)*. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1916/1976 b) *Obras completas. Trabajo sobre metapsicología (Volumen 14)*. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1931/1976 c) *Obras Completas. El malestar en la cultura (volumen 21)*. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1916/1976 d) *Obras completas. Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico (Volumen 14)*. Argentina: Amorrortu.
- FREUD, S. (1905/1976 e) *Obras Completas. Fragmento de análisis de un caso de histeria (Volumen 7)*. Argentina: Amorrortu.
- LIPOVETSKY, G (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama
- LÓPEZ, L y Russo, A (2006) *La latencia (Volumen 9)*. México: Revista Psicogente.
- PEINADO, V (2011) *La pederastia socrática. Del deseo a la filosofía*. México: CIDHEM.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2011 a) *Programas de estudios 2011*. Guía para el maestro: México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2011 b) *Programa de estudio 2011*. Guía para la educadora: México.
- UNIDAD DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA SEP (2009) *Normas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización y Certificación para Escuelas de Educación Básica Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional*: México
- WIDLÖCHER, D. (2004) *Sexualidad infantil y apego*. Argentina: Siglo Veintiuno.

Fecha de recepción. 14 de septiembre de 2018.

Fecha de aceptación. 10 de octubre de 2018.

## Junta Directiva

### Presidente

**ING. SILVANO AUREOLES CONEJO**  
Gobernador Constitucional  
del Estado de Michoacán

### Secretario

**MTO. ALBERTO FRUTIS SOLÍS**  
Secretario de Educación  
en el Estado

### Vocales

**DR. MEDARDO SERNA GONZÁLEZ**  
Rector de la Universidad  
Michoacana de San Nicolás  
de Hidalgo

**ING. PAULINO ALBERTO RIVAS MIRANDA**  
Director del Instituto  
Tecnológico de Morelia

**ING. SERGIO MALDONADO TAPIA**  
Director del Centro de Educación  
Continua Unidad Michoacán del IPN



**Instituto Michoacano de  
Ciencias de la Educación**  
“José María Morelos”

### Directorio

**DR. AGUSTÍN VILLALVAZO RUÍZ**  
Director General

**MTO. RODOLFO SÁNCHEZ TELLO**  
Subdirector Académico

**MTO. FEISAL MOLDES ODE ALÉ**  
Subdirector de Planeación

**C.P. ALEXANDRA CEJA VÁZQUEZ**  
Delegada Administrativa

## ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación

**DR. ERIK AVALOS REYES**  
Director

**Consejo Editorial Internacional**  
Dr. Antonio Santoni Rugiu\*  
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Anita Gramigna  
Universidad de Ferrara, Italia

Dr. Colin Lankshear  
Central Queensland University, Australia

Dr. Francesc Jesús Hernández i  
Dobon. Universidad de Valencia, España

Dra. Carmen Betti  
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Francesca Torlone  
Dr. Paolo Federighi  
Università degli Studi di Firenze

### Consejo Editorial Nacional

Dr. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio. \*  
Universidad de Guadalajara

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora  
IISUE-Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dr. Manuel Gil Antón  
El Colegio de México

Dr. José Antonio Ramírez Díaz  
Universidad de Guadalajara

Dr. Jesús Ruiz Flores  
Universidad de Guadalajara

Mtro. Alberto Arnau Salgado  
El Colegio de México

Dra. Ilse Brunner  
Centro de Cooperación Regional para la  
Educación de los Adultos en América Latina  
y el Caribe (CREFAL)

### Comité Editorial

Dr. Rogelio Raya Morales  
Dr. José Ramírez Guzmán  
Dr. J. Guadalupe Duarte Ramírez  
Dr. Rodolfo Vera García  
Dr. Francisco Guzmán Marín  
Mtro. Rodolfo Sánchez Tello  
Mtro. Jorge Villalpando Fierro  
Mtro. Marco Antonio López Ruiz  
Mtro. Fidel Negrete Estrada  
Mtro. Eduardo Chávez Flores  
Mtro. Alfredo Cruz Mercado  
PL. María de Carmen Arroyo Hernández  
Lic. Rodrigo Toscano Ruíz

### Diseño editorial.

Ediciones Michoacanas

### Diseño de forros

Lic. Luz Angelica Mani Villa



ETHOS EDUCATIVO  
Revista de Ciencias de la Educación No. 53



**INSTITUTO MICHOACANO DE  
CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**“José María Morelos”**  
Se terminó de imprimir en  
Noviembre de 2017 el tiraje consta  
de 500 ejemplares