



Universidad
Central

Facultad de Medicina
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología

Universidad Central de Chile

ISSN 0719-1758 ed. impresa

ISSN 0719-7748 ed. en línea

liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Carrera de Psicología

Volumen XV • Número 30 • Agosto 2026

liminales

escritos sobre psicología y sociedad



Universidad
Central

Carrera de Psicología
Volumen XV • Número 30 • Agosto 2026

Equipo editorial

Directora Revista Liminales. Escritos sobre psicología y sociedad

Dra. Carolina Pezoa Carrillos
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3824-6949>

Editores asociados

Dra. Mariela Andrades Tobar
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6203-3586>

Dra. Denise Oyarzún Gómez
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2398-4666>

Dr. Gonzalo Salas
Universidad Católica del Maule, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

Comité editorial

Dra. Svenska Arensburg Castelli
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6954-8136>

Dr. Alejandro Bilbao
Universidad Austral de Chile/École des
Hautes Études en Sciences Sociales de Paris
(EHESS), Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8064-0694>

Dra. Erika Coto Jiménez
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica
<https://orcid.org/0009-0009-1192-1044>

Dr. Jorge Mario Flores Osorio
Universidad de Tijuana, México
<https://orcid.org/0000-0002-1024-1081>

María del Rocío Hernández Pozo
Universidad Nacional Autónoma de
México, México
<https://orcid.org/0000-0001-5781-2825>

Editor general

Mg. Georg Unger Vergara
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6215-9311>

Mg. Diego Arancibia Morales
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0079-6809>

Dra. Dina Luz Peñaranda Peña
Universidad Cooperativa de Colombia,
Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-3381-6244>

Dr. Lupicinio Iñiguez-Rueda
Universitat Autònoma de Barcelona,
España
<https://orcid.org/0000-0002-1936-9428>

Dr. Héctor Berroeta
Universidad de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5742-8193>

Dra. Claudia Calquín Donoso
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-4420-5927>

Dr. Jorge Leandro Castillo Sepúlveda
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6315-3798>

Dra. María Teresa Del Río Albornoz PhD
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6377-3479>

Dr. (c) Gino Eduardo Grondona Opazo
Universidad de Playa Ancha, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6728-7507>

Dra. (c) Evelyn Hevia Jordán
Freie Universität Berlin, Alemania
<https://orcid.org/0000-0001-9380-6334>

Dr. Francisco Javier Jeanneret Brith
Universidad Academia de Humanismo
Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1713-7970>

Dra. Adriana Kaulino
Universidad Diego Portales, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9936-3191>

Mg. Dina Krauskopf
Universidad de Costa Rica
(Profesora Emérita)
<https://orcid.org/0009-0009-1640-4388>

Dr. Mario A. Laborda
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2459-3042>

Mg. Elizabeth Lira Kornfeld
Universidad Alberto Hurtado, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9266-049X>

Mg. Matilde Maddaleno Herrera
Universidad de Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8725-4086>

Dr. Rodolfo E. Mardones Barrera
Universidad Austral de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4027-1027>

Posdoc. (c) Carine Valéria Mendes dos Santos
Facultad de Salud Pública de la Universidad
de São Paulo (FSP-USP), Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1177-6029>

Dra. Verónica Monreal
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3704-677X>

Dr. Elio Rodolfo Parisí
Universidad Nacional de San Luis,
Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-8240-648X>

Dra. Lorena Ramírez Casas del Valle
Universidad de las Américas, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5746-7777>

Dr. Emanuel Joachim Rechter Oyarzun
Universidad Andrés Bello, Chile
<https://orcid.org/0009-0006-9791-9786>

Dra. María José Reyes Andreani
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1874-9031>

Dra. María Isabel Reyes Espejo
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0454-0584>

Dra. Alicia Raquel Rodríguez Ferreyra
Universidad de la República, Uruguay
<https://orcid.org/0000-0003-3748-3571>

Dr. Germán Sergio Rozas Ossandón
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3905-9520>

Dra. Soledad Ruiz Jabbaz
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1295-2936>

Dr. Gonzalo Soto Guzmán
Universidad Central de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1496-4316>

Mg. Bárbara Inés Vallejos Lara
Universidad de las Américas, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-8758-3719>

Dra. Ana Cecilia Vergara del Solar
Universidad de Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7823-3769>

Dr. Carlos P. Zalaquett, Ph.D., M.A., Lic.
The Pennsylvania State University, Estados
Unidos
<https://orcid.org/0000-0003-3415-8722>

Comité de pares evaluadores

Dra. Ana Susana Arancibia Olguín
Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-9161-7530>

Mg. Milena Aylin Sapery
Universidad de Buenos Aires (UBA),
Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-8598-3688>

Dr. (c) Antonio Joaquín Baeza Henríquez
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0848-7493>

Dr. Rodolfo Barría Ramírez
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1803-4519>

Dr. Rodrigo Cabrera del Valle
Universidad de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2966-0689>

Dr. (c) Francisco Javier Cartes Arenas
Universidad Arturo Prat, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3757-0990>

Mg. Cesar M. Castillo Concha
Universidad de Las Américas, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-0237-8070>

Dr. Rubén Cervantes Hernández
Universidad Interamericana para el
Desarrollo, México
<https://orcid.org/0000-0002-9390-9461>

Dr. (c) Pablo Andrés Concha Ponce
Universidad de Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3738-2287>

Dra. Olga Elena Cuadros Jiménez
Universidad Católica Silva Henríquez,
Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>

Mg. Natalia Andrea Dembowski Sandoval
Universidad Gabriela Mistral, Chile
<https://orcid.org/0009-0006-9968-0537>

Dr. Carlos Ignacio Díaz Cánepa
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-1017-287X>

Dr. Andrés Durán Pereira
Universidad Academia de Humanismo
Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-3656-8190>

Dra. Oralia Espinoza Montiel
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
(UNAM), México
<https://orcid.org/0009-0009-3571-1615>

Dr. (c) Nicolás González Araneda
Universidad de O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5797-0193>

Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez.
Universidad Nacional Autónoma de
México, México
<https://orcid.org/0000-0001-5659-7246>

Dr. Juan Pablo Guzmán Muzante
Universidad Autónoma de Chile, sede
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-2717-5586>

Dr. Francisco Antonio Leal Soto
Universidad de Tarapacá. Sede Iquique,
Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

Dra. María Malena Lenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-7761-3329>

Dr. Miguel Ángel Muñoz López
Universidad Pedagógica de Durango,
México
<https://orcid.org/0000-0002-8056-0061>

Dra. Roxana Gabriela Longo
Universidad de Buenos Aires. CONICET,
Argentina
<https://orcid.org/0009-0003-2022-6226>

Dr. (c) Alberto López Vásquez
Universidad Diego Portales, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-4174-0264>

Dra. Analía Verónica Losada
Universidad UFLO. Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-0488-4651>

Post Dr. Rita Maria Manso De Barros
Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7603-8062>

Dra. (c) Katya Maritza Monterrosa Figueroa
Universidad Católica de El Salvador, El Salvador
<https://orcid.org/0000-0001-8205-3912>

Mg. Germán Patricio Morales Farías
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-8836-296X>

Dr. Ignacio Muñoz Cristi
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7758-1873>

Dra. Militza Novoa
Universidad César Vallejo, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5456-9003>

Lic. Michelle Alexandra Ovalles Gómez
Universidad de Pavía, Italia
<https://orcid.org/0000-0001-5373-2617>

Mg. Paulina Alejandra Parra Ponce de León
Universidad de Santiago de Chile, Chile
<https://orcid.org/0009-0009-9836-8551>

Mg. Héctor José Peña Esteva
Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-7019-8209>

Mg. Pamela Patricia Plaza Toro
Universidad Autónoma de Chile, Chile
<https://orcid.org/0009-0001-4073-8398>

Dr. (c) Vladimir Alejandro Pradines Chiguay
Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7959-9869>

Dr. Rodrigo Antonio Quiroz Saavedra
Universidad del Desarrollo, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0122-7448>

Mg. Farianny Reimer Sánchez Torres
Tecnológico de Antioquia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-3856-6726>

Dr. Santiago Resett
Consejo Nacional de Investigaciones de la Argentina, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7337-0617>

Lic. Rafael Augusto Román Quirós
Universidad de Iberoamérica, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0002-9433-2596>

Dra. Yinhue Marcelino Sandoval
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Universidad Nacional Autónoma de México, México
<https://orcid.org/0000-0001-6333-2609>

Mg. Aluminé Speranza
Universidad de Buenos Aires, Argentina
<https://orcid.org/0009-0009-5969-7598>

Dra. (c) Viviana Warinka Tartakowsky Pezoa
Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7706-3761>

Dra. Alma Teresa Téllez Romero
Escuela Nacional Preparatoria-UNAM, México
<https://orcid.org/0000-0003-2698-0273>

Dra. Ximena Tocornal Montt
Universidad de Los Lagos (Osorno), Chile
<https://orcid.org/0000-0002-4720-0240>

Mg. Paula Inés Tortosa
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Instituto Gino Germani. CONICET,
Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-2634-3282>

Lic. Marcelo Urrea
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3504-3417>

Dra. Ángela María Urrea Cuéllar
Universidad de San Buenaventura, Cali,
Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9198-8592>

Mg. Bárbara Inés Vallejos Lara
Universidad de Las Américas
<https://orcid.org/0009-0004-8758-3719>

Mg. Martín Alberto Velarde Borjas
Universidad Pontificia Bolivariana UPB,
Medellín, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-4210-2334>

Dra. Irene Villalobos Saldivia
Universidad de Chile, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9261-1508>

Mg. Jesús Gabriel Villasmil Sarcos
Universidad Yacambú, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-5156-029X>

Dr. Marcos Vinicius Brunhari
Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
UERJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5369-2915>

Mg. Valeria Elizabeth Yáñez-Carvajal
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1716-8905>

Correspondencia

Carrera de Psicología. Lord Cochrane 417, CP 8330507, Santiago de Chile, CHILE.

Correo electrónico: georg.unger@ucentral.cl

Volumen XV • Número 30 • Agosto 2026 - SANTIAGO - CHILE
ISSN 0719-1758 versión impresa / ISSN 0719-7748 versión en línea



Licencia CC BY 4.0.

EDITA: CARRERA DE PSICOLOGÍA. FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Edición / Diseño / Gestión OJS: por.entremedios.cl

Índice

EDITORIAL

- Relaciones intergeneracionales y soportes de la vida común 15
Intergenerational Relations and the Supports of Common Life
 Por Jenifer Celis Méndez

ARTÍCULOS

- La discriminación en Costa Rica: Una mirada desde la teoría de la dominancia social 23
Discrimination in Costa Rica: A Perspective from Social Dominance Theory
 Por Massiel Arroyo-Sibaja y Daniela Quesada-Coronado
- Percepciones medioambientales vinculadas con salud mental y calidad de vida en estudiantes de la zona del Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles 43
Environmental Perceptions Linked to Mental Health and Quality of Life in Students from the Area Surrounding Felipe Ángeles International Airport
 Por Alan Ornelas Ramírez y Ana Olivia Ruiz Martínez
- Cohabitación simbólica y fronteras de reconocimiento en un contexto sur-regional: Subjetividades migrantes en la ciudad de Osorno 71
Symbolic Cohabitation and Borders of Recognition in a Southern Regional Context: Migrant Subjectivities in the City of Osorno
 Por Vladimir Alejandro Pradines Chiguay
- “La columna vertebral de nuestra familia”: Matrisocialidad y violencia económica y patrimonial en la migración venezolana en Buenos Aires 97
“The Backbone of Our Family”: Matrisociality and Economic and Patrimonial Violence in Venezuelan Migration in Buenos Aires
 Por Maryoly Ibarra y Carla Pacheco
- Anorexia y bulimia como malestares femeninos, feminizados, feminizantes 129
Anorexia and Bulimia as Female, Feminized, Feminizing Distresses
 Por Leire Castrillo
- Incidencia del tipo de establecimiento en la construcción de la identidad laboral docente 155
Impact of the Type of Educational Establishment on the Construction of Teacher Professional Identity
 Por Carlos Díaz Cánepa, Damián G. Grunder, Antonella Castro, Martina Caballero, Rocío Pérez y Matías Barahona

Aprendizaje contextualizado y expansivo: Configuración de la Zona de Desarrollo Próximo en la formación de psicólogos 183

Contextualized and Expansive Learning: The Configuration of the Zone of Proximal Development in the Training of Psychologists

Por Pierina Agurto Monárdez, Felipe Guerra Díaz y Juan Rubio González

El inconsciente reconfigurado: Teoría del preconscious 211

The Reconfigured Unconscious: Theory of the Preconscious

Por Roberto García Sánchez, Sonia Mederos Castellano y Samuel Pérez Bravo

Actitudes hacia la sexualidad de adolescentes de preparatoria bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana en Campeche 235

Attitudes Toward Sexuality Among High School Adolescents Under the New Mexican School Model in Campeche

Por Eric Alejandro Catzín López, María Eugenia López Caamal y María Concepción Ruiz de Chávez Figueroa

LUGARES DE LA PALABRA

La psicología chilena bajo examen: Del aula al sistema público 257

Chilean Psychology Under Examination: From the Classroom to the Public Health System

Por José Ramos-Vera y Pablo Méndez-Bustos

Ética y formación profesional en psicología: El examen nacional como oportunidad para repensar los planes de estudio 265

Ethics and Professional Training in Psychology: The National Examination as an Opportunity to Rethink Curricula

Por Carolina Iturra Herrera y Andrea Cerda González

La reforma del Libro V del Código Sanitario y el reconocimiento del rol de la psicología en el sistema de salud chileno 273

The Reform of Book V of the Health Code and the Recognition of Psychology's Role in the Chilean Health System

Por Francisca Pesse Hermosilla

¿Qué proyecto de psicología existe en cada proyecto de formación en psicología? 281

What Project of Psychology Exists Within Each Psychology Training Project?

Por Gonzalo Salas

Hacia un examen nacional para la incorporación de las y los psicólogos en la red asistencial de los servicios de salud: Ética, formación profesional y evaluación habilitante en psicología para el sistema público de salud en Chile 289

Toward a National Examination for the Incorporation of Psychologists into the Health Services Care Network: Ethics, Professional Training, and Qualifying Assessment in Psychology for Chile's Public Health System

Por Carolina Pezoa y Georg Unger

Cierre del dossier: "Formación en Psicología y Examen Único Nacional de Conocimientos en Psicología". 303

Formación en psicología en Chile: Una discusión abierta

Closing of the dossier: "Training in Psychology and the Single National Examination of Knowledge in Psychology".

Training in Psychology in Chile: An Open Discussion

Por Gonzalo Salas

Envíos e instrucciones para autores 307

Editorial: Relaciones intergeneracionales y soportes de la vida común

Editorial: Intergenerational Relations and the Supports of Common Life

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.0>
Licencia CC BY 4.0.

Jenifer Celis Méndez¹

Agradecimientos

Agradezco la oportunidad de ser parte de este número, un espacio cuyo valor radica en la posibilidad de pensar(nos), porque nos convoca a interrumpir, aunque sea momentáneamente, la urgencia cotidiana y abrir una reflexión compartida. Allí donde la vida cotidiana suele empujarnos hacia la velocidad y la fragmentación, abrir un espacio para la reflexión compartida constituya también una forma de cuidado de lo común.

Lo no estructurante en las relaciones intergeneracionales

“Recuerde que usted es rama no tronco; usted puede ayudar a su papá, apoyarlo, pero no deje de ser rama porque así se da vuelta el árbol, y si se da vuelta el árbol todo falla, todo se desordena”... Este consejo me fue entregado por la secretaria de la carrera de Psicología, en medio de la sobrecarga cotidiana del cuidado y las exigencias laborales, y condensa el punto inicial de este escrito: la vida social se sostiene sobre arreglos relacionales

¹ Psicóloga. Universidad de Santiago de Chile.

Magíster en Psicología Educacional. Universidad de Chile.

Master in Studi e politiche di genere. Università degli Studi di Roma Tre.

Afiliación: Docente asociada, Universidad Central de Chile.

Correspondencia: Lord Cochrane 417, Santiago, Chile. Código postal: 8330507, Chile.

Correo electrónico: jenifer.celis@ucentral.cl.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3920-2740>

que suelen pasar desapercibidos hasta que se alteran. Al respecto, algunas reflexiones.

En la fenomenología de Schutz y Luckmann (2009), la cotidianidad se vive como un mundo familiar, relativamente obvio y seguro, precisamente porque no lo interrogamos todo el tiempo. Solo cuando ese entramado se fisura —cuando aparece la falla, el exceso, la enfermedad o el infortunio— se vuelve visible la arquitectura que sostiene lo cotidiano y, en el mejor de los casos, en ese quiebre aparece la reflexión (Giannini, 1987).

Las relaciones intergeneracionales pueden leerse justamente como una de esas tramas que habitualmente organizan la vida social sin necesidad de tematizarse. Históricamente, las relaciones entre generaciones han cumplido una función constitutiva en la reproducción de la vida social y cultural: la transmisión de saberes, memorias, normas, afectos, cuidados y expectativas sobre el futuro. La familia y la escuela han sido, en ese sentido, dos espacios privilegiados de mediación entre generaciones, en los que se sostenía la promesa de continuidad entre experiencia, aprendizaje y herencia; en otras palabras, la transmisión de aquello que es relevante para la continuidad de la vida.

Desde la sociología clásica, y en particular desde Mannheim (1952), las generaciones han sido comprendidas como formaciones sociales históricamente situadas, constituidas por experiencias compartidas y marcos comunes de interpretación derivados de una posición temporal semejante. Así, la noción de “situación generacional” ha permitido pensar cómo determinados acontecimientos históricos producen formas relevantes comunes de sensibilidad, percepción y acción social.

Sin embargo, hay algo en ese modelo que hoy merece ser interrogado. El vínculo entre generaciones ya no puede pensarse solo como una secuencia lineal de transferencia, sino como una trama de apoyos cruzados, responsabilidades inesperadas y disputas de legitimidad respecto de quién cuida, quién transmite y desde qué experiencia se ejerce dicho lugar (Reyes Andreani et al., 2015). Con ello, no se trata de negar las diferencias de edad, sino de advertir que la edad o la posición etaria al interior de un momento histórico ya no organiza de la misma forma la experiencia social o la autoridad del saber. Esto se vuelve especialmente visible en los ámbitos del cuidado y de la transmisión de conocimiento.

Los arreglos contemporáneos del cuidado se despliegan crecientemente bajo condiciones de precarización e inestabilidad, desplazando responsabilidades hacia sujetos históricamente concebidos como receptores de cuidado. Como advierte Fraser (2016), las sociedades contemporáneas enfrentan una creciente “crisis del cuidado”, en la medida en que las condiciones económicas y sociales tensionan las posibilidades materiales y subjetivas de sostener la reproducción social. Infancias y personas adultas mayores se encuentran al centro de las principales interrogantes respecto de quién cuida a quién y sobre qué aspectos ideológicos y culturales se sostienen las claves del actual tejido social (Boulanger, 2025; Rojas Novoa, 2020).

Algo semejante ocurre en el campo de la educación y del aprendizaje. La escuela, durante los siglos XX y XXI, ha funcionado como dispositivo de ordenamiento de edades, transmisión vertical y acumulación progresiva del saber; hoy se ve interpelada por dinámicas tecnológicas, culturales y afectivas que desorganizan ese esquema. El acceso desigual a plataformas, lenguajes digitales y recursos de información transforma la forma en que distintos grupos etarios se relacionan con el conocimiento. La legitimidad del saber ya no depende únicamente de la edad, la trayectoria o la autoridad institucional, sino también de habilidades situadas y formas distribuidas de producción y circulación del conocimiento. Las plataformas digitales, como ejemplo de ello, no solo median información, sino que desbordan los marcos tradicionales, reorganizando condiciones de aprendizaje, reconocimiento y socialización (Tarullo, 2020).

Desde el punto de vista epistémico y metodológico, todo esto obliga a revisar la manera en que estudiamos las generaciones. Duffy (2021) advierte que las generaciones suelen operar como categorías excesivamente esencializadas. Atribuir rasgos homogéneos a “*millennials*”, “generación Z” o “*baby boomers*” puede invisibilizar desigualdades sociales, trayectorias biográficas y efectos de período histórico que muchas veces explican mejor las diferencias observadas. Más que entidades fijas, las generaciones constituyen formas contingentes de agrupación cuya relevancia debe ser examinada empíricamente.

Si asumimos las distinciones generacionales como categorías dadas antes de la experiencia social, corremos el riesgo de perder de vista cómo esas diferencias se producen, activan o desestabilizan en la interacción misma. La participación social y la experiencia cotidiana dejan entonces de observarse como procesos relacionales y pasan a reducirse a tipologías o

diagnósticos estructurales (Corsten, 1999; Reyes, 2009). La pregunta deja de ser únicamente qué caracteriza a una generación y pasa a ser cómo determinadas posiciones generacionales se producen, negocian y disputan en la vida cotidiana.

En ese punto, lo no estructurante de las relaciones intergeneracionales hoy no equivale a ausencia de forma. Designa más bien aquello que desestabiliza los marcos dados, pero al hacerlo permite ver su funcionamiento, sus límites y sus silencios. Allí donde el árbol se da vuelta, por retomar la imagen inicial, no solo aparece el desorden: aparece también la pregunta por la forma misma de la vida común y por los soportes que la hacen posible (o imposible). Esa inestabilidad puede leerse como una pérdida, pero también como una oportunidad de interrogación crítica.

En ese sentido, las relaciones intergeneracionales no constituyen únicamente un objeto de estudio entre otros: son también una vía para comprender cómo la experiencia social se transmite, se interrumpe y se reorganiza. Cuando las posibilidades de intercambio entre generaciones se debilitan, también se fragilizan las tramas que sostienen la vida común y los horizontes compartidos de futuro (Araujo, 2025; Jelin, 2002).

El malestar contemporáneo se deja leer precisamente en ese umbral. La fragilización de soportes colectivos no solo reorganiza condiciones materiales de existencia, sino también modos subjetivos de experimentar el malestar. Cuando las mediaciones sociales se debilitan, las experiencias de incertidumbre y vulnerabilidad tienden a interiorizarse como problemas individuales (Castel, 2010; Fisher, 2009). Porque allí donde los soportes que organizaban la vida común se debilitan, no solo emerge el conflicto: emerge también la posibilidad de imaginar nuevas formas de sostenernos. En ese umbral inestable se juega algo central de nuestra vida social y psíquica.

Referencias bibliográficas

- Araujo, K. (2025). *El circuito del desapego. Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Pólvora Editorial.
- Boulanger, D. (2025). Intergenerational changes during the pandemic: Societal transformation and temporal indeterminacy. *Journal of Intergenerational Relationships*, 23(4), 500–516. <https://doi.org/10.1080/15350770.2025.2533558>
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Corsten, M. (1999). The time of generations. *Time & Society*, 8(2–3), 249–272. <https://doi.org/10.1177/0961463X99008002003>
- Duffy, B. (2021). *The generation myth: Why when you're born matters less than you think*. Basic Books.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?* Zero Books.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99–117. <https://doi.org/10.64590/nt2>
- Giannini, H. (1987). *La "reflexión" cotidiana: Hacia una arqueología de la experiencia*. Editorial Universitaria.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. En P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276–320). Routledge & Kegan Paul.
- Reyes, M. J. (2009). Generaciones de memoria: una dialógica conflictiva. *Praxis*, 15, 93–104.
- Reyes Andreani, M. J., Cornejo Cancino, M., Cruz Contreras, M. A., Carrillo, C. y Caviedes, P. (2015). Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena. *Universitas Psychologica*, 14(1), 255–270. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.dicm>
- Rojas Novoa, M. S. (2020). La protección de la infancia como problema social en América: vicisitudes en la construcción de un problema de estudio. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (38), 75–98. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2020.n38-04>

- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Tarullo, R. (2020). ¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Revista Prisma Social*, (29), 222–239. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/3558>

Artículos regulares



La discriminación en Costa Rica: Una mirada desde la teoría de la dominancia social

Discrimination in Costa Rica: A Perspective from Social Dominance Theory

Recepción: 6 de mayo de 2025 / Aceptación: 10 de junio de 2025

Massiel Arroyo-Sibaja¹
Daniela Quesada-Coronado²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.1>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Este estudio analiza la relación entre ideologías tradicionales, como la dominancia social y el autoritarismo de derecha, y la discriminación hacia diversos grupos sociales, incluyendo mujeres, la comunidad LGBTI+ y personas migrantes en Costa Rica. Basado en la teoría de la dominancia social y la teoría del autoritarismo de derecha, el estudio explora cómo las jerarquías sociales implícitas se interiorizan e institucionalizan, moldeando actitudes y prácticas discriminatorias. Se empleó un diseño cuantitativo, correlacional y transversal, con datos recopilados de 483 personas adultas en el Gran Área Metropolitana de Costa Rica. Los resultados indican que mayores niveles de religiosidad, autoritarismo y dominancia social se correlacionan con actitudes sexistas y homofóbicas más pronunciadas. Aunque la xenofobia estuvo presente, su correlación con estas variables fue más débil, posiblemente debido al nivel educativo de la muestra. El estudio resalta la necesidad de mayor sensibilización y educación para desafiar ideologías discriminatorias y fomentar la inclusión tanto en políticas públicas como en espacios sociales privados.

Palabras clave: dominancia social; autoritarismo de derecha; sexismo; discriminación; género

1 Licenciada en Psicología. Universidad de Costa Rica.
Afiliación: Universidad de Iberoamérica de Costa Rica.
Correspondencia: San José, Tibás, San Juan, ICE La Florida, 300 este.
Código postal: 11301, Costa Rica.
Correo electrónico: massiel.arroyo@unibe.academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6528-5268>

2 Licenciada en Psicología.
Afiliación: Universidad de Iberoamérica de Costa Rica.
Correo electrónico: daniela.quesada@unibe.academy
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3517-424X>

Abstract

This study examines the relationship between traditional ideologies, such as social dominance and right-wing authoritarianism, and discrimination against various social groups, including women, the LGBTI+ community, and migrants in Costa Rica. Based on Social Dominance Theory and Right-Wing Authoritarianism Theory, the study explores how implicit social hierarchies become internalized and institutionalized, shaping discriminatory attitudes and practices. A quantitative, correlational, and cross-sectional design was employed, with data collected from 483 adults in Costa Rica's Greater Metropolitan Area. The findings indicate that higher levels of religiosity, authoritarianism, and social dominance correlate with increased sexist and homophobic attitudes. While xenophobia was present, its correlation with these variables was weaker, possibly due to the educational level of the sample. The study underscores the need for greater awareness and education to challenge discriminatory ideologies and promote inclusion in both public policies and private social spaces.

Keywords: social dominance; right-wing authoritarianism; sexism; discrimination; gender

Introducción

La discriminación se refiere a un trato diferencial hacia personas según el grupo o los grupos a los que pertenezcan (Reskin, 2012). Puede surgir como una reserva explícita o una exclusión basada en alguna característica del individuo o grupo, o puede ser el resultado de normas o procedimientos considerados neutros que crean desventajas desproporcionadas para ciertos grupos o individuos (Fibbi et al., 2021). En general, la literatura distingue entre dos fuentes de discriminación: 1) la discriminación basada en el gusto, es decir, proveniente del rechazo a un grupo en sí mismo, y 2) la discriminación estadística, basada en características específicas que se relacionan con formar parte de un grupo y en cómo esto podría influir potencialmente en los resultados. Ambas formas de discriminación se basan en el prejuicio, encontrándose el segundo tipo en mayor relación con los estereotipos (Esses, 2021).

La discriminación, incluyendo el sexismo y la homofobia, entre otras formas, es explicada por diversas teorías psicosociales basadas en evidencia, que, según Sidanius y Pratto (1999), se distinguen según se fundamenten en a) los rasgos de personalidad, b) los valores y creencias individuales y c) el procesamiento de información a nivel cognitivo.

La teoría de la dominancia social postula que las personas que están más orientadas a la dominación social tenderán a favorecer ideologías y políticas que refuercen la jerarquía y, por el contrario, quienes estén menos orientadas a la dominancia social tenderán a favorecer ideologías y políticas que atenúen la jerarquía (Sidanius y Pratto, 1993, como se citó en Michinov et al., 2005).

Se postula, además, que la sociedad maneja el conflicto social a través de la creación de consensos que sostienen ideologías de dominancia entre unos grupos y otros, legitimándose por medio de mitos que desembocan en la existencia de estereotipos y prejuicios entre grupos (Sidanius y Pratto, 1999). Esto implica que los recursos sociales, materiales y simbólicos se distribuyen según la creencia de que hay grupos sociales que están por encima de otros, de acuerdo con los atributos y características del grupo. La teoría mantiene tres principios básicos: 1) establece que existe una jerarquización social debido a la edad, que llamaremos adultocentrismo, en la que los adultos tienen poder sobre los menores de edad; 2) en la sociedad se mantienen relaciones de poder desproporcionadas e inequitativas entre hombres y mujeres, siendo la posición de las mujeres inferior en comparación con la de los hombres, y 3) existen relaciones de poder desiguales entre grupos sociales que se asignan de manera arbitraria basándose en prejuicios y estereotipos; un ejemplo serían las diferencias establecidas según la etnia, la clase social, la religión y la educación, entre otras.

Las personas que presentan una alta actitud hacia la dominancia social (DS) intentan mantener las diferencias de jerarquía social basadas en los estereotipos atribuibles a los grupos sociales en sus relaciones interpersonales; por tanto, esperan tener mayor estatus y reconocimiento social, poder político y mayor acceso a servicios sociales básicos, como educación, salud y recreación, entre otros (Pratto et al., 2006).

Algunas variables psicosociales se han relacionado con la DS. Así, por ejemplo, la dominancia social se presenta más elevada en hombres que en mujeres, y asociada al sexismo negativo contra las mujeres, lo que implica que existen diferencias naturales entre hombres y mujeres y se les asignan características negativas, ya que se posiciona al grupo de hombres en un lugar más alto de la jerarquía social (Pratto et al., 1994). Las ideologías políticas conservadoras están vinculadas con la DS al defender la jerarquía social, familiar y los valores tradicionales de autoritarismo en las instituciones sociales y privadas. Estas actitudes, presentes en grupos con

alta DS, se traducen en la preferencia por el mantenimiento de desigualdades sociales amparadas por estructuras legales antiguas y rígidas, y en la oposición hacia políticas liberales y de equidad de derechos. Las variables autoritarismo y dominancia social, así como la religiosidad, predicen actitudes negativas intergrupales hacia grupos minoritarios, como las personas extranjeras (Pratto et al., 1994; Pratto et al., 2006; Thomsen et al., 2008).

La teoría sobre el autoritarismo de derecha fue propuesta por Altemeyer (2006) durante la década de los ochenta, a partir del pensamiento del filósofo y sociólogo Theodor Adorno. Plantea que las personas que presentan un alto autoritarismo de derecha manifiestan discriminación hacia distintos grupos sociales considerados externos al propio, lo que se entiende como etnocentrismo; por ejemplo, discriminación hacia otros grupos políticos (comunistas), étnicos (xenofobia) y hacia grupos con orientación sexual diversa. Las formas de discriminación incluyen un componente de supremacía y dominancia hacia estos grupos considerados ajenos. Asimismo, las conductas de discriminación y dominancia se asocian con creencias y valores políticos pertenecientes a la ideología de derecha, en términos sociales y económicos (Altemeyer, 2006; Whitley, 1999).

Se ha documentado que el autoritarismo de derecha es uno de los predictores más significativos del prejuicio, debido a la propensión a apoyar creencias estereotipadas y presentar conductas discriminatorias (Whitley, 1999). En Costa Rica se ha evidenciado discriminación hacia personas homosexuales (Smith-Castro y Molina-Delgado, 2011); asimismo, en contextos internacionales estas dos variables han sido ampliamente correlacionadas (Case et al., 2008; Cramer et al., 2013; Crawford et al., 2016; Laythe et al., 2001; Núñez-Alarcón et al., 2011).

El sexismo ambivalente se entiende desde la teoría de Glick y Fiske (1996), en la que se indica que existe un sexismo hostil y otro benevolente hacia las mujeres. El sexismo hostil se manifiesta en las formas típicas de prejuicio; es decir, las personas sexistas realizan una valoración de las capacidades y habilidades de las mujeres más negativa en comparación con los hombres, quienes fungirían como figura líder y de mayor autoridad. Según la teoría, el sustrato del sexismo benevolente recae en la idea de que las mujeres son puras, morales y frágiles, y necesitan protección; y que hombres y mujeres se necesitan mutuamente para estar complementados. Ambas formas de sexismo tienen consecuencias negativas, ya que, al categorizar a las mujeres en roles generalizados, sus posibilidades de vida se

limitan al mantener las jerarquías y las divisiones de roles entre hombres y mujeres (Stevenson, 2015).

Existe una relación entre el tipo de religión y la intensidad de vivencia de la religión (religiosidad) con los prejuicios hacia personas homosexuales (Whitley, 2009; Smith-Castro y Molina-Delgado, 2011; Patrick et al., 2013). También se ha encontrado relación entre la dominancia social y el estereotipo hacia grupos transgénero (Rottenbacher de Rojas, 2012). Estas investigaciones indican que la presencia de dominancia social, fuertes lazos religiosos y una afiliación a la derecha autoritaria son predictores significativos de la homofobia y las actitudes negativas hacia personas LGBTI+. En América Latina, Moral de la Rubia (2013) encontró que, en México, las mujeres, las personas sin religión y las menos practicantes, así como aquellas de izquierda política, tienden a manifestar mayor aceptación hacia la homosexualidad.

Se ha comprobado que las personas con actitudes altamente autoritarias, dominantes y profundamente religiosas tienden a mostrar una mayor homofobia, lo cual se vincula también con el sexismo (Case et al., 2008; Patrick et al., 2013; Pratto et al., 1994). A nivel internacional, Stefurak et al. (2010) identificaron diferencias entre géneros en cuanto a la tolerancia hacia la homosexualidad, señalando que los hombres suelen exhibir más homofobia y sexismo que las mujeres. Terán-Ángel et al. (2015) señalan que el sexismo y las prácticas religiosas influyen en los niveles de homofobia. En el contexto peruano, Rottenbacher de Rojas (2010) encontró una relación positiva y significativa entre el autoritarismo de derecha y el sexismo ambivalente, aunque no con la dominancia social. No obstante, algunas investigaciones indican que el sexismo benevolente se vincula con una postura autoritaria (RWA), mientras que el sexismo hostil se asocia con la dominancia social (Christopher y Wojda, 2008; Sibley et al., 2007).

La asociación entre el sexismo y la religiosidad ha sido poco estudiada en América Latina, pero se encuentra el estudio de Núñez-Alarcón et al. (2011), el cual estipula que aquellas personas más religiosas tienden a ser más intolerantes (autoritaristas) con grupos considerados minorías, como las mujeres, homosexuales, bisexuales, personas negras y otros grupos religiosos. También Mikołajczak y Pietrzak (2014) descubren que personas muy religiosas tienden a preferir un statu quo tradicional en el que la mujer tiene roles que pueden ser considerados sexistas.

El estudio de las variables asociadas con la jerarquización de grupos sociales que mantienen los estereotipos y la discriminación es fundamental para comprender el origen y el mantenimiento de políticas e ideologías sociales que son excluyentes, estigmatizantes y que no se ajustan a un marco político de derechos humanos. Pratto et al. (2006) argumentan que la comprensión del mantenimiento de estos estereotipos y prácticas se debe realizar desde las ideologías, políticas, prácticas institucionales y relaciones interpersonales, así como desde las motivaciones psicológicas individuales y los contextos históricos. En Costa Rica, el matrimonio igualitario se legalizó en 2020 por medio de una resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, siendo Costa Rica el primer país centroamericano en otorgar este derecho (DW, 2020; Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de Costa Rica, 2020). En la presente investigación se explora la relación entre la dominancia social, el autoritarismo de derecha y la religiosidad con la existencia de discriminación hacia ciertos grupos sociales, específicamente la discriminación sexista, discriminación por orientación sexual y discriminación hacia personas inmigrantes. La hipótesis que se pone a prueba consiste en que altos niveles de dominancia social, actitudes de autoritarismo de derecha e involucramiento religioso se relacionan con mayores niveles de discriminación.

Esta investigación examina las relaciones entre las teorías mencionadas y la existencia de discriminación en la población adulta costarricense.

Método

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, con alcance correlacional y corte transversal, en el cual se empleó un cuestionario para la recolección de datos.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 483 personas costarricenses mayores de edad que residen en el Gran Área Metropolitana de Costa Rica. Se recolectó información sobre la afiliación religiosa y la orientación sexual de las personas encuestadas, debido a que estas variables están vinculadas con las medidas de discriminación estudiadas. Para ello, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Instrumentos

El cuestionario empleado para la recolección de datos se construyó a partir de varias escalas que han sido probadas en población latinoamericana o en Costa Rica. La primera parte del cuestionario constaba de preguntas sociodemográficas asociadas con las variables del estudio. Posteriormente, se construyeron tres versiones del cuestionario, en las cuales se alternaba el orden de las escalas para evitar sesgos. A continuación, se describe cada escala empleada en el estudio.

Escala de orientación a la dominancia social

Se utilizó una versión de la escala validada en Costa Rica por Román (2015); además, se cuenta con información psicométrica para Chile y España (Cárdenas y Parra, 2010; Petit y Costa, 2011). La escala cuenta con 16 ítems de tipo Likert de siete puntos. Pratto et al. (1994) encontraron niveles de confiabilidad de $\alpha = .83$.

Escala de autoritarismo de derecha (RWA) de Altemeyer

Se compone de 15 ítems tipo Likert de siete puntos, que van desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 7 = totalmente de acuerdo. Se cuenta con la versión chilena, que tiene una confiabilidad de $\alpha = .83$ y correlaciona positivamente con la escala de orientación a la dominancia social (Cárdenas y Parra, 2010; Petit y Costa, 2011).

Escala de sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1997)

Esta escala se validó para México por Cruz et al. (2005) y para Argentina por Vaamonde y Omar (2012). Consta de 24 ítems que utilizan una escala Likert de cinco puntos. La confiabilidad demostrada es alta ($\alpha = .83$). Mide el sexismo en términos de nuevas modalidades de machismo, formas más sutiles de mantener la desigualdad y el poder, encubriéndolas con conductas de protección y cuidado hacia las mujeres.

Escala de homofobia de Herek (2000)

Esta escala fue validada para Costa Rica por Smith-Castro (2014) y se compone de 30 ítems directos e inversos sobre actitudes y prácticas respecto de la homosexualidad. Utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos y tiene buenos índices de validez y confiabilidad ($\alpha = .95$).

Escala de religiosidad de Duke

Esta escala fue desarrollada por Koenig y Büssing (2010). Es una escala tipo Likert que mide, a través de cinco ítems, la importancia de las ideas religiosas en la propia vida. Se utiliza una escala de cinco opciones de respuesta que, sumadas, dan un puntaje total de religiosidad. Se utilizó en Costa Rica por Rodríguez (2012) y Román (2015).

Recolección de datos

Se utilizó el cuestionario de papel y lápiz, el cual fue aplicado por encuestadores entrenados y sensibilizados sobre las escalas. A las personas participantes se les entregó un consentimiento informado en el que se aclaraba el propósito del estudio, la voluntariedad de la participación y el detalle sobre los riesgos y beneficios de participar. Posterior a la lectura y firma del consentimiento informado, se procedía con la aplicación del cuestionario.

Análisis de datos

La información recolectada por medio del instrumento se tabuló en una base de datos en el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, v. 23). Se utilizó estadística descriptiva, análisis de diferencias de medias y correlaciones de Pearson. Se fijó el nivel alfa en .05 como criterio de significancia estadística.

Dado el tamaño muestral y el uso de puntuaciones derivadas de escalas tipo Likert, se emplearon pruebas paramétricas, considerando la evidencia sobre su robustez frente a desviaciones de normalidad (Norman, 2010). Asimismo, se reportaron tamaños de efecto e intervalos de confianza para complementar la interpretación de los resultados.

Además, se realizó un análisis de sensibilidad a priori para estimar el tamaño del efecto mínimo detectable con un nivel de significancia de $\alpha = .05$ y un poder estadístico de .80. Los resultados indicaron que el tamaño muestral total ($N = 483$) permite detectar efectos pequeños a moderados ($d \approx 0.26-0.30$).

Resultados

La muestra estuvo conformada por 483 personas, de las cuales 238 (49.3%) eran hombres y 245 (50.7%) mujeres. El promedio de edad fue de 31.7 años ($DE = 12.5$). La mayoría de las personas de la muestra (89.4%) completó la secundaria, mientras que el 10.6% tenía un grado menor a secundaria. Del total de personas, el 16.2% indicó tener un estatus social bajo, el 49.7% medio y el 33.9% alto. El 69.4% (335) de las personas se consideraba miembro de una religión, mientras que el 30.6% no estaba afiliado a ninguna religión; entre las religiones más practicadas se encuentran la cristiana católica (49.1%) y la cristiana evangélica (21.1%). Además, se preguntó por la orientación sexual de las personas: el 91.1% mencionó identificarse como heterosexual y el 8.9% como perteneciente a la comunidad LGBTI+.

En la Tabla 1 se muestra la estadística descriptiva para las escalas que fueron evaluadas. Cabe mencionar que en ninguna escala se alcanzaron puntajes elevados, por lo que se puede afirmar que la orientación a la dominancia social, el autoritarismo de derecha, el sexismo, la homofobia y la xenofobia fueron bajos en la muestra consultada. A pesar de lo anterior, sí hay presencia de estas formas de discriminación y actitudes en la muestra consultada.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas*

Variable	Dominancia social	Autoritarismo de derecha	Religiosidad	Homofobia	Sexismo	Xenofobia
Promedio	23.72	64.67	18.94	34.47	60.52	114.88
Desviación estándar	10.92	19.48	9.05	8.76	17.29	16
Mínimo	8	14	5	10	22	68
Máximo	67	120	35	50	108	149

Se realizaron pruebas de diferencias de medias y correlaciones para evaluar las asociaciones encontradas en investigaciones previas. Con base en las pruebas de diferencias de medias, se encontró que el género masculino muestra puntajes más altos en dominancia social y más bajos en religiosidad que las mujeres; en términos de discriminación, los hombres presentan mayores niveles de homofobia y sexismo. Los resultados se muestran en la Tabla 2; para el resto de las variables no se observaron diferencias significativas.

Tabla 2*Resultados de las pruebas de diferencia de medias según sexo para las variables en estudio*

Variable		Promedio	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Grados de libertad	<i>d</i>	Intervalos de confianza	
							Inferior	Superior
Dominancia social	Hombres	25.48	11.03	-3.50***	478	.32	-5.39	-1.51
	Mujeres	22.02	10.55					
Religiosidad	Hombres	17.98	9.98	2.28*	479	.19	0.25	3.48
	Mujeres	19.86	9.03					
Homofobia	Hombres	35.66	8.67	3.03**	475	.26	0.85	3.98
	Mujeres	33.25	8.70					
Sexismo	Hombres	64.63	17.36	-5.27***	476	.48	-11.14	-5.09
	Mujeres	56.51	16.28					

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

De la misma manera, se buscaron diferencias en las variables según si las personas profesaban o no una religión. Se encontró que quienes profesan una religión puntúan significativamente más alto en autoritarismo, homofobia y sexismo. En la Tabla 3 se muestra la información con mayor detalle; en las demás variables no se encontraron relaciones significativas.

Tabla 3

Resultados de las pruebas de diferencia de medias según afiliación religiosa para las variables en estudio

Variable		Promedio	Desviación estándar	Valor <i>t</i>	Grados de libertad	<i>d</i>	Intervalos de confianza	
								Inferior Superior
Autoritarismo de derecha	Con religión	68.78	17.88	6.86**	259.99	.71	9.21	12.05
	Sin religión	55.66	19.85					
Homofobia	Con religión	36.76	9.55	-3.62**	248.37	.36	-0.06	-1.49
	Sin religión	33.45	8.19					
Sexismo	Con religión	62.56	16.58	3.80**	260.10	.39	3.20	10.07
	Sin religión	55.92	18.02					

*Nota: * $p < .05$, ** $p < .001$.*

Entre las correlaciones significativas encontradas (Tabla 4), se observa que la edad se asocia con mayores niveles de religiosidad, autoritarismo de derecha, homofobia y sexismo. Por otro lado, un mayor nivel educativo se relaciona con menores niveles de autoritarismo, homofobia, sexismo y xenofobia. En cuanto a las escalas, una alta religiosidad se vincula con niveles elevados de autoritarismo, dominancia social, homofobia y sexismo. Asimismo, puntajes altos en dominancia social se asocian con el autoritarismo de derecha, la homofobia, el sexismo y la xenofobia. Además, se encontró que puntajes elevados en cualquiera de las escalas de discriminación se correlacionan con puntajes altos en las otras dos. Estos hallazgos evidencian relaciones sólidas y significativas entre las variables, en línea con estudios previos. Sin embargo, se recomienda explorar en futuras investigaciones un modelo causal que permita determinar con mayor precisión la relación entre estas variables.

Tabla 4*Correlaciones entre las variables de estudio*

	Edad	Escolaridad	DS	RWA	RD	H	S
Escolaridad	.19**						
DS	.05	-.02					
RWA	.20**	-.18**	.24**				
RD	.22**	-.05	-.10*	.43**			
H	.28**	.10*	.31**	.57**	.26**		
S	.10*	-.21**	.29**	.51**	.16**	.44**	
X	.07	.13**	.26**	.22**	.01	.36**	.29**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .001$, DS = Dominancia Social, RWA = Autoritarismo de derecha, RD = Religiosidad, H = Homofobia, S = Sexismo, X = Xenofobia.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian la relación entre ideologías tradicionales, como la dominancia social y el autoritarismo de derecha, y la discriminación hacia diversos grupos sociales, incluyendo mujeres, la comunidad LGBTI+ y personas migrantes. Desde la teoría de la dominancia social y el autoritarismo de derecha, se sostiene que las relaciones sociales están sustentadas en desigualdades implícitas que, con el tiempo, se interiorizan hasta convertirse en normas y leyes. Esto se relaciona con actitudes y prácticas discriminatorias que, independientemente de su legitimación formal, se replican en los niveles macro y micro de la sociedad (Pratto et al., 1994, 2006; Sidanius y Pratto, 1999; Thomsen et al., 2008).

Las relaciones de desigualdad se construyen sobre estereotipos y prejuicios arbitrariamente asignados a distintos grupos, en especial cuando estos son percibidos como competidores o diferentes. En el presente estudio, se observó una tendencia en la que las personas que se identifican como hombres, quienes presentan estatus social medio o alto y alto nivel educativo, y quienes profesan una religión tienden a presentar mayores niveles de autoritarismo y dominancia social, lo que se puede asociar con actitudes más discriminatorias, particularmente hacia mujeres y personas sexualmente diversas. Este patrón de asociación entre dominancia social,

religiosidad y autoritarismo de derecha con actitudes discriminatorias se ha identificado de manera consistente en investigaciones previas.

En este estudio, las variables de religiosidad, dominancia social y autoritarismo mostraron una asociación significativa con la discriminación sexista y homofóbica. En el contexto costarricense, esta relación podría estar vinculada a la persistencia de roles de género tradicionales. A pesar de los avances en la inclusión de las mujeres en el ámbito laboral mediante leyes y programas de equidad, en los espacios privados, como el hogar, los roles de género continúan teniendo un peso considerable. Esto sugiere que, aunque las actitudes relacionadas con el machismo tradicional puedan estar disminuyendo, el sexismo benevolente sigue presente y es promovido en la sociedad.

En cuanto a la discriminación hacia personas con orientaciones sexuales diversas, las políticas públicas y campañas de sensibilización en Costa Rica han generado ciertos avances, aunque no en la medida esperada. Si bien la dominancia social no parece ser un factor asociado en este caso, sí lo es el autoritarismo de derecha. Según la teoría de la dominancia social, la discriminación suele originarse en la percepción de que ciertos grupos representan una amenaza a los recursos existentes. Es posible que las personas homosexuales no sean vistas como una competencia directa en términos de acceso a recursos, lo que podría aportar evidencias para explicar la falta de asociación con la dominancia social. En cambio, el autoritarismo de derecha, al estar vinculado con posturas conservadoras, refuerza la defensa de estructuras tradicionales, como el modelo de familia heterosexual y casada. En este sentido, las personas con valores más liberales, ya sea en lo político, económico o en cuestiones de diversidad sexual, tienden a ser vistas como una amenaza a dichas estructuras por quienes presentan un alto nivel de autoritarismo.

Un hallazgo relevante es que la xenofobia no muestra asociaciones tan fuertes como las otras formas de discriminación. Esto podría deberse a un sesgo en la muestra, dado su alto nivel educativo. Tanto la teoría de la dominancia social como la del autoritarismo postulan que la discriminación hacia grupos migrantes suele estar relacionada con la percepción de competencia por recursos. En Costa Rica, la principal población migrante es la nicaragüense (Organización Internacional para las Migraciones Costa Rica, 2023). Dado que la muestra del estudio está compuesta mayoritariamente por personas con educación universitaria, es posible que no perciban a los

migrantes como una amenaza directa a sus oportunidades laborales. Para profundizar en esta cuestión, se recomienda realizar estudios con diferentes poblaciones y explorar cómo varían las actitudes según el origen de los migrantes.

Los resultados de esta investigación evidencian que, en la muestra analizada, aún queda mucho por hacer en términos de sensibilización y educación sobre discriminación, derechos humanos, dominancia social y autoritarismo. Es fundamental promover modelos sociales inclusivos, particularmente en temas de género y diversidad sexual. Aunque las políticas públicas y los acuerdos legales han avanzado en la protección de las minorías, no existen mecanismos de autorregulación ni de evaluación que garanticen su cumplimiento. Tampoco se han desarrollado estrategias estatales para abordar la discriminación en espacios privados, como el hogar.

Los resultados son consistentes con la idea de que las relaciones de poder desiguales pueden contribuir a perpetuar patrones históricos erróneos sobre las capacidades y atributos de distintos grupos sociales. Estas limitaciones estructurales obstaculizan el progreso y la resolución de problemáticas sociales. En contraste, una sociedad que valore la equidad, la integración y la solidaridad podrá avanzar hacia una mayor justicia e inclusión, fomentando la participación equitativa de todas las personas.

Por otro lado, el presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el uso de un muestreo no probabilístico restringe la capacidad de generalizar los resultados a la población en sentido estadístico estricto. En este sentido, los resultados deben entenderse como aplicables a la muestra analizada y a poblaciones con características similares, más que como datos representativos de la población general. No obstante, la consistencia de los hallazgos con la literatura previa y la magnitud de los efectos observados respaldan su relevancia teórica y empírica. En esta línea, futuras investigaciones podrían emplear diseños de muestreo probabilístico o estrategias de muestreo más diversificadas que permitan fortalecer la inferencia poblacional y evaluar la estabilidad de los efectos en distintos contextos socioculturales.

En segundo lugar, el estudio presenta limitaciones en su sensibilidad estadística para detectar efectos de pequeña magnitud. Aunque el tamaño muestral total ($N = 483$) permitió identificar efectos pequeños a moderados ($d \approx 0.26$ – 0.30) con un nivel adecuado de poder estadístico, es posible que el diseño haya

estado subpotenciado para detectar efectos más sutiles ($d \leq 0.20$), los cuales se encuentran ocasionalmente en investigaciones psicosociales. En esta línea, algunos resultados no significativos o de baja magnitud deben interpretarse con cautela, ya que podrían reflejar limitaciones en la capacidad de detección más que la ausencia de relaciones sustantivas entre las variables analizadas. Futuras investigaciones podrían considerar el uso de tamaños muestrales mayores o diseños con mayor eficiencia estadística que incrementen la sensibilidad para detectar efectos pequeños y permitan una comprensión más fina de las relaciones entre las variables estudiadas.

Referencias bibliográficas

- Altemeyer, B. (2006). *The authoritarians*. University of Manitoba.
- Cárdenas, M. y Parra, L. (2010). Adaptación y validación de la versión abreviada de la Escala de Autoritarismo de Derecha (RWA) en una muestra chilena. *Revista de Psicología*, 19(1), 61–80.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17098>
- Case, K. A., Fishbein, H. D. y Ritchey, P. N. (2008). Personality, prejudice, and discrimination against women and homosexuals. *Current Research in Social Psychology*, 14(2), 23–38.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-19553-001>
- Christopher, A. N. y Wojda, M. R. (2008). Social dominance orientation, right-wing authoritarianism, sexism, and prejudice toward women in the workforce. *Psychology of Women Quarterly*, 32(1), 65–73.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00407.x>
- Cramer, R. J., Miller, A. K., Amacker, A. M. y Burks, A. C. (2013). Openness, right-wing authoritarianism, and antigay prejudice in college students: A mediational model. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 64–71. <https://doi.org/10.1037/a0031090>
- Crawford, J. T., Brandt, M. J., Inbar, Y. y Mallinas, S. R. (2016). Right-wing authoritarianism predicts prejudice equally toward “gay men and lesbians” and “homosexuals”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(2), e31–e45. <https://doi.org/10.1037/pspp0000070>
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V. y Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: Validación del cuestionario de sexismo ambivalente.

- Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381–395.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210212>
- DW. (2020). *El matrimonio igualitario ya es legal en Costa Rica*. DW Español. <https://www.dw.com/es/el-matrimonio-igualitario-ya-es-legal-en-costa-rica/a-53567435>
- Esses, V. M. (2021). Prejudice and discrimination toward immigrants. *Annual Review of Psychology*, 72, 503–531.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-080520-102803>
- Fibbi, R., Midtbøen, A. H. y Simon, P. (2021). Concepts of discrimination. En R. Fibbi, A. H. Midtbøen y P. Simon (Eds.), *Migration and discrimination: IMISCOE Short Reader* (pp. 13–20). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-67281-2_2
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119–135. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x>
- Herek, G. M. (2000). Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues*, 56(2), 251–266. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00164>
- Koenig, H. G. y Büssing, A. (2010). The Duke University Religion Index (DUREL): A five-item measure for use in epidemiological studies. *Religions*, 1(1), 78–85. <https://doi.org/10.3390/rel1010078>
- Laythe, B., Finkel, D. y Kirkpatrick, L. A. (2001). Predicting prejudice from religious fundamentalism and right-wing authoritarianism: A multiple-regression approach. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/0021-8294.00033>
- Michinov, N., Dambrun, M., Guimond, S. y Méot, A. (2005). Social dominance orientation, prejudice, and discrimination: A new computer-based method for studying discriminatory behaviors. *Behavior Research Methods*, 37, 91–98. <https://doi.org/10.3758/BF03206402>

- Mikołajczak, M. y Pietrzak, J. (2014). Ambivalent sexism and religion: Connected through values. *Sex Roles*, 70, 387–399.
<https://doi.org/10.1007/s11199-014-0379-3>
- Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de Costa Rica. (2020). *Matrimonio igualitario se hace realidad en Costa Rica*.
<https://rree.go.cr/?sec=servicios&cat=prensa&cont=593&id=5543>
- Moral de la Rubia, J. (2013). Homofobia, religión e ideología política en la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP2008). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19(37).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419436>
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
<https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Núñez-Alarcón, M., Moreno-Jiménez, M. P. y Moral-Toranzo, F. (2011). Modelo causal del prejuicio religioso. *Anales de Psicología*, 27(3), 852–861. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/135611>
- Organización Internacional para las Migraciones Costa Rica. (2023). *Contexto migratorio en Costa Rica y últimas tendencias*.
https://costarica.iom.int/sites/g/files/tmzbd11016/files/documents/2023-05/resumen_mig_cr_02_2023.pdf
- Patrick, K., Heywood, W., Simpson, J., Pitts, M., Richters, J., Shelley, J. y Smith, A. (2013). Demographic predictors of consistency and change in heterosexuals’ attitudes toward homosexual behavior over a two-year period. *Journal of Sex Research*, 50(6), 611–619. <https://doi.org/10.1080/00224499.2012.657263>
- Petit, L. y Costa, G. L. (2011). Dominancia social: El género como jerarquía social. *Psicológica*, 9(1), 161–168. https://www.prigcepp.org/congreso/documentos/ponencias/2_Petit_y_Costa.pdf
- Pratto, F., Sidanius, J. y Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271–320.
<https://doi.org/10.1080/10463280601055772>
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and

- political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741–763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741>
- Reskin, B. (2012). The race discrimination system. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 17–35. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145508>
- Rodríguez, M. J. (2012). *Factores psicosociales predictores de la homofobia en estudiantes universitarios* [Tesis inédita de licenciatura, Universidad de Iberoamérica].
- Román, R. (2015). *Relación entre la orientación a la dominancia social, concepción religiosa, atribución de la pobreza y percepción de la naturaleza humana con la postura política desde el ámbito económico y social en estudiantes de la Universidad de Iberoamérica y de la Universidad Nacional de Costa Rica* [Tesis inédita de licenciatura, Universidad de Iberoamérica].
- Rottenbacher de Rojas, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9–18. <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/download/156/138>
- Rottenbacher de Rojas, J. M. (2012). Conservadurismo político, homofobia y prejuicio hacia grupos transgénero en una muestra de estudiantes y egresados universitarios de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 23–37.
- Sibley, C. G., Wilson, M. S. y Duckitt, J. (2007). Antecedents of men's hostile and benevolent sexism: The dual roles of social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(2), 160–172. <https://doi.org/10.1177/0146167206294745>
- Sidanius, J. y Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>
- Smith-Castro, V. (Comp.). (2014). *Cuadernos metodológicos: Compendio de instrumentos de medición IIP-2014*. Instituto de Investigaciones en Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Smith-Castro, V. y Molina-Delgado, M. (2011). Actitudes hacia el matrimonio y la unión civil gay en Costa Rica: ¿Religiosidad,

- homofobia, autoritarismo o desconocimiento? *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 133–143.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741004.pdf>
- Stefurak, T., Taylor, C. y Mehta, S. (2010). Gender-specific models of homosexual prejudice: Religiosity, authoritarianism, and gender roles. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(4), 247–261.
<https://doi.org/10.1037/a0021538>
- Stevenson, R. F. (2015). *Predictors of ambivalent sexist attitudes toward women in a latter-day saint (LDS) adult sample: A test of Glick and Fiske's ambivalent sexism theory* [Doctoral dissertation]. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 76(3-A[E]). <https://psycnet.apa.org/record/2015-99170-083>
- Terán-Ángel, G., Patete-Reinoza, S., Ramírez-Sánchez, Y., Quintero-Páez, S., Fuenmayor, A., Peñaloza, A. J., Pereira-Leal, A. E., Duran-Galvis, S., Ferrier, K., Cuevas, J., Guillen, J., Guzmán, S. y Silva-Gutiérrez, N. (2015). Homofobia y sexismo en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad de Los Andes, en Mérida-Venezuela. *Avances en Biomedicina*, 4(3), 108–117.
<https://www.redalyc.org/pdf/3313/331344208003.pdf>
- Thomsen, L., Green, E. G. T. y Sidanius, J. (2008). We will hunt them down: How social dominance orientation and right-wing authoritarianism fuel ethnic persecution of immigrants in fundamentally different ways. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(6), 1455–1464.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.06.011>
- Vaamonde, J. D. y Omar, A. (2012). Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente. *Alternativa Psicológica*, 16(26), 47–58.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/208059>
- Whitley, B. E., Jr. (1999). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 126–134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.126>
- Whitley, B. E., Jr. (2009). Religiosity and attitudes toward lesbians and gay men: A meta-analysis. *International Journal for the Psychology of Religion*, 19(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/10508610802471104>

Percepciones medioambientales vinculadas con salud mental y calidad de vida en estudiantes de la zona del Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles

Environmental Perceptions Linked to Mental Health and Quality of Life in Students from the Area Surrounding Felipe Ángeles International Airport

Recepción: 31 de julio de 2025 / Aceptación: 19 de agosto de 2025

Alan Ornelas Ramírez¹
Ana Olivia Ruiz Martínez²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.2>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Los cambios ambientales generados por grandes obras de infraestructura pueden influir en el bienestar de las personas. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las percepciones ambientales, la salud mental y la calidad de vida en estudiantes que residen en municipios cercanos al Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA), en el Estado de México. Se realizó un estudio cuantitativo transversal con una muestra no probabilística de 296 estudiantes de entre 14 y 45 años. Se aplicaron instrumentos de autorreporte para evaluar indicadores ambientales (CISA), sintomatología psicopatológica (SCL-90-R), calidad de vida (WHOQOL-100) y factores asociados a la salud integral (EFASI). Los resultados mostraron correlaciones débiles y significativas entre percepciones negativas del ambiente (escasez de agua, pérdida de flora, ruido y tráfico) y mayores niveles de síntomas psicopatológicos. Aunque se identificaron algunos beneficios económicos, estos no se asociaron con una mejora general en la calidad de vida. Asimismo,

1 Maestro en Psicoterapia con enfoque psicoanalítico. Universidad Humanitas. Beneficiario del Programa de Investigadoras e Investigadores COMECYT 2024.

Afiliación: Universidad Tecnológica de México, México.

Correspondencia: Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Código postal: 52970, México.

Correo electrónico: alan_ornelas@my.unitec.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3026-9809>

2 Doctora en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Afiliación: Centro Universitario UAEM Zumpango, México.

Correo electrónico: aoruizm@uaemex.mx / ana_olivi@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9286-5946>

factores socioculturales como la inseguridad, la violencia y la discriminación por sexo se vincularon con percepciones más negativas del entorno. En conjunto, los hallazgos sugieren que las percepciones ambientales desfavorables pueden relacionarse débilmente con malestar psicológico y una menor calidad de vida en la población estudiada.

Palabras clave: Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA); percepción ambiental; calidad de vida; salud mental; síntomas psicopatológicos

Abstract

Environmental changes generated by major infrastructure works can influence people's well-being. This study aimed to analyze the relationship between environmental perceptions, mental health, and quality of life in students residing in municipalities near the Felipe Ángeles International Airport (AIFA), in the State of Mexico. A cross-sectional quantitative study was conducted with a non-probabilistic sample of 296 students aged between 14 and 45 years. Self-report instruments were applied to assess environmental indicators (CISA), psychopathological symptomatology (SCL-90-R), quality of life (WHOQOL-100), and health-associated factors (EFASI). The results showed weak and significant correlations between negative perceptions of the environment (water shortage, loss of flora, noise, and traffic) and higher levels of psychopathological symptoms. Although some economic benefits were identified, these were not associated with an overall improvement in quality of life. Similarly, sociocultural factors such as insecurity, violence, and sex discrimination were linked to more negative perceptions of the environment. Altogether, the findings suggest that unfavorable environmental perceptions may be weakly related to psychological distress and a lower quality of life in the population studied.

Keywords: Felipe Ángeles International Airport (AIFA); environmental perceptions; quality of life; mental health; psychopathological symptoms

Introducción

La presente investigación se enmarcó en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en relación con el objetivo 3, sobre salud y bienestar, que pretende “Reforzar la capacidad de alerta temprana, reducción de riesgos y gestión de los riesgos para la salud nacional y mundial” (División de Estadística de las Naciones Unidas, 2023), dentro de lo cual la salud mental aparece como un elemento primordial de la salud integral, aspecto que, sin embargo, ha sido poco atendido.

En el campo de la salud es de interés particular atender los procesos de salud-enfermedad considerando el contexto en que se desarrollan los habitantes. De manera particular, en el campo de la psicología, las ramas de la psicología de la salud y la psicología ambiental abordan el estudio de la salud física y mental y la influencia que tiene el ambiente sobre el estado de salud del individuo y las comunidades (Martínez-Soto et al., 2016), reconociendo así que el ambiente físico tiene impacto en los procesos psicológicos (Berroeta y Carvalho, 2020). Esta interacción entre el individuo y el ambiente comprende tanto el consumo que se hace de los recursos naturales como la mediación que ejerce el ambiente sobre la conducta (Becerra Ramírez, 2023), dando lugar a la conducta sustentable, que incluye el autocuidado, el cuidado de otras personas y el cuidado del medio ambiente, e implica que la sostenibilidad ha de entenderse como una cadena de interdependencia entre el individuo, la sociedad y la naturaleza (Corral-Verdugo et al., 2021).

Al estudiar la interacción entre el individuo y el ambiente, destaca la relevancia del contexto para conservar la salud mental, entendida como “un estado de bienestar que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 2022, párr. 1). Desafortunadamente, en México existe un especial descuido en el campo de la salud mental (Mendoza Becerril, 2022), lo que puede afectar la calidad de vida de los habitantes, la cual se refiere a la satisfacción subjetiva que la persona manifiesta sobre diferentes áreas de su vida, y constituye un concepto multifacético y dinámico (Aqtam et al., 2023). En el campo de la salud, incluye dimensiones como la salud física, la salud psicológica y la percepción de bienestar, aunque se reconoce la necesidad de agregar la valoración de otras dimensiones psicosociales,

tales como la participación y la seguridad social, el acceso a servicios, entre otras (Mulhern et al., 2025).

La interacción entre el individuo y el ambiente es dinámica y compleja, especialmente cuando los cambios en la infraestructura y la urbanización son de mayor envergadura, como ocurre con los llamados megaproyectos, entendidos como “proyectos de gran escala”, que se presentan como fundamentales para impulsar la economía y el desarrollo mundial, y se caracterizan por su alto costo, gran magnitud, duración a largo plazo, diversidad de actores sociales involucrados, controversias regulatorias e impacto social y ambiental (Cellerino et al., 2024). Si bien estos proyectos se realizan con la intención de procurar el desarrollo económico, también generan afectaciones, entre las que destacan la pérdida de tierra, la migración, el agotamiento de los recursos, la contaminación ambiental y el deterioro de la identidad y el tejido social, entre otros (Gasparello, 2020).

Las investigaciones sobre los megaproyectos señalan con frecuencia las afectaciones en el territorio, la urbanización, la reconfiguración del mercado y el deterioro ambiental. Sin embargo, es menor el número de estudios que abordan el efecto psicosocial en la población; particularmente, se ha prestado poca atención al impacto en la salud mental en grupos de diferentes edades y en distintas etapas de los proyectos (Morley et al., 2024), a pesar de reconocerse la relevancia de considerar los impactos subjetivos en las personas y las comunidades locales (Cellerino et al., 2024). Al indagar en la literatura previa, se identificaron algunos estudios que señalan el efecto que tienen las grandes obras de infraestructura y los proyectos de extracción sobre la salud mental de algunos sectores de la población. Al respecto, Rodríguez Hernández (2022) señala que, en estudios realizados con niños, se encontraron problemáticas en las emociones y los sentimientos, como enojo, tristeza, odio, maltrato, rechazo, violencia, ansiedad, angustia y depresión, las cuales se asocian con los conflictos comunitarios derivados de la aceptación o el rechazo de la obra, la aprobación de los proyectos, las disputas por los terrenos y la incertidumbre sobre el futuro. Asimismo, se encontró que una de las preocupaciones de los megaproyectos es el aumento de la contaminación, lo cual resulta relevante, ya que estudios previos señalan que la contaminación de partículas en el aire puede ocasionar estrés y ansiedad, en tanto que la contaminación acústica (tráfico, ferrocarriles, aviones) se asocia con problemas de sueño, estrés, ansiedad, depresión y baja concentración, con mayor afectación en personas mayores, madres

gestantes, bebés y mujeres en zonas urbanas (Rivera Ramírez y Herrera Monroy, 2024; Wang et al., 2022), aunque también se reconoce que existen pocos estudios que aborden la asociación entre la molestia por el ruido y la salud mental (Gong et al., 2022) y que, en las revisiones realizadas, la fuerza de asociación entre el ruido y la salud mental es débil, por lo que se necesitan más estudios (Ordóñez-Iriarte, 2020).

En México, desde 2018, se han impulsado grandes obras como el Tren Maya, el Tren Interoceánico o Transístmico y el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA), que en la actualidad se encuentran en funcionamiento y continuo desarrollo. Dado que estas obras podrían generar un impacto psicosocial en las poblaciones cercanas, el presente estudio se enfoca en el efecto del AIFA como un megaproyecto que ha generado modificaciones en el entorno y dilemas político-económicos en la población.

El AIFA se ubica en el municipio de Zumpango, Estado de México (280,455 habitantes); a su alrededor se encuentran los municipios de Tecámac (547,503 habitantes) y Nextlalpan (57,082 habitantes), en el Estado de México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021), considerados dentro de la zona de impacto del aeropuerto. Estos municipios cuentan con servicios de salud general, como IMSS, ISEMYM, centros de salud de la Secretaría de Salud y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), aunque en pocos de ellos se cuenta con psicólogos y psiquiatras para atender problemas de salud mental (DIF Zumpango, 2024; Instituto de Salud del Estado de México, 2010; Instituto de Salud del Estado de México, 2024).

La construcción del proyecto del AIFA fue asignada por instrucción presidencial a la Secretaría de la Defensa Nacional a inicios del año 2019; posteriormente, en octubre de 2021, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Título de Concesión a la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y, finalmente, comenzó a dar servicio en marzo de 2022 (Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, Secretaría de la Defensa Nacional y Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles, 2022). Desde su origen, despertó el debate económico, político y social, centrado en el valor de los proyectos del AIFA y el Nuevo Aeropuerto de la Ciudad de México (NAICM). Se presentaron desacuerdos sociales entre quienes apoyaban el proyecto, argumentando la viabilidad económica, el aprovechamiento de infraestructura existente, el desarrollo regional que produce empleos, la soberanía y el control estatal,

así como el combate a la corrupción. Por su parte, quienes permanecían en desacuerdo señalaban la falta de confianza en el diseño de la estructura y la logística, la percepción de opacidad en la información y en la toma de decisiones, y el costo de la cancelación del NAICM. Al mismo tiempo, se presentaron cuestionamientos sobre el impacto ambiental, fundados en la afectación al acuífero, los humedales y las especies migratorias de aves, así como en los posibles conflictos por la tenencia de tierras y la legitimación de la participación ciudadana (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2022).

Diversos estudios empíricos, aunque escasos, sugieren la importancia que tiene el proyecto AIFA en el contexto, entre los que se han logrado identificar efectos diversos en las áreas implicadas en la construcción y el desarrollo de infraestructura. Por ejemplo, la construcción del AIFA ha implicado a la Laguna de Zumpango, permitiendo la apertura de nuevas vialidades en beneficio del turismo y de las visitas a la zona; a su vez, esto beneficia a la población cercana tanto en términos económicos como recreativos; en contraparte, el vertido de aguas negras y el crecimiento desmedido del lirio acuático tienen un efecto inverso (Álvarez Martínez y Nava Villalba, 2025).

En consonancia con la accesibilidad, a partir de la construcción del AIFA, en la comunidad de Xaltocan se transformó la accesibilidad local y regional, pasando de ser una comunidad aislada a constituirse como un área de mayor movilidad, con efectos relacionados con el ámbito socioambiental, tales como el ruido y la contaminación visual, aunque no se exprese una preocupación de la población local (Rivero Hernández et al., 2024).

En cuanto a los efectos sociales, las discusiones con respecto a la construcción del AIFA propiciaron la movilización y la organización de las comunidades. Ante los riesgos previstos por la construcción y el funcionamiento de este aeropuerto, se formaron asociaciones civiles conformadas por la ciudadanía, generando el contacto de la población local tradicional con los habitantes llegados de la Ciudad de México, quienes encontraron puntos de coincidencia e intentaron resolver necesidades emergentes, como la creciente escasez de agua, la delincuencia, la recolección de basura, el mantenimiento de las áreas comunes y los servicios de salud, entre otras (Alejandre y Pineda, 2024). Un ejemplo de la movilización de las asociaciones civiles es que, ante la construcción del AIFA, el Frente de Pueblos Originarios por la Defensa del Agua ha manifestado cómo las relaciones de poder político-económico tienen efectos en el sufrimiento hídrico de

los pueblos originarios, en el territorio y en los recursos naturales (Castillo Oropeza y Hernández Gamboa, 2020). Principalmente, el agua es de interés por el impacto que tiene sobre la salud y el estado de ánimo, cuyo incremento puede observarse ante situaciones de sequía (González-Mena et al., 2025).

El megaproyecto del AIFA ha generado un debate significativo en torno a sus repercusiones ambientales (Gobierno de México, 2019a, 2019b). La construcción del aeropuerto ha sido vinculada a la “ecología política del sufrimiento hídrico”, principalmente debido a la proyectada sobreexplotación del acuífero Cuautitlán-Pachuca. A esto se suma que la extracción intensiva de agua subterránea agudizaría la escasez hídrica que ya afecta a las comunidades cercanas, lo que implica que uno de los impactos más acentuados del AIFA se relaciona con la gestión del agua (Castillo Oropeza y Hernández Gamboa, 2020). Además, la pérdida de flora y fauna, junto con la erosión, son preocupaciones importantes para los habitantes locales; asimismo, la “contaminación” fue el efecto más mencionado (81%) por los habitantes de Zumpango como consecuencia de la construcción del AIFA, con la contaminación del aire y el ruido como preocupaciones significativas (Vázquez-García y Rodríguez-López, 2023).

Aunque el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (2024) expone sus líneas de acción sustentable, existe una desconexión con los compromisos originales que se enmarcan legalmente al iniciar el proyecto (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2019). A pesar de estos esfuerzos de difusión, la disponibilidad limitada de datos técnicos y granulares en los informes de gestión (Gobierno de México, 2023) dificulta una evaluación transparente, confirmando lo que autores como Gasparello (2020) señalan sobre la simulación en la rendición de cuentas de megaproyectos en México. La discrepancia entre las evaluaciones oficiales iniciales, que minimizaban los impactos, y las preocupaciones persistentes de la academia y las comunidades subraya la necesidad de un monitoreo ambiental riguroso, independiente y a largo plazo, con divulgación transparente de los resultados (Castillo Oropeza y Hernández Gamboa, 2020; Gobierno de México, 2019a; Vázquez-García y Rodríguez-López, 2023).

Hasta ahora se ha notado que las decisiones que afectan a comunidades enteras producen efectos complejos, desde el corto hasta el largo plazo. Por ello, se requiere contar no solo con la información de especialistas, sino también con la participación directa de los habitantes de las zonas de

impacto, lo que permitirá tomar decisiones importantes para el bienestar físico y mental, considerando que tanto los cambios que produce el ser humano en su ambiente como los cambios ambientales y las crisis ecológicas pueden tener un efecto aversivo en la salud física y mental (Hoffmann, 2024).

Es comprensible que, si la relación entre el individuo y el contexto se desequilibra, podría presentarse un impacto psicosocial que se manifieste en malestares, síntomas psicopatológicos e incluso trastornos mentales, entendidos como patrones de comportamiento definidos con base en criterios y rasgos específicos, fundados en una serie de pensamientos, emociones, comportamientos y relaciones sociales considerados anormales, focalizados en los aspectos individuales del sujeto (Pérez-Ramírez, 2021). De manera particular, en esta primera aproximación para conocer los efectos del AIFA sobre la percepción de cambio medioambiental y en la salud mental, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué percepción ambiental sobre el AIFA tienen los estudiantes que viven en los municipios aledaños y cómo se relaciona con la presencia de síntomas psicopatológicos y la calidad de vida de dicha población? Específicamente, nos acercamos a los estudiantes de nivel bachillerato y universitario, mayoritariamente adolescentes y jóvenes, que residen en la zona de impacto del AIFA, por considerar que son actores sociales que tienen una percepción poco escuchada sobre su entorno, preocupados por las condiciones ambientales, con actitud ambiental positiva y que pueden asumir un rol activo en las actividades de cuidado del medio ambiente (Cognuck González y Sánchez, 2022). Además, han visto emerger el proyecto del AIFA sin haber participado activamente en la toma de decisiones, debido a su edad, pero sí tendrán que desarrollar su vida actual y futura en un contexto modificado por este megaproyecto.

Por lo tanto, el presente estudio tuvo como objetivo describir la percepción de cambio ambiental sobre el AIFA y analizar su relación con la presencia de síntomas psicopatológicos y la calidad de vida en estudiantes que habitan los municipios de Zumpango, Tecámac y Nextlalpan, ubicados en la zona de impacto del AIFA, en el Estado de México.

De acuerdo con la literatura, se podría esperar, como hipótesis alternativa, que los estudiantes presentaran una percepción ambiental negativa debido a la escasez de agua y la contaminación, lo cual podría relacionarse con la presencia de síntomas psicopatológicos y una menor calidad de vida. En caso opuesto, la hipótesis nula indicaría que no existe relación entre la

percepción ambiental sobre el AIFA y los síntomas psicopatológicos y la calidad de vida de los estudiantes que residen en los municipios ubicados en la zona de impacto del AIFA.

Método

Diseño de investigación

Se realizó un estudio no experimental, transversal y de alcance correlacional, cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre indicadores ambientales, salud mental y calidad de vida en habitantes de comunidades cercanas al AIFA. Se consideraron las siguientes variables: percepciones ambientales (CISA), sintomatología psicopatológica (SCL-90-R), calidad de vida (WHOQOL-100) y factores asociados a la salud integral (EFASI).

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 296 estudiantes de escuelas públicas y privadas ubicadas en municipios cercanos al AIFA. Del total, el 62.5% fueron mujeres y el 37.5% fueron hombres, con una edad promedio de 19.31 años ($DE = 3.5$). En cuanto al nivel educativo, el 37.5% cursaba bachillerato y el 62.5% licenciatura. Todos los participantes residían en zonas aledañas al AIFA, principalmente en Zumpango (49.3%), seguido de Tecámac (30.1%) y Nextlalpan (20.6%).

La muestra se obtuvo mediante la colaboración institucional con centros educativos, seleccionando los grupos disponibles según la autorización de los directivos y el tiempo asignado para la aplicación. Se incluyó a participantes que aceptaron la invitación a participar en el estudio, mediante consentimiento y asentimiento informado, y que residían en alguno de los siguientes municipios: Zumpango, Tecámac y Nextlalpan, los cuales están comprendidos por el gobierno federal dentro de la zona de impacto del AIFA.

Técnicas e instrumentos

Se aplicó una batería conformada por los siguientes instrumentos cuantitativos de autorreporte:

Cédula de datos: estuvo conformada por dos secciones: 1) datos socio-demográficos: nombre del participante, edad, sexo, género, escolaridad, estado civil, ocupación, religión, nivel socioeconómico, estado de residencia, municipio o alcaldía de residencia y grupo vulnerable; 2) salud: estado de salud, enfermedades físicas, problemas psicológicos y seguridad social.

Cuestionario de indicadores socioambientales (CISA): sobre la percepción e impacto del proyecto AIFA, contempló elementos ambientales: contaminación, ruido, tráfico, flora, fauna y agua, y elementos sociales: participación social, oportunidades de empleo, costo de servicios y productos, vida cotidiana, bienestar y futuro de la comunidad. Está compuesto por 21 preguntas de opción múltiple, asignando el valor de 0 a las respuestas que indicaron impacto nulo y el valor de 1 a las respuestas que indicaron algún grado de impacto. La suma de estas respuestas indica que, a mayor puntuación, existe mayor impacto negativo. Dicho resultado se agrupó en los coeficientes: 1) impacto ambiental general, que implica los cambios percibidos a partir de las obras de construcción del AIFA (sin considerarlo causa de estas), y 2) impacto del AIFA, que implica si los cambios percibidos son causados por el AIFA. El instrumento se realizó ex profeso para la presente investigación, retomando los aspectos ambientales que cita la literatura sobre impacto ambiental. En cuanto a las propiedades psicométricas, se obtuvo un alfa de Cronbach de .68, indicando una confiabilidad suficiente.

Inventario de síntomas SCL-90-R: se utilizó el SCL-90 para evaluar las problemáticas de salud mental. El instrumento fue elaborado originalmente por Derogatis (2002) y está compuesto por 90 reactivos tipo Likert (“Nada” = 0; “Muy poco” = 1; “Poco” = 2; “Bastante” = 3; “Mucho” = 4), divididos en 9 dimensiones: somatizaciones, obsesiones-compulsiones, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo. Se validó su versión en español en México por Cruz Fuentes et al. (2005), cuyo estudio de validación en población mexicana incluyó población comunitaria y clínica, obteniendo coeficientes de alfa de Cronbach de .96 global y de .66 a .85 en las subescalas. De igual

manera, la validez de constructo se realizó bajo la matriz de correlación de Spearman, encontrando que el 72% de los reactivos de cada dimensión obtuvo una correlación superior a $r = .50$.

WHOQOL-100: se utilizó el instrumento de autorreporte que evalúa la calidad de vida contemplando diferentes dimensiones. Fue diseñado por la Organización Mundial de la Salud, con un enfoque transcultural, traducido y validado en México por González-Celis et al. (2009). Está conformado por 100 reactivos que se califican otorgando de 1 a 5 puntos en orden positivo, excepto los reactivos negativos, los cuales se califican de forma inversa. Los reactivos se clasifican en seis dominios: salud física, salud psicológica, nivel de independencia, relaciones sociales, medio ambiente y espiritualidad; además, agrega la percepción del estado de salud general. Las propiedades psicométricas para población mexicana señalan una consistencia interna adecuada, con alfas de Cronbach que van de .74 a .90.

Escala de factores asociados a la salud integral (EFASI): es un instrumento de autorreporte en el que el participante señala su percepción sobre diferentes aspectos psicológicos, socioculturales y sanitarios relacionados con el proceso de salud-enfermedad, tales como estado de salud, seguridad médica, percepción de bienestar, pensamientos y comportamientos problemáticos, familia, violencia, desempleo, pobreza, inseguridad, discriminación, migración y medio ambiente. Elaborado con población mexicana, está constituido por 26 reactivos que se responden mediante una escala Likert de 5 puntos: 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = algunas veces, 3 = casi siempre y 4 = siempre. Cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, una varianza explicada de 52% y una confiabilidad de $\alpha = .74$ (Ruiz et al., 2020).

Procedimiento

Se contactó a participantes e instituciones que permitieron el acceso a su población, cumpliendo con los requerimientos institucionales. Se presentó la investigación frente a grupos de estudiantes, explicando los objetivos y solicitando la participación voluntaria para contestar los instrumentos de evaluación. En cuanto a la aceptación de los participantes, para los menores de edad se trabajó con consentimiento informado de los padres y asentimiento de los menores; para los mayores de edad se obtuvo el consentimiento informado.

Una vez calificados y analizados los datos, se procedió a identificar los casos de riesgo, es decir, aquellos que superaron el percentil 75 del SCL-90. A dichos estudiantes se les entregaron los resultados en una entrevista de retroalimentación y se les canalizó a instituciones públicas que brindan los servicios de salud mental requeridos.

Análisis de datos

Los datos recolectados se analizaron mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando porcentajes, medias, desviaciones estándar y percentiles. Asimismo, se realizó el análisis de normalidad de Kolmogórov-Smirnov y se procedió con el análisis correlacional correspondiente (rho de Spearman). Por último, se realizó el análisis multivariado de regresión lineal múltiple, con la intención de analizar de manera conjunta las percepciones ambientales y los factores asociados a la salud integral sobre los síntomas psicopatológicos y, posteriormente, sobre la calidad de vida. Los análisis se elaboraron respetando el nivel de significancia de .05, en SPSS versión 25.

Resultados

En primer lugar, se analizó la percepción de los participantes sobre el ambiente actual (Tabla 1). Al cuestionar a los estudiantes sobre los cambios percibidos a partir de las obras del AIFA, se encontraron cambios predominantemente negativos en la disponibilidad de agua (58.4%), la flora (58.1%), el ruido (58.1%), el tráfico (53%) y la contaminación (50.3%); asimismo, se reconoció un impacto positivo en las oportunidades de empleo (64.9%) y en los costos de productos y servicios (51.7%). En tanto, en algunos aspectos estos jóvenes no han percibido cambio alguno (impacto neutro), por ejemplo, en su percepción del bienestar en la vida cotidiana (87.5%), la fauna (51.7%) y la confianza en el futuro de la comunidad (45.9%). Asimismo, ante la pregunta específica de si los estudiantes perciben que dichos cambios ocurrieron a causa del AIFA, se encontró que, entre los cambios negativos, destacan la flora (65.2%) y la disponibilidad de agua (57.8%); en contraparte, entre los cambios positivos sobresalen las oportunidades de empleo (81.8%) y los costos de productos y servicios (57.8%); además, señalaron un impacto neutro del AIFA en su vida cotidiana (68.9%).

Tabla 1

Porcentajes de percepciones de cambio ambiental en la zona de impacto del AIFA

Cambios a partir de las obras del AIFA				
	Impacto positivo %	Impacto neutro %	Impacto negativo %	Atribuido al AIFA %
Nivel de ruido	4.7	37.2	58.1	.7
Cambios en la flora	6.4	35.5	58.1	65.2
Cambios en la fauna	5.1	51.7	43.2	5.7
Cambios en la disponibilidad de agua	6.1	35.5	58.4	57.8
Oportunidades de empleo	64.9	31.8	3.4	81.8
Costo de productos y servicios	51.7	46.6	1.7	57.8
Cambios en el bienestar	8.4	87.5	4.1	17.2
Confianza en el futuro de la comunidad	22.3	45.9	31.8	36.5

En función del cuestionario de percepción de impacto ambiental e impacto del AIFA, se obtuvieron coeficientes correspondientes a los niveles de impacto percibido de los cambios ambientales (Media = .573, DE = .137), la percepción del impacto atribuido al AIFA (Media = .538, DE = .195) y un coeficiente que integra ambos impactos (Media = .555, DE = .138). Asimismo, se establecieron cuatro niveles de impacto: bajo, medio bajo, medio alto y alto, a través de puntos de corte por cuartiles.

Posteriormente, se realizaron los análisis descriptivos de las variables de estudio. En la Tabla 2 se exponen las problemáticas de salud mental (SCL-90) y la calidad de vida (WHOQOL-100); asimismo, se presenta la correlación, mediante rho de Spearman, entre las diferentes dimensiones de ambos instrumentos y los coeficientes correspondientes al impacto ambiental y al impacto atribuido al AIFA.

Con referencia a las problemáticas de salud mental, el instrumento SCL-90 permitió observar los principales síntomas psicopatológicos que presentaron los estudiantes. Los resultados indican que los síntomas con mayor intensidad fueron obsesiones-compulsiones (Media = 1.58, DE = .89), depresión (Media = 1.25, DE = .91) y somatización (Media = 1.24, DE = .84), con un promedio de severidad global de 1.1 (DE = .70). De igual manera, se analizaron los resultados de calidad de vida, en los que se observa que las dimensiones de mayor magnitud son el nivel de independencia (Media = 3.98, DE = .51), la salud general (Media = 3.71, DE = .81) y las relaciones sociales (Media = 3.59, DE = .63), presentando un promedio general de calidad de vida de 59.6 (DE = 12.85) en una escala de 0 a 100.

En cuanto al análisis inferencial, se encontraron correlaciones débiles y significativas entre los coeficientes de percepción de impacto ambiental y las dimensiones del SCL-90. Las correlaciones positivas indican que el índice de impacto atribuido al AIFA se relaciona débilmente con ansiedad ($\rho = .211$), índice de severidad global ($\rho = .177$), somatización ($\rho = .182$) y obsesiones-compulsiones ($\rho = .174$). Por su parte, el índice de impacto ambiental percibido a partir de las obras del AIFA se relacionó con somatización ($\rho = .187$), ansiedad ($\rho = .163$) y depresión ($\rho = .145$). Con respecto a la calidad de vida, evaluada con el WHOQOL-100, se encontraron pocas correlaciones débiles, significativas y negativas entre sus dimensiones y los índices de impacto ambiental. A mayor índice de impacto atribuido al AIFA, se percibe menor calidad del medio ambiente ($\rho = -.152$) y menor salud física ($\rho = -.147$). Asimismo, el índice de impacto ambiental percibido a partir de las obras del AIFA se relaciona con las mismas dimensiones de calidad de vida, pero con diferentes coeficientes ($\rho = -.199$ y $\rho = -.122$, respectivamente).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de sintomatología y calidad de vida en relación con la percepción de impacto ambiental

		Impacto atribuido al AIFA	Cambios percibidos a partir de las obras del AIFA
SCL-90	Media (DE)	r_s	r_s
Somatización	1.24 (.84)	.182**	.187**
Obsesiones y compulsiones	1.58 (.89)	.174**	.138*
Sensitividad interpersonal	.99 (.78)	.129*	.087
Depresión	1.25 (.91)	.141*	.145*
Ansiedad	1.14 (.82)	.211**	.163**
Hostilidad	.78 (.69)	.120*	.063
Ansiedad fóbica	.80 (.82)	.165**	.131*
Ideación paranoide	.89 (.81)	.111	.065
Psicoticismo	.75 (.68)	.138*	.072
Índice de severidad global	1.10 (.70)	.177**	.143*
WHOQOL-100			
Salud física	3.27 (.67)	-.147*	-.122*
Salud psicológica	3.35 (.68)	-.041	-.042
Nivel de independencia	3.98 (.51)	-.049	-.005
Relaciones sociales	3.59 (.63)	-.006	-.06
Medio ambiente	3.32 (.55)	-.152**	-.199**
Espiritualidad	3.17 (.98)	.068	.063
Salud general	3.71 (.81)	-.051	-.073
Calidad de vida	59.6 (12.85)	-.107	-.102

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Posteriormente, se analizaron los factores asociados a la salud, que abarcan aspectos psicológicos, familiares y socioculturales, clasificados de acuerdo con su sentido positivo o negativo para facilitar su comprensión. Entre los factores positivos que obtuvieron promedios más altos se encontraron el apoyo familiar (Media = 3.37, DE = .85), sentirse queridos y aceptados en su familia (Media = 3.16, DE = .93), la capacidad de resolver los propios problemas (Media = 3.05, DE = .83), que implica la autosuficiencia, y el acceso a los servicios de salud (Media = 3.16, DE = 2.66). En cuanto a los factores psicosocioculturales con sentido negativo, se encontró que la población se ve afectada por la inseguridad y la violencia en la comunidad (Media = 2.14, DE = 1.14), los problemas del medio ambiente (Media = 2.04, DE = 1.17), la migración en la comunidad (Media = 1.84, DE = 1.27) y la presencia de problemas emocionales (Media = 1.84, DE = 1.10).

Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre los índices de percepción de impacto ambiental y los factores socioculturales. Los resultados muestran que la percepción del “impacto atribuido al AIFA” se correlaciona débilmente con la discriminación por sexo ($\rho = .241$), los problemas del medio ambiente ($\rho = .237$), la inseguridad y la violencia en la comunidad ($\rho = .168$), y el desempleo ($\rho = .161$). De manera similar, al analizar la percepción del “impacto ambiental a partir de las obras del AIFA”, se encontraron correlaciones débiles con los mismos factores: discriminación por sexo en la comunidad ($\rho = .319$), problemas del medio ambiente en la comunidad ($\rho = .243$), inseguridad y violencia en la comunidad ($\rho = .198$), y desempleo ($\rho = .165$).

En el análisis comparativo se consideraron las respuestas de los participantes que percibieron niveles extremos de impacto ambiental (bajo vs. alto). En la Tabla 3 se presenta el resumen de las pruebas *t* significativas, en las que se observa que los estudiantes que perciben un alto impacto ambiental presentan mayores síntomas psicopatológicos (somatización, ansiedad, índice de severidad global, ansiedad fóbica y obsesiones-compulsiones) que aquellos que perciben un bajo impacto ambiental. En cuanto a los factores asociados a la salud, los resultados indican que las personas con alto impacto ambiental perciben mayor discriminación, inseguridad, violencia y problemas ambientales en su comunidad, aunque también presentan menor carencia de vivienda y realizan más actividades recreativas, religiosas y culturales. Cabe señalar que, al realizar el análisis comparativo del WHOQOL-100, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes que perciben bajo y alto impacto ambiental.

Tabla 3

Comparación entre participantes con alto y bajo impacto percibido del AIFA en SCL-90 y factores socioculturales asociados a la salud

	Bajo impacto percibido Media (DE)	Alto impacto percibido Media (DE)	<i>t</i>
SCL-90			
Somatización	1.07 (0.77)	1.54 (0.99)	2.997**
Obsesiones y compulsiones	1.46 (0.86)	1.82 (0.97)	2.359*
Ansiedad	0.98 (0.76)	1.41 (0.94)	2.888**
Ansiedad fóbica	0.68 (0.73)	1.02 (0.88)	2.419*
Índice de severidad global	0.98 (0.67)	1.28 (0.78)	2.47*
Factores socioculturales asociados a la salud			
Realizo actividades recreativas, religiosas y culturales	1.19 (0.952)	1.64 (1.267)	2.244*
Carezco de vivienda	0.47 (1.129)	0.16 (0.57)	2.168*
En mi comunidad hay inseguridad y violencia	1.82 (1.173)	2.42 (1.117)	3.026**
En mi comunidad se discrimina por sexo	0.61 (0.937)	1.36 (1.161)	4.294***
En mi comunidad hay problemas del medio ambiente	1.71 (1.179)	2.4 (1.082)	3.53**

*Nota: *p < .05, **p < .01, ***p < .001.*

Finalmente, se realizaron análisis multivariados en los que se retomaron los indicadores ambientales y los factores psicosocioculturales asociados a la salud que resultaron significativos en los análisis inferenciales, para utilizarlos como variables explicativas de las problemáticas de salud mental (síntomas psicopatológicos del SCL-90) y de la calidad de vida (WHOQOL-100). Se elaboraron modelos de regresión múltiple utilizando el método escalonado, considerando las siguientes variables independientes: cambios en la flora, escasez de agua, oportunidades de empleo, costo de servicios y productos, discriminación por sexo, problemas del medio ambiente, inseguridad y violencia en la comunidad, desempleo, carencia de vivienda y

actividades diversas (recreativas, religiosas y sociales), sobre cada una de las variables dependientes: índice de severidad global (SCL-90) y calidad de vida (WHOQOL total).

El primer modelo explicativo sobre los problemas de salud mental (ISG del SCL-90) resultó significativo, aunque con una varianza explicada muy baja (11%). Esto sugiere que la escasez de agua, los problemas del medio ambiente y la carencia de vivienda explicarían débilmente la presencia de síntomas psicopatológicos generales (Tabla 4). La escasez de agua resulta la variable más recurrente, aunque con una varianza explicada mínima, incluso en los modelos específicos para cada dimensión del SCL-90, donde se asoció con la presencia de los siguientes síntomas: a) ansiedad: $R^2 = .125$, $F(10, 285) = 4.060$, sig. = .001, $B = .256$ (DE = .080), $t = 3.211$, $p < .001$; b) somatización: $R^2 = .128$, $F(10, 285) = 4.199$, sig. = .001, $B = .256$ (DE = .082), $t = 3.124$, $p = .002$; c) obsesiones-compulsiones: $R^2 = .144$, $F(10, 285) = 4.782$, sig. = .001, $B = .199$ (DE = .086), $t = 2.325$, $p = .021$, en cuyo caso también se suman el desempleo y la carencia de vivienda, y, con efecto inverso, el costo de servicios y productos; d) depresión: $R^2 = .108$, $F(1, 292) = 4.413$, sig. = .037, $B = .318$ (DE = .085), $t = 3.728$, $p < .001$; aquí también se agregan la inseguridad y la violencia, y la carencia de vivienda.

Tabla 4

Regresión múltiple de indicadores ambientales y factores psicosocioculturales sobre el índice de severidad global del SCL-90

Variable	<i>B</i>	DE	<i>t</i>	<i>p</i>	IC 95%	R^2	<i>F</i>	Sig.
Constante	.245	.170	1.442		-.090, .581			
Escasez de agua	.231	.066	3.503	.001	.101, .361	.106	4.896	.028
Problemas del medio ambiente	.117	.034	3.408	.001	.050, .185			
Carencia de vivienda	.100	.045	2.213	.011	.011, .189			

El segundo modelo explicativo sobre la calidad de vida (WHOQOL total) también resultó significativo, pero con un bajo nivel explicativo del 12% (Tabla 5), donde las variables escasez de agua, inseguridad y violencia, y desempleo se asociaron negativamente con la calidad de vida; en cambio, realizar actividades diversas (recreativas, religiosas y sociales) se asoció positivamente con la calidad de vida de estos estudiantes. En este caso, también se corrieron modelos específicos para las dimensiones de salud física y medio ambiente contenidas en el WHOQOL. Los resultados indicaron que la escasez de agua, la inseguridad y la violencia en la comunidad tienen un impacto negativo débil en la salud física ($R^2 = .311$, $F(1, 293) = 10.125$, sig. = .002), siendo este el mayor efecto que se logró obtener en el presente estudio. En tanto, la inseguridad y el desempleo deterioran la percepción del medio ambiente en que se desenvuelven los estudiantes ($R^2 = .135$, $F(1, 293) = 12.820$, sig. = .001), aunque con un efecto estadístico todavía más bajo.

Tabla 5

Regresión múltiple de indicadores ambientales y factores psicosocioculturales sobre la calidad de vida (WHOQOL-100)

Variable	B	DE	t	p	IC 95%	R ²	F	Sig.
Constante	15.041	.504	29.866	.000	14.050, 16.032			
Escasez de agua	-.387	.192	2.018	.045	-.765, -.010			
Inseguridad y violencia en la comunidad	-.361	.105	3.422	.001	-.568, -.153	.128	4.071	.045
Actividades recreativas, religiosas y sociales	.314	.097	3.226	.001	.122, .505			
Desempleo	-.251	.103	2.429	.016	-.454, -.048			

Discusión y conclusiones

Ante el desarrollo del megaproyecto del AIFA, el presente estudio se realizó con la intención de describir la percepción de cambio ambiental sobre el AIFA y analizar su relación con la presencia de síntomas psicopatológicos y la calidad de vida en estudiantes que habitan los municipios

de Zumpango, Tecámac y Nextlalpan, ubicados en la zona de impacto del AIFA, en el Estado de México.

En primer lugar, los resultados descriptivos muestran que la construcción y operación del AIFA ha sido asociada por los estudiantes de la zona con percepciones predominantemente negativas en cuanto a la disponibilidad de agua, la flora, el ruido y el tráfico. La mayor parte de los estudiantes que participaron en el estudio considera que la principal afectación percibida es la escasez de agua, confirmando preocupaciones previas sobre el “sufrimiento hídrico” (Castillo Oropeza y Hernández Gamboa, 2020). En segundo lugar, se encuentra la disminución de la flora, lo cual coincide con lo reportado en estudios previos, donde se advierte sobre la necesidad de evitar la erosión del territorio (Vázquez-García y Rodríguez-López, 2023). Asimismo, los jóvenes participantes en este estudio señalaron que el ruido ha aumentado negativamente a partir del proyecto del AIFA; sin embargo, a pesar de percibir claramente la presencia de contaminación auditiva, esta no se relacionó con los síntomas psicopatológicos ni con el deterioro de la calidad de vida. La literatura previa ha señalado la posible relación entre la contaminación auditiva y los problemas de salud mental; sin embargo, en el presente estudio no se observó un efecto importante entre estas variables. Esto permite retomar el estudio de Gong et al. (2022), en el que se señala la necesidad de distinguir entre el aumento del ruido y la molestia que este genera en la persona, así como lo planteado por Ordóñez-Iriarte (2020), quien sostiene que las asociaciones encontradas entre la contaminación y la salud mental son frágiles, por lo que se requiere continuar realizando investigaciones que den cuenta de la multicausalidad y la complejidad interdisciplinaria.

De acuerdo con los resultados, la escasez de agua es el indicador más sentido por los estudiantes, debido a que afecta sus prácticas cotidianas de aseo personal, limpieza de su casa y otros espacios, e incluso puede llegar a afectar su hidratación. De este modo, interrumpe su forma de vida y merma el sentido de comunidad, acarreando un malestar que puede manifestarse como síntomas psicopatológicos ante una amenaza percibida a la subjetividad (Schinaia, 2020).

Los cambios ambientales percibidos se correlacionan significativamente, aunque de forma débil, con un aumento en la sintomatología psicopatológica, particularmente ansiedad, somatización y obsesiones-compulsiones. Estos resultados iniciales siguen la tendencia de estudios previos

que señalan que el ambiente físico se relaciona con manifestaciones de ansiedad y alteraciones del estado de ánimo, posiblemente porque los estudiantes perciben rebasada su capacidad adaptativa (Berroeta y Carvalho, 2020). Sin embargo, dado que la magnitud encontrada es débil, no se pueden establecer relaciones concluyentes, por lo que se requieren más estudios que exploren con mayor profundidad malestares como la ecoansiedad propuesta por Hoffmann (2024).

Por otro lado, se identificaron impactos positivos, principalmente en las oportunidades de empleo. Sin embargo, los estudiantes no percibieron cambios significativos en el bienestar de la vida cotidiana (impacto neutro), lo que indica que, si bien hay beneficios económicos, estos no se traducen directamente en una mejora subjetiva general de la calidad de vida.

La ausencia de correlaciones significativas entre las percepciones ambientales y la mayoría de las dimensiones de calidad de vida (WHOQOL-100) sugiere que la satisfacción global con la vida de los participantes no se ha visto alterada de manera fundamental en el corto plazo ante la presencia del AIFA; las únicas correlaciones significativas encontradas fueron con el medio ambiente y la salud física. Este hallazgo es crucial porque muestra que, si bien los jóvenes perciben un deterioro en los indicadores ambientales, este no impacta en otras dimensiones, como las relaciones sociales o la espiritualidad.

Por su parte, la inclusión de los factores socioculturales resultó pertinente, porque permite observar que la inseguridad, la violencia, la discriminación por sexo y los problemas del medio ambiente en la comunidad son las variables que se relacionan con la percepción de cambios ambientales generados por el AIFA. Esta preocupación por los factores socioculturales permite evidenciar que las afectaciones no son solo ecológicas, sino también carencias estructurales que perpetúan la desigualdad y debilitan el tejido social (Mulhern et al., 2025), por lo que resulta relevante que estas condiciones previas de las comunidades sean consideradas desde el inicio de los megaproyectos, en consultas de impacto realizadas con metodologías robustas que respeten los derechos de los habitantes originarios (Gasparello, 2020). Estos primeros hallazgos invitan a seguir profundizando en el estudio de los determinantes sociales, no solo con medidas subjetivas, sino también con indicadores socioeconómicos objetivos que den cuenta del papel de dichos factores en la percepción de los jóvenes sobre los cambios ambientales.

Asimismo, con la intención de explorar la percepción de cambio ambiental de manera conjunta con los factores socioculturales, el presente estudio realizó regresiones lineales que, si bien resultaron significativas, muestran un nivel explicativo muy débil, tanto para la presencia de síntomas psicopatológicos como para la calidad de vida. A pesar de este limitado efecto estadístico, es importante destacar que, en ambos modelos, la falta de agua resultó ser la variable con mayor peso, coincidiendo con estudios previos que hablan de los efectos negativos derivados de la dificultad en la gestión del agua en la zona (Castillo Oropeza y Hernández Gamboa, 2020). Los resultados obtenidos reafirman la carencia de este vital líquido, la cual se asocia débilmente con la sintomatología psicológica de los jóvenes estudiantes, en consonancia con lo señalado en estudios previos (González-Mena et al., 2025). Es importante reconocer que esta crisis hídrica antecede a la construcción del AIFA, ya que se asocia con un crecimiento urbano desorganizado ocurrido durante las últimas décadas, que ha provocado el incremento de la delincuencia, problemas con la recolección de basura y el mantenimiento de las áreas comunes, así como la insuficiencia de los servicios de salud en la zona (Alejandre y Pineda, 2024).

Los resultados permiten sostener parcialmente que los estudiantes presentaron una percepción negativa de los cambios ambientales asociados al AIFA, sobre todo en relación con la escasez de agua, la disminución de la flora y el aumento del ruido; asimismo, reconocieron un aspecto positivo en cuanto al aumento de oportunidades de empleo. Con respecto a la relación entre la percepción del cambio ambiental y los síntomas psicopatológicos, así como con la calidad de vida, se encontraron correlaciones y modelos de regresión lineal significativos, aunque con magnitudes débiles, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela.

Por lo tanto, si bien esta primera aproximación a la relación entre el AIFA, la percepción de cambio ambiental y la salud mental de los habitantes de la zona sugiere que este megaproyecto se asocia con una percepción negativa de los cambios ambientales en los jóvenes, también muestra que dicha percepción no se relaciona de manera importante con la salud mental ni con la calidad de vida de los estudiantes. Lo anterior debe ser contemplado a la luz de las limitaciones del presente estudio transversal cuantitativo, que trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia y con un instrumento elaborado *ex profeso* para medir la percepción del cambio ambiental del AIFA. Se recomienda continuar con estudios con muestras

probabilísticas, considerando las variables de edad y sexo, así como con estudios longitudinales y mixtos que permitan dar cuenta de los impactos subjetivos y objetivos que conllevan este tipo de megaproyectos.

Financiamiento

Este estudio se realizó con el apoyo económico del Programa de Investigadoras e Investigadores COMECYT 2024. El Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología otorgó, en 2024, el apoyo al autor principal del proyecto y la coautora actuó como asesora.

Referencias bibliográficas

- Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles. (2024). *Aeropuerto sustentable*.
<https://aifa.aero/aeropuerto-sustentable>
- Alejandre, G. y Pineda, J. (2024). El Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles y sus efectos hacia la formación de ciudadanía en Zumpango, Estado de México. *Religación*, 9(40), e2401218.
<https://doi.org/10.46652/rgn.v9i40.1218>
- Álvarez Martínez, E. S. y Nava Villalba, J. L. (2025). Impacto de la construcción del Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA) en el turismo de la laguna de Zumpango. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 11(21), 1–10.
<https://doi.org/10.29057/est.v11i21.14591>
- Aqtam, I., Ayed, A. y Zaben, K. (2023). Quality of life: Concept analysis. *Saudi Journal of Nursing and Health Care*, 6(1), 10–15.
<https://doi.org/10.36348/sjnhc.2023.v06i01.003>
- Becerra Ramírez, J. J. (2023). Más allá de los espacios físicos: La psicología ambiental como forjadora del bienestar social. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 9(2), 1–8.
<https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.9.2.2023.570>
- Berroeta, H. y Carvalho, L. P. D. (2020). La psicología ambiental-comunitaria en el estudio de los desastres: La importancia de los vínculos socioespaciales. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1–16.
<https://doi.org/10.7764/psykhé.29.1.1579>

- Castillo Oropeza, O. A. y Hernández Gamboa, J. A. (2020). Ecología política del sufrimiento hídrico: El caso del Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles y el Frente de Pueblos Originarios por la Defensa del Agua. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, (93), 241–259. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202093-11>
- Cellerino, F., Gadda, A., Lucertoni, M. y Mancini, M. (2024). Widening the vision: A holistic evaluation framework for megaproject performance. En F. Cantoni, L. Corazza, E. De Nito, P. Di Nauta y E. Favari (Eds.), *Complexity and sustainability in megaprojects: MeRIT Workshop 2023* (pp. 112–130). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59703-9_9
- Cognuck González, S. y Sánchez, Y. (2022). *De las palabras a la acción. El rol de las personas jóvenes en la acción climática*. UNICEF; Fundación MERI. <https://www.unicef.org/lac/media/41066/file/De-las-palabras-a-la-accion-unicef-meri.pdf>
- Corral-Verdugo, V., Pato, C. y Torres-Soto, N. (2021). Testing a tridimensional model of sustainable behavior: Self-care, caring for others and caring for the planet. *Environment, Development and Sustainability*, 23, 12867–12882. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-01189-9>
- Cruz Fuentes, C. S., López Bello, L., Blas García, C., González Macías, L. y Chávez Balderas, R. A. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud Mental*, 28(1), 72–81. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58212808.pdf>
- Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R Symptom Checklist-90-R. Cuestionario de 90 síntomas* (J. L. González de Rivera, C. de las Cuevas, M. Rodríguez A. y F. Rodríguez P., Adapt.). Pearson.
- DIF Zumpango. (2024). *Trámites y servicios*. Municipio de Zumpango. https://zumpango.gob.mx/documentos_dif.html
- División de Estadística de las Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Gasparello, G. (2020). Megaproyectos a consulta: ¿Derecho o simulaciones? Experiencias en México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 18(2), 124–141. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i2.762>

- Gobierno de México. (2019a). *Manifestación de impacto ambiental y estudio de riesgo ambiental*. AIFA. <https://www.gob.mx/aifa/documentos/manifestacion-de-impacto-ambiental-mia-modalidad-regional-del-proyecto-de-la-construccion-de-un-aeropuerto-mixto-civil-militar>
- Gobierno de México. (2019b, 25 de julio). *La SEMARNAT informa sobre resolutive del Nuevo Aeropuerto en Santa Lucía*. SEMARNAT. <https://www.gob.mx/semarnat/prensa/la-semarnat-informa-sobre-resolutivo-del-nuevo-aeropuerto-en-santa-lucia>
- Gobierno de México. (2023, 21 de marzo). *Primer Informe de labores 2022-2023 de inicio de operaciones del Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles*. Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles. https://aifa.aero/comunicados_de_prensa
- Gong, X., Fenech, B., Blackmore, C., Chen, Y., Rodgers, G., Gulliver, J. y Hansell, A. L. (2022). Association between noise annoyance and mental health outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2696. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052696>
- González-Celis, R. A. L., Tron, R. y Chávez, M. (2009). *Evaluación de calidad de vida: A través del WHOQOL en población de adultos mayores en México*. UNAM, FES Iztacala.
- González-Mena, M., Guerra-Zúñiga, M., Jofré-González, J. T. y Collao-Ferrada, X. (2025). Efectos sociosanitarios de la sequía en Chile, una revisión de la literatura. *ARS Medica (Santiago)*, 50(1), 34–42. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v50i1.2076>
- Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R. V. (2022). El Aeropuerto Internacional Civil y Militar “General Felipe Ángeles” y los conflictos derivados de su construcción. *Espacio Abierto*, 31(1), 99–121. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8356116.pdf>
- Hoffmann, T. (2024). La ecoansiedad: Desafíos y oportunidades en Latinoamérica para abordar el impacto del cambio climático y las crisis ecológicas globales en la salud mental. *SciComm Report*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v4i1.2812>
- Instituto de Salud del Estado de México. (2010). *Manual de organización tipo de Centro Especializado de Atención Primaria a la Salud (CEAPS)*. Secretaría de Salud del Estado de México. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2010/jun103.PDF>

- Instituto de Salud del Estado de México. (2024). *Directorio de unidades médicas*. https://salud.edomex.gob.mx/isem/at_unidades_medicas
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, Secretaría de la Defensa Nacional y Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles. (2022, 24 de octubre). *Conoce el AIFA*. https://web.archive.org/web/20230202062452/https://micrositios.inai.org.mx/aifa/?page_id=4310
- Martínez-Soto, J., Montero y López-Lena, M. y de la Roca Chiapas, J. M. (2016). Efectos psicoambientales de las áreas verdes en la salud mental. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(2), 204–214. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28447010004.pdf>
- Mendoza Becerril, O. (2022). La salud mental derivada de la crisis sanitaria: Una enfermedad invisible en México. *Hechos y Derechos*, (70). <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/17248/17697>
- Morley, K. I., Hockin, L., Saunders, C. L., Bousfield, J. W., Bostock, J., Brimicombe, J., Burgoine, T., Dawney, J., Hofman, J., Lee, D., Mackett, R., Phillips, W., Sussex, J. y Morris, S. (2024). Wellbeing Impact Study of High-Speed 2 (WISH2): Protocol for a mixed-methods examination of the impact of major transport infrastructure development on mental health and wellbeing. *PLoS ONE*, 19(2), e0298701. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298701>
- Mulhern, B., Akanksha, A., Norman, R., Bahrampour, M., Jiang, P., Street, D. y Viney, R. (2025). A framework for extending the health-related quality adjusted life year by combining instruments. *Health and Quality of Life Outcomes*, 23(25), 2–9. <https://doi.org/10.1186/s12955-025-02352-4>
- Ordóñez-Iriarte, J. M. (2020). Salud mental y salud ambiental. Una visión prospectiva. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34(S1), 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.007>
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 17 de junio). *Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

- Pérez-Ramírez, B. (2021). De la noción de trastorno mental al concepto de discapacidad psicosocial a partir de una intervención situada. *Interdisciplina*, 9(25), 233–256. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2021.25.79975>
- Rivera Ramírez, J. M. y Herrera Monroy, S. (2024). Efectos de la contaminación ambiental sobre la salud mental: Revisión crítica desde la perspectiva de género. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza*, 14(28), 11–22. [https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol_14_No_28/REP14\(28\)-art2.pdf](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol_14_No_28/REP14(28)-art2.pdf)
- Rivero Hernández, M., Moreno Sánchez, E. y Pérez Román, M. P. (2024). Habitabilidad urbana periférica al Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles (AIFA): Caso de Xaltocan, México. *Revista Trace*, (87), 123–148. <https://doi.org/10.22134/trace.87.2025.913>
- Rodríguez Hernández, B. (2022). Vivir la infancia en las geografías del extractivismo minero en México. Un estudio de caso de la experiencia de los niños del sur poniente de Morelos, frente a un megaproyecto minero en etapa de exploración. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 15(33), 11–42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9200910.pdf>
- Ruiz Martínez, A. O., González Arratia López Fuentes, N. I., González Escobar, S., Aguilar Montes de Oca, Y. P. y Torres Muñoz, M. A. (2020). Influencias psicosocioculturales sobre los síntomas psicopatológicos en comunidad abierta: Desigualdades ecosistémicas. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 169–192. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.9>
- Schinaia, C. (2020). *Inconsciente y emergencia ambiental: Reflexiones para una agenda común entre psicoanálisis y ecología*. Ediciones Biebel.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2019). *Publicación del resolutivo de impacto ambiental del proyecto: Construcción de un Aeropuerto Mixto Civil/Militar (Clave: 15EM2019V0064)*. Dirección General de Impacto y Riesgo Ambiental. https://sinat.semarnat.gob.mx:8443/Gacetas/archivos2019/gaceta_39-19.pdf
- Vázquez-García, C. A. y Rodríguez-López, M. E. (2023). La administración local y los megaproyectos: La percepción de la construcción del Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles en México. *RIDE Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(27), e509. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1544>

Wang, S. S., Glied, S., Williams, S., Will, B. y Muenning, P. A. (2022). Impact of aeroplane noise on mental and physical health: A quasi-experimental analysis. *BMJ Open*, 12, e057209. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057209>

Cohabitación simbólica y fronteras de reconocimiento en un contexto sur-regional: Subjetividades migrantes en la ciudad de Osorno

Symbolic Cohabitation and Borders of Recognition in a Southern Regional Context: Migrant Subjectivities in the City of Osorno

Recepción: 29 de julio de 2025 / Aceptación: 19 de agosto de 2025

Vladimir Alejandro Pradines Chiguay¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.3>

Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Este artículo analiza, desde un enfoque cualitativo teórico-interpretativo con anclaje etnográfico, cómo se configuran subjetividades migrantes en Osorno, ciudad intermedia del sur de Chile, en un contexto de jerarquías simbólicas y disputas por el reconocimiento. La propuesta combina revisión bibliográfica con registros etnográficos producidos entre 2020 y 2023, junto con diez entrevistas en profundidad a personas migrantes latinoamericanas; en el manuscrito se emplean extractos de cuatro entrevistas debido a su densidad descriptiva. En términos metodológicos, se utilizaron codificaciones temáticas que permitieron identificar tres mecanismos articulados de cohabitación simbólica: 1) clasificaciones y estigmas que racializan la presencia migrante y delimitan fronteras de legitimidad; 2) desacreditación de capitales y desajustes entre habitus y campo en los mercados locales de arriendo y trabajo, que reubican a los sujetos en posiciones subordinadas; y 3) reanclajes transnacionales de pertenencia, junto con estrategias de asentamiento, que reconfiguran el habitar. Se concluye que, en ciudades intermedias como Osorno, la identidad migrante se produce relacionamente en la tensión entre imaginarios locales, mediaciones institucionales y prácticas cotidianas, mostrando que la convivencia se organiza como un régimen local de reconocimiento, más allá de una mera cohabitación espacial.

Palabras clave: cohabitación simbólica; reconocimiento; ciudades intermedias; migración internacional; Osorno; transnacionalismo

¹ Trabajador social. Magíster en Ciencias Humanas, mención Historia, Universidad de Los Lagos. Doctor (c) en Ciencias Sociales en Estudios Territoriales.

Afiliación: Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

Correspondencia: Av. Fuchslocher 1305, Osorno, Chile. Código postal: 5290000, Chile.

Correo electrónico: vladimir.pradines@ulagos.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7959-9869>

Abstract

This article analyzes, from a qualitative theoretical-interpretive approach with ethnographic grounding, how migrant subjectivities are configured in Osorno, an intermediate city in southern Chile, within a context of symbolic hierarchies and struggles for recognition. The study combines a literature review with ethnographic records produced between 2020 and 2023, together with ten in-depth interviews with Latin American migrants; the manuscript draws on excerpts from four interviews because of their descriptive density. Methodologically, thematic coding was used to identify three articulated mechanisms of symbolic cohabitation: 1) classifications and stigmas that racialize migrant presence and delineate borders of legitimacy; 2) the devaluation of capitals and habitus-field mismatches in local housing and labor markets, which relocate subjects into subordinated positions; and 3) transnational re-anchoring of belonging, together with settlement strategies, that reconfigure ways of dwelling. The article concludes that, in intermediate cities such as Osorno, migrant identity is relationally produced through the tension among local imaginaries, institutional mediations, and everyday practices, showing that *convivencia* is organized as a local regime of recognition beyond mere spatial cohabitation.

Keywords: symbolic cohabitation; recognition; intermediate cities; international migration; Osorno; transnationalism

Introducción

En las últimas décadas, los procesos migratorios en América Latina han experimentado transformaciones sustantivas tanto en su intensidad como en la configuración de sus flujos, ampliándose hacia nuevas geografías, actores y motivaciones (Cecchini y Martínez, 2023; Guizardi y González, 2019). En este escenario, Chile se ha consolidado como un polo de atracción para migraciones latinoamericanas y caribeñas, inicialmente concentradas en grandes centros urbanos como Santiago, Antofagasta, Arica e Iquique (Arriagada-Sickinger y Contreras-Gatica, 2023; Colmenares y Abarca, 2022; Gissi y Andrade, 2022). Sin embargo, los estudios migratorios muestran una expansión progresiva hacia el análisis de ciudades del sur de Chile —entre ellas Osorno, Puerto Montt y Castro—, proceso que reconfigura no solo los territorios de destino, sino también las experiencias de inserción, convivencia y pertenencia en escalas subnacionales (Pradines, 2019, 2025; Sánchez, 2024; Saldívar et al., 2024). En términos demográficos, el Censo de Población y Vivienda 2024 registró 1,608,650 personas nacidas fuera del país a nivel nacional (8.8% del total). En las regiones del sur, la Región de Los Lagos concentró 35,285 personas nacidas fuera del país ($\approx 4.0\%$ de

su población), la Región de La Araucanía 21,077 ($\approx 2.1\%$) y la Región de Los Ríos 7,508 ($\approx 1.9\%$). En la comuna de Osorno, por su parte, se censaron 3,779 personas nacidas fuera del país ($\approx 2.3\%$ de la población comunal), lo que permite situar empíricamente el problema de la convivencia y la pertenencia migrante en escalas urbanas intermedias (INE, 2025a, 2025b, 2025c).

Esta redistribución territorial abre desafíos analíticos y políticos que no se agotan en la medición demográfica del fenómeno, sino que interrogan cómo se produce la convivencia social cuando la llegada migrante ocurre en contextos locales marcados por narrativas de homogeneidad, jerarquías morales y repertorios históricos de clasificación (Catalán Pesce, 2021; Senn, 2024). En este sentido, los estudios migratorios en Chile han crecido desde enfoques interdisciplinarios, abordando —entre otros— género e inserción laboral, racialización y producción de representaciones públicas, experiencias organizativas y resistencias frente a regímenes migratorios, dimensiones socioemocionales y de cuidado, y debates contemporáneos sobre transnacionalidad en el Cono Sur (Caro Molina y Cárdenas, 2021; Groos, 2023; Grau Rengifo et al., 2023; Guizardi et al., 2020; Ivanova et al., 2022; Saldívar et al., 2024). Aunque persiste un vacío relativo respecto de los mecanismos cotidianos mediante los cuales se constituyen identidades migrantes y fronteras de legitimidad en ciudades intermedias —especialmente en ámbitos como el arriendo y subarriendo, la inserción laboral, el trato institucional y el uso del espacio público—, donde la “integración” se define en circuitos concretos de acceso, reconocimiento y desigualdad (Canales Urriola y Azócar Weisser, 2022; Contreras et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la migración transnacional requiere un marco analítico que sea capaz de dar cuenta de un proceso social denso y conflictivo de reubicación en jerarquías locales, en el que se disputan reconocimiento, legitimidad y pertenencia. En ciudades intermedias, estas tensiones se vuelven especialmente visibles porque la identidad migrante se configura en el cruce entre imaginarios locales, prácticas institucionales y experiencias situadas de estigmatización y desigualdad, afectando tanto las condiciones de habitar como las posibilidades de ser reconocido como un “otro legítimo” en la vida urbana (Soto-Alvarado et al., 2023).

Asimismo, la categoría de “migrante” opera como una marca social que, asociada a procesos de racialización y estratificación, sitúa a los sujetos en posiciones diferenciales dentro del espacio social. La figura del

“extraño-extranjero-forastero” permite subrayar que el problema no es solo la llegada, sino el modo en que se administran fronteras de visibilidad, trato y legitimidad en la vida cotidiana: una tensión entre el acto de habitar, permanecer y circular, y las resistencias simbólicas e institucionales que enfrentan quienes son construidos como “otros” (Schütz, 2012).

En este marco, la investigación adoptó un enfoque teórico-interpretativo para analizar la identidad migrante como una construcción social situada, producida en la intersección entre estructuras simbólicas, dinámicas institucionales y experiencias subjetivas. Para ello, la investigación articula tres niveles analíticos complementarios: (1) las formas de clasificación social propuestas por Durkheim y Mauss (1996), útiles para comprender los esquemas simbólicos que ordenan pertenencias y exclusiones; (2) los aportes de Bourdieu sobre campo, habitus y capital, que permiten situar la experiencia migrante en un espacio de posiciones y desigualdades; y (3) la noción de campo social transnacional, que permite interpretar la simultaneidad territorial y simbólica de las trayectorias migrantes (Glick Schiller, 1992; Levitt y Glick Schiller, 2004).

En consecuencia, el artículo se pregunta: ¿cómo se configuran identidades migrantes en Osorno en el marco de jerarquías simbólicas y disputas por el reconocimiento, y qué mecanismos cotidianos organizan esa cohabitación en la ciudad? En correspondencia con ello, el objetivo es analizar la producción de identidades migrantes en la ciudad de Osorno, entendidas relacionamente mediante clasificaciones sociales, posicionamientos diferenciales y formas de configurar el habitar. Estos mecanismos se desarrollan analíticamente en el apartado de resultados, articulando teoría social con material cualitativo situado.

Migraciones transnacionales hacia contextos sur-regionales

La expansión reciente de flujos migratorios hacia ciudades intermedias del sur de Chile ha transformado de manera sustantiva la composición demográfica, los imaginarios sociales y las dinámicas cotidianas en territorios tradicionalmente narrados como homogéneos. En el plano nacional, el Censo 2024 confirma la magnitud del cambio al registrar 1,608,650 personas nacidas fuera del país (8.8% de la población censada), lo que sitúa la migración como un componente estructural de la vida social contemporánea. En el sur, ciudades como Osorno, Puerto Montt o Castro —históricamente

alejadas de los grandes circuitos migratorios— se consolidan como espacios de instalación para comunidades haitianas, colombianas y venezolanas, configurando nuevas geografías de movilidad y reordenando la convivencia en escalas urbanas intermedias (Ancalef et al., 2020; Hormero y Vargas, 2021; Pradines, 2023; Terrado, 2019). En el caso de Osorno, los datos tabulados del Censo 2024 reportan 3,779 personas extranjeras residentes en la comuna, cifra que representa un aumento de 122.7% respecto del Censo 2017 (1,697) y que ubica a Osorno como la segunda comuna de la Región de Los Lagos con mayor presencia de población extranjera (10.7% del total regional).

Osorno, en particular, constituye un nodo analítico relevante para observar estos procesos porque, en tanto ciudad intermedia, articula funciones de centralidad y provisión de servicios a escala subregional, mientras mantiene repertorios locales de pertenencia históricamente estabilizados que ordenan quiénes cuentan como “legítimos” en el territorio (Martínez-Rodríguez, 2024; Maturana et al., 2021). Su imagen pública —frecuentemente vinculada a un relato de “tradición” y blanqueamiento asociado a proyectos estatales de colonización y a jerarquías raciales de larga duración en el sur— se ve hoy interpelada por una transformación demográfica sostenida que desplaza marcos ordinarios de clasificación y reconocimiento (Nahuelpan, 2025; Senn, 2024; Urbina et al., 2022). En esta coyuntura, la instalación migrante no solo activa redes de apoyo y circuitos transnacionales, sino que introduce prácticas culturales, economías y consumos identitarios que reconfiguran formas de “hacer lugar” en la ciudad, tensionando jerarquías simbólicas y expectativas locales de respetabilidad (Saldívar, 2025). A nivel estadístico, los registros oficiales confirman la heterogeneización reciente: en la Región de Los Lagos se estiman 35,285 residentes extranjeros y extranjeras (4% de la población regional), y Osorno concentra 5,834 personas extranjeras (16.5% del total regional); además, entre quienes solicitan residencia temporal declarando residencia en Osorno, Haití aparece como país de mayor prevalencia (25.6%), seguido por Venezuela (23.0%) y Colombia (12.3%), aportando contexto para comprender por qué la convivencia se vuelve un campo de disputa por visibilidad, legitimidad y reconocimiento en la vida cotidiana (Servicio Nacional de Migraciones [SERMIG], 2025a, 2025b).

En este marco, la cohabitación no puede reducirse a la idea de “compartir” un territorio: implica una negociación constante de los términos de la presencia —quién puede habitar, bajo qué condiciones, con qué formas de trato y con qué grados de legitimidad—, en un contexto donde las ciudades intermedias y sus espacios públicos tienden a mostrar imágenes de fragmentación y déficits de dispositivos urbanos efectivos para la integración socioespacial, lo que obliga a las personas migrantes a desplegar estrategias situadas de inserción y relación con la ciudad (Canales Urriola y Azócar Weisser, 2022; Passi Livacic, 2023).

En este sentido, en ciudades intermedias, estas disputas se vuelven particularmente visibles porque los circuitos de vivienda (arriendo/subarriendo), trabajo y acceso a servicios operan como dispositivos de clasificación práctica, donde se actualizan fronteras simbólicas en clave territorial y se producen identidades migrantes como posiciones diferenciales en el espacio social (Colmenares y Abarca, 2022; Margarit Segura et al., 2022). Dicho de otro modo, la cohabitación simbólica remite a un régimen local de visibilidad y reconocimiento en el que se entrecruzan: (i) categorías socialmente disponibles para nombrar al “migrante” y jerarquizar cuerpos —frecuentemente atravesadas por experiencias de racismo y desigualdad interseccional— (Mercado-Órdenes y Figueiredo, 2023); (ii) condiciones estructurales que restringen el acceso residencial y precarizan trayectorias habitacionales (por ejemplo, en asentamientos informales o soluciones residenciales de alta vulnerabilidad) (Reyes et al., 2022); y (iii) estrategias de agencia territorial (apropiación espacial, sociabilidades barriales, redes y repertorios cotidianos) que reconfiguran pertenencias y sentidos del habitar, haciendo del barrio un espacio donde se tramitan tensiones, negociaciones y disputas por el uso del espacio (Pérez y Vicencio, 2023). Este triple movimiento permite entender por qué la ciudad intermedia no es un escenario “periférico”, sino un espacio activo de producción simbólica donde se disputan diferencia, reconocimiento y condiciones efectivas de habitabilidad.

Área de estudio

El artículo delimita el área de estudio al radio urbano de la comuna de Osorno, localizada en la Región de Los Lagos, entendida como ciudad intermedia en términos de escala, funciones de articulación territorial y centralidad provincial, condición ampliamente utilizada para analizar prácticas urbanas y experiencias situadas en contextos no metropolitanos (Martínez-Rodríguez, 2024). De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2024, la comuna de Osorno registra 166,455 habitantes y 3,779 personas nacidas fuera del país, equivalentes al 2.3% de la población comunal (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2025). Esta magnitud resulta consistente con la tendencia de incremento observada en la última década: según la *Minuta de población extranjera residente en Osorno* (junio de 2025), el volumen de población extranjera censada pasó de 1,697 (Censo 2017) a 3,779 (Censo 2024), lo que representa un aumento del 122.7% (SERMIG, 2025a).

Para aproximar dinámicas de asentamiento reciente, es crucial precisar que estos registros se refieren a permisos solicitados/otorgados y no deben leerse como “cantidad de personas”, dado que una misma persona puede haber solicitado más de un permiso en el período (SERMIG, 2025a). Entre 2014 y 2024 se registraron 6,897 solicitudes de residencia temporal asociadas a personas que declararon residir en Osorno (SERMIG, 2025a). En cuanto a la composición por país de origen en dichas solicitudes de residencia temporal, Haití concentra el mayor porcentaje (25.6%), seguido por Venezuela (23.0%) y Colombia (12.3%), patrón coherente con la heterogeneización del asentamiento y con la centralidad que adquieren los circuitos locales de trabajo, vivienda y servicios como soportes materiales de la instalación (SERMIG, 2025a).

Metodología

Enfoque y diseño

Este artículo se inscribe en un enfoque cualitativo teórico-interpretativo con anclaje etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2019), orientado a comprender cómo se producen identidades migrantes en una ciudad intermedia del sur de Chile. El propósito no es la generalización estadística, sino la producción de generalización analítica mediante la reconstrucción de mecanismos socio-simbólicos que estructuran la cohabitación cotidiana y las disputas por legitimidad y reconocimiento (Yin, 2018). En términos epistemológicos, se adopta una orientación hermenéutica que asume que los significados sociales se constituyen históricamente y se actualizan en prácticas e interacciones concretas; por ello, el análisis privilegia reconstruir marcos de sentido y fronteras de legitimidad en la vida urbana (Gadamer, 1999).

Corpus y producción de material

El análisis se sostiene en un conjunto de materiales cualitativos producidos entre 2020 y 2023, en el marco de una aproximación interpretativa situada en la vida urbana de Osorno. Este corpus se construyó a partir de dos fuentes que dialogan entre sí y permiten observar, desde registros diferentes, los mecanismos cotidianos mediante los cuales se organiza la cohabitación simbólica.

Por una parte, se trabajó con registros etnográficos elaborados mediante observación participante, recorridos urbanos y notas de campo. Estos registros recogen escenas y situaciones vinculadas a dimensiones especialmente sensibles para la experiencia migrante: trabajo, arriendo y circulación por el espacio público, incluyendo interacciones en dispositivos de atención y tramitación donde se actualizan prácticas de reconocimiento, deslegitimación o trato diferencial.

Por otra parte, se realizaron diez entrevistas en profundidad a personas migrantes residentes en la ciudad. En el manuscrito se incorporan extractos de cuatro informantes, seleccionados por su densidad descriptiva y por la pertinencia de sus relatos para ilustrar y tensionar los mecanismos analíticos

discutidos. Las entrevistas restantes no se citan de forma directa, pero se emplearon como insumo para el contraste interno del material, la identificación de recurrencias, la búsqueda de variaciones y el ajuste progresivo de categorías interpretativas.

En todos los casos, los nombres que aparecen en el texto corresponden a seudónimos y los fragmentos citados fueron desidentificados para resguardar la confidencialidad de las personas entrevistadas y de situaciones potencialmente sensibles.

Estrategia de análisis

El análisis se desarrolló mediante codificación temática de los registros y entrevistas, complementada con memorandos analíticos para construir categorías interpretativas (Braun y Clarke, 2006). El trabajo se organizó en torno a tres mecanismos articulados de cohabitación simbólica: (1) clasificación/estigmatización y fronteras simbólicas de legitimidad; (2) desacreditación de capitales y desajuste de hábitos en mercados locales (especialmente arriendo y trabajo); y (3) reanclajes transnacionales de pertenencia y estrategias de agencia situada (por ejemplo, redes, visibilidad modulada y resignificación territorial). Estos mecanismos guiaron la selección de escenas y fragmentos, la comparación interna y la redacción del apartado de resultados.

Consideraciones éticas y criterios de calidad

Se resguardó la confidencialidad mediante anonimización y eliminación de datos identificatorios de personas, lugares específicos y situaciones sensibles, utilizando seudónimos en los fragmentos citados. Esta investigación contó con consentimiento informado de las personas cuyas citas se incorporan en el artículo, de acuerdo con resguardos de confidencialidad y uso no identificatorio de la información. Cabe señalar que parte de las notas de campo utilizadas provienen del proceso de tesis de magíster titulada *De amores y distancias: experiencias emocionales de comunidades colombianas y venezolanas en Osorno, Chile*, investigación que siguió los lineamientos éticos del Comité Científico de la Universidad de Los Lagos, conforme a los formularios tipo y procedimientos institucionales establecidos.

Marco teórico: clasificaciones, jerarquías simbólicas y disputas de pertenencia transnacional

Analizar identidades migrantes en contextos sur-regionales de Chile exige una arquitectura teórica capaz de articular lo estructural con lo situacional, comprendiendo dispositivos de clasificación que jerarquizan cuerpos y trayectorias, los mecanismos mediante los cuales mercados locales e instituciones reconocen o desautorizan capitales y las formas en que los sujetos rearticulan pertenencias y recursos más allá de las fronteras estatales. En este trabajo, la identidad migrante no se asume como un atributo esencial o estable, sino como un efecto relacional de procesos de identificación, categorización y posicionamiento que se actualizan en interacciones, mediaciones institucionales y prácticas urbanas (Brubaker y Cooper, 2000). En esa misma línea, la cohabitación simbólica se propone como un concepto analítico para describir el régimen local de fronteras simbólicas —de visibilidad, trato y legitimidad— mediante el cual se negocia quién puede habitar, bajo qué condiciones y con qué reconocimiento (Lamont y Molnár, 2002). Sobre esta base, el marco teórico se organiza en tres ejes complementarios: (1) una crítica de los sistemas de clasificación y su papel en la producción del estigma; (2) una lectura relacional de la posición migrante desde campo, habitus y capital; y (3) una perspectiva transnacional sobre pertenencia múltiple, atravesada por dinámicas de control, fronterización y agencia situada. Esta articulación permite delimitar mecanismos interpretativos coherentes con el análisis empírico —arriendo, trabajo, trato institucional y uso del espacio público—, evitando explicaciones exclusivamente culturalistas o, en el extremo contrario, reducciones macroestructurales que opacan la dimensión cotidiana del reconocimiento.

Clasificación y estigmatización: la migración como frontera simbólica

Toda sociedad produce marcos clasificatorios que delimitan lo propio y lo ajeno, lo legítimo y lo desviado. En la tradición de Durkheim y Mauss (1996), estas taxonomías no operan solo como esquemas cognitivos, sino como órdenes morales que sostienen jerarquías, distribuyen pertenencias y estabilizan un “nosotros” social. En contextos migratorios, estos marcos no se activan únicamente como discurso: se actualizan como prácticas de frontera en la vida cotidiana (qué se tolera, qué se sospecha, qué se sanciona),

especialmente cuando los cuerpos migrantes son racializados y leídos como “alteridad” disruptiva.

En esta línea, el estigma, desde la lógica de Goffman (2009), funciona como una marca socialmente producida que reduce al individuo a un atributo desacreditante y permite conceptualizar cómo la figura del migrante se vuelve un signo condensador de sospecha y déficit (déficit de lengua, legalidad, “cultura” o “civilidad”). Así, la clasificación opera como tecnología social: no solo nombra, sino que distribuye credibilidad, define umbrales de tolerancia y organiza condiciones diferenciales de trato. En consecuencia, el estigma no “describe” al migrante: lo produce como figura social, ordenando anticipadamente el campo de lo reconocible y lo legítimo.

Complementariamente, Bauman (2010) permite comprender el ordenamiento de estas clasificaciones bajo imaginarios modernos de orden y homogeneidad, donde ciertos grupos son producidos como “excedentes” o cuerpos fuera de lugar. En este sentido, en ciudades como Osorno, marcadas por repertorios de cohesión y narrativas históricas de pertenencia, la presencia de migrantes puede activar formas específicas de defensa simbólica: distancia social, sospecha y cierre moral hacia el “nosotros” (Bauman, 2003). Por ende, la importancia analítica de este eje permite comprender que la desigualdad no aparece solo como falta de recursos, sino como una economía moral del reconocimiento: los procesos de clasificación definen qué vidas serán inteligibles, audibles y creíbles, y cuáles quedarán sujetas a visibilidad estigmatizada o silenciamiento.

Habitar el campo: desigualdad estructural, habitus desplazado y capital desacreditado

Para comprender cómo estos marcos simbólicos se articulan con la estructura social, la teoría de Bourdieu ofrece un aparato relacional que permite evitar el lenguaje normativo de la “integración” como ajuste individual. La noción de campo (Bourdieu, 1998, 2002) describe un espacio de relaciones entre posiciones jerarquizadas, donde el acceso a recursos materiales y simbólicos se disputa según reglas históricamente constituidas. Desde aquí, la llegada migrante puede leerse como un ingreso a campos (laboral, habitacional, institucional) donde los criterios de legitimidad y valorización no son neutros: están distribuidos de manera desigual y tienden a favorecer capitales localmente reconocidos.

En esa dirección, el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1991) permite comprender por qué la experiencia migrante no se reduce a “adaptación”: los sujetos actúan desde disposiciones incorporadas en trayectorias previas. Cuando esas disposiciones ingresan a un campo distinto al que las produjo, puede emerger una *disonancia habitus-campo* (Bourdieu, 1991, 1998): prácticas, estilos de comunicación, credenciales o modos de habitar que eran plenamente inteligibles en el origen devienen ambivalentes o deslegitimados en el destino. Este desajuste se intensifica cuando los capitales que el sujeto porta (cultural, social, simbólico) pierden convertibilidad en el nuevo campo, porque su valor depende de reglas locales de reconocimiento, jerarquías vigentes y mediaciones institucionales.

En Osorno, este reconocimiento social suele anclarse en repertorios de pertenencia territorial y en códigos tácitos de respetabilidad; este proceso se expresa con fuerza en circuitos concretos —empleo, arriendo y subarriendo, acceso a garantías y trato institucional— (Campos Medina y Facuse Muñoz, 2019; Contreras et al., 2019). En ese marco, el migrante puede habitar el campo desde posiciones “en el borde”: presencia tolerada, funcionalizada o sospechada, según cómo sus capitales sean leídos y traducidos (o no) por actores locales. La violencia simbólica, como dominación que opera invisibilizando sus fundamentos, se vuelve clave para entender por qué desigualdades materiales aparecen como “naturales” o “merecidas” y por qué ciertos sujetos son responsabilizados por obstáculos estructurales que, en rigor, derivan de lógicas de campo (Bourdieu, 1991).

Transnacionalización de la pertenencia: simultaneidades, fronteras porosas y agencia situada

Frente a las limitaciones del nacionalismo metodológico, el enfoque transnacional permite comprender que la vida migrante se despliega en un campo de simultaneidades: vínculos familiares, circulaciones económicas, prácticas culturales y repertorios afectivos que conectan origen y destino de manera no lineal (Levitt y Glick Schiller, 2004). Estas territorialidades múltiples no son únicamente “contexto”: forman parte de la producción de subjetividad y de las formas concretas del habitar, en la medida en que sostienen redes, expectativas, comparaciones y recursos que inciden en la vida cotidiana local (Faist, 2000; Levitt, 1998).

Ahora bien, el transnacionalismo no ocurre en el vacío. Está atravesado por regímenes de control, jerarquías de movilidad y dispositivos de fronterización que organizan quiénes pueden circular, asentarse o permanecer, y bajo qué condiciones (Mezzadra y Neilson, 2013). En ese marco, la pertenencia transnacional se constituye también como terreno de disputa: se activa como recurso (redes, apoyo, circulación de ideas y prácticas), pero también como marca de alteridad, sospecha o “no-pertenencia” en la ciudad de llegada, especialmente cuando la legalidad/ilegalidad y la (de)portabilidad operan como condiciones estructurantes de la experiencia migrante (Boccagni, 2017; De Genova, 2002; Levitt, 1998).

Resultados

Subjetividad migrante y cohabitación simbólica

La experiencia migratoria no puede ser comprendida únicamente desde variables estructurales o macroeconómicas; exige una lectura que incorpore la dimensión subjetiva como un espacio en disputa, moldeado por relaciones de poder, afectos, exclusión y reconocimiento. En este marco, la subjetividad migrante se configura como una construcción relacional: se produce en la interacción cotidiana y en mediaciones institucionales que distribuyen credibilidad, legitimidad y valor social a las personas migrantes. En términos de Sayad, la condición migrante se constituye como una experiencia social atravesada por la sospecha y por formas específicas de descalificación, donde la pertenencia se vuelve problemática y el “lugar” del migrante queda estructuralmente tensionado (Sayad, 2010).

Desde esta perspectiva, el reconocimiento no opera como un gesto interpersonal aislado, sino como un régimen social que organiza quién puede ser visto como un “otro legítimo” en la vida urbana. En contextos migratorios, las condiciones de reconocimiento quedan atravesadas por sistemas de clasificación racial, cultural y política que producen jerarquías de visibilidad y formas ordinarias de exclusión, afectando la posibilidad de habitar, circular y participar en el espacio público (Bauman, 2016; Goffman, 2009). Esta dimensión aparece con fuerza en los relatos cuando se actualizan etiquetas públicas sobre “quiénes” ocupan ciertos espacios y con qué cargas morales, produciendo un régimen cotidiano de jerarquía.

Por otro lado, la cohabitación simbólica se vuelve el escenario donde estas tensiones se actualizan, no solo en términos espaciales, sino también afectivos y políticos. Cohabitar no es simplemente compartir territorio, sino negociar constantemente los límites de lo que se considera propio, legítimo o deseable en la vida urbana, particularmente en torno a usos del espacio público, formas de habitar y repertorios de convivencia cotidiana (Arriagada-Sickinger y Contreras-Gatica, 2023; Pérez y Vicencio, 2023; Ramírez, 2023).

Desde esta lógica, los migrantes llegan a campos sociales donde sus esquemas incorporados —prácticas, disposiciones y modos de ser— no necesariamente son legibles o valorados (Bourdieu, 2000). Esto produce una disonancia que afecta profundamente la vivencia del cuerpo, del tiempo y del vínculo social. En las entrevistas, esta disonancia se expresa como experiencia de ajuste frente a reglas tácitas de trato, expectativas y jerarquías que se vuelven más visibles en el trabajo, en la calle y en la interacción cotidiana: “Imagínate como todo ese estigma de ser colombiano en ese tiempo... en las pegas como que te decían cosas, pero la misma gente de acá me decía que no los pesque (risas)” (Samuel, migrante colombiano, entrevista en profundidad, 2023).

El fragmento muestra cómo el estigma no es un “atributo” individual, sino un efecto relacional que atraviesa la experiencia laboral y emocional, reubicando al sujeto en posiciones de menor legitimidad. A la vez, permite observar la ambivalencia del campo local: junto con la marca estigmatizante, también emergen apoyos situados que amortiguan o reorientan el impacto.

A pesar de ello, la subjetividad migrante no es pasiva. La agencia no desaparece bajo la exclusión, sino que se redefine: los sujetos migrantes desarrollan estrategias de visibilidad modulada, de silencios tácticos, de reinscripción cultural, o bien crean redes comunitarias que resisten el aislamiento. Estas formas de agencia situada no siempre se traducen en confrontación abierta, sino en modos creativos de habitar lo público, de ocupar lo simbólico y de desafiar, a veces desde los márgenes, los límites del reconocimiento social (Saldívar et al., 2022; Saldívar, 2025).

Este enfoque permite ver la cohabitación simbólica como un proceso conflictivo y denso, donde la producción de subjetividad está íntimamente vinculada al conflicto por el lugar, por el nombre y el reconocimiento. En ese sentido, el territorio —como se desarrolla en el apartado siguiente— no es un escenario vacío, sino un campo cargado de disputas donde se juega lo político, lo afectivo y lo identitario de la experiencia migrante.

Territorios simbólicos y experiencias migrantes en el sur de Chile

Osorno, territorio que ha sido tradicionalmente configurado por narrativas de pertenencia local y continuidad urbano-rural, históricamente ligadas a la cultura agropecuaria y a su área de influencia territorial, sostiene repertorios locales de arraigo y respetabilidad (Weibel-Fernández, 2021). La llegada de comunidades migrantes a estos espacios activa tensiones que exceden lo demográfico o lo urbanístico: se trata de un choque de imaginarios, donde se reconfiguran los límites de lo propio y lo ajeno, lo local y lo extranjero (Haesbaert, 2013; Nogué, 2007). Este choque se hace visible en relatos que describen cómo ciertos lugares (plazas, barrios, circuitos cotidianos) quedan codificados moralmente a partir de quiénes los habitan o transitan:

Recuerdo una vez que una señora me dijo ‘yo no quiero ir a la plaza de Osorno, porque está llena de negritos’... y claro todos conocen la plaza y había un montón de señoras diciendo ‘a no voy, está lleno de negritos’.
(Yuliana, entrevista en profundidad, 2021).

El fragmento evidencia cómo el territorio opera como frontera simbólica: no solo organiza desplazamientos y usos del espacio, sino que activa clasificaciones racializadas que delimitan quién pertenece y quién aparece como presencia ilegítima. La territorialidad, en este sentido, no se limita a lo físico ni a lo administrativo: se entrelaza con formas de apropiación simbólica que producen jerarquías de reconocimiento y exclusión (Haesbaert, 2013).

A su vez, el ingreso al espacio urbano no se da únicamente a través de políticas o empleos formales, sino también por medio de vínculos informales y redes de apoyo que permiten reconstruir trayectorias en condiciones de vulnerabilidad. En las entrevistas aparece con claridad el peso de las redes —frecuentemente mixtas, con fuerte presencia de apoyos

chilenos— para acceder a alojamiento, primeros trabajos y estabilización material: “Llegué por redes de amistades chilenas... una de ellas me dio alojamiento, me ayudaron un poco en temas económicos... fue por redes de amistades chilenas” (Felipe, entrevista en profundidad, 2023).

Sin embargo, junto con estas mediaciones de apoyo, también se describen experiencias de distancia social y cierre comunitario en la escala barrial: el “vecindario” como espacio donde se expresa una sociabilidad restringida, que vuelve más difícil activar reciprocidades mínimas y produce una sensación persistente de ajenidad cotidiana: “Yo no conozco a nadie... si tuviera un vecino, uno le diría ‘déjame quedar aquí mientras llega’, pero uno nadie... y los vecinos no lo saludan a uno, pues te miran como feo” (Helena, entrevista en profundidad, 2023).

Tal como plantea Nogué (2007), el territorio funciona como un escenario simbólico en el que se escenifican conflictos identitarios y luchas por el reconocimiento. En ciudades como Osorno, la presencia migrante transforma recorridos, lenguajes, códigos culturales y modos de ocupar el espacio. No obstante, este proceso no ocurre sin resistencia: se activan mecanismos de defensa simbólica por parte de sectores que perciben amenazada su hegemonía cultural o su monopolio territorial, reponiendo fronteras prácticas de pertenencia.

Desde una perspectiva transnacional, los territorios no pueden entenderse ya como espacios cerrados, sino como espacios de circulación, conexión y simultaneidad, donde los sujetos migrantes tejen relaciones afectivas, económicas y políticas que desbordan la escala local. Osorno, en este sentido, se configura como un nodo dentro de una cartografía más amplia, una ciudad intermedia donde se condensan procesos globales de movilidad, desplazamiento y transformación identitaria (Haesbaert, 2020).

Así, emergen nuevas formas de ciudadanía cotidiana que desafían el monopolio simbólico de lo nacional y proponen otros modos de vivir juntos. No obstante, esta reconfiguración territorial convive con prácticas persistentes de racismo estructural, vigilancia urbana, precarización laboral y exclusión institucional (Cociña-Cholaky, 2022). La ciudad se convierte en un espacio ambivalente: a la vez, escenario de posibilidades y campo de contención. Esta ambivalencia territorial produce subjetividades migrantes marcadas por la inestabilidad simbólica: se es visible, pero no plenamente

reconocido; se participa sin pertenecer del todo; se habita sin tener garantizado el derecho a permanecer.

En este marco, comprender la experiencia migrante en el sur de Chile implica reconocer que el territorio es también un dispositivo de poder que organiza jerarquías, distribuye legitimidades y modela identidades. En este sentido, la ciudad deja de ser un espacio neutro de cohabitación, ya que se transforma en un espacio donde emergen nuevas formas de exclusión, relaciones y tensiones sociales.

Conclusiones

La experiencia migrante en Osorno constituye un fenómeno analíticamente complejo, porque permite observar, a escala subnacional, cómo se producen fronteras de pertenencia allí donde la convivencia se organiza sobre repertorios locales relativamente estabilizados. A partir de una lectura teórico-interpretativa con anclaje cualitativo, este artículo examinó la construcción de identidades migrantes como un proceso relacional y situado, atravesado por jerarquías simbólicas, mediaciones institucionales y disputas cotidianas por el reconocimiento. En este marco, el aporte central no fue describir “rasgos” del migrante, sino reconstruir mecanismos mediante los cuales la ciudad clasifica, jerarquiza y habilita (o restringe) posiciones de legitimidad para distintos cuerpos y trayectorias.

En primer lugar, los resultados sostienen que la identidad migrante se configura mediante un régimen local de visibilidad y clasificación. En interacciones ordinarias (calle, vecindario, espacios públicos), la nacionalidad, el acento y, especialmente, la racialización operan como marcadores que ordenan la diferencia. Este mecanismo no solo produce estigma, sino que define umbrales prácticos de trato y reconocimiento: quién puede circular sin ser interpelado, qué presencias se vuelven “problemáticas” y qué cuerpos quedan asociados a sospecha o incomodidad pública. La identidad, en este sentido, aparece como una posición que se asigna socialmente y que exige respuestas situadas (modulación de visibilidad, cautelas en el espacio público, selección de circuitos urbanos).

En segundo lugar, se mostró que la cohabitación simbólica se materializa en dispositivos concretos —sobre todo en el mercado del arriendo y en el campo laboral—, donde se actualizan fronteras de legitimidad bajo criterios

aparentemente técnicos (papeles, garantías, “confianza”). Allí, los sujetos experimentan desacreditación de capitales y desajustes entre disposiciones incorporadas y reglas tácitas del campo local. Más que una “falla de integración”, lo que se observa es la producción de posiciones subordinadas en circuitos que deciden el acceso a vivienda y trabajo, y que, por lo mismo, estructuran la forma concreta del habitar. Esta dimensión refuerza que la identidad migrante no es solo un asunto cultural: se define también por condiciones de acceso, reconocimiento y convertibilidad de recursos en la ciudad.

En tercer lugar, el artículo evidenció que estas fronteras no producen sujetos pasivos. Las entrevistas analizadas muestran agencia situada mediante redes, apoyos comunitarios, mediaciones religiosas y arreglos cotidianos que permiten sostener la instalación y reanclar pertenencias. La pertenencia transnacional aparece aquí menos como “doble residencia” y más como un recurso práctico para estabilizar trayectorias: circulación de información, soportes de cuidado, alojamiento inicial, acceso a oportunidades y recomposición biográfica. En ciudades intermedias, donde la infraestructura institucional puede ser más fragmentaria y los circuitos de reconocimiento más cerrados, estas redes adquieren un peso específico en la producción del habitar y en la posibilidad de permanecer.

En conjunto, estos tres mecanismos —(i) clasificación/estigma, (ii) desacreditación de capitales y desajuste habitus-campo, y (iii) agencia y reanclajes— permiten afirmar que la cohabitación simbólica no es coexistencia espacial, sino un proceso de negociación conflictiva en el que se dirime quién cuenta como parte del “nosotros” urbano. Bajo esta lente, la ciudad intermedia no funciona como escenario periférico de procesos metropolitanos, sino como un espacio activo de producción simbólica y territorial donde se condensan tensiones contemporáneas de ciudadanía, diferencia y reconocimiento.

Finalmente, hablar de subjetividades migrantes en tensión implica reconocer que la identidad migrante se produce en el cruce de tres fuerzas simultáneas: la clasificación que delimita la legitimidad del “otro”, la estructura que desacredita capitales y restringe el acceso material al habitar, y la agencia que reancla pertenencias y reconfigura prácticas territoriales. La noción de cohabitación simbólica permite nombrar precisamente esa tensión: un régimen cotidiano donde se disputa el derecho a estar, a permanecer y a ser reconocido en la ciudad intermedia como espacio socialmente vivido y políticamente organizado.

Referencias bibliográficas

- Ancaléf, V., Pape, F. y Rodríguez, N. (2020). *Migraciones de jóvenes y adultos venezolanos: Experiencias de adaptación e inclusión laboral en la ciudad de Osorno (2017–2019)* [Tesis de pregrado, Universidad de Los Lagos]. Repositorio Institucional ULagos.
- Arriagada-Sickinger, C. A. y Contreras-Gatica, Y. (2023). La migración en Antofagasta: El habitar en frontera porosa como estrategia de resistencia. *Urbano*, 26(47), 46–57. <https://doi.org/10.22320/07183607.2023.26.47.04>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2010). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2025). *Reporte distrital 2025: Distrito 25 (Región de Los Lagos)* [Sistema Integrado de Información Territorial]. https://www.bcn.cl/siit/reportesdistritales/reporte_final.html?anno=2025&distrito=25
- Boccagni, P. (2017). *Migration and the search for home: Mapping domestic space in migrants' everyday lives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58802-9>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campos de poder y campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29(1), 1–47. <https://doi.org/10.1023/A:1007068714468>
- Campos Medina, L. y Facuse Muñoz, M. (2019). Migración y ciudad: Transformaciones y nuevas sociabilidades en la ciudad intermedia a partir de la llegada de comunidades migrantes. *Anales de la Universidad de Chile*, 16, 113–132. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2019.54724>

- Canales Urriola, J. y Azócar Weisser, J. (2022). Representaciones urbanas y estrategias de integración socioespacial de migrantes internacionales en Temuco, Chile. *Revista INVI*, 37(105), 204–225.
<https://doi.org/10.5354/0718-8358.2022.65962>
- Caro Molina, P. y Cárdenas, M. E. (2021). Mujeres migrantes latinoamericanas en trabajos masculinizados en Santiago: reconocimiento e interseccionalidad. *Si Somos Americanos*, 21(1), 103–128. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482021000100103>
- Catalán Pesce, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 371–387.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- Cecchini, S. y Martínez Pizarro, J. (2023). Migración internacional en América Latina y el Caribe: Una mirada de desarrollo y derechos. *Revista CEPAL*, 141, 233–258. <https://hdl.handle.net/11362/69122>
- Cociña-Cholaky, M. (2022). Análisis de la expulsión de los extranjeros en Chile desde 2012 a 2020. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 35(1), 191–215.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09502022000100191>
- Colmenares, N. y Abarca, K. (2022). La migración a nivel local en Chile: Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia. *Si Somos Americanos*, 22(1), 164–192.
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482022000100164>
- Contreras, Y., Neville, L. y González-Lagos, R. (2019). In-formality in access to housing for Latin American migrants: A case study of an intermediate Chilean city. *International Journal of Housing Policy*, 19(3), 411–435.
<https://doi.org/10.1080/19491247.2019.1627841>
- De Genova, N. P. (2002). Migrant “illegality” and deportability in everyday life. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 419–447.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085432>
- Durkheim, É. y Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. En *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de antropología positiva*. Ariel.
- Faist, T. (2000). *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198293910.001.0001>

- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gissi, N. y Andrade, E. (2022). Migración venezolana reciente en Chile: Inserción socioeconómica, comercio y redes intra e interétnicas en Santiago (2018–2021). *Si Somos Americanos*, 22(2), 130–152.
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482022000200130>
- Glick Schiller, N., Basch, L. y Blanc-Szanton, C. (Eds.). (1992). *Toward a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York Academy of Sciences.
- Goffman, E. (2009). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grau Rengifo, M. O., Cárdenas, M. E., Álamo, N. y Tesch Cataldo, L. (2023). Las emociones en el proceso de crianza en contexto de migración internacional. *Si Somos Americanos*, 23(1), 1–28.
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482023000100207>
- Groos, M. (2023). Desafiando el régimen migratorio en Iquique: Prácticas de resistencia desde la sociedad civil. *Si Somos Americanos*, 23(1), 1–26.
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482023000100205>
- Guizardi, M. y González, H. (2019). Mujeres en (des)plazamiento: El campo de estudios sobre migración, remesas sociales, cuidados y género en Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 70, 100–114.
<https://doi.org/10.7440/res70.2019.09>
- Guizardi, M., Stefoni, C., González, H. y Mardones, P. (2020). ¿Migraciones transnacionales en crisis? Debates críticos desde el Cono Sur Americano (1970–2020). *Papeles de Población*, 26(106), 183–220.
<https://doi.org/10.22185/24487147.2020.106.36>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9–42.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la tierra): Contribuciones decoloniales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 267–301.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4ª ed.). Routledge.
- Hormero, A. y Vargas, C. (2021). *Experiencias migratorias y calidad de vida en jóvenes haitianos residentes en la ciudad de Osorno, Chile (2020)* [Tesis de pregrado, Universidad de Los Lagos].

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Censo 2017: Resultados de población y vivienda*. Instituto Nacional de Estadísticas.
<https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2017/publicaci%C3%B3n-de-resultados/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Criterios metodológicos para la medición del crecimiento físico de los asentamientos humanos en Chile*. Instituto Nacional de Estadísticas.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025a). *Primeros resultados del Censo 2024: 18,480,432 personas fueron censadas en Chile, manteniéndose la tendencia de envejecimiento de la población*. <https://censo2024.ine.gob.cl/primeros-resultados-del-censo-2024-18-480-432-personas-fueron-censadas-en-chile-manteniendose-la-tendencia-de-envejecimiento-de-la-poblacion/>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025b). *Censo 2024: El 61,1% de los hogares residen en una vivienda propia y el 26,2% en una vivienda arrendada*. <https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2025/05/30/censo-2024-el-61-1-de-los-hogares-residen-en-una-vivienda-propia-y-el-26-2-en-una-vivienda-arrendada>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025c). *Censos de Población y Vivienda: Resultados Censo 2024*. <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/censos-de-poblacion-y-vivienda>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile 2023: Resultados*. Instituto Nacional de Estadísticas.
<https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/sintesis-epe2023.pdf>
- Ivanova, A., Jocelin, J. y Samaniego, M. (2022). Los inmigrantes en la prensa chilena: Lucha por protagonismo y racismo encubierto en un periódico gratuito. *Comunicación y Medios*, 31(46), 54–67.
<https://doi.org/10.5354/0719-1529.2022.67412>
- Lamont, M. y Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>

- Levitt, P. (1998). Social remittances: Migration-driven local-level forms of cultural diffusion. *International Migration Review*, 32(4), 926–948.
- Levitt, P. y Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: Conceptualizar la simultaneidad. *Migración y Desarrollo*, 3, 60–91.
- Margarit Segura, D., Moraga Reyes, J., Roessler Vergara, P. I. y Álvarez Garrido, I. (2022). Habitar migrante en el Gran Santiago: vivienda, redes y hacinamiento. *Revista INVI*, 37(104), 253–275.
<https://doi.org/10.5354/0718-8358.2022.63446>
- Martínez-Rodríguez, S. (2024). Ritmos del caminar y caminabilidad en las ciudades intermedias, Osorno, Chile. *Urbano*, 27(50), 8–17.
<https://doi.org/10.22320/07183607.2024.27.50.01>
- Maturana, F., Peña-Cortés, F., Morales, M. y Vielma-López, C. (2021). Crecimiento urbano difuso en ciudades intermedias: Simulando el proceso de expansión en la ciudad de Temuco, Chile. *Urbano*, 24(43), 62–73. <https://doi.org/10.22320/07183607.2021.24.43.06>
- Mercado-Órdenes, M. y Figueiredo, A. (2023). Racismo y resistencias en migrantes haitianos en Santiago de Chile desde una perspectiva interseccional. *Psykhē*, 32(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.28333>
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2013). *Border as method, or, the multiplication of labor*. Duke University Press.
- Nogué, J. (2007). *El retorno del lugar: Nuevas perspectivas sobre la globalización y el territorio*. Ariel.
- Nahuelpan, H. (2025). El pensamiento de un dirigente Mapuche Williche: Javier Aguas Deumacán Yem y su perspectiva sobre el racismo, la colonización y el capitalismo en la Fütawillimapu. *Antropologías del Sur*, 12(23), 63–82. <https://doi.org/10.25074/rantros.v12i23.2848>
- Passi Livacic, G. (2023). Implementación del programa Sello Migrante: Caracterización de la institucionalidad emergente y la circulación del conocimiento en los municipios certificados en Chile (2015–2022). *Si Somos Americanos*, 23(1), 1–26. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482023000100204>

- Pérez, F. y Vicencio, T. (2023). Migración y vida barrial: Prácticas de apropiación espacial de migrantes haitianos en barrios céntricos y periféricos de Santiago. *EURE*, 50(149), 1–24.
<https://doi.org/10.7764/EURE.50.149.11>
- Pradines, V. (2019). Osorlombia en Chile. En A. Palomera, L. Boric y C. Norambuena (Eds.), *Migraciones e integración: Camino recorrido y desafíos pendientes* (pp. 49–69). RIL Editores.
- Pradines, V. (2023). De amores y distancia: experiencias emocionales y afectivas de comunidades trasnacionales colombianas en Osorno Chile. En M. S. Loyola, L. Boric y I. Magaña (Eds.), *El Zeitgeist de la movilidad humana en tiempos de pandemia: Trayectorias en directa y en reversa* (pp. 13-32). Ariadna Ediciones.
- Pradines, V. (2025). Migraciones por amor: Formas afectivas de comprender los desplazamientos humanos contemporáneos hacia Osorno, Chile. *Revista Chilena de Antropología*, (51), 1–18.
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2025.79313>
- Ramírez, C. (2023). Cuidados vecinales y articulaciones socioespaciales en zonas urbanas diversas: Experiencias migrantes durante el COVID-19. *Revista INVI*, 38(109), 231–254.
<https://doi.org/10.5354/0718-8358.2023.67375>
- Reyes, M., Bravo, S., Vergara, F., Silva, I., Zúñiga Pérez, P. M. y Palacios, P. (2022). Trayectorias residenciales de hogares inmigrantes que habitan en campamentos: Estudio de casos en las comunas de Lampa y Maipú, Región Metropolitana, Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 81, 15–34. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34022022000100015&script=sci_arttext
- Sánchez, M. (2024). (Re)creando trayectorias: Incorporación laboral haitiana en la comuna de Puerto Montt. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(53), 13–28. <https://doi.org/10.61303/0718-3631.v33i53.2891>
- Saldívar, J., Márquez, R., Pradines, V., Alvares, S. y Cárdenas, J. (2022). Vidas, balas y brujos: Imaginarios de lo grotesco en tres escenarios de la migración latinoamericana en la región de Los Lagos, Chile (2020–2022). *Rumbos TS*, 17(28), 151–177.
<https://doi.org/10.51188/rrts.num28.665>

- Saldívar, J., Márquez, R., Boric, L. y Delgado, H. (2024). Gente en la isla: Giros etnográficos en el estudio de la migración transnacional de jóvenes latinoamericanos residentes en Chiloé, Chile (2020–2023). *Antropologías del Sur*, 11(21), 87–115.
<https://doi.org/10.25074/rantros.v11i21.2468>
- Saldívar, J. M. (2025). La tiendita de los sentimientos: Una etnografía sobre la circulación de mercancías latinoamericanas en Osorno, Chile (2020–2023). *CUHSO*, 35(1), 1–31.
<https://doi.org/10.7770/CUHSO-V35N1-ART687>
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Schütz, A. (2012). El forastero: Ensayo de psicología social. En G. Simmel, *El extranjero: Sociología del extraño*. Sequitur.
- Senn, D. (2024). Propaganda de la migración europea y el proyecto Estado-nación chileno. *Antropologías del Sur*, 11(21), 69–85.
<https://doi.org/10.25074/rantros.v11i21.2641>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2025a). *Minuta de población extranjera residente en la comuna de Osorno*. Departamento de Estudios, Servicio Nacional de Migraciones. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/estudios/Minutas-Comuna/LL/Osorno.pdf>
- Servicio Nacional de Migraciones. (2025b). *Minuta de población extranjera residente en la región de Los Lagos*. Departamento de Estudios, Servicio Nacional de Migraciones. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/estudios/Minutas-Region/Los-Lagos.pdf>
- Soto-Alvarado, S., Gil-Alonso, F. y Garrido-Castillo, J. (2023). Construcción de redes sociales en el lugar de destino: Las experiencias de venezolanos, colombianos y españoles en una ciudad intermedia de Chile. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 40, 1–23.
<https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0237>
- Terrado, L. (2019). *Chache, lavi miyó: Los proyectos migratorios transnacionales de la comunidad haitiana en Osorno, Chile* [Tesis de posgrado, Universidad de Los Lagos].

- Urbina, S., Adán, L., Alvarado, M., Cornejo, L., Urbina, X., Álvarez, R. y Farías, A. (2022). De Chauracabí a Osorno: Ciudades y asentamientos indígenas en la frontera meridional del Reino de Chile. *Chungara*, 54(2), 339–376. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562022005000701>
- Weibel-Fernández, H. (2021). Paisaje construido y sustentabilidad urbana: Huellas identitarias del paisaje moderno. El Plan de Transformación de Osorno. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, 23(1), 86–96. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2021.2711>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª ed.). SAGE Publications.

“La columna vertebral de nuestra familia”: Matrisocialidad y violencia económica y patrimonial en la migración venezolana en Buenos Aires

“The Backbone of Our Family”: Matrisociality and Economic and Patrimonial Violence in Venezuelan Migration in Buenos Aires

Recepción: 18 de agosto de 2025 / Aceptación: 30 de abril de 2026

Maryoly Ibarra¹

Carla Pacheco²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.4>

Licencia CC BY 4.0.

Resumen

El artículo analiza la relación entre la estructura matrisocial, que sitúa a la madre en el centro de la vida familiar y social, y las dinámicas de violencia económica y patrimonial que pueden enfrentar las mujeres migrantes venezolanas en Buenos Aires. A partir de una etnografía colaborativa realizada en espacios de salud mental y atención psicosocial dirigidos a personas migrantes y refugiadas venezolanas en Argentina, y de quince entrevistas en profundidad a mujeres migrantes venezolanas residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires entre 2015 y 2024, se explora cómo la organización familiar matrisocial incide en la reconfiguración de vínculos afectivos y económicos en el contexto migratorio. En este marco, se observa que el desplazamiento no implica una ruptura total con los marcos psicológicos y socioculturales de origen, sino que estos persisten,

1 Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Afiliación: Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, FLACSO-CONICET, Argentina.

Correspondencia: Ayacucho 555, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Código postal: C1026AAC, Argentina.

Correo electrónico: mibarra@flacso.org.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2077-8790>

2 Magíster en Psiconeuroendocrinoinmunología, Universidad Favaloro, Argentina.

Licenciada en Psicología, Universidad Bicentennial de Aragua, Venezuela.

Afiliación: Investigadora independiente.

Correo electrónico: carlapachecoavila@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9951-610X>

se tensionan y dialogan con discursos locales sobre el feminismo y las violencias por motivos de género. Dichas interacciones permiten, en algunos casos, reconocer e identificar prácticas de violencia económica y patrimonial que afectan la autonomía financiera de las mujeres migrantes.

Palabras clave: migración venezolana; género; matrisocialidad;
 violencia económica; familia

Abstract

This article analyzes the relationship between the matrisocial structure, which places the mother at the center of family and social life, and the dynamics of economic and patrimonial violence that Venezuelan migrant women may face in Buenos Aires. Drawing on collaborative ethnographic work conducted in mental health and psychosocial support (MHPSS) settings serving Venezuelan migrants and refugees in Argentina, and on fifteen in-depth interviews with Venezuelan migrant women residing in the Buenos Aires Metropolitan Area between 2015 and 2024, the study explores how matrisocial family organization influences the reconfiguration of affective ties and economic relations in the migratory context. Consequently, it is observed that displacement does not imply a total break with the psychological and sociocultural frameworks of origin, but rather that these persist, become strained, and engage in dialogue with local discourses on feminism and gender-based violence. These interactions, in some cases, enable the recognition and identification of economic and patrimonial violence, including the control or exploitation of financial resources and property, which undermines migrant women's financial autonomy.

Keywords: Venezuelan migration; gender; matrisociality; economic violence; family

Introducción³

Una pregunta clásica en los estudios sobre la familia venezolana es “¿dónde encontrar con un mínimo de precisión a la familia real?” (Moreno, 2002, p. 93). Esta interrogante ha sido abordada mediante distintos modelos que destacan el predominio de la figura materna en la estructura familiar y psicológica, desde enfoques matrilineales, matricéntricos o matrisociales,

³ Agradecemos a nuestras interlocutoras, que en diversos espacios accedieron a compartir sus experiencias y saberes; a las organizaciones de la sociedad civil venezolana en Argentina, por brindarnos su apoyo; al Dr. Fernando Fischman y a las Dras. María Lis Baiocchi y Martina Ferretto, por sus valiosas lecturas y aportes; y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), cuyo financiamiento hizo posible la realización de esta investigación.

en los que la mujer (abuela, madre o hija) ocupa un lugar central en el sostenimiento económico del hogar (Hurtado, 1999b). Esto se corresponde con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda en Venezuela, que muestran un aumento de hogares con jefatura femenina del 24% al 39% entre 1991 y 2011 (INE, 2011, como se cita en AVESA, 2017), lo que indica que las mujeres han asumido la responsabilidad del sostenimiento y la reproducción familiar.

El rol protagónico de las mujeres en la familia se ha extendido al ámbito societal. Según Hurtado (1999b), la sociedad fue “tomada” por la familia y procesos históricos, como el auge petrolero, favorecieron su inserción en espacios de decisión y poder. Incluso Venezuela llegó a ser el país sudamericano con mayor porcentaje de empresas lideradas por mujeres en altos cargos (Avolio y Di Laura, 2017). Aunque muchas accedieron a puestos gerenciales por una mayor apertura organizacional, persisten “frenos” relacionados con la desigualdad de acceso frente a los varones y con imaginarios sobre su supuesto “mejor desempeño” (Fernández, 2012), en un contexto donde se mantiene una “racionalidad patriarcal” en las relaciones de poder dentro de las organizaciones (Valdivieso, 2004).

Sobre esta base, los procesos que implican el involucramiento de esta población requieren examinar la validez empírica de los modelos familiares propuestos, particularmente en contextos de movilidad. Actualmente, Venezuela enfrenta un debilitamiento institucional y económico (Freitez y Marotta, 2021) que ha provocado uno de los mayores desplazamientos forzados actuales: el de personas refugiadas y migrantes venezolanas (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). En Argentina, este grupo constituye la tercera comunidad migrante, con 161,495 personas venezolanas (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2024), el 80% concentrado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires (Nicolao et al., 2022). Además, presenta un fuerte componente familiar, dado que el 55% de esta población encuestada está en pareja con otra persona migrante y el 54% de las mujeres sin convivencia en pareja tenía hijas e hijos, frente al 19% de los varones (Penchaszadeh et al., 2021). Esto evidencia que las mujeres migrantes venezolanas asumen mayores responsabilidades económicas, emocionales y educativas, incluso en formas de organización familiar monoparentales.

En este marco, la familia venezolana⁴ puede reconfigurarse y la mujer puede adquirir un rol central en los procesos de reproducción social, como el envío de remesas, el intercambio de roles familiares y la creación de nuevas redes de parentesco (Ibarra, 2021). Estos cambios en la distribución del poder económico visibilizan formas específicas de violencia, en particular la económica y patrimonial, que enfrentan las mujeres y que tienden a intensificarse en la experiencia migratoria, especialmente en una ciudad como Buenos Aires, donde esta violencia es la segunda más reportada, después de la psicológica (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA] et al., 2023).

Por ello, este artículo analiza la relación entre la matrisocialidad en la familia venezolana y las dinámicas de violencia económica y patrimonial, integrando una perspectiva transnacional del proceso migratorio venezolano. Asimismo, se propone una mirada interdisciplinaria, desde una lectura etnopsicológica e interseccional que amplía el enfoque más allá del género y la familia. Aunque la familia venezolana ha sido estudiada a partir de las clases populares, aquí se profundiza en los sectores medios y en los procesos de desclasamiento que experimentan las migrantes venezolanas tanto en el país de origen como en contextos de recepción, como Argentina (Pedone y Mallimaci, 2019).

A tal efecto, examinamos si la estructura matrisocial, como forma de organización familiar, exacerba o visibiliza prácticas de violencia económica y patrimonial. Partimos del supuesto de que, aunque la matrisocialidad sitúa a la mujer como centro de gestión política y económica familiar y social, existen dinámicas de sumisión en las que los varones pueden ejercer mayor poder debido a la posibilidad de generar ingresos en el marco migratorio, lo que agrava las desigualdades de ingresos que afectan a las mujeres migrantes venezolanas.

4 Cuando empleamos el término "familia venezolana" no pretendemos fijar una identidad uniforme ni postular rasgos inherentes a una supuesta esencia nacional. Por el contrario, nos referimos a configuraciones familiares que comparten ciertos patrones construidos histórica y socioculturalmente, y que aparecen de manera recurrente en los casos que conforman nuestra investigación. Estas regularidades no implican una norma cerrada, dado que las familias venezolanas son diversas en su interior. Asimismo, dicha diversidad puede mostrar continuidades, resistencias y variaciones en el contexto migratorio, donde las trayectorias, los vínculos transnacionales y las condiciones de recepción pueden producir nuevas formas de organización y de sentido en torno a la noción de familia y parentesco (Ibarra, 2021).

Aunque la violencia económica y patrimonial suele asociarse a las relaciones de pareja, nuestro análisis se centra en evidenciar estas prácticas dentro del núcleo familiar, especialmente en vínculos conyugales, en relaciones sexoafectivas no formalizadas y en vínculos entre madres e hijas e hijos. Desde una perspectiva transnacional, muchos de estos vínculos se sostienen sin compartir necesariamente el mismo espacio geográfico. A su vez, esta reflexión no busca calificar los relatos de mujeres y varones migrantes venezolanos, sino identificar cómo sus testimonios reflejan indicadores de matrisocialidad y cómo sus acciones, emociones y prácticas deben entenderse como hechos sociales surgidos de entramados psicológicos, socioculturales y económicos que operan tanto entre connacionales como en diálogo con los discursos presentes en la sociedad argentina.

En este sentido, el artículo comienza con una revisión de antecedentes que contextualiza el estudio e identifica vacancias en el abordaje de las dimensiones centrales del análisis, como la organización familiar, la migración y las dinámicas de violencia económica y patrimonial. A continuación, se presenta la estrategia metodológica, basada en una etnografía colaborativa con enfoque interdisciplinario entre la psicología y la antropología social. También se incluye un relevamiento conceptual sobre la matrisocialidad y la violencia económica y patrimonial, así como su problematización empírica en la experiencia migratoria venezolana en Buenos Aires.

Aproximaciones iniciales para el estudio de la matrisocialidad y la violencia económica y patrimonial

Desde una perspectiva etnocultural, los estudios de Hurtado (1999a, 1999b, 2003) analizan la matrisocialidad como una matriz de significados donde la figura materna⁵ da sentido a las relaciones sociales y ejerce la jefatura política del hogar. En este modelo, la economía recae en la madre y la figura paterna ocupa un rol periférico, limitado a lo procreador o

5 En este artículo, utilizamos la categoría mujer/madre reconociendo que, aunque en los discursos analizados ambas dimensiones aparecen entrelazadas, no asumimos que todas las mujeres deban ser madres ni que la maternidad defina su experiencia. Nos alejamos de enfoques biologicistas y esencialistas que vinculan maternidad y cuidado con lo femenino (Ávila, 2004), y nos centramos en cómo, dentro de la organización familiar venezolana, las mujeres ocupan un lugar central en términos psicológicos y sociales. Esta articulación responde a marcos culturales e históricos sobre los roles de género e incluye también a otras figuras femeninas que ejercen funciones de cuidado, como las abuelas y las hijas.

proveedor, con afectos expresados mayormente a través de lo monetario (Hurtado, 2003). Desde un enfoque psicológico, Moreno (2007) y De Lima y Sánchez (2008) coinciden en que el matricentrismo ubica a la madre como eje afectivo y económico. Aunque ambos abordajes indican que, a menor nivel socioeducativo, mayor es la presencia de la figura materna, también destacan que, en las clases medias y altas, la ausencia paterna es más atenuada y su apoyo financiero es más estable. Sin embargo, esto no minimiza el papel central de la madre en la gestión afectiva y económica del núcleo familiar.

Desde una mirada política y psicológica, Camejo y Vásquez (2024) reafirman la centralidad de la figura materna y el “rechazo” a la imagen paterna en la sociedad venezolana, junto con la exclusión femenina de espacios políticos y de liderazgo, y la persistencia de estereotipos que vinculan a la mujer exclusivamente con el hogar. Esto concuerda con Moreno (2007), quien sostiene que el poder materno es evidente en lo familiar, pero no implica un gobierno femenino sobre la sociedad, donde opera “un matriarcado totalizador en el ámbito doméstico dentro de un patriarcado formalmente fuerte y realmente débil” (Moreno, 2007, p. 7). La interacción entre matricentrismo y machismo puede generar distintas formas de violencia, derivadas de disputas de poder. Por ello, retomamos enfoques que definen la violencia contra las mujeres como acciones u omisiones que vulneran su posibilidad de una vida digna en múltiples dimensiones, como la física, psicológica, simbólica, política, económica y patrimonial.⁶

Los primeros estudios sobre violencia económica contra las mujeres surgieron desde la psicología. Un ejemplo es el trabajo de Hotaling y Sugarman (1986), que, con un enfoque centrado en las clases sociales, analiza la relación entre poder económico y violencia hacia las mujeres en relaciones de pareja. En la década de 1980, también emergieron análisis que relacionaban la violencia económica con los vínculos afectivos, al responsabilizar a las mujeres por involucrarse en relaciones violentas. Desde una mirada psicoanalítica, Coria (1986) introdujo la “autonomía económica” como condición para la independencia femenina, aunque advirtió que esta no basta sin una transformación de la cultura patriarcal que condiciona las estructuras de poder. Por su parte, Freijo (2020) problematiza los discursos

⁶ La violencia económica y patrimonial está enmarcada en la violencia de género tanto en Venezuela, mediante la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Gaceta Oficial n.º 38.668), como en Argentina, mediante la Ley n.º 26.485.

de superventas que culpan a las mujeres por entablar vínculos con “malos hombres” o por “elegir mal”, al señalar la ausencia de una perspectiva estructural que considere las relaciones de poder que sostienen la violencia.

Desde la psicología jurídica, el enfoque de la dependencia también ha abordado la violencia económica. En esta línea, Expósito et al. (2007) señalan que esta violencia es más reconocida por mujeres con mayor independencia financiera, mientras que aquellas con dependencia económica presentan menor capacidad para identificar o reaccionar ante la violencia patrimonial y pueden estar más expuestas a la violencia física. A pesar de estos aportes, persisten limitaciones de datos, especialmente desde una perspectiva etnopsicológica. Por ello, es clave visibilizar y profundizar el estudio de la violencia económica y patrimonial, particularmente en contextos migratorios donde las mujeres pueden enfrentar mayor vulnerabilidad.

Matrisocialidad y familia venezolana: Aportes conceptuales para el análisis migratorio

En el estudio sobre la familia venezolana han surgido términos como matricentrismo, matriarcalismo, matrisocialidad, matrifocalidad y matrilinealidad, para explicar el rol central de la mujer en la estructura familiar y en las relaciones sociales. Aunque abordan distintos niveles de análisis cultural y organizacional (Campo-Redondo et al., 2007; Hurtado, 1999b; Vethencourt, 1974), desde nuestro posicionamiento epistemológico utilizamos la categoría de matrisocialidad, dado que integra el enfoque psicológico del matricentrismo, donde la madre ocupa un rol afectivo central (Moreno, 2007), con una mirada sociocultural, retomando la formulación de Hurtado (1999b, 2003), que incluye linajes, prescripciones y aspectos culturales que configuran el *ethos* de una cultura.

El concepto de matrisocialidad incorpora una perspectiva etnopsicológica de la estructura familiar que articula psique y cultura en torno a una “cultura de la madre”, donde esta cumple funciones gerenciales. Así, la figura materna da sentido a las relaciones sociales (complejo matrisocial) y ejerce la jefatura del hogar, disponiendo acciones y decisiones (Hurtado, 2003). Entre los indicadores del sistema matrisocial están los lazos entre mujeres consanguíneas, que sostienen el postulado familiar y deciden incorporar varones como “padres de familia”, bajo la exigencia de cumplir el rol de proveedores. En este modelo, la dimensión sororal adquiere relevancia,

especialmente por el papel de la abuela como figura materna y cabeza de una “especie de familia de tipo clánico” (Hurtado, 2003).

Como se analizará a continuación, en este artículo exploramos cómo se conciben y gestionan las dinámicas económicas en esta configuración familiar, en la que la figura paterna puede ocupar un lugar tangencial. En esta línea, Hurtado (2003) propone comprender la dinámica financiera familiar en Venezuela a través del concepto de “economías fundamentales”, diferenciadas en una economía masculina y otra femenina. La economía masculina busca satisfacer necesidades básicas, mientras que la femenina se encarga de la distribución y la gerencia. Si la mujer percibe ingresos propios, se genera una “economía femenina” centrada en las necesidades del grupo familiar; en su ausencia, queda “a merced total de la generosidad de su marido” (p. 70), lo que refleja una subordinación económica. Otro indicador de matrisocialidad se observa en el vínculo entre madre e hijo varón, que puede sustituir simbólicamente el lazo con la pareja. Según Moreno (2007), la madre encuentra en su hijo seguridad, afecto, economía, reconocimiento y dignidad. La maternidad se extiende a múltiples dominios, incluso después de la muerte, manteniendo su poder desde la tumba (Hurtado, 2003).

Tomando estos postulados conceptuales como punto de partida, en este estudio analizamos la relación entre la estructura matrisocial y las reconfiguraciones familiares provocadas por la migración. Esta puede derivar de un compromiso familiar que, aunque implica el desplazamiento, la fragmentación y la creación de lazos con connacionales, puede estar condicionada por el modelo matrisocial (Ibarra, 2021). Históricamente, la migración fue concebida como un fenómeno masculino, vinculado a mejoras económicas y laborales, mientras que las mujeres migraban por reunificación familiar (Cerrutti, 2018). No obstante, desde la década de 1960 se ha constatado un proceso de feminización de las migraciones, resultado de la demanda de empleo, las redes migratorias y las nuevas modalidades de reunificación familiar (Martínez Pizarro, 2007; OIT, 2009). Esto exige visibilizar a las mujeres como trabajadoras y proveedoras, y no solo como “dependientes” familiares (Paiewonsky, 2007).

Violencia económica en el desplazamiento: Vulnerabilidades en contextos migratorios

La perspectiva interseccional atraviesa nuestra propuesta analítica, al permitirnos examinar no solo el género, sino también cómo se configuran e intersecan diversas identidades y experiencias en la reproducción de formas de subordinación y violencia (Crenshaw, 2006). Este enfoque visibiliza las estructuras de poder y las lógicas del *statu quo*, considerando múltiples dimensiones de opresión, dominación racial, sexual, heterosexual y clasista (Pineda, 2021), que generan malestares e impactos diferenciados según las identidades, trayectorias y contextos culturales.

Bajo este enfoque, proponemos una definición de la violencia económica y patrimonial que considere su dimensión material y simbólica, entendiendo que ambas ejercen una forma de poder que socava la autonomía económica de las mujeres. Este tipo de violencia implica, por un lado, la privación y el control sobre las posibilidades de generar ingresos y acceder a recursos económicos; por otro, la administración, el control y la retención de bienes materiales derivados de la acumulación económica (Córdova, 2017). Este abordaje reconoce la diversidad que atraviesa el género y la migración, junto con otras categorizaciones marcadas por procesos históricos de estigmatización de minorías (Gorlero et al., 2021), e invita a pensar la perspectiva migrante desde una mirada situada que articule interseccionalidad e interculturalidad.

A su vez, esta perspectiva permite reconocer que no todas las mujeres migrantes viven de igual manera las relaciones de género, la discriminación racial ni la intersección de múltiples sistemas de opresión (Martínez Espínola y Delmonte Allasia, 2022). Por ello, es clave abandonar la idea de “comunidad” como unidad homogénea y problematizar la noción de “comunidad migrante” como un bloque con experiencias únicas. En cambio, dentro de estos grupos coexisten múltiples culturas, trayectorias y posicionamientos que generan impactos diferenciados. Este enfoque interpela las prácticas clínicas y psicosociales, invitando a repensar cómo intervenir desde una mirada compleja, situada y respetuosa de las múltiples dimensiones identitarias.

En el marco de la migración, una de las razones que puede influir en la decisión de migrar es la violencia económica en el país de origen, como el desentendimiento económico por parte de parejas, convivientes o exparejas

(Moriana, 2018b), y el encasillamiento de las mujeres en roles de cuidado que les impiden generar ingresos. Esto se agrava con el deterioro económico, el desempleo o la insuficiencia de ingresos (Salas y Aguirre, 2015). Así, la necesidad económica, la búsqueda de apoyo frente a la violencia y la dependencia emocional y económica son aspectos centrales en el proceso migratorio de muchas mujeres (Asakura y Torres, 2016; Moriana, 2018a).

En este escenario, la violencia económica se acentúa en mujeres migrantes debido a su mayor vulnerabilidad, lo que se refleja en la familia, especialmente en la maternidad y la organización del hogar, y en el ámbito laboral, donde enfrentan inestabilidad, explotación invisible y subordinación económica (Linardelli, 2021; Magliano, 2017). Esto incrementa su exposición a nuevas formas de violencia económica (Bartolomé et al., 2023) y se profundiza por sistemas migratorios que condicionan la obtención de visados a la dependencia económica del cónyuge o pareja, aumentando riesgos de chantaje, maltrato y violencia patrimonial, como la negativa a pagar pensión alimenticia. Además, la recomendación institucional de conciliación con el agresor al denunciar puede perpetuar la dependencia y el ciclo de violencia (Venet et al., 2004).

Metodología⁷

La investigación se basa en un estudio cualitativo interdisciplinario que integra debates de la psicología y la antropología social para analizar la migración, la familia y las violencias. En este sentido, el artículo surge del trabajo etnográfico realizado en las investigaciones de posgrado de una de las autoras, desarrollado en espacios de atención psicosocial para personas migrantes venezolanas en Argentina, donde se vinculó con la otra autora, psicóloga responsable y cocreadora de los talleres. Aunque inicialmente nuestra participación difería durante el trabajo de campo, una centrada en estrategias emocionales para la reconfiguración familiar y la otra en una perspectiva interseccional de las violencias por motivos de género, surgieron interrogantes compartidas. Estas emergieron al observar la frecuente aparición de categorías como “machismo”, “empoderamiento”, “feminismo”

7 Declaración sobre uso de herramientas de asistencia lingüística: Para la revisión gramatical y sintáctica del manuscrito se utilizó DeepL Write. Las autoras revisaron y aprobaron íntegramente la versión final.

y “matriarcado” en las discusiones de mujeres migrantes venezolanas en Buenos Aires.

En este marco, el artículo se planteó como una etnografía colaborativa, al promover la coconstrucción del conocimiento y una relación horizontal entre nuestras perspectivas. Así, buscamos superar las fronteras tradicionales entre personas investigadoras e interlocutoras (Fernández Álvarez et al., 2022), mediante un enfoque comunitario basado en preocupaciones compartidas durante el proceso etnográfico (Katzer y Álvarez, 2022). Aunque compartimos identidades como mujeres, migrantes y venezolanas, desde una mirada situada reconocemos que las interpretaciones están atravesadas por nuestras trayectorias, sensibilidades, interseccionalidades y capitales. Sin embargo, esta colaboración enriqueció la comprensión de las dinámicas de violencia económica y patrimonial en la migración, al superar visiones unilaterales y apostar por una construcción conjunta del saber (Katzer, 2019).

Una vez aclarado nuestro desdoblamiento identitario y el carácter interdisciplinario del estudio, es necesario delimitar el campo de investigación. Se realizaron 15 entrevistas en profundidad⁸, cuya unidad de análisis estuvo conformada por mujeres migrantes venezolanas⁹ de entre 20 y 66 años, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), que llegaron al país entre 2015 y 2024 y mantienen o mantuvieron vínculos familiares y/o sexoafectivos con varones venezolanos. Los criterios de inclusión consideraron el género, la nacionalidad, el período de llegada y el tipo de vínculo relacional. Por su parte, los criterios de exclusión comprendieron a mujeres que no residieran en el AMBA, que estuvieran fuera del rango etario establecido, que hubieran arribado al país antes de 2015 o que no registraran vínculos familiares ni sexoafectivos con varones venezolanos, dado que el estudio se centra particularmente en parejas heterosexuales.

En cuanto a los espacios físicos y virtuales donde se llevó a cabo la investigación, por su carácter etnográfico, realizamos labores de observación participante y registros de notas de campo durante un período prolongado y en distintos espacios de atención psicosocial ofrecidos por instituciones

8 Estos datos fueron recolectados en el marco de la tesis de maestría de Ibarra (2021) y de su tesis de doctorado (Ibarra, 2026).

9 Con el fin de proteger la identidad de las personas participantes y garantizar el anonimato de las personas entrevistadas, se utilizaron nombres ficticios para las personas, asociaciones, grupos, actividades e instituciones mencionadas en este artículo.

locales y organizaciones de personas migrantes en Argentina, que incluían cursos y talleres sobre temáticas vinculadas a las mujeres. Estos espacios se desarrollaron mediante talleres de capacitación con enfoque participativo, orientados a brindar herramientas para la construcción de conocimiento desde una perspectiva de género y derechos humanos, así como a fomentar redes de apoyo y el intercambio de estrategias de afrontamiento elaboradas por cada participante.

El trabajo de campo se desarrolló entre 2019 y 2025. Asistimos a 35 talleres, con la participación de aproximadamente 525 mujeres migrantes venezolanas, de entre 18 y 60 años. Buena parte de estos talleres estuvo orientada a abordar temáticas de violencia por motivos de género. En este marco, las participantes respondieron preguntas disparadoras destinadas a promover la reflexión sobre su noción de violencia, los tipos de violencia que reconocían y las experiencias que habían atravesado tanto en Venezuela como en Argentina. Asimismo, se trabajó sobre contenidos culturales y representaciones construidas en el país de origen, especialmente en torno a la construcción de la figura de la “mujer venezolana”.

Por último, los aspectos éticos de la investigación consideraron el carácter vulnerable de la población migrante con la que se trabajó. En este sentido, se apeló a un procedimiento flexible de consentimiento informado verbal, inspirado en el estilo del *jeitinho brasileiro* (Heilborn, 2004), mediante el cual se explicitó, al inicio de los talleres, tanto virtuales como presenciales, el propósito del estudio, el marco institucional, el carácter voluntario de la participación, el anonimato y el resguardo de los datos. Se optó por este procedimiento oral dado que la condición migratoria de las interlocutoras condicionaba la posibilidad de solicitarles la firma de un documento, debido al temor que esto podía generar en caso de que tuvieran una situación migratoria irregular.

“Nunca sentí que no podía hacer algo”: Discursos sobre la fortaleza, la autonomía y el liderazgo

En este apartado analizamos cómo los marcadores de la estructura matrisocial en el contexto migratorio en Buenos Aires inciden en los discursos sobre la fortaleza, la independencia y la autonomía construidos por nuestras interlocutoras, y, a su vez, cómo ciertas terminologías vinculadas a la violencia por motivos de género pueden generar resistencias en

esta población. Dado que se trata de un abordaje colaborativo que integra diversas fuentes de información, nuestro propósito es articular estos insumos de manera coherente, con el fin de ofrecer una lectura compleja y situada de las problemáticas abordadas.

En este marco, los espacios de trabajo de campo, organizados principalmente por psicólogas venezolanas y dirigidos a mujeres de la misma nacionalidad, facilitaron el intercambio de experiencias sin la presencia masculina. Los talleres abordaron temas como violencia por motivos de género,¹⁰ interculturalidad, vejez, mandatos de belleza, producción y emprendimiento, así como espacios de encuentro para compartir vivencias y socializar con sus connacionales. Aunque las actividades estaban centradas en tópicos específicos, la demanda principal de las mujeres migrantes venezolanas fue la necesidad de contar con espacios de escucha, acompañamiento y reconocimiento entre pares. Este anhelo se intensificaba ante las dificultades propias de la migración, a pesar de que muchos de sus testimonios estaban marcados por un discurso de fortaleza, por considerarse la “columna vertebral” de sus familias:

Ser inmigrante mujer es más difícil porque tenemos que llenarnos de fortaleza. Mis hijos me decían ‘mamá, pero ¿qué te pasa? No llores’, yo les decía ‘No, yo no estoy llorando’ porque si ellos me veían llorando, entonces ellos se iban a poner peor ¿tú entiendes? Entonces, mi hijo grande era el apoyo y es... sigue siendo el apoyo porque como me dice mi mamá: ‘Hija, estás ahí para apoyar a tu hijo’. (Esther)

Buscar herramientas para enfrentar la situación que me toca vivir hoy en día, ser inmigrante es ser... yo le pondría ‘ser inmigrante mujer’, porque somos la columna vertebral de nuestras familias, ¿verdad? (Omaira)

La figura materna aparece como la “columna vertebral” de la familia para nuestras interlocutoras, asociada a la fortaleza material y simbólica para sostener sus vínculos. Esta representación coincide con Moreno (2002), quien señala que en Venezuela las mujeres son definidas principalmente

10 Empleamos el término “violencia por motivos de género” según la Ley n.º 26.485 de Argentina, que contempla expresiones sutiles, estructurales e interseccionales de la violencia. Aunque el análisis no se inscribe en el campo jurídico, reconocemos el valor de los marcos legales para ampliar y precisar las conceptualizaciones sobre las violencias de género.

por la maternidad, siendo esta esencial para su identidad como “viviente humano”. Esta doble carga, sumada a las exigencias de la migración, ha generado repercusiones psicosociales y una creciente demanda de espacios de escucha.

La necesidad de acompañamiento no es un dato menor, especialmente si se considera que, en las primeras convocatorias de 2020, en el marco de la pandemia por COVID-19, la participación de mujeres migrantes venezolanas fue muy baja, a pesar de las urgentes necesidades de asistencia. El bajo interés inicial puede explicarse por un rechazo a la terminología y a las temáticas centradas en la violencia por motivos de género. A su vez, estos discursos no resultaban pertinentes ni relevantes para ellas, toda vez que, en sus representaciones, posicionaban a las mujeres en un lugar de debilidad y fragilidad, distante de su autopercepción de fortaleza y capacidad para enfrentar adversidades, incluso en ausencia de un varón.

Sin embargo, una vez que las organizadoras reformularon los títulos de los talleres hacia ejes como el “manejo de las emociones”, los “vínculos afectivos” y la “autoestima”, la participación aumentó significativamente. A pesar del cambio en la terminología, algunas sesiones incluían información sobre violencia por motivos de género para orientar a las participantes en caso de requerir asistencia. Además, se presentaba un protocolo de respuesta para la identificación y derivación de las mujeres a los servicios correspondientes. En este marco, se abordaron contenidos sobre feminismo, patriarcado, estructuras de poder y violencias sistémicas ejercidas hacia las mujeres por parejas o exparejas. También se utilizaron recursos audiovisuales, como películas vinculadas a estas temáticas.

Pese a esto, persistía el rechazo de muchas mujeres a estos contenidos, lo cual se evidenciaba inicialmente en la disminución de la participación, así como en gestos de incomodidad y acciones como el alejamiento de la pantalla, el apagado de sus cámaras y la ausencia de interacción verbal durante las sesiones. Estas reacciones no se registraban en talleres dirigidos, en paralelo, a mujeres migrantes de otros países, donde se observaba una mayor disposición a identificar, problematizar y solicitar acompañamiento frente a vivencias de violencia por motivos de género en sus contextos de origen.

Las resistencias y tensiones frente a estos espacios de abordaje de la violencia también se constataron en otras actividades de acompañamiento.

En una de las sesiones, una facilitadora consultó a las mujeres venezolanas si habían vivido situaciones de violencia en Venezuela, ante lo cual se repitió, de manera unánime, la respuesta “no”. Para apoyar esta respuesta, una mujer relató su separación tras doce años por una infidelidad y agregó que el padre de su hijo “no fue un padre, yo de verdad le llamo un donante, porque no participa ni siquiera en el reconocimiento”.

Ante este escenario, se realizó un viraje en el abordaje que incorporó los tipos y modalidades de violencia de género, así como la noción de matrisocialidad como eje central del espacio, junto con estadísticas sobre violencia por motivos de género en Venezuela y Argentina. Este cambio de paradigma buscó evidenciar, mediante metáforas, cómo la violencia puede manifestarse en distintos niveles de percepción, en algunos casos de forma más visible y, en otros, de manera naturalizada. Este posicionamiento se sustentó en el modelo triangular que establece una conexión entre la violencia directa, cultural y estructural, conceptos abordados en trabajos previos y ampliamente discutidos en el marco del “triángulo de la violencia” propuesto por el sociólogo Johan Galtung (Bosch y Ferrer, 2013).

La incorporación de nociones como el “matricentrismo”, la “matrisocialidad” y la representación social de la mujer venezolana resultó especialmente significativa, al permitir a las participantes identificarse con una imagen más coherente con sus propias experiencias. A partir de ello, comenzaron a mostrar un mayor interés y compartieron testimonios como: “La mujer venezolana no se deja joder por ningún hombre”, “somos 4x4, todoterreno”, “la mujer venezolana es independiente y no necesita a ningún hombre”, “en mi familia las mujeres somos las que mandamos, éramos las fuertes” o “lo más normal era ver a las mujeres solas haciéndose cargo de sus casas”.

Los relatos confirman la preeminencia que adquiere la mujer/madre en los discursos sobre la organización familiar, dando cuenta de la estructura matrisocial que incide en la sociedad venezolana. Por otro lado, se vislumbra el rol del varón/padre en la dinámica familiar y en las problemáticas de la pareja como institución: “el compañero, para la mujer no va mucho más allá de ser un medio-instrumento necesario para hacerla madre, instrumento del que se puede prescindir cuando ha cumplido su función” (Moreno, 2007, pp. 15–16).

Además de estas cualidades de fortaleza, en los testimonios también emergió una construcción de la autonomía, tanto económica como social, que ha permitido a muchas mujeres en Venezuela alcanzar mayores niveles de emancipación respecto de sus parejas. Como indica Hurtado (1999b), “la mujer puede tomar con más facilidad la iniciativa de cambiar de marido. Esta compulsión subyace en el problema de la preparación profesional de la mujer y el boom exitoso que tiene en Venezuela” (p. 42).

Nosotras las mujeres venezolanas somos demasiado independientes de que, primero, más allá del recurso económico, siempre hemos tenido una postura de que tenemos, como que todo controlado, entonces eso, nos hizo de que tuviéramos un impacto en esta cultura y entonces nos llevamos un poquito a la intensidad, de que hay que tener todo controlado económicamente. (Belkis)

Mi abuelo siempre me dijo que yo tenía que ser profesional e independiente económicamente y, más bien, siempre me hizo hincapié en que eso era lo más importante para que ningún hombre me pudiera hacer daño. (Maribel)

En mi hogar cuando era niña que fue muy matriarcal porque todos los papás se murieron muy jóvenes y mi independencia, mi autonomía después de mi hogar siempre he tendido a ser como la líder, la que resuelve, la que solucione. (Ramona)

Este aspecto cobró relevancia en aquellos talleres sobre emprendimiento, donde las mujeres migrantes venezolanas se expresaban desde la valorización y el entusiasmo por su capacidad de liderazgo. Justamente, este aspecto guarda estrecha relación con el lugar que han ocupado las mujeres en cargos gerenciales, por su presencia en el mercado laboral en Venezuela y por las posibilidades de formación académica, pese a que muchas han enfrentado situaciones de discriminación y estereotipación. La valoración de los roles de gestión resulta significativa, dado que, en distintos ámbitos, especialmente aquellos apoyados por organismos nacionales e internacionales, se han creado iniciativas que destacan el liderazgo femenino en la migración venezolana y su marcada presencia en roles directivos dentro de agrupaciones de la sociedad civil.

Nunca sentí que no podía hacer algo de lo que quisiera por ser mujer, mi mamá fue siempre una mujer muy emprendedora, siempre buscaba crecer en sus trabajos y llegó a tener cargos importantes,

ella me enseñó que yo podía llegar hasta donde yo quisiera si me lo proponía. (Ligia)

En este sentido, las mujeres presentes en estos espacios se identifican con ciertas características conductuales, marcadas por una construcción identitaria configurada por su entorno. Por un lado, esta construcción incide en sus prácticas sociales y se asocia a marcadores de género como “ser mujer” o “ser mujer venezolana”. Por otro, estas mujeres reconocen que tales características están influenciadas por la transmisión cultural de figuras familiares de mayor jerarquía, que permean su esfera privada y su psique. Así, lo sociocultural influye en su identidad a través de sus conductas, pensamientos, emociones y acciones. Desde la psicología, enfoques psicodinámicos, como la teoría del desarrollo psicosocial; enfoques comunitarios, como la teoría ecológica de los sistemas; enfoques cognitivos, como la teoría cognitiva social; y el conductismo han indagado en la relación entre personalidad e identidad, así como en el vínculo entre lo sociocultural y los procesos psicológicos que forman parte de un entramado de respuestas entre el sujeto y su contexto.

En síntesis, este apartado evidenció diversos indicadores de matrisociedad y cómo esta repercute en distintos niveles de la experiencia de nuestras interlocutoras. En primer lugar, en la forma en que las mujeres migrantes venezolanas participantes de estos espacios comprenden su rol dentro de sus familias en el contexto migratorio. En segundo lugar, en cómo conciben las cuestiones vinculadas a la violencia por motivos de género como algo ajeno, al considerarlas incongruentes con su autopercepción de fortaleza, autonomía y liderazgo. Finalmente, en cómo ese lugar central de la mujer en la familia se proyecta en el rol que ocupan en la sociedad venezolana y, por extensión, en el proceso migratorio.

“Venezuela es una sociedad matriarcal”: Tensiones y encuentros con la sociedad argentina

La migración implica un diálogo entre distintas matrices psicológicas y socioculturales que influyen en los discursos, percepciones y acciones tanto de las personas migrantes como de la sociedad receptora. Este encuentro genera acercamientos y tensiones, especialmente en lo relativo al género. En este apartado analizamos los relatos en torno a la figura de la mujer

venezolana en relación con la sociedad argentina y la concepción de la violencia desde la estructura matrisocial, con el objetivo de evidenciar las fricciones surgidas en dicha interacción. Nuestro trabajo de campo coincidió con un contexto en el que el movimiento feminista ocupaba un lugar central en la vida política y social de Argentina, lo que generó diversas reacciones entre mujeres migrantes venezolanas, como la afirmación de que “en Venezuela no existía el machismo” y ciertos rechazos hacia expresiones del feminismo local.

En una de las actividades sobre la feminización de la migración, los desafíos de migrar siendo mujeres y las representaciones machistas en la región, una ponente preguntó si empoderarse frente a los varones era más fácil fuera de Venezuela, a lo que el grupo respondió unánimemente que “no”. Esto dio lugar a un debate en el que se destacó que “en Venezuela la mujer tenía todos los espacios ganados, en el aspecto profesional, político y social, entonces para nosotras acá no es ninguna sorpresa”. También se mencionó como llamativo que algunas mujeres argentinas pidieran permiso a sus esposos, algo no habitual en sus experiencias familiares en el país de origen.

Algunas mujeres destacaban su sorpresa e incomodidad con el movimiento feminista argentino, ese de “los pañuelitos verdes” que, según una de las asistentes, “confundía la lucha por el aborto con los derechos de las mujeres”. Otra participante mencionaba que “nosotras no somos tan feministas como aquí porque superamos esa etapa”. En continuidad con el relato etnográfico, una de las participantes intervino y expresó su visión:

Venezuela es una sociedad matriarcal donde la madre es la que crea los valores y los principios. Nosotros hemos evolucionado mucho en esta parte del contexto social de nuestra familia y lo que dice la compañera es verdad, los principios y valores al niño los da la madre en su hogar y ya cuando uno sale a la sociedad está con derechos y cualidades. (Arelis)

Yo creo que es un dato histórico que Venezuela tiene una sociedad matriarcal. Y quien se encarga de la familia es la mujer y aunque el hombre haya puesto lo económico, pero quien administra esos reales es la mujer. Desde nuestras abuelas, nuestras madres nos mantienen conectadas y a pesar de que ella [su madre] se separó de mi papá hace muchos años, mi mamá fue la que dirigió en lo

económico en todos los aspectos del hogar [...] era la mujer que dirigía. (Leidy)

La intervención concluyó con la pregunta “¿qué es lo que hace el hombre? pagar”. Una asistente afirmó que la mujer venezolana aporta al movimiento de emancipación femenina, describiéndola como “guerrera y emprendedora”. Algunas participantes expresaron que en Venezuela no se identificaban como feministas ni machistas y que el encuentro con el feminismo argentino resultó “chocante”, al generar cuestionamientos sobre su significado y necesidad por provenir de una cultura donde no existía esa “clasificación”. Las construcciones diferenciadoras sobre el rol predominante de la mujer en Venezuela, tanto en el ámbito social como familiar, influyen en cómo comprenden el feminismo. Estas diferencias también se reflejaban en comentarios sobre los varones. Por un lado, se percibía una mayor violencia por motivos de género en Argentina, asociada a una percepción de mayor agresividad masculina.¹¹ Por otro, algunas participantes rechazaban ideas atribuidas al feminismo, como el supuesto rechazo hacia los varones.

Es horrible, ponen a los hombres como si todos fueran iguales. Las mujeres se complotan para señalarlos sin tener ningún tipo de pruebas, ellos también sufren violencias, algunas mujeres también están locas y los enloquecen, están muy mal y lo que generan es horrible. (Migdalia)

Este punto merece una aclaración, dado que en los testimonios de nuestras interlocutoras se utiliza el término “matriarcado” para describir la dinámica familiar venezolana, es decir, en un sentido émico. No obstante, la familia matricéntrica o matrisocial no equivale a un sistema matriarcal.¹² Aunque la madre tenga un rol central, ello no constituye un gobierno

11 Al retomar estos testimonios, no buscamos presentarlos como una representación objetiva de la realidad, sino mostrar cómo nuestras interlocutoras perciben, interpretan y significan ciertas situaciones.

12 Bachofen introdujo el matriarcalismo como un período prehistórico regido por el derecho materno y la transmisión matrilineal (Rossi, 2009). Sin embargo, Devereux sostiene que tal etapa nunca existió, como lo muestran estudios antropológicos e históricos (Devereux, 1989, como se cita en Hurtado, 1999b). Algunas lecturas también critican este “mito de la prehistoria matriarcal” por desviar y debilitar las bases teóricas de las luchas de género (Eller, 2000), mientras que otras destacan, en cambio, la existencia de una “prehistoria patriarcal”, con formas de patriarcado de “baja intensidad” y jerarquías de género que privilegiaban a los varones (Segato, 2016).

femenino sobre la sociedad. Esta distinción resulta relevante porque, en una sociedad con indicadores de matrisocialidad, se observan tensiones aparentemente contradictorias. Por un lado, en el ámbito familiar, muchas mujeres deben asumir en soledad la reproducción familiar; por otro, en el ámbito social, las mujeres venezolanas han sostenido luchas para ocupar espacios laborales. Sin embargo, también observamos un rechazo hacia los discursos feministas basados en la igualdad de condiciones entre mujeres y varones, así como en la crítica a condiciones estructurales que profundizan las desigualdades de género.

De este modo, el sistema patriarcal instrumentaliza la matrisocialidad para reproducirse. Esta relación ya ha sido abordada por Moreno (2007), quien sostiene que la matricentralidad recurre al machismo como “cultura del control” para sostenerse como mecanismo social. En este contexto, el machismo opera mediante el poder y la imposición del varón por su fuerza física y por su mayor libertad sexual en comparación con la mujer. Así, el matricentrismo —en nuestro caso, la matrisocialidad— y el machismo se intercondicionan, dado que algunas mujeres fomentan en sus hijos varones la imagen del “honor viril” y la construcción de un “verdadero macho”, aun siendo ellas mismas víctimas de la violencia ejercida desde relaciones de poder (Moreno, 2007).

Pese a la interrelación entre ambas estructuras, que pudo haber incidido en el rechazo y la falta de identificación con los espacios de diálogo sobre violencia por motivos de género, desde una mirada longitudinal, en los últimos años hemos evidenciado una reconfiguración de estos postulados. Esta transformación es producto, precisamente, del diálogo intercultural con los discursos que circulan en la sociedad argentina y que han incidido subjetivamente en las mujeres venezolanas. Esto se refleja en una mayor receptividad e interés hacia talleres sobre violencia y en un creciente reconocimiento de experiencias personales vinculadas a estos procesos.

A su vez, este cambio también se manifiesta en una variación del enfoque de los talleres, que incluyeron una mirada sobre la estructura matrisocial en Venezuela. Esta perspectiva permitió a muchas de nuestras interlocutoras identificar y reconocer cómo, bajo formas de organización familiar y social donde la mujer es central, operan diferentes formas de violencia previamente normalizadas. A partir de esto, han accedido a espacios de acompañamiento psicosocial con enfoque de género y a dispositivos de acceso a derechos.

Esta reconfiguración se expresa en testimonios que valoran el “cambio cultural”, el cual ha posibilitado reformular percepciones y opresiones traídas desde su país de origen. Por ejemplo, una participante comentó la transformación que experimentó desde que llegó a Argentina: “acá estoy disfrutando de la libertad que no tenía allá de moverme, de ir a hacer lo que quiero hacer”. A esto se suma el relato de otra participante, quien afirma: “Acá me atrevo a hacer cosas sola y las que deseo en el momento que deseo”. En la misma línea, otra expresó: “yo aquí soy todo lo que no fui en Venezuela porque allá era madre”.

De manera sintética, este diálogo sociocultural, derivado del proceso migratorio, tuvo dos tipos de repercusiones y cambios subjetivos y prácticos en nuestras interlocutoras respecto de la idea de “quién soy como persona y como mujer venezolana”. Algunas, al entrar en contacto con los nuevos discursos sociales atravesados por el feminismo y la lucha por los derechos sexuales y reproductivos en Argentina, experimentaron cambios más en sintonía con sus expectativas de vida. Estas reconfiguraciones identitarias pueden ser fundamentales en el proceso de integración social.

Otras participantes, sin embargo, se aferraron a la idea que tenían sobre ser una “mujer venezolana”. La migración forzada implica pérdidas materiales, económicas, de pertenencia, familiaridad y vínculos. En algunos casos, la construcción identitaria es lo único que no quedó atrás en el país de origen, y aferrarse a ese “quién soy” se convierte en un recurso de adaptación para transitar duelos asociados con otras pérdidas. Luego, puede surgir la posibilidad de atravesar un duelo por la transformación de la identidad: la pérdida de quién se creía ser. En este sentido, una participante reflexionó sobre los desafíos que suponen los cambios en sus creencias y en su percepción de sí misma al mencionar: “¿cuánto de la migración no se parece a una psicosis?”. En cualquier caso, es fundamental respetar el derecho a la identidad y el proceso subjetivo de cada mujer para afrontar los cambios. Por ello, es necesario abandonar la idea de una única manera “saludable” de enfrentar la migración y dejar de patologizar a quienes necesiten tiempo para encontrar la manera de hacer frente a las dificultades que les presenta el proceso.

"Ahora no tengo acceso al dinero": Violencia económica en el marco de la migración venezolana

Tras analizar las narrativas sobre la estructura matrisocial en el contexto migratorio y los discursos sobre violencia por motivos de género en Venezuela y Argentina, en este apartado nos enfocamos en las manifestaciones de violencia económica y patrimonial. Aunque en los espacios abordados predominan discursos de independencia y empoderamiento de la mujer venezolana, también circulaban relatos de desigualdad en la distribución de recursos económicos. En sesiones dedicadas a los tipos de violencia por motivos de género, muchas participantes reconocieron por primera vez situaciones de violencia vinculadas al acceso restringido al dinero en relaciones de pareja o a desequilibrios en la distribución de labores e ingresos en negocios familiares:

Me acabo de dar cuenta que yo viví violencia y no lo sabía, toda mi vida fue así, lo peor es que cuando me quería ir de casa, me fui a donde mi mamá y ella me agarró la maleta y me la puso en la puerta y me dijo que tenía que volver con mi marido. (Zuleima)

Con mi marido, al migrar, acordamos... yo me encargaría de cuidar a mis hijos mientras él trabaja. Ahora no tengo acceso al dinero, él controla todos mis gastos y me pregunta el motivo de cada compra. (Rosmary)

Mi hermano mayor y yo tenemos un emprendimiento, yo le ayudo en hacer las cuentas, facturas, pagos de proveedor, él vende y trata con clientes. Yo creo que sería buena vendiendo y atendiendo al público, pero él me insiste que los hombres son más persuasivos en la venta entre hombres. Además, cuando cometo errores en las cotizaciones o en la facturación, suele gritarme que todo lo hago mal, que por bruta es mejor que no trabaje con venta, que así no puedo. (Damaris)

Ante el surgimiento de estos relatos, las psicólogas preguntaban qué emociones generaban esas situaciones. Muchas respondían con expresiones como "vergüenza", "fracaso", "aislamiento" o "incapacidad de contarle a amigas o familiares". Incluso, una mujer comentó: "Creo que esta postura de superpoderosas nos deja muy solas y deprimidas". Esto muestra cómo la estructura matrisocial, interrelacionada con lógicas patriarcales y discursos de fortaleza y autonomía, también puede operar como un sistema

de disciplinamiento, control y aislamiento social, que reafirma mandatos individualistas, agravados por el contexto migratorio y las urgencias económicas.

La violencia económica y patrimonial también se manifiesta en el incumplimiento de la cuota alimentaria por parte de las exparejas. En varios relatos, esta falta de responsabilidad económica por parte de los varones no solo tenía implicancias materiales directas para las mujeres migrantes, sino que también era minimizada o deslegitimada por su entorno. En algunos casos, se reforzaba la idea de “seguir adelante” sin reclamar o, incluso, de normalizar la falta de corresponsabilidad económica masculina. Esto evidencia cómo la estructura matrisocial, presente más allá de las clases populares, influye mediante figuras familiares que promueven la autosuficiencia femenina, en un contexto en el que se valora “ser fuertes” y “no buscar ayuda”, aun cuando ello implique cargar en solitario con la economía familiar.

Es muy difícil, yo hace unos meses puse la denuncia, la verdad que no sé si es peor, siento que tengo al mundo en contra, todas en mi familia me decían que no perdiera mi tiempo, que ni valía la pena, que mejor concentrara ese tiempo es salir adelante por mí misma. (Geraldine)

Sí, te dicen te va a afectar psicológicamente, que no molestarlos a ellos es mejor, así desaparecen de tu vida. Te dicen no pierdas energía en eso, a mí mis amigas me decían que yo podía con eso y con más. (Astrid)

Otra manifestación de la desigualdad económica y patrimonial se observa en las dinámicas de envío de remesas hacia Venezuela. En este escenario, nuestras interlocutoras asumían mayoritariamente la responsabilidad de enviar recursos económicos en mayor medida que los varones de su entorno familiar, lo que generaba en ellas una sensación ambivalente de malestar, pero también de resignación y aceptación frente a esta desigualdad. Además, la principal destinataria de estas remesas solía ser la madre, lo que refleja una suerte de lealtades familiares sostenidas por la matrisocialidad (Ibarra, 2021):

Soy la única mujer entre mis hermanos, que somos tres, y yo soy la que siempre le envía dinero a mi mamá, aunque sé que ellos

también podrían, pero ya me cansé de estar pidiéndoles dinero para su mamá. (Marianny)

Me convertí en mi papá porque mi papá cuando yo era pequeña, lo mismo. Te doy todo monetariamente pero distante emocionalmente. Soy lo mismo ahora, doy todo monetariamente. ‘¿Necesitas psicólogo?’, ‘te pago psicólogo’. Yo fui y la inscribí [a su madre en Venezuela] en pilates, la llevé a la peluquería, le hice cambio de look, le compré ropa. Le dije ‘te dejo todo este dinero, ve a pilates’. (Dayana)

A mí no me importa si somos las únicas que enviamos y si eso me deja más pobre. Yo no voy a dejar de hacerlo, eso es parte de ser mujer, ayudar a nuestras familias. (Angelina)

El mandato social impuesto por la estructura matrisocial ha llevado a muchas interlocutoras a una sobrecarga laboral para sostenerse y, en algunos casos, enviar remesas a Venezuela. Tal es el caso de una mujer que expresó: “Tengo tres trabajos para poder sostener a mi familiar”, mientras otra comentó: “La presión es la que juega en contra”, así como “tenemos que poder con todo”. Este incremento en la responsabilidad familiar provoca emociones vinculadas al agotamiento y la culpa por no poder dedicar tiempo de calidad a sus hijas e hijos, y una sensación de “asfixia” y frustración por no alcanzar sus propósitos personales.

Esta situación se acentúa en el contexto migratorio, especialmente en mujeres refugiadas, quienes se encuentran entre los grupos de mayor vulnerabilidad. Aunque diversos organismos nacionales e internacionales promueven el “empoderamiento” y la “autonomía económica” de estas mujeres (ACNUR y ONU Mujeres, 2024), cabe cuestionar si estas estrategias, de manera aislada, son suficientes para facilitar la integración socioeconómica y el bienestar psicosocial, dado que pueden profundizar las cargas y responsabilidades individuales de mujeres que ya atraviesan condiciones de precariedad.

Desde una perspectiva etnopsicológica, sostenemos que la violencia económica y patrimonial que enfrentan las mujeres venezolanas no se reduce a una brecha en el acceso financiero, sino que está atravesada por sentidos psicológicos y socioculturales que, articulados con el patriarcado, dificultan la construcción de un entorno seguro y equitativo. Esto también impacta en sus posibilidades de pensarse más allá de lo parental y desplegar

deseos vinculados con sentirse-en-el-mundo, como expresó una interlocutora: “sean más flexibles con nosotras” y “no nos exijan tanto”.

Por ello, es fundamental politizar vivencias de violencia que suelen considerarse privadas o “psicológicas”, cuando tienen una raíz estructural y cultural. Que una mujer piense “así soy yo, aunque me haga más vulnerable” muestra cómo su identidad está ligada a exigencias sociales que la exponen a violencias. Es necesario visibilizar y conectar estos elementos, que conforman una red que habilita, sostiene e impulsa la violencia económica y patrimonial sobre las mujeres migrantes.

Conclusiones

A lo largo del artículo constatamos, desde una mirada transnacional e interdisciplinaria entre la psicología y la antropología, la presencia de indicadores de matrisocialidad en dinámicas familiares y sociales de la migración venezolana en Buenos Aires. Estos se expresaron en espacios psicosociales mediante discursos sobre fortaleza, autonomía y liderazgo femenino. Sin embargo, estas narrativas mostraban tensiones con los discursos feministas en el país de destino, al evidenciar cómo la matrisocialidad se entrelaza con lógicas patriarcales e invisibiliza violencias de género como la económica y patrimonial. A partir del reconocimiento de esta estructura y del diálogo intercultural, muchas interlocutoras comenzaron a identificar formas de violencia previamente no reconocidas.

Para ellas, la imagen de una mujer frágil y débil no las representaba y asociaban la violencia por motivos de género casi exclusivamente con la agresión física. Por ello, no percibían como violencia la sobrecarga de tareas, la expectativa de cuidado o la negación de autonomía. El abordaje de estas cuestiones nos permitió reconocer prácticas como la pérdida de autonomía financiera, la desestimación en negocios familiares, la responsabilidad individual en el sostén económico y las asimetrías en el envío de remesas como formas de violencia económica y patrimonial. Este análisis fue clave para entender cómo matrices psicológicas y socioculturales siguen operando en la migración y deben abordarse sin juicios morales, reconociendo la influencia de discursos del país de origen en la identidad y subjetividad de nuestras interlocutoras, y comprendiéndolas en sus propios términos.

En consecuencia, el diálogo intersubjetivo e intercultural favorece la reconfiguración de ciertas representaciones, estereotipos y mandatos de género que naturalizan la violencia por motivos de género, en particular la económica y patrimonial. Justamente, este encuentro llevó a muchas de nuestras interlocutoras a buscar espacios de apoyo emocional para la comunidad migrante, lo que invita a repensar, desde una mirada de intervención psicosocial, dispositivos, mecanismos y políticas que integren lo psicológico desde lo sociocultural y viceversa, superando las dicotomías entre lo subjetivo y lo social.

En esta línea, los relatos de las mujeres, atravesados por los cambios culturales del desplazamiento, permiten problematizar la separación entre “mundo interno” y “mundo externo”, propia del dualismo occidental (Taylor, 1996), que escinde lo personal de las estructuras sociales y dificulta la politización de aspectos que influyen en la salud mental y la prevención de las violencias de género. Ante dicha separación, es importante articular la psicología y la antropología para ampliar la perspectiva. Las violencias económicas y patrimoniales no deben abordarse como decisiones subjetivas, individuales, identitarias y autodeterminadas. Es necesario superar la idea de que lo psicológico pertenece al mundo “interno” y que lo social y político están desligados. Democratizar la salud mental implica politizarla, reconocer que lo comunitario nos coconstruye y generar responsabilidad social para crear entornos saludables.

Referencias bibliográficas

- ACNUR. (2018). *Nota de orientación sobre el flujo de venezolanos*.
- ACNUR y ONU Mujeres. (2024, 13 de noviembre). *Organizaciones lideradas por mujeres en contexto de movilidad humana fortalecen sus lazos en las Américas*. ONU Mujeres – América Latina y el Caribe.
- Asakura, H. y Torres, M. (2016). Migración femenina centroamericana y violencia de género: Pesadilla sin límites. *Zona Franca*, 21(22), 74–85. <https://doi.org/10.35305/zf.v21i22.23>
- AVESA. (2017). *Mujeres al límite: El peso de la emergencia humanitaria de derechos humanos de las mujeres en Venezuela*. AVESA, Asociación Civil Mujeres en Línea, CEPAZ y FREYA.

- Ávila, Y. (2004). Desarmar el modelo mujer = madre. *Debate Feminista*, 30, 35–54. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2004.30.1047>
- Avolio, B. y Di Laura, G. (2017). *Progreso y evolución de la inserción de la mujer en actividades productivas y empresariales en América del Sur*. CEPAL.
- Bartolomé, C., Guilló, C., de Gracia, D. y Velasco, M. (2023). *Estudio de la violencia económica contra las mujeres en sus relaciones de pareja o expareja*. RED2RED.
- Bosch, E. y Ferrer, V. A. (2013). Nuevo modelo explicativo para la violencia contra las mujeres en la pareja: El modelo piramidal y el proceso de filtraje. *Asparkia: Investigació Feminista*, 24, 54–67.
- Camejo, N. y Vásquez, A. (2024). *Matrisocialidad como involución política: Las madres sin poder* [Tesis de grado, Universidad Católica Andrés Bello].
- Campo-Redondo, M. S., Andrade, J. y Andrade, G. (2007). La matricentralidad de la familia venezolana desde una perspectiva histórica. *Frónesis*, 14(2), 86–113.
- Cerrutti, M. (2018). Migrantes y migraciones: Nuevas tendencias y dinámicas. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coords.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 443–466). CLACSO; Siglo XXI Editores.
- Córdova, O. (2017). La violencia económica y/o patrimonial contra las mujeres en el ámbito familiar. *Persona y Familia*, 1(6), 39–58. <https://doi.org/10.33539/perfyfa.2017.n6.468>
- Coria, C. (1986). *El sexo oculto del dinero: Formas de la dependencia femenina*. Red Ediciones S. L.
- Crenshaw, K. (2006). Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Kvinder, Køn & Forskning*, 2–3, 7–20. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28090>
- De Lima, B. y Sánchez, Y. (2008). Redes femeninas, familia popular y ancianidad en Venezuela. *Perspectivas Sociales*, 10(1), 53–86.
- Eller, C. (2000). *The myth of matriarchal prehistory: Why an invented past won't give women a future*. Beacon Press.

- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, Fundación Avon para las Mujeres y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2023). *Cadenas invisibles: Un análisis de las manifestaciones e impacto de la violencia económica en la vida de las mujeres*. Dirección General de Estadística y Censos del GCBA.
- Expósito, F., Herrera, M. y Valor-Segura, I. (2007). Independencia económica de la mujer: ¿Amenaza o liberación? Nuevas perspectivas para el estudio de la violencia doméstica. En *Psicología jurídica, violencia y víctimas* (pp. 165–170). Diputació de València.
- Fernández Álvarez, M. I., Pacífico, F. y Wolanski, S. (2022). ¿A qué llamamos colaborar? La producción de conocimiento con organizaciones de trabajadores y trabajadoras. En *Etnografías colaborativas y comprometidas contemporáneas* (pp. 45–74). Asociación Argentina de Geofísicos y Geodestas.
- Fernández, A. (2012). Frenos e impulsores de la mujer en la gerencia venezolana. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 17(38), 67–88.
- Freijo, M. (2020). *(Mal) educadas*. Planeta.
- Freitez, A. y Marotta, D. (2021). Migración forzada, crisis económica y desequilibrios en el mercado laboral en Venezuela. En *Inserción laboral de la migración venezolana en Latinoamérica* (pp. 19–44). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Konrad-Adenauer-Stiftung y Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Gorlero, C., Finkelstein, L., Pérez, G. y Durruty, L. (2021). *Manual de salud mental y apoyo psicosocial para la atención de la población migrante y refugiada en la República Argentina*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Heilborn, M. (2004). Antropologia e saúde: Considerações éticas e conciliação multidisciplinar. En *Antropologia e ética: O debate atual no Brasil* (pp. 57–63). Associação Brasileira de Antropologia.
- Hotaling, G. T. y Sugarman, D. B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: The current state of knowledge. *Violence and Victims*, 1(2), 101–124. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.1.2.101>
- Hurtado, S. (1999a). La cultura del trabajo en Venezuela y la modernidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 5(2), 71–92. <https://doi.org/10.54642/rvac.v5i2.11132>

- Hurtado, S. (1999b). *La sociedad tomada por la familia: Estudios en cultura matrisocial venezolana*. Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca-EBUC.
- Hurtado, S. (2003). La participación discordante en la familia y los niveles de su transformación simbólica. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 9(1), 61–83.
- Ibarra, M. (2021). *Al menos están vivos: Familia, matrisocialidad y emociones de la migración venezolana en Buenos Aires* [Tesis de maestría, FLACSO Argentina].
- Ibarra, M. (2026). “No tengo tiempo para sentir”: Migración, trabajo y emociones de las personas venezolanas en Argentina [Tesis de doctorado, FLACSO Argentina].
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: Resultados definitivos*. INDEC.
- Katzer, L. (2019). La etnografía como modo de producción de saber colaborativo: Reflexiones epistemológicas y metodológicas. En *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina* (pp. 49–83). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Katzer, L. y Álvarez Veinguer, A. (2022). Formas comunes y artesanales de la etnografía colaborativa. *Tabula Rasa*, 43, 97–123.
<https://doi.org/10.25058/20112742.n43.05>
- Ley n.º 26.485. (2009). Ley de Protección Integral a las Mujeres.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155>
- Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, *Gaceta Oficial* n.º 38.668. (2007).
<https://www.consejoderechoshumanos.gob.ve/wp-content/uploads/2020/09/libroleyorganicamujer.pdf>
- Linardelli, M. F. (2021). Mujeres migrantes y violencia en Argentina: Experiencias e implicancias en la salud/enfermedad/cuidado. *Revista Katálisis*, 24(2), 342–352. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e77802>
- Magliano, M. J. (2017). Las trabajadoras invisibles: Experiencias laborales de mujeres migrantes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 1, 1–23.

- Martínez Espínola, M. V. y Delmonte Allasia, A. (2022). Feminismos, interseccionalidad y cuidados: Reflexiones a partir de experiencias de mujeres venezolanas en la Argentina actual. *Pacha: Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 3(9), e210153. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.153>
- Martínez Pizarro, J. M. (2007). *Feminización de las migraciones en América Latina: Discusiones y significados para políticas* [Ponencia]. Seminario Mujer y Migración, Conferencia Regional sobre Migración, San Salvador, El Salvador.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (Eds.). (2021). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Moreno, A. (2002). *Buscando padre: Historia de vida de Pedro Luis Luna*. Universidad de Carabobo, Centro de Investigaciones Populares.
- Moreno, A. (2007). *La familia popular venezolana*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Moriana, G. (2018a). La violencia de género en las historias de vida de las mujeres inmigrantes. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 78, 97–120.
- Moriana, G. (2018b). Las violencias machistas en las trayectorias vitales de mujeres migrantes. *BARATARIA: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 24, 45–60. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i24.375>
- Nicolao, J., Debandi, N. y Penchaszadeh, A. (2022). Migración venezolana en la República Argentina: Desafíos emergentes de su integración laboral en el marco de la pandemia. *Polis (Santiago)*, 21(62), 146–181. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n62-1671>
- OIT. (2009). *Cómo prevenir la discriminación, la explotación y el abuso de las trabajadoras migrantes: Guía informativa*. Organización Internacional del Trabajo.
- Paiewonsky, D. (2007). *Feminización de la migración*. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer.

- Pedone, C. y Mallimaci, A. (2019). Trayectorias laborales de la población venezolana en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En *Después de la llegada: Realidades de la migración venezolana* (pp. 129–148). Thémis.
- Penchaszadeh, A., Nicolao, J. y Debandi, N. (2021). *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos de las personas migrantes y refugiadas venezolanas en la República Argentina*. Red de Investigaciones en Derechos Humanos y R4V.
- Pineda, E. (2021, 3 de julio). Feminismo, interseccionalidad y transformación social. *Diario Digital Femenino*. <https://diariofemenino.com.ar/df/feminismo-interseccionalidad-y-transformacion-social/>
- Rossi, A. (2009). J. J. Bachofen y el retorno de las madres. *Acta Poética*, 30(1), 273–293. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2009.1.315>
- Salas, R. y Aguirre, J. (2015). Violencia y migración internacional en el Estado de México. *Anfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 22(39), 99–123. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n39.2015.14>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Valdivieso, M. (2004). Mujer y gerencia: Un desafío al poder patriarcal. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 9(23), 137–154.
- Venet, F., Bonnici, G. y Arias, K. (2004). *Mujeres migrantes en situación de violencia familiar en México: Retos y recomendaciones*. Sin Fronteras I. A. P.
- Vethencourt, J. (1974). La estructura familiar atípica y el fracaso histórico-cultural en Venezuela. *Revista SIC*, 37(326), 67–69.

Anorexia y bulimia como malestares femeninos, feminizados, feminizantes

Anorexia and Bulimia as Female, Feminized, Feminizing Distresses

Recepción: 2 de julio de 2025 / Aceptación: 7 de agosto de 2025

Leire Castrillo¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.5>

Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Este ensayo interroga el complejo papel del género en los denominados “Trastornos de la Conducta Alimentaria” (TCA)². Parte de la base de que aplicar la perspectiva feminista se torna algo obligado a la hora de analizar una “patología” que se caracteriza por un marcado desequilibrio entre hombres y mujeres y que, por tanto, obliga a indagar en el papel explicativo del género a la hora de plantear hipótesis sobre sus causas y de ofrecer posibles respuestas ante las mismas. Se va a plantear la cuestión de si la anorexia y la bulimia nerviosa son malestares femeninos, en el sentido de que afectan más a mujeres que a hombres, o feminizados, en el sentido de que son categorías aplicadas especialmente a mujeres que reproducen un determinado modelo de género. Se introducirá brevemente la idea de los tratamientos médicos como proyectos feminizantes, esto es, destinados a un tipo de feminidad considerada saludable y adecuada. Se ofrecerán argumentos en esta última dirección, defendiendo además la idea de que estos tres planteamientos no son excluyentes y que, de hecho, solo siendo considerados en interrelación pueden llegar a ser comprendidos. Sin querer ofrecer respuestas universales y certeras, el objetivo de este texto no es otro que situar estos malestares en esta tensión constante entre la experiencia fenomenológica, el diagnóstico clínico y los tratamientos, y explorar desde ahí los múltiples modos en los

¹ Graduada en Trabajo Social. Graduada en Educación Social. Graduada en Sociología. Máster en Estudios Feministas y de Género. Doctoranda en Estudios Feministas y de Género por la Universidad del País Vasco.

Afiliación: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

Correspondencia: Av. Tolosa 70, Donostia-San Sebastián, España. Código postal: 20018, España.

Correo electrónico: leire.castrillo@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6599-2594>

² A lo largo del texto, utilizaré entre comillas este y otros términos relacionados, con el objetivo de problematizar su patologización y de cuestionar su significado clínico.

que los roles y modelos de género influyen no solo a la hora de “enfermar”, sino también (y especialmente) a la hora de conceptualizar, clasificar y tratar estas “patologías”.

Palabras clave: anorexia; bulimia; Trastornos de la Conducta Alimentaria; género

Abstract

This essay will examine the complex role of gender in the so-called “Eating Disorders” (EDs). It assumes that applying a feminist perspective becomes mandatory when analyzing a “pathology” characterized by a marked imbalance between men and women and, therefore, requires investigating the explanatory role of gender when formulating hypotheses about its causes and offering possible responses. The question will be raised as to whether anorexia and bulimia nervosa are feminine disorders, in the sense that they affect women more than men, or feminized, in the sense that they are categories applied specifically to women that reproduce a specific gender model. The idea of medical treatments as feminizing projects, that is, aimed at producing a type of femininity considered healthy and adequate, will be briefly introduced. Arguments will be offered in this last direction, also defending the idea that these three approaches are not mutually exclusive and that, in fact, they can only be understood when considered in an interrelated manner. Without seeking to offer universal and definitive answers, the objective of this text is none other than to situate these ailments within this constant tension between phenomenological experience, clinical diagnosis, and treatments, and from there to explore the multiple ways in which gender roles and models influence not only the process of “getting ill,” but also (and especially) the conceptualization, classification, and treatment of these “pathologies”.

Keywords: anorexia; bulimia; Eating Disorders; gender

Introducción: Los malestares alimentarios y su dimensión de género

Desde su construcción como enfermedades mentales durante el siglo XIX, la anorexia y la bulimia nerviosa son malestares que se han vinculado casi exclusivamente a las mujeres y a sus dolencias. Los primeros médicos psiquiatras que los constituyeron como “trastornos” y los trataron (a saber, Gull y Lasègue en la época victoriana para el caso de la anorexia, y Russell en la década de los setenta en el caso de la bulimia) hacían referencia a una supuesta “esencia femenina” enfermiza, irracional y neurótica que se encontraba en la base de estos malestares tan peculiares, incomprensibles para un mundo occidental en el que la búsqueda de comida no era ya un

problema cotidiano, del día a día. Al menos, no entre las mujeres de clase media-alta entre las que se observaban estos extraños síntomas.

Posteriormente, las autoras principales del feminismo cultural, desde disciplinas que van desde el psicoanálisis a la filosofía, pusieron sobre la mesa las condiciones históricas y culturales que podían explicar los motivos por los cuales las mujeres parecían tener una relación distinta con el cuerpo y la alimentación que los hombres. La anorexia y la bulimia fueron conceptualizadas como “cristalizaciones de la cultura” (Bordo, 1985), coherentes con las normas y valores de la sociedad; como “metáforas de nuestro tiempo” (Orbach, 1993) que ilustraban la posición de subordinación femenina a todos los niveles. En un mundo dominado por la “tiranía de la delgadez” (Chernin, 1981), estos malestares afectaban de un modo especial a las mujeres debido al marco social que regulaba su relación con la corporalidad y con el apetito en clave de género. Debemos a estas intuitivas autoras, entre otras muchas cosas, el cuestionamiento de estos malestares como “enfermedades mentales” por parte de la disciplina psiquiátrica y la problematización de su patologización, destacando un continuum entre conductas consideradas sanas, normales y hasta saludables, y conductas consideradas patológicas y problemáticas.

En la actualidad, las estadísticas disponibles siguen mostrando un marcado desequilibrio entre ambos géneros. Desde que en 1994 el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 1994, pp. 543, 548) señalara que más del 90% de las personas “afectadas” eran mujeres, no se ha observado un cambio de tendencia significativo. Según los datos aportados por este mismo manual, entre el 0.5% y el 1% de la población femenina presenta síntomas de anorexia, y entre el 1% y el 3%, síntomas de bulimia. Sin embargo, según datos correspondientes a 2017 y publicados posteriormente por la Subdirección General de Información Sanitaria (2021), en ciertas franjas etarias, por ejemplo, entre mujeres jóvenes de 20 a 30 años, estos porcentajes pueden alcanzar tasas de hasta el 6.5%. En fuentes más actuales, estas cifras aumentan, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19 en 2020. Por ejemplo, la National Eating Disorders Association (NEDA, s. f.) señala que alrededor del 9% de la población de Estados Unidos tendrá un trastorno de la conducta alimentaria a lo largo de su vida. En el contexto español, un informe reciente elaborado por la Fundación Manantial (2023) entre población joven destacaba que la identificación con un “trastorno de

la conducta alimentaria” presentaba una marcada diferencia de género, con un 71.1% de chicas y un 26.7% de chicos.

Un problema habitual con las estadísticas de prevalencia suele ser la confusión que se establece entre estos malestares como experiencias fenomenológicas (es decir, si miden el porcentaje de mujeres que, de un modo u otro, presentan conflictos con su cuerpo y/o la alimentación) o como diagnósticos psiquiátricos (si miden el porcentaje de mujeres diagnosticadas y tratadas clínicamente como “anoréxicas” o “bulímicas”), sin asumir el evidente desfase que puede darse entre ambas realidades. Constantemente se incide en la importancia del género para entender su desigual incidencia, pero no suele contemplarse cómo este puede jugar un papel muy diferente, incluso ambiguo y contradictorio, en función de la perspectiva adoptada. Es decir, si bien parece evidente que el sufrimiento psíquico es moldeado por estructuras sociales como el capitalismo, el racismo y el patriarcado (Frazer-Carroll, 2023) y que, por tanto, existen notables y crecientes desigualdades de género en eso que se denomina como “salud mental” (Bacigalupe et al., 2020), resulta urgente dilucidar cuáles hacen referencia a los modos de “padecer” un malestar, esto es, a la experiencia subjetiva, y cuáles a los modos de ser leídas y construidas como personas “enfermas”, esto es, a los modelos de atención. Esta diferenciación es importante porque, si bien el feminismo cultural ha analizado minuciosamente el papel del género en la génesis de estos malestares, las exploraciones sobre su funcionamiento dentro de las intervenciones sanitarias utilizadas para tratarlos han sido comparativamente menores (Moulding, 2006).

Este ensayo va a preguntarse de un modo amplio por cómo afecta el género a los malestares alimentarios y cómo nos obliga a pensar en ellos como experiencias femeninas, pero también feminizadas e incluso feminizantes: como vivencias que afectan de un modo específico a las mujeres,³ pero que también funcionan, de un modo u otro, para “atrapar” y “enderezar” mujeres. Metodológicamente se trata de un texto teórico que surge de una investigación doctoral aún en curso sobre la medicalización de estos malestares, cuyo objetivo es fomentar la reflexión crítica y proponer nuevas líneas de pensamiento, y no tanto la presentación de unos resultados empíricos

3 Utilizo “hombre” y “mujer” como categorías políticas y no desde concepciones esencialistas que reducen la identidad de género a la biología y la limitan a la genitalidad. Me interesa el proceso mediante el cual las personas “nos convertimos” (somos convertidas) en hombres o en mujeres, y los efectos que esto tiene a todos los niveles.

basados en investigaciones concretas. En este sentido, se explorará cómo las preocupaciones por el cuerpo y por la alimentación se distribuyen desigualmente entre la población en función del género por razones estructurales, pero también cómo ciertas concepciones del género impregnan los propios diagnósticos y los modelos de atención que estos habilitan, haciendo que la propia disciplina psiquiátrica “produzca” una feminidad determinada por medio de estas categorías. Para finalizar, se plantearán unas conclusiones donde se sintetizarán los puntos clave abordados a lo largo del texto.

¿Malestares femeninos o feminizados? Algunos argumentos

Parece innegable el hecho de que, por razones históricas, sociales y culturales, hombres y mujeres no se relacionan de la misma forma con su cuerpo o con la alimentación. Las mujeres han sido tradicionalmente relegadas a un rol como productoras, nutridoras, abastecedoras, prescriptoras, servidoras y consumidoras de alimentos que combina conocimientos teóricos con habilidades prácticas, así como la responsabilidad de transmitir este saber hacer de generación en generación (Gracia-Arnaiz, 2002, 2006, 2015). Una labor que en algunos casos suele ser vivida como algo frustrante y que genera sentimientos encontrados ya que, frente a la dedicación y esfuerzo que requiere, no proporciona ni ha proporcionado jamás, al menos a las mujeres, prestigio social, poder o riqueza (Gómez, 2003). Las personas que hemos sido socializadas como mujeres hemos recibido una educación alimentaria diferente a la de los hombres que, además, generalmente ha sido independiente de nuestros gustos, inquietudes y deseos, y ha solido aparecer vinculada al ámbito doméstico, la obligación y el deber (Zafra, 2007). Los hombres, por el contrario, han sido socializados en ser servidos y alimentados por las mujeres de sus vidas: generalmente, sus madres, esposas o hijas, normalmente sin recompensarlas económica ni simbólicamente por ello. Así, “en este reparto de papeles, que se aprende por medio de la socialización, el hombre es el principal destinatario del servicio y el devorador de alimento que la mujer ha aprendido a preparar” (Gómez, 2003, p. 42). Los hombres han sido educados en que ser cotidianamente servidos y alimentados por mujeres es algo normal, lógico, su derecho natural como seres humanos y algo que pueden “exigir”, aunque hay que destacar que ni unos ni otras tienen un papel pasivo en el proceso de socialización, y que ambos géneros reelaboran los mensajes recibidos por la sociedad a partir de su propia experiencia (Zafra, 2007).

La socialización del cuerpo también presenta diferencias notables por género. Lo que Naomi Wolf (2020) denomina como “ideología de la belleza” impone unos cánones estéticos imposibles de cumplir a las mujeres conforme estas van avanzando en el terreno de la igualdad formal. Según Wolf, mientras en la esfera pública se van conquistando poco a poco cada vez más derechos gracias a los avances feministas, paralelamente se dirige una ofensiva invisible que lleva a la población femenina a obsesionarse con la delgadez y la juventud, llegando incluso a enfermar por ello. La anorexia y la bulimia son malestares que, según esta autora, deben leerse desde aquí: conforme las mujeres van ganando terreno en el espacio público, los mandatos sociales les indican que deben ocupar cada vez menos espacio. Así, se institucionaliza la “mujer delgada” como un ideal de feminidad respetable y exitosa (Malson, 2003), figura que no puede separarse ni de los modos de entender el cuerpo ni de los discursos de género y que lleva a muchas mujeres a embarcarse en peligrosas cruzadas por perder peso y mantener un determinado aspecto físico.

En este sentido, podría pensarse en los malestares alimentarios como experiencias que no se distribuyen equitativamente entre la población y que muestran una acusada brecha de género, ya que afectan de modo desigual a hombres y a mujeres. Autoras como Kim Chernin (1981, 1985) o Morag MacSween (1993) las relacionan directamente con una crisis de identidad femenina surgida de la necesidad de compatibilizar roles ambiguos en una sociedad contradictoria con respecto al papel de las mujeres y a sus (im)posibilidades. Otras autoras, como Susie Orbach (1993), defienden que surgen de la confusión que sienten muchas mujeres acerca de cuánto espacio pueden ocupar sus cuerpos, emociones, deseos y necesidades. En cualquier caso, parece innegable que el cuerpo y la alimentación constituyen elementos centrales en la construcción de las identidades de género. Las mujeres recurren a algo con tanto valor simbólico y material como la corporalidad o la alimentación para expresar y gestionar situaciones, relaciones y afectos de distinta índole que en ningún caso pueden desligarse de su vivencia como sujetos sociales y de los roles que se les atribuyen (Gracia-Arnaiz, 2002, 2006, 2015).

A nivel social, el cuerpo femenino se construye como atractivo, disponible y ultrajable, en oposición al cuerpo masculino, que se construye como autónomo, activo e invasivo (MacSween, 1993). Siguiendo a Bordo (1993, 2001), como consecuencia de la herencia filosófica occidental, los hombres

piensan en su cuerpo como en una conexión directa y natural con el mundo, como algo que, sencillamente, dan por hecho. Sin embargo, las mujeres vivimos el cuerpo como un “oso pesado”, como un lastre molesto con el que debemos cargar y de cuyas molestas necesidades debemos ocuparnos. Sin embargo, esta situación estructural de desventaja es utilizada por muchas mujeres que intentan sacar el máximo partido a su imagen corporal y que convierten su cuerpo en su mercancía más valiosa, “el objeto con el que negocian el mundo” (Orbach, 1993, p. 16). A su vez, existe una incuestionable vinculación entre el hambre femenina y el deseo sexual. Mientras el hambre masculina es aceptada y legitimada socialmente, el apetito femenino es percibido como algo amenazante que pone en peligro el orden social y que debe ser controlado, escondido y regulado (Bordo, 1999). Por eso, las mujeres han sido quienes han tenido una relación con el hambre mucho más próxima, íntima y conflictiva que los hombres. Siguiendo a Mabel Gracia-Arnaiz (2015):

Histórica y etnográficamente el ayuno femenino, en mayor proporción que el masculino, ha sido utilizado con diferentes finalidades. El no-comer, a menudo silencioso, para regular los recursos económicos del grupo, para socializar a sus miembros o para asegurar el control social. Cada una de ellas tiene un valor específico. En nuestra cultura, las mujeres nutren, abastecen, educan, sirven... a través de la comida. Consecuentemente, esta vinculación con la alimentación atraviesa el sistema de género, las relaciones interpersonales, la comunicación afectiva e incluso la aprehensión del riesgo, de tal forma que se convierte, si así se ha aprendido o se permite, en una herramienta para expresar relaciones y emociones de índole diversa. (p. 57)

No resulta extraño, pues, que, mientras los hombres manifiestan actitudes saciativas y hedonistas con la comida basadas en el placer, el goce y el disfrute, las mujeres destaquen por la vigilancia, la medida, la renuncia y el autocontrol (Zafra, 2007). Tampoco parece sorprendente que sean estas quienes manifiestan una mayor preocupación por la forma de su cuerpo, que puede derivar fácilmente en ansiedades diversas y que puede materializarse en prácticas concretas como los ayunos, el deporte excesivo, los vómitos autoinducidos o los atracones. En este sentido, y como en todo momento se está hablando de tendencias culturales a gran escala, parece evidente no solo que las mujeres tendrían más posibilidades que los hombres de

padecer alguno de estos malestares, sino que estos están indudablemente relacionados con el género y con lo que significa vivir como una mujer en un mundo caracterizado por la desigualdad estructural y una “feminidad irreconciliable” (Macleod, 1982, p. 92). Como escribe Marya Hornbacher (2002) en su autobiografía, “mi cuerpo anoréxico era una declaración confusa (...) tanto una disculpa por ser una mujer como un intento retorcido de demostrar que una mujer puede valer tanto como un hombre” (p. 299).

Sin embargo, la anorexia y la bulimia nerviosa, además de ser una experiencia fenomenológica, una práctica de subjetivación (Sánchez Hernández, 2007), una determinada relación con el cuerpo y con el entorno que “afecta” de un modo particular a las mujeres (quizás desde una perspectiva interseccional⁴ podría matizarse que a algunas mujeres), también son un diagnóstico clínico dirigido precisamente a “atrapar” mujeres. Es decir, además de un malestar femenino, podría decirse que se trata de una etiqueta feminizada diseñada para categorizar mujeres (nuevamente, desde una perspectiva interseccional podría puntualizarse que a algunas mujeres, sobre todo a aquellas jóvenes, blancas y de clase media). Los hombres que “sufren” este tipo de malestares están ubicados, como plantea la antropóloga Raquel Santiso (2007), basándose en la propuesta de Connell (1995) sobre las masculinidades subordinadas, “en la parte más baja de una jerarquía entre hombres, y respecto a las que suele darse una confusión simbólica con la feminidad, lo que puede suponer diferentes grados de exclusión social” (p. 134), así como un acceso diferencial al diagnóstico o al tratamiento. Estos hombres

4 Aunque escasos, hay algunos trabajos interesantes sobre el tema desde una óptica interseccional, como los trabajos de Becky W. Thompson (1994a, 1994b), que centran su análisis en los malestares de mujeres racializadas, de clase trabajadora y/o lesbianas que se alejan del retrato robot que la psiquiatría maneja sobre estas pacientes. También destacan el artículo de Helen Gremillion (2008), “The Race and Class Politics of Anorexia Nervosa: Unravelling White, Middle-Class Standards in Representations of Eating Problems”, o la tesis doctoral de Mariola Bernal Solano (2010), que se centra en realizar un análisis transcultural sobre el tema, investigando la experiencia de mujeres que han vivido procesos migratorios y su efecto en las prácticas alimentarias. Sin embargo, cualquier trabajo que pretenda incorporar una perspectiva interseccional debe enfrentarse a una paradoja de difícil solución: la propia experiencia de “sufrir” un malestar alimentario está inevitablemente condicionada por los marcos sociales y los modelos de atención, que siguen restringidos a un tipo especial de mujeres: jóvenes, blancas, de clase media (González Aguado, 2014). Esto no quiere decir que, como muestran estos trabajos, otro tipo de mujeres no presenten conflictos con su cuerpo que cuestionan los parámetros biomédicos, pero sí obliga a considerar los modos en los que esta vivencia está también inevitablemente moldeada por estos mismos parámetros, pese a que también puedan darse (y, de hecho, se den constantemente) fugas y contradicciones.

suelen ser feminizados a través de una vinculación psiquiátricamente sostenida y reforzada entre anorexia masculina y homosexualidad (Brain, 2006), como puede comprobarse fácilmente con la lectura de cualquier texto clásico sobre el tema. Según Santiso (2007), estos hombres representan, desenmascaran y encarnan los conflictos actuales existentes en torno a la masculinidad, aunque siguiendo a otras autoras como Orbach (1993), una sintomatología similar entre hombres y mujeres respecto a la alimentación no implica que expresen los mismos “trastornos”, ya que la psicología de cada género está moldeada de distinto modo. En este sentido, las prácticas restrictivas o compulsivas en los hombres tendrían una génesis, una motivación y una razón de ser distinta a la anorexia o la bulimia femeninas.

Sin querer entrar en este debate, parece evidente que la anorexia y la bulimia, no ya como prácticas alimentarias, sino como construcciones clínicas, tampoco son neutrales al género: están claramente orientadas hacia las mujeres (hacia algunas mujeres). Utilizo el término “orientación” en el sentido otorgado por la filósofa feminista Sara Ahmed (2019), como una forma de regular socialmente las relaciones de proximidad y distancia entre los cuerpos; como un modo de habitar un espacio en el que algunos objetos “tienden” hacia otros en un movimiento que, aunque se perciba como natural, es socialmente inducido y requiere de un trabajo constante para ser mantenido. En este sentido, los diagnósticos psiquiátricos pueden pensarse, al igual que cualquier otro objeto, como lo que Ahmed (2019) conceptualiza como “dispositivos de orientación”, esto es, artefactos dirigidos hacia un lugar determinado que, por medio de la repetición y el hábito, terminan adquiriendo la forma de esos lugares a los que se han visto forzados a acercarse. Los diagnósticos pueden ser entendidos así como estructuras materiales, sociales y culturales de sentido que “apuntan” a un ángulo determinado y, así, permiten “mirar” en una dirección y no en cualquier otra, a la par que dirigen y colocan a los cuerpos en el mundo. En este sentido, la anorexia y la bulimia no serían solo algo que los cuerpos “hacen” sino también algo que “se hace” a los cuerpos, categorías lingüísticas que son aplicadas sobre la superficie de los mismos y que inevitablemente les dan forma por medio de complejos procesos de materialización (Butler, 1993) que involucran constantemente al cuerpo y al lenguaje. El diagnóstico es un mecanismo discursivo que categoriza, produce y consolida los cuerpos como “anoréxicos” o “bulímicos”.

Así, además de constituir experiencias subjetivas, la anorexia y la bulimia son entidades construidas como objetos de la ciencia médica (véanse, por ejemplo, los trabajos de MacSween, 1993; Hepworth, 1999; Gil García, 2005; y González Aguado, 2010), que toman forma en prácticas clínicas concretas y en estructuras institucionales de atención que llevan consigo una determinada marca de género. La anorexia y la bulimia no serían solo malestares femeninos, sino también feminizados: los cuerpos de las mujeres (de algunas mujeres) son el eje al que se dirigen las categorías y los tratamientos, su principal blanco. Es decir, no es solo que las mujeres tengan una mayor propensión a “enfermar”, sino que también la tienen a recibir un diagnóstico y, por tanto, a devenir “enfermas”, devenir anoréxicas (Darmon, 2008). Ambas tendencias, por supuesto, aparecen totalmente imbricadas en la realidad, siendo imposible separar las causas de los efectos.

El diagnóstico como indicador de una feminidad desviada: La performatividad de la etiqueta

Los “trastornos de la conducta alimentaria” son etiquetas pensadas y manejadas para “atrapar” mujeres, para capturar experiencias femeninas y ofrecer un marco interpretativo desde el que puedan ser leídas: un marco basado en la patologización. Una vez que el diagnóstico es decretado, es verbalizado en voz alta por un profesional sanitario y anotado en un historial médico, lo que hasta entonces era considerado “normal” es convertido inmediatamente en una patología que requiere ser tratada. Las categorías psiquiátricas son dispositivos que, en palabras de María González Aguado (2010), “encriptan” y convierten las descripciones médicas de las enfermedades en realidades inabordables desde cualquier otro enfoque que no sea el biomédico. Desde el marco clínico, se asume además que estos malestares son “problemas” de mujeres, lo que incrementa considerablemente las posibilidades de que una mujer que acuda a una consulta médica con bajo peso o con pautas dietéticas valoradas como insuficientes, excesivas o sencillamente desordenadas, sea inmediatamente diagnosticada de anorexia o de bulimia.

O, lo que es lo mismo, que ante síntomas similares, sea mucho más complicado que un hombre reciba un diagnóstico de este tipo. Como se parte de la base de que son malestares femeninos, estos terminan siéndolo,

en el sentido en el que terminan “orientados” a “capturar” mujeres, lo que facilita que lo hagan y que, encima, esta asociación parezca absolutamente natural, racional, evidente por sí misma. Como afirman autoras como Eva Zafra (2007), el perfil diagnóstico se ha construido sobre un modelo estereotipado de género femenino, lo que a su vez lleva a la subestimación de prácticas restrictivas-compulsivas en los chicos y a la perpetuación y reproducción de un modelo de atención y de prevención desigual que, al seguir determinadas premisas, no hace sino confirmar y reforzar constantemente los mismos resultados de los que ya parte. En este sentido, la anorexia sería únicamente una de entre una larga lista de condiciones diagnósticas que han definido los parámetros de lo que consiste una feminidad “normal” y “saludable”, de cuándo esta es demasiado discreta o, al contrario, totalmente exagerada (Saukko, 2008).

Que la anorexia y la bulimia funcionen como dispositivos de orientación hacia las mujeres no resulta sorprendente si tenemos en cuenta la naturaleza discursivamente femenina de los malestares alimentarios y cómo estos son producidos en diálogo constante con las normas sobre feminidad, encapsulando una multiplicidad de feminidades contradictorias (Malson, 2003). La propia diferenciación entre un “trastorno” y el otro obedece a motivos de género. Siguiendo a María González Aguado (2010), ambos son constructos médicos basados en dos modelos de feminidad “heterónomos, contradictorios y jerarquizados” (p. 198). La dualidad entre los dos es palpable: “la anorexia sería la encarnación patológica del estereotipo de feminidad tradicional, caracterizado por la virtud y la fragilidad, mientras que la bulimia sería el correlato de una feminidad desviada y fuera de sí, capaz de cometer todo tipo de excesos” (González Aguado, 2010, p. 163). La bulimia estaría así caracterizada por el egoísmo, la falta de control, la codicia y la promiscuidad, mientras que la anorexia representaría la abstinencia, la pasividad y la disciplina extrema, cualidades valoradas solo hasta cierto punto más allá del cual se consideran obsesivas y extremas (Burns, 2004). Las narrativas sobre la anorexia y la bulimia con frecuencia presentan la figura de dos “chicas malas”, una que es “demasiado frígida/rígida” y la otra que es “demasiado tolerante/desmesurada” (Saukko, 2008). Serían así “enfermedades” que, por un motivo o por otro, o por exceso o por defecto, reflejan una feminidad patológica.

Además, ambas “enfermedades” no gozan del mismo reconocimiento clínico y están “separadas por una distancia ontológica infranqueable” (Moreno Pestaña, 2010, p. 231). La bulimia, como categoría clínica más reciente, se constituye como lo “otro”, como la alteridad, como un mero dialecto (Recalcati, 2003) en oposición a la categoría central (la anorexia) cuya construcción clínica es mucho más antigua y, por tanto, se establece como lo principal (Burns, 2004). Moreno Pestaña (2010) considera que esta oposición simbólica obedece a criterios de clase y a ideas sobre lo “distinguido” y lo “vulgar”. En esta misma línea, Marya Hornbacher (2002) incluso se refiere a la bulimia como “la pariente pobre de la anorexia, tanto en términos médicos como de admiración” (p. 202). En cualquier caso, y aunque la jerarquía entre las dos sea palpable, ambas construcciones discursivas están basadas en dos modelos diferenciados y binarios de lo que es (y debe ser) una mujer. Esto resulta interesante. Como ya adelantaron teóricas feministas como Sandra Harding (1997), “mujer” y “feminidad” son conceptos contruidos desde visiones e intereses masculinos y que constantemente son utilizados para sostener y legitimar un determinado orden social. La definición de los problemas científicos lleva siempre consigo las huellas de los grupos dominantes que los plantean. Según Harding, el dualismo y la separación del mundo en pares de opuestos, en esquemas de contraste y categorías de oposición, son piezas fundamentales de este proyecto de dominación masculina:

La preocupación por definir y mantener una serie de dicotomías rígidas en la ciencia y en la epistemología ya no parece un reflejo del carácter progresista de la investigación científica, sino que está inextricablemente relacionada con necesidades y deseos específicamente masculinos —y quizá exclusivamente occidentales y burgueses—. (Harding, 1997, p. 22)

Así, los criterios científicos (también los médicos) tienen más que ver con las formas de organizar el mundo desde ciertas miradas que con el mundo que se pretende analizar en sí, algo que puede extrapolarse fácilmente al caso de la anorexia y la bulimia, donde el binarismo y la confrontación entre ambos términos impregna no solo las categorías diagnósticas, sino también los modos de plantear los tratamientos médicos. Esta dualidad diagnóstica tan dicotómica no deja de resultar sorprendente cuando, en los casos concretos de personas particulares, prácticas de ayuno y de atracón se combinan y superponen constantemente de infinitas maneras posibles, poniendo en cuestión esta conceptualización binaria y simplista sobre

la que, sin embargo, se sustentan prácticas clínicas concretas con efectos reales en la vida y en los cuerpos de las mujeres.

Además, el diagnóstico también genera identidad en quien lo recibe, haciendo que la etiqueta ofrezca a la paciente respuestas certeras sobre su propia identidad. Solo desde aquí puede explicarse “la tenacidad con que las pacientes parecen aferrarse a estas etiquetas diagnósticas” (Tubert, 2000, p. 290) y el modo en el que constantemente tienden a buscarse en ellas, a edificar su identidad desde la patología que les ha sido asignada y desde la que se pretende explicar todos los pormenores no solo de su conducta, sino también de lo que “son”. Si bien la intervención clínica representa solo uno de los muchos contextos en los que se producen las subjetividades de las mujeres diagnosticadas, es particularmente significativa debido a las dinámicas de poder implicadas (Moulding, 2006). En este sentido, podría decirse que el diagnóstico no solo está orientado en una cierta dirección, sino que “orienta” a quienes lo reciben en ciertas prácticas y no en otras, las “encauza” hacia un determinado itinerario e incluso en cumplir con un determinado modelo de género en función de la categoría asignada y de las expectativas ligadas a ella. Así, podría decirse que, como ya adelantó Judith Butler sobre el género (1993), el diagnóstico también actúa de modo performativo, esto es, construyendo de forma reiterada la realidad que pretende describir y produciendo constantemente a los sujetos a través de prácticas social e históricamente reguladas.

Defender que el diagnóstico y el tratamiento actúan de un modo performativo obliga a desestabilizar el eje de atención y anima a que nos preguntemos no solo por qué ciertas personas (en este caso, mujeres) realizan determinadas prácticas (en este caso, comer “poco”, “mal” o “demasiado”) en mayor medida que los hombres, sino por cómo dichas prácticas son conceptualizadas y organizadas en un sistema preestablecido en el que son inscritas; en un marco de legibilidad solo desde el cual adquieren sentido. Siguiendo a Butler (1993), “de manera general, lo performativo funciona para producir lo que declara (...) las performativas constituyen un lugar de producción discursiva” (p. 163). Los diagnósticos serían así prácticas discursivas que logran su eficacia por medio de la repetición. Los profesionales elaboran activamente los tipos particulares de cuerpos que creen describir, produciendo efectos encarnados muy reales y socialmente localizados al actuar como si estos cuerpos preexistieran a la medicalización (Gremillion, 2002). Como si, de hecho, no fueran constituidos en este mismo proceso.

En fin, la anorexia y la bulimia también son el efecto de ciertas normas discursivas vigentes en el entorno clínico que hacen que ciertos cuerpos “aparezcan”, emerjan, como reales, legibles o inteligibles, en este caso, como “enfermos”, problemáticos o curables. Pese a que la biomedicina intente presentarse a sí misma como “copia de los hechos” (Martínez-Hernández, 2011), es decir, como disciplina aséptica, objetiva, desapasionada e imparcial cuyas categorías se limitan a “atrapar” una parcela de la realidad, no es posible encuadrar el mundo, nombrarlo y actuar en él sin alterarlo. El diagnóstico no es una categoría descriptiva que permite clasificar de forma neutral una “enfermedad” preexistente en función de signos y síntomas observables e inequívocos, pues en el propio procedimiento de aplicación construye esa enfermedad y al sujeto que la vive como paciente necesitado de intervención. Gracias, entre otras cosas, a los trabajos de Michel Foucault (1981), sabemos que las categorías clínicas no solo describen, sino que definen, regulan, ordenan y normalizan los cuerpos sobre la base de un proyecto político de control de la vida que el teórico francés conceptualizó como “biopoder”. Y en este proceso de patologización de las conductas desviadas, las etiquetas consiguen que los sujetos no solo sean vistos como “enfermos”, sino que ellos mismos empiecen a percibirse como tal y a comportarse de forma coherente con este nuevo rol social que se les ha atribuido. En este sentido, los diagnósticos tienen la capacidad no solo de constituir sujetos de forma externa, sino también de construirlos de forma interna, ya que las expectativas harán que tiendan a convertirse en aquello que se espera de ellos en función de cómo han sido definidos clínicamente (Hacking, 2006).

Algo que no deja de resultar llamativo si tenemos en cuenta la arbitrariedad y contextualidad que envuelve al diagnóstico (Gómez, 2003; Zafra, 2007). Las descripciones médicas dialogan constantemente con conocimientos locales, haciendo que, como propone la antropóloga Rebecca Lester (2007), puedan diferenciarse dos modelos diferentes: el “diagnóstico duro” (los síndromes tal y como aparecen descritos en los manuales de medicina) y el “diagnóstico blando” (los modelos de trabajo locales y concretos que utilizan los clínicos a partir de su experiencia y a las relaciones sociales en las que están insertos). Esto coloca al diagnóstico en una situación en la que, lejos de ser universal o unívoco, se convierte en absolutamente dependiente del contexto, de los valores culturales y del entorno en el que es (o no es) emitido. Desde esta óptica, todo diagnóstico es un posible no diagnóstico y, como recuerda Lester (2019), lo que “es” un “trastorno”, lejos de ser

evidente, es una situación fluida y cambiante que se negocia continuamente en las interacciones entre diferentes partes interesadas.

Por tanto, defender que el diagnóstico actúa de modo performativo obliga también a desviar la mirada de la realidad que pretende ser representada (las dificultades con la alimentación) y posarla en la propia categoría, interrogando a esta sobre su dimensión práctica, situacional y política: sobre su capacidad de hacer cosas, de producir efectos en los cuerpos y en el mundo. Anorexia y bulimia no hacen referencia (solo) a “cosas” que hacen algunas mujeres, sino que son conceptos que hacen cosas en sí mismos, y en las propias mujeres que reciben el impacto de estos conceptos. Hacen cosas y les hacen hacer cosas, muchas veces para estar a la altura del concepto que se les ha depositado; otras veces para cuestionarlo y rebelarse contra él. Como ya adelantó Butler (1993) sobre el género, su asimilación nunca es total, y siempre está sujeta a fugas, algo que puede extrapolarse fácilmente a todo sistema de control social. Sabemos, gracias también a las aportaciones de Foucault (1977), que el poder nunca se da sin resistencia.

¿Y los tratamientos?: La intervención clínica como proyecto feminizante

Como ya se ha visto, la biomedicina como práctica cultural y social (Lupton, 1994) y, en concreto, la Psiquiatría como disciplina encargada de discernir entre el comportamiento normal y el patológico, constantemente construyen pacientes, y esta construcción suele suponer de forma automática la legitimación del tratamiento. Aunque en el caso de los “trastornos de la conducta alimentaria” este puede ser de muchos tipos diferentes en función de las características de cada caso (tratamiento ambulatorio, centro de día, ingreso en un centro especializado, en unidad de agudos...), suele caracterizarse por el control y la pérdida de libertad. Si en el punto anterior se ha discutido el papel del diagnóstico y algunos de sus sesgos, en este va a defenderse el tratamiento médico como proyecto no solo sexualizado, sino sexualizante: como una tecnología no solo destinada a mujeres, sino que tiene como objetivo precisamente el disciplinamiento de la feminidad (Moulding, 2006).

Teresa de Lauretis (1987, 2000) plantea que el género funciona como una tecnología social, esto es, como un conjunto de prácticas, discursos, epistemologías, instituciones y aparatos culturales que construyen,

organizan y regulan las diferencias sexuales entre los cuerpos. Según esta autora, se trata de un proceso cotidiano en constante (re)producción que se genera en las relaciones sociales, pero que también fabrica subjetividades y nos “engendra” como hombres o como mujeres. En este sentido, los tratamientos médicos pueden pensarse como “tecnologías de género”, como uno de los dispositivos por medio del cual se “hace”, reproduce y representa el género. Son incontables los trabajos que, desde diversas perspectivas, han denunciado el papel de la Psiquiatría como instrumento ideológico de control patriarcal sobre el cuerpo y la vida de las mujeres. En una obra que puede considerarse pionera, Phyllis Chesler (1972/2019) subraya que el sistema psiquiátrico históricamente ha patologizado a las mujeres tanto por desafiar las normas de género como por cumplirlas rigurosamente. En este sentido, los “trastornos de la conducta alimentaria”, como malestares que se caracterizan por la aparente adhesión a las normas sociales, aunque también por su cuestionamiento y ridiculización (Tubert, 2000), constituyen un caso de estudio ideal para analizar la práctica psiquiátrica como “orden social” (Gremillion, 1992). Esto es, para estudiar su continuidad con el *statu quo* y con los valores dominantes.

Siguiendo a Ahmed (2019), cuerpos y espacios están coconstituidos, esto es, los cuerpos constantemente se orientan dentro de marcos normativos que definen qué espacios resultan accesibles, cómodos o inhóspitos, y a la vez, los espacios se producen mediante la repetición de esas orientaciones. Así, el género “es un efecto de cómo los cuerpos ocupan los objetos, lo que implica cómo ocupan el espacio al ser ocupados de una forma o de otra” (p. 87). En este sentido, podría decirse que la psicoterapia, los tratamientos médicos y los centros psiquiátricos en general son espacios claramente feminizados, pensados para ser ocupados por mujeres, pero también feminizantes: lugares en los que, entre otras cosas, se restaura el régimen de género y se pretende (re)generar una feminidad normativa. Los cuerpos femeninos “encajan” perfectamente en estos entornos contruidos precisamente para “acomodarlas”, como si fueran trajes hechos a medida, pero el fin último de estos lugares no deja de ser “hacerlas encajar”. La disciplina psiquiátrica puede pensarse como unos “dispositivos de enderezamiento” (Ahmed, 2019), esto es, como un mecanismo que busca “alinearse” los cuerpos a la norma, para que estos encajen en los estándares sociales.

Para ilustrar esta idea puede pensarse en la centralidad que adquiere el periodo tanto en el proceso diagnóstico (su ausencia, denominada clínicamente como amenorrea, fue un criterio diagnóstico central de la anorexia nerviosa) como en el modelo de intervención. La ideología de la

normatividad menstrual en la que se basa el modelo biomédico presupone que todas las mujeres, y que solo las mujeres, menstrúan (Guilló, 2023). En tanto que el cuerpo femenino “normal” se define médicamente por su función reproductora (Esteban, 2001), la pérdida de la menstruación corresponde a un síntoma de enfermedad, una “avería” que debe ser subsanada lo antes posible. Muchas personas diagnosticadas de anorexia y/o bulimia han perdido la menstruación total o parcialmente, por lo que la recuperación de la misma se establece como objetivo prioritario de cualquier tratamiento y como un indicador de mejora, muchas veces innegociable, para conseguir el alta médica.

En este sentido, si estas mujeres han comenzado de forma inconsciente con sus cuerpos un trabajo de transformación de sí (Darmon, 2008), de des-feminización (en el sentido de perder las formas femeninas como el pecho o la cadera, crecimiento de vello corporal y pérdida de la regla), la intervención clínica se basa precisamente en “devolver” sus cuerpos a la “normalidad”, lo que implica, por supuesto, la recuperación de sus funciones reproductivas. La biomedicina asume que un cuerpo femenino “normal” “debe” menstruar para poder cumplir con el imperativo de la maternidad. Esto no deja de resultar curioso porque en los casos de otros diagnósticos psiquiátricos, la tendencia suele ser justamente evitar que las mujeres se reproduzcan, y para ello se han llevado a cabo históricamente prácticas clínicas como las esterilizaciones forzosas, los abortos coaccionados o, sencillamente, sembrar dudas sobre su capacidad de ser buena madre o incluso sobre si su “trastorno” no será hereditario. En este sentido, puede observarse cómo hay ideas muy arraigadas en la práctica psiquiátrica sobre qué cuerpos deben reproducirse y cuáles no; sobre qué mujeres deben ser “feminizadas” de nuevo y cuáles deben abandonar su rol social cuanto antes debido a su condición de anormalidad.

Hay otras autoras que también han estudiado cómo los propios tratamientos médicos reconfiguran las relaciones de género. En su clásico *Feeding Anorexia: Gender and Power at a Treatment Center*, la antropóloga Helen Gremillion (2003) comparte los resultados de su trabajo etnográfico realizado en un centro de EE.UU. para mostrar que las intervenciones clínicas no son neutrales al género, sino que, inevitablemente, reproducen normas culturales sobre el cuerpo, la feminidad y el poder. Hay que tener en cuenta que las personas diagnosticadas de estos “trastornos” tienen fama de ser pacientes difíciles, tramposas, infantiles, vanidosas, manipuladoras y resistentes al tratamiento, por lo que la intervención terapéutica, basada en el control, el aislamiento y la ganancia de peso, pretende legitimar

precisamente nuevos modelos de obediencia basados en la disciplina y el acatamiento de las normas.

En este sentido, resulta inspirador el trabajo de Sara Ahmed (2014) sobre la voluntad y sobre las “niñas obstinadas”, ya que, aunque surgido en otro contexto, permite pensar en los tratamientos aplicados a estas pacientes como “dispositivos de enderezamiento” hacia mujeres con “demasiada voluntad” que se niegan a obedecer. Si la obstinación es, como plantea Ahmed, un diagnóstico de carácter sobre quienes se resisten a seguir las indicaciones de la autoridad, puede pensarse en ella como en un segundo diagnóstico: como un diagnóstico superpuesto a ciertos “trastornos” que se plantean como “problemas de voluntad” y que, para enmendarse, requieren trabajar la obediencia y la disciplina como herramientas pedagógicas. La institucionalización de un modelo clínico de atención basado en un sistema de privilegios y castigos, donde la desobediencia suele conllevar sanciones ejemplarizantes, puede pensarse desde aquí: como una forma de castigar duramente el cuestionamiento a la autoridad, y de premiar el acatamiento, la docilidad y la sumisión. Otras autoras destacan además que los clínicos tienen tendencia a recurrir a la violencia y a la fuerza física debido a las propias normas de género que hacen que no puedan permitirse otras estrategias menos virulentas, ya que “su propio concepto de masculinidad está en juego” (Gómez, 2003, p. 72). En este sentido, no sería solo que el tratamiento sea una tecnología para construir una feminidad “aceptable”, sino que sería también el espacio en el que los psiquiatras⁵ despliegan, negocian y ponen a prueba constantemente su propio rol y su posición de autoridad. Por ejemplo, Nicole Moulding (2006) denuncia que las intervenciones médicas constantemente redefinen una feminidad contradictoria en relación con la autonomía y el control. Destaca cómo el actual enfoque médico refuerza que los psiquiatras asuman un rol de padre autoritario, mientras que las pacientes diagnosticadas se ven en la obligación de encarnar el rol de hijas, generándose dinámicas desiguales de dependencia, paternalismo y tutelaje que, inevitablemente, (re)producen las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres.

Rebecca Lester (2019), por su parte, considera que el problema es que estos “trastornos” perturban los regímenes existentes de conocimiento y

⁵ No me estoy refiriendo únicamente a los psiquiatras hombres, sino al ámbito profesional de la Psiquiatría como un espacio de prestigio y poder y, por tanto, como un espacio masculinizado, independientemente de que también puedan encontrarse en él (y, de hecho, cada vez sean más) psiquiatras mujeres ejerciendo su labor.

percepción, ya que no encajan claramente en las categorías biomédicas comunes basadas en una separación tajante entre el cuerpo y la mente. Esto los convierte en un “asunto fuera de lugar” (p. 178) que los clínicos constantemente intentan, sin éxito, subsumir e incorporar dentro de sus paradigmas y marcos analíticos, en no pocas ocasiones, a la fuerza. Lester estudia cómo esta incapacidad médica para entender estas “enfermedades” genera lógicas perversas en las que el cuidado y el daño se enredan constantemente, reflejando las tensiones occidentales sobre nociones como presencia, ausencia, voluntad y legitimidad, todas ellas, por supuesto, de indudable dimensión de género y que, además, habilitan un acceso diferencial a los recursos sanitarios. Según esta autora, el modelo de tratamiento (al menos, en el contexto estadounidense), es el resultado de siglos de suposiciones sobre categorías como el género, la raza y la clase social, que generan ideas preconcebidas sobre quién se enferma y por qué, quién es moralmente responsable de qué tipo de sufrimiento, cómo es la salud y cómo se logrará la recuperación.

Hay muchos más aspectos que podrían discutirse al pensar en los tratamientos como tecnologías de género, y en los que no va a profundizarse por falta de espacio. Por ejemplo, podría destacarse el papel del hospital y de los centros psiquiátricos como lugares en los que, como en otros tantos, se (re)produce, valida e invisibiliza constantemente la violencia sexual (Chesler, 1972/2019; Guzmán y García-Dauder, 2024). Incluso a día de hoy, este tipo de centros no resultan seguros para las mujeres y, aunque haya pocos estudios al respecto dadas las dificultades para medir la dimensión del problema, se sabe que son frecuentes los abusos por parte de otros pacientes o incluso por parte de profesionales. También se sabe que es una realidad difícil de denunciar, debido a las relaciones de poder que se fraguan en estos contextos y a la escasa credibilidad otorgada a la palabra de las mujeres, especialmente a aquellas que tienen que cargar con el peso de un diagnóstico psiquiátrico.

En definitiva, la Psiquiatría ha sido históricamente una disciplina dirigida al control del cuerpo y de la vida de las mujeres. Los tratamientos médicos en general, y los centrados en la anorexia y la bulimia en particular, pueden ser pensados como dispositivos de enderezamiento que tienen por objetivo ajustar los cuerpos a la norma. Los espacios clínicos tienen por objetivo el disciplinamiento de una feminidad leída en clave patológica, funcionando habitualmente como tecnologías de género mediante las cuales se reinstauran, reproducen y regulan las relaciones de género y la desigualdad de poder que traen consigo.

Conclusiones

Este ensayo ha orbitado sobre la pregunta de cómo actúa el género en los malestares alimentarios, tratando de ofrecer una respuesta a una histórica preocupación médica y social sobre el marcado desequilibrio entre hombres y mujeres que caracteriza a estos “trastornos” y que los vincula directamente a lo femenino, la corporalidad, la irracionalidad y la patología. En este sentido, el ensayo ha comenzado analizando los factores que facilitan que las mujeres, por motivos históricos, sociales y culturales, recurran al cuerpo y a la alimentación para gestionar el día a día en mayor proporción que los hombres. Las aportaciones del feminismo cultural resultan muy útiles para entender que la relación con la corporalidad, el hambre y la brecha de género que presentan son mecanismos de regulación social y, por tanto, asuntos profundamente políticos que deben ser analizados como tales.

Sin embargo, también se ha visto que no solo la experiencia del ayuno, la purga o el comer compulsivo se distribuye de un modo desigual entre la población en función del género (también de otras variables como la edad o la clase), sino que los propios conceptos diagnósticos que pretenden “apresar” estas prácticas alimentarias y darles un nombre tampoco lo hacen. Ante las mismas conductas, hombres y mujeres no tienen las mismas posibilidades de recibir un diagnóstico psiquiátrico, de ser medicalizados por ello y de pasar a ser percibidos (y, por tanto, a considerarse a sí mismos) como anoréxicos o bulímicos. Se ha defendido que, debido a su histórica vinculación con lo femenino, los diagnósticos de anorexia y bulimia nerviosa están “orientados” para “atrapar” mujeres y, por tanto, son ellas las que “encajan” en las categorías, lo que termina reforzando esta vinculación y volviéndola real, tangible, efectiva y funcional. Como “son” “enfermedades” de mujeres, son estas (al menos, algunas mujeres) quienes mayoritariamente reciben un diagnóstico, fortaleciendo cada vez más esta asociación. Podría decirse que, como son “enfermedades” de mujeres, terminan siéndolo, terminan designando y tratando a mujeres y proponiendo un determinado modelo de feminidad en función de la categoría recibida. En este sentido, se ha visto que los diagnósticos funcionan de manera performativa, generando muchas veces los efectos que parecen describir y reproduciendo (no solo reflejando) la vinculación histórica entre estos malestares y la feminidad.

Así, se ha argumentado que anorexia y bulimia son “patologías” femeninas, pero también feminizadas y feminizantes: esto es, dirigidas a las mujeres y que pretenden “encauzarlas” de nuevo en las normas de feminidad. Este matiz entre estos tres conceptos es importante, especialmente en un contexto postpandémico en el que frecuentemente se alerta sobre el aumento de casos y su gravedad, ya que parece que esta alerta social sobre la necesidad de aumentar la cantidad de recursos sanitarios destinados a la salud mental no está viniendo de la mano de una reflexión igual de importante, aunque necesariamente más compleja, sobre los modos de categorizar a las pacientes y sobre la institucionalización y sus efectos. Si bien este artículo plantea muchas más preguntas que respuestas o propuestas concretas, se asume que un primer paso debe pasar por problematizar los tratamientos actuales y los principios sobre los que se sustentan.

En definitiva, si bien la vivencia de la corporalidad y del hambre tienen una innegable marca de género, necesaria de visibilizar y analizar, no es menos cierto que el proceso diagnóstico y el modo en el que son planteados los tratamientos médicos también la tienen y la refuerzan. Las mujeres son quienes mayoritariamente presentan mayores problemas con la alimentación, pero también son a quienes más se aplican estas categorías y los tratamientos médicos, provocando que las causas de los malestares se mezclen con los efectos de los mismos y haciendo imposible calibrar hasta qué punto estos “trastornos” son malestares femeninos, feminizados o feminizantes. Cualquier análisis desde una perspectiva de género o feminista debe situarse justo en esta tensión, no para intentar resolverla, sino para identificarla y hacerse cargo de ella. Solo así se podrán realizar análisis complejos a la altura del problema del que se pretende dar cuenta.

Seguramente no haya soluciones mágicas, rápidas o infalibles, pero eso no debería ser una excusa para el inmovilismo ni para mantener un modelo diagnóstico y de atención basado precisamente en las mismas estructuras de género que llevan a las mujeres a “enfermar”. El origen del problema no debería ser nunca el núcleo desde el que se plantea la solución. Por tanto, es necesaria una reformulación radical de estos malestares para alterar profundamente el modo en el que son comprendidos y abordados, todo ello desde una perspectiva integrada y feminista que trascienda el ámbito clínico para plantearse a un nivel social, político y educativo más general. Siendo el género un estructurante básico de la sociedad, cualquier propuesta que no aspire a una transformación radical de las relaciones entre hombres y mujeres estará indudablemente condenada al fracaso.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2014). *Willful subjects*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: Orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ª ed.). <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/about-dsm/history-of-the-dsm>
- Bacigalupe, A., Cabezas, A., Baza Bueno, M. y Martín, U. (2020). El género como determinante de la salud mental y su medicalización. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34(Supl. 1), 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.013>
- Bernal Solano, M. (2010). *Cuerpo, comida y migraciones: Un análisis transcultural de los (mal)estares alimentarios* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/34759>
- Bordo, S. (1985). Anorexia nervosa: Psychopathology as the crystallization of culture. *The Philosophical Forum*, 17(2), 73–103.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. University of California Press.
- Bordo, S. (1999). El hambre como ideología. En C. Luke (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 119–143). Morata.
- Bordo, S. (2001). El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 2(14), 7–82. <https://doi.org/10.32870/1v.v2i14.566>
- Brain, J. (2006). *Hungry for meaning: Discourses of the anorexic body* [Tesis doctoral, Gender Institute, London School of Economics and Political Science]. <https://etheses.lse.ac.uk/2137/>
- Burns, M. (2004). Eating like an ox: Femininity and dualistic constructions of bulimia and anorexia. *Feminism & Psychology*, 14(2), 269–295. <https://doi.org/10.1177/0959353504042182>
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Chernin, K. (1981). *The obsession: Reflections on the tyranny of slenderness*. Perennial Library.

- Chernin, K. (1985). *The hungry self: Women, eating, and identity*. Times Books.
- Chesler, P. (2019). *Mujeres y locura* (M. Pérez, trad.). Continta Me Tienes. (Obra original publicada en 1972).
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Darmon, M. (2008). *Devenir anorexique: Une approche sociologique*. La Découverte.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction*. Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias: Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y Horas.
- Esteban, M. L. (2001). *Re-producción del cuerpo femenino: Discursos y prácticas acerca de la salud*. Tercera Prensa.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Frazer-Carroll, M. (2023). *Mad world: The politics of mental health*. Pluto Press.
- Fundación Manantial. (2023). #Rayadas. *La salud mental de la población joven en España* [Informe]. <https://www.fundacionmanantial.org/wp-content/uploads/2024/01/INFORME-RAYADAS-SALUD-MENTAL-JOVENES-FUNDACION-MANANTIAL.pdf>
- Gil García, M. E. (2005). *Anorexia y bulimia: Discursos médicos y discursos de mujeres diagnosticadas* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/672>
- Gómez, P. (2003). *Lo que nunca te han contado sobre la anorexia nerviosa*. Ediciones Tilde.
- González Aguado, M. (2010). La anorexia y la bulimia como patologías “oral-corporal-alimentarias”. En M. G. Navarro, B. Estévez y A. Sánchez Cuervo (Coords.), *Claves actuales de pensamiento* (pp. 195–208). CSIC y Plaza y Valdés.

- González Aguado, M. (2014). Las caras ocultas de la anorexia: Diferencias relacionales de lo bello, lo bueno y lo blanco. En E. Pérez Sedeño y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Cartografías del cuerpo: Biopolíticas de la ciencia y la tecnología* (pp. 133–193). Ediciones Cátedra.
- Gracia-Arnaiz, M. (2002). Los trastornos alimentarios como trastornos culturales: La construcción social de la anorexia nerviosa. En M. Gracia-Arnaiz (Coord.), *Somos lo que comemos* (pp. 349–375). Ariel.
- Gracia-Arnaiz, M. I. (2006). *Género, “dieting” y salud: Un análisis transcultural de la incidencia de los trastornos del comportamiento alimentario entre las mujeres, 2003-2005*. Instituto de la Mujer. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0069.pdf>
- Gracia-Arnaiz, M. (2015). *Comemos lo que somos: Reflexiones sobre cuerpo, género y salud*. Icaria.
- Gremillion, H. (1992). Psychiatry as social ordering: Anorexia nervosa, a paradigm. *Social Science & Medicine*, 35(1), 57–71. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(92\)90119-b](https://doi.org/10.1016/0277-9536(92)90119-b)
- Gremillion, H. (2002). In fitness and in health: Crafting bodies in the treatment of anorexia nervosa. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 27(2), 381–414. <https://doi.org/10.1086/495691>
- Gremillion, H. (2003). *Feeding anorexia: Gender and power at a treatment center*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822385011>
- Gremillion, H. (2008). The race and class politics of anorexia nervosa: Unravelling white, middle-class standards in representations of eating problems. En P. Moss y K. Teghtsoonian (Eds.), *Contesting illness: Process and practices* (pp. 218–238). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442687738-014>
- Guilló Arakistain, M. (2023). *Sangre y resistencia: Políticas y culturas alternativas de la menstruación*. Bellaterra.
- Guzmán Martínez, G. y García-Dauder, D. (2024). La cultura de la violación en entornos psi. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol23-Issue1-fulltext-3038>

- Hacking, I. (2006, August 17). Making up people. *London Review of Books*, 28(16), 23–26. <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v28/n16/ian-hacking/making-up-people>
- Harding, S. (1997). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hepworth, J. (1999). *The social construction of anorexia nervosa*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446217306>
- Hornbacher, M. (2002). *Días perdidos: La anorexia. El diario de una joven superviviente*. RBA.
- Lester, R. J. (2007). Critical therapeutics: Cultural politics and clinical reality in two eating disorder treatment centers. *Medical Anthropology Quarterly*, 21(4), 369–387. <https://doi.org/10.1525/maq.2007.21.4.369>
- Lester, R. J. (2019). *Famished: Eating disorders and failed care in America*. University of California Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvp2n54x>
- Lupton, D. (1994). *Medicine as culture: Illness, disease and the body in Western societies*. Sage.
- Macleod, S. (1982). *The art of starvation: A story of anorexia and survival*. Schocken Books.
- MacSween, M. (1993). *Anorexic bodies: A feminist and sociological perspective on anorexia nervosa*. Routledge.
- Malson, H. (2003). *The thin woman: Feminism, post-structuralism and the social psychology of anorexia nervosa*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203360545>
- Martínez-Hernández, Á. (2011). La copia de los hechos. La biomedicina, el poder y sus encubrimientos. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 27, 45–64. https://www.academia.edu/9450301/La_copia_de_los_hechos_La_biomedicina_el_poder_y_sus_encubrimientos
- Moreno Pestaña, J. L. (2010). *Moral corporal, trastornos alimentarios y clase social*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://doi.org/10.5477/cis/mon.271.336>
- Moulding, N. (2006). Disciplining the feminine: The reproduction of gender contradictions in the mental health care of women with eating disorders. *Social Science & Medicine*, 62(4), 793–804. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.048>

- National Eating Disorders Association. (s. f.). *Eating disorder statistics*. Recuperado el 1 de junio de 2025, de <https://www.nationaleatingdisorders.org/statistics/>
- Orbach, S. (1993). *Hunger strike: The anorectic's struggle as a metaphor for our age*. Penguin Books.
- Recalcati, M. (2003). *Clínica del vacío: Anorexias, dependencias, psicosis*. Síntesis.
- Sánchez Hernández, M. J. (2007). *Anorexia nerviosa: Embodiment y subjetividad* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Santiso Sanz, R. (2007). *Cuerpo, sociedad y cultura: Un estudio antropológico de los llamados "trastornos de la conducta alimentaria"* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.
- Saukko, P. (2008). *The anorexic self: A personal, political analysis of a diagnostic discourse*. State University of New York Press.
- Subdirección General de Información Sanitaria. (2021). *Salud mental en datos: Prevalencia de los problemas de salud y consumo de psicofármacos y fármacos relacionados a partir de registros clínicos de atención primaria. BDCAP Series 2* [Publicación en Internet]. Ministerio de Sanidad. https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/estadisticas/estMinisterio/SIAP/Salud_mental_datos.pdf
- Thompson, B. W. (1994a). *A hunger so wide and so deep: American women speak out on eating problems*. University of Minnesota Press.
- Thompson, B. W. (1994b). Food, bodies, and growing up female: Childhood lessons about culture, race, and class. En P. Fallon, M. A. Katzman y S. C. Wooley (Eds.), *Feminist perspectives on eating disorders* (pp. 355–378). Guilford Press.
- Tubert, S. (2000). Anorexia. Una perspectiva psicoanalítica. *Debate Feminista*, 22, 257–290. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2000.22.2042>
- Wolf, N. (2020). *El mito de la belleza*. Continta Me Tienes.
- Zafra Aparici, E. (2007). *Aprender a comer: Procesos de socialización y "trastornos del comportamiento alimentario"* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/53633>

Incidencia del tipo de establecimiento en la construcción de la identidad laboral docente

Impact of the Type of Educational Establishment on the Construction of Teacher Professional Identity

Recepción: 30 de marzo de 2026 / Aceptación: 23 de abril de 2026

Carlos Díaz Cánepa¹
Damián G. Grunder²
Antonella Castro³
Martina Caballero⁴
Rocío Pérez⁵
Matías Barahona⁶

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.6>
Licencia CC BY 4.0.

1 Doctor en Psicología. Licenciado y máster en Psicología por la Universidad de París VIII. D.E.A. en Psicología por la Universidad de París V. Académico del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Afiliación: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correspondencia: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago de Chile, Chile. Código postal: 7800284, Chile.

Correo electrónico: carldiaz@uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1017-287X>

2 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: damian.gajardo@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8302-1992>

3 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: antonella.castro@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6388-5050>

4 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: martina.caballero@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4286-340X>

5 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: rocio.perez.m@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1053-360X>

6 Estudiante de Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Correo electrónico: matias.barahona@ug.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2892-1835>

Resumen

Las y los docentes en Chile enfrentan condiciones, demandas y oportunidades diferenciadas según el tipo de establecimiento en que se desempeñan: municipal, particular subvencionado o particular pagado. El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia del tipo de establecimiento en la construcción de la identidad laboral docente. Se empleó un enfoque cualitativo basado en el análisis de narrativas, mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra por conveniencia de 15 docentes de enseñanza media de la Región Metropolitana. Los resultados indican que, si bien la identidad docente presenta aspectos comunes independientemente del contexto institucional en que se desempeñan, los contenidos identitarios específicos del rol docente, tales como la percepción de atributos del rol, la relación entre atributos personales y atributos del rol, el sentimiento de pertenencia grupal, la valorización de su labor y sus expectativas de desarrollo en el rol o de abandono de este, varían de manera importante en función del tipo de establecimiento al que pertenecen los docentes.

Palabras clave: identidad docente; colegios municipales;
colegios particulares subvencionados; colegios particulares pagados

Abstract

Teachers in Chile face different conditions, demands, and opportunities depending on the type of school in which they work: municipal, subsidized private, or fee-paying private. The objective of this research is to analyze the impact of school type on the construction of teachers' professional identity. A qualitative approach based on narrative analysis was used, employing semi-structured interviews with a convenience sample of 15 secondary school teachers from the Metropolitan Region. The results indicate that, while teacher identity presents common aspects regardless of the institutional context in which teachers work, specific identity elements related to the teaching role—such as the perception of role attributes, the relationship between personal and role attributes, the sense of group belonging, the value placed on their work, and expectations regarding professional development or leaving the profession—vary substantially depending on the type of school in which teachers work.

Keywords: teacher identity; municipal schools; subsidized private schools;
fee-paying private schools

Antecedentes

La educación escolar en Chile presenta diferencias estructurales que responden a su tipo de propiedad y financiamiento. En este contexto, la prestación de los servicios de educación escolar es brindada tanto por instituciones públicas como privadas. Las instituciones públicas de educación dependen de los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), o, más recientemente, de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) o de corporaciones delegadas, y el profesorado que se desempeña en ellas se encuentra regido por el Estatuto Docente.

Entre las instituciones privadas de educación se encuentran los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados. Ambos tipos de establecimientos, al igual que las instituciones educacionales públicas, son regidos por las normativas generales fijadas por el Estado y deben ceñirse tanto a la supervisión de la Superintendencia de Educación como al cumplimiento de las bases curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, las que fijan exigencias de cumplimiento de contenidos mínimos, sin delimitar el desarrollo de los propios proyectos educativos definidos por cada establecimiento, atendiendo al principio de libertad de educación. No obstante estar supervisadas y regidas por estos marcos regulatorios generales del Estado, estas instituciones son administradas por sostenedores privados y su cuerpo docente se rige por el Código del Trabajo. Sin desmedro de estas características comunes, estos dos tipos de instituciones educacionales privadas presentan distintas realidades, las que son principalmente producto de las obligaciones que deben cumplir por recibir o no aportes del Estado (Guerra, 2018).

A lo largo del tiempo, el Ministerio de Educación (MINEDUC) reporta una disminución relativa del número de docentes que trabajan en establecimientos públicos en relación con quienes lo hacen en establecimientos privados subvencionados y pagados. En la actualidad, según los datos del MINEDUC (2024), la distribución del profesorado es heterogénea entre los distintos tipos de establecimientos educacionales, siendo el sector subvencionado el que reúne la mayor proporción de docentes, representando un 44.30% de un total de 265,966 docentes, mientras que el sector público (municipales y SLEP) representa el 37.64%, los particulares pagados el 9.86% y las corporaciones de administración delegada el 2.92%.

Según se ha documentado, la figura del profesorado se construiría y modificaría a partir de las políticas que definen su trabajo, particularmente determinadas por su pertenencia a uno u otro tipo de establecimiento, impactando tanto en sus prácticas como en sus relaciones sociales (Assaél, 2010, como se citó en Biscarra et al., 2015). También se ha documentado la existencia de diferencias en la composición socioeconómica de las familias de los estudiantes que acuden a establecimientos públicos, subvencionados y pagados, y su relación con los resultados que estos obtienen en las pruebas estandarizadas, caracterizando escenarios pedagógicos (Olivares, 2016). Estas distintas condiciones irían definiendo contextos de ejercicio del rol docente que implicarían modalidades distintivas de entenderlo y ejercerlo.

Desde esta perspectiva, se ha reportado que existirían diferencias en la conformación identitaria de los docentes en función de si trabajan en una escuela privada o pública (Escamilla, 2023). Sin embargo, a pesar de estas diferencias señaladas, que derivarían de las condiciones estructurales de propiedad y de los contextos socioeconómicos que se encuentran habitualmente asociados a ellas, existiría escasa referencia en la literatura especializada respecto de estas eventuales diferencias identitarias entre docentes que laboran en esos distintos tipos de establecimientos, así como sobre su incidencia en los modos de ejercer la docencia y de relacionarse con la institución de pertenencia, colegas y estudiantes.

Desde este marco, resulta relevante indagar si las diferencias estructurales que caracterizan los distintos tipos de establecimientos inciden en el desarrollo y los contenidos identitarios de los docentes, así como en el modo de relacionarse y formar a sus estudiantes.

Consistentemente, el propósito de esta investigación es aportar evidencia, desde los contenidos de las narrativas, percepciones, juicios y vivencias de docentes que laboran en establecimientos que responden a distintas modalidades de propiedad y financiamiento, sobre sus respectivas identidades de rol. Tales antecedentes fundamentan, así, la necesidad de explorar los contenidos de las narrativas de docentes de enseñanza media que ejercen en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados en Santiago, buscando dar cuenta de los aspectos comunes y diferenciales que presentan sus identidades laborales.

La presente investigación busca aportar a la comprensión de las eventuales incidencias de las características del contexto institucional sobre la construcción identitaria del profesorado. En lo específico, se explora la posible influencia de la modalidad de propiedad y financiamiento a la que tributan distintos tipos de establecimientos sobre las subjetividades que subyacen a la construcción de la identidad docente, y cómo dichas subjetividades modularían formas de ejercicio del rol docente.

Marco teórico

La identidad se puede entender como un conjunto de significados que define quiénes somos (Moreno et al., 2018). Según estos autores, la identidad personal estaría vinculada a elementos de la autopercepción de sí mismo como ente único y diferente a las demás personas, y estaría sustentada en una memoria biográfica que daría sentido de unicidad a su historia. Por su parte, la identidad social podría entenderse como la manera en que un individuo se define, con un significado emocional y un valor personal, como perteneciente a un grupo, y se asocia a las identidades de rol, en la medida en que los roles se ven definidos por las normas que estructuran las instituciones y organizaciones en la sociedad, influyendo en la autopercepción de sí mismo. De este modo, las personas construirían su identidad en relación con contextos que les brindan coordenadas sobre quiénes son en cada situación, atendiendo al rol que desempeñan y al significado que le atribuyen.

Desde esta perspectiva, el ámbito laboral se presentaría como un campo relevante para la construcción de la identidad social, en tanto que la identidad laboral está “asociada a la manera como un individuo se percibe a sí mismo como agente trabajador en la ejecución de una serie de funciones en una posición laboral determinada y (...) al ejercicio de roles en contextos de trabajo” (Moreno et al., 2018, pp. 60-61). De este modo, los roles ocupacionales tendrían un eje central en la configuración identitaria de las personas, siendo el rol docente un referente social que, sin duda, posee una fuerza identitaria de alta relevancia.

Según Vaillant (2008), la identidad docente se constituiría como una construcción dinámica y continua, la cual comenzaría a partir de la formación inicial y se desarrollaría a lo largo del ejercicio profesional, siendo la formación inicial una etapa fundamental y crítica para la construcción y el

establecimiento de la identidad docente, en tanto etapa en la que emergen las crisis identitarias y vocacionales, y donde la reflexión entre pares en torno a la práctica pedagógica permitiría dirigir la identidad de las y los futuros docentes.

En la revisión realizada por Orozco-Gómez (2023) relativa a la noción de identidad docente, se señala la existencia de diversas perspectivas teóricas. Un primer enfoque enfatiza la autoimagen profesional, es decir, la imagen que el propio docente construye acerca de sí mismo. Un segundo enfoque pone el acento en el rol social del docente, haciendo referencia a las atribuciones que la sociedad asigna a la profesión, las expectativas sobre lo que deben saber y hacer, y las influencias ejercidas a través de interacciones dinámicas. Un tercer enfoque vincula la identidad docente con la narrativa biográfica, donde las experiencias personales, los rasgos individuales y los aspectos de la vida profesional puestos en juego en el ejercicio del rol constituyen los elementos centrales de su configuración identitaria.

Así, por ejemplo, se ha señalado que la identidad docente se construiría a partir de procesos biográficos y relacionales, donde tanto la historia de cada docente, a través de sus vivencias, como las interacciones situadas en contextos sociohistóricos, darían paso de forma activa a la construcción individual y colectiva de la identidad de profesoras y profesores (Vaillant, 2008).

Se ha documentado igualmente que los docentes generarían percepciones de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción sobre la base del trabajo que realizan (Fuentes et al., 2020). En esta misma línea, según Ávalos y Sotomayor (2012), el desarrollo de la identidad docente resultaría de un proceso de construcción y reconstrucción de la identidad producto de las experiencias vividas en el aula y de las interacciones con estudiantes, apoderadas, apoderados, colegas, autoridades y con la sociedad en general. Así, la identidad docente sería tributaria de un proceso dinámico e interactivo, situado contextualmente, donde tanto la formación como la práctica estarían marcadas y diferenciadas socioculturalmente según el medio laboral en el que se desempeñen.

Desde hace largo tiempo, se ha señalado que la labor docente se situaría y operaría en contextos socioculturales demandantes, donde no solo se presentarían exigencias y presiones externas desde la política o las autoridades, sino también desde la sociedad, la cual adjudicaría al rol docente

importantes responsabilidades sobre el futuro de la población (Ávalos y Sotomayor, 2012; Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Olave, 2020). Por su parte, van den Berg (2002) identifica algunos focos de conflicto que estas expectativas generarían en la identidad docente, tales como dudas sobre el rendimiento y la calidad de la propia docencia; percepción personal negativa; incertidumbre ante las demandas externas; estrés y burnout; limitaciones a la autonomía en el trabajo; y presiones por falta de tiempo para cumplir con lo que se les exige. A su vez, Ávalos y Sotomayor (2012) señalan que el sentido de vocación, motivación, percepción de eficacia, formación y experiencia serían algunos de los elementos identitarios clave que las y los docentes verían expuestos por las tensiones experimentadas debido a las presiones externas.

En Chile, la actividad del profesorado se encuentra enmarcada por un sistema de rendición de cuentas que apunta a la estandarización y tecnificación del trabajo docente, condición que intensificaría la tensión entre las expectativas del rol y lo que efectivamente se encuentran en condiciones de hacer, atendiendo a las condiciones en las que deben desempeñarse, eventualmente condicionando, restringiendo y delimitando su quehacer profesional, y poniendo en tensión sus entendimientos e identidad de rol (Carrasco et al., 2019).

Por otro lado, el estudio realizado por la Red Docente Feminista y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados de Chile (2021) señaló la existencia de sobrecarga laboral entre las personas que ejercen la docencia. Esto, en buena medida, sería producto de que sus labores interferirían con los tiempos y responsabilidades de sus vidas privadas, generando en ellas una gran sensación de culpa por el abandono de las tareas de cuidado y por el descuido de las tareas domésticas. Estos antecedentes coinciden con la investigación previamente desarrollada por Miño (2016), donde los y las docentes catalogaron su carga de trabajo como “bastante”, implicando una gran falta de tiempo para la vida personal, estrés y agobio. De modo que estas problemáticas tendrían múltiples consecuencias en la calidad de vida de las y los docentes (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

El tipo de establecimiento en el que se desempeñan las y los docentes constituiría escenarios diferenciales para su desempeño y para la carga laboral resultante. Así, por ejemplo, en la investigación desarrollada por Cáceres et al. (2015), profesoras y profesores de establecimientos

particulares presentaban niveles medios de riesgo psicológico derivado de las exigencias psicológicas del trabajo, y mostraban índices preocupantes en cuanto a la claridad de rol y la calidad de la relación con sus compañeros de trabajo. Mientras tanto, las y los docentes de establecimientos municipales presentaban niveles altos de riesgo psicológico derivado de las exigencias psicológicas del trabajo, así como elevados índices de estrés y burnout, asociados a una mayor proporción de licencias médicas en relación con el profesorado de establecimientos privados. Por su parte, si bien las profesoras y profesores de colegios subvencionados presentaban niveles medios de riesgo psicológico, al igual que los docentes de establecimientos privados, también presentaban índices significativos de estrés y licencias médicas, al igual que las y los docentes de colegios municipales. De manera que, como lo apunta igualmente Cardozo (2017), las diferencias socioeconómicas, académicas y/o profesionales incidirían en las dinámicas laborales que operan entre establecimientos que responden a distintas condiciones de propiedad y modalidad de financiamiento.

Del mismo modo, como lo documenta la investigación de Mizala y Torche (2012), el contexto socioeconómico de los distintos tipos de establecimientos se encuentra significativamente determinado por el origen social de las y los estudiantes que reciben, situación que marcaría diferencias sustantivas en el capital social y cultural que aportarían a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellos se desarrollarían. Consistentemente, la investigación desarrollada por Neut-Aguayo et al. (2025) evidencia que los propios estudiantes de los distintos tipos de establecimiento percibirían diferencias importantes entre ellos, las que interpretarían como desigualdades. Las y los estudiantes de sectores de bajos ingresos identificarían dichas desigualdades con las precarias condiciones materiales que enfrentan, el diverso grado de exigencias curriculares y la movilización diferenciada del capital social que poseerían quienes pertenecen a distintos tipos de establecimientos. Así, mientras las y los estudiantes de clase media, que principalmente accederían a establecimientos subvencionados, asumirían que la calidad de la educación que reciben dependería de la capacidad de pago de sus familias. Finalmente, las y los estudiantes de clase alta predominantemente reconocerían una posición de privilegio. Para las y los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, estas percepciones se verían además reforzadas por un sentimiento de agravio moral debido a la existencia de un imaginario social que les asignaría una menor “capacidad”.

Tales condiciones fijarían un contexto de referencia al interior del cual las y los docentes darían significado y valor a su rol, marcando escenarios particulares al interior de los cuales se desarrollarían y confirmarían sus identidades docentes.

Marco metodológico

La presente investigación es de índole cualitativa y se enfoca en las narrativas de las experiencias y vivencias del profesorado, con el propósito de dilucidar elementos de su identidad docente atendiendo al tipo de establecimiento en el que se desempeñan (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados). Para estos efectos, con base en la literatura revisada, se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada construida en torno a nueve dimensiones temáticas derivadas del marco teórico sobre identidad y rol laboral docente: (a) características sociodemográficas; (b) historia de vida y trayectoria hacia el rol docente; (c) percepción de los atributos del rol; (d) adhesión a la imagen del rol; (e) relación entre atributos personales y laborales; (f) pertenencia e integración grupal con pares; (g) valoración de la organización de pertenencia; (h) relación entre vida laboral y vida personal; e (i) proyecciones y expectativas de desarrollo o abandono del rol. La siguiente tabla (Tabla 1) indica sintéticamente los contenidos considerados en las categorías temáticas abordadas con base en la pauta de entrevista semiestructurada.

Tabla 1*Dimensiones guía categoriales de contenidos de las narrativas*

Dimensiones temáticas	Contenido
Características sociodemográficas	Edad, género, antigüedad en el rol, disciplina enseñada
Historia de vida y trayectoria hacia el rol docente	Referencias familiares, hitos vitales, motivaciones y expectativas respecto al rol
Percepción de los atributos del rol	Contenidos, características, imagen social, virtudes y dificultades del rol
Adhesión a la imagen del rol	Grado de adhesión a la imagen social del rol percibida por actores relevantes
Relación entre atributos personales y laborales	Congruencia percibida entre características personales y características del rol
Pertenencia e integración grupal con pares	Sentimientos de ser parte de un colectivo y grado de apoyo de pares percibido
Relación entre vida laboral y vida personal	Grado de equilibrio percibido entre vida laboral y vida personal
Valoración de la organización de pertenencia	Percepción de apoyo y consideración por parte del establecimiento en que laboran
Proyecciones y expectativas de desarrollo o abandono del rol	Potenciales desarrollos de carrera o cambio de rol profesional

La selección de estas dimensiones responde a los componentes centrales identificados en la literatura para el estudio de la identidad y el rol laboral docente, buscando cubrir tanto los aspectos individuales y biográficos como los relacionales e institucionales que la configuran. La pauta fue utilizada como guía de referencia, buscando promover la expresión abierta y libre de las personas entrevistadas (Carrasco et al., 2019; Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Gaínza, 2006), permitiendo a quienes entrevistaban reformular las preguntas y profundizar en las respuestas según el curso de cada conversación, en concordancia con el carácter semiestructurado del instrumento.

La muestra se conformó por conveniencia, considerando a quince docentes de enseñanza media, cinco por cada tipo de establecimiento (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Los criterios de inclusión fueron tener un título en pedagogía, encontrarse ejerciendo su labor en alguna institución vigente y pertenecer a la Región Metropolitana. La edad de quienes conformaron la muestra se situó entre los 29 y los 52 años, y la distribución de género fue de nueve mujeres y seis hombres, los que se

distribuyeron de la siguiente manera: tres hombres y dos mujeres de colegios municipales; tres mujeres y dos hombres de colegios subvencionados; y cuatro mujeres y un hombre de colegios particulares. Las asignaturas impartidas por las personas entrevistadas se distribuyeron entre Lenguaje, Historia, Matemáticas y Química.

Se transcribió cada entrevista y posteriormente se realizó un análisis de contenido. Los criterios de categorización se derivaron tanto de los conceptos del marco teórico empleado respecto de la construcción y el desarrollo del rol y la identidad organizacional, como del análisis de contenido de las narrativas de las personas entrevistadas.

Se entregó un consentimiento informado en el que se daba contexto a la investigación, señalando el carácter anónimo y voluntario de la participación, el cual fue firmado por cada participante, permitiendo la respectiva entrevista. Para preservar la confidencialidad, las y los participantes fueron codificados con la inicial según el tipo de financiamiento del establecimiento en el cual se desempeñan (p. ej., M para docentes de establecimientos municipales, S para subvencionados y P para particulares), seguido de la inicial según el género con el cual se identifican (p. ej., M(F) para docente de establecimiento municipal de género femenino), y finalizando con la asignatura que imparten (p. ej., M(M), Matemáticas, para docente de Matemáticas, de establecimiento municipal y género masculino).

Resultados

De un modo general, los contenidos fueron ordenados con base en la distinción entre aspectos transversales, independientemente del tipo de establecimiento en que se desempeñaban las y los docentes, y aspectos diferenciales producto de la pertenencia a alguno de los tipos particulares de establecimientos considerados. La categorización de los contenidos de las entrevistas que se presenta a continuación, si bien se inspiró inicialmente en la pauta construida con base en la literatura revisada, fue parcialmente ajustada atendiendo a los contenidos efectivamente recabados.

Aspectos transversales de la identidad docente

Vocación y trayectoria de ingreso al rol

Entre los aspectos más personales que destacan como motivos para ejercer como docentes están el gusto por la materia impartida, la vocación por enseñar, las ganas de ser un apoyo y el interés por el trabajo intergeneracional, destacando la paciencia y la empatía como características personales que facilitaron el proceso.

El conjunto de personas entrevistadas señala igualmente que su interés por ocupar el rol docente se originó en experiencias cruciales, particularmente reconociendo a docentes como figuras significativas o cercanas en su paso por el colegio, y/o por haber tenido familiares docentes, quienes les inspiraron para querer ejercer la docencia.

Principalmente que la profesión está también presente en la familia. Mi papá es profesor, mi abuela fue profesora también, entonces la vocación parte un poco del contacto que tenía a través de ellos. (S(M), Lenguaje)

Las modalidades habituales en que las y los docentes accedieron a sus actuales empleos fueron mediante la postulación directa en el establecimiento, a través de la presentación de sus currículos, por medio de páginas web o por información provista por amistades.

Yo estaba sin pega a inicios de año, entonces fui personalmente, me presenté en el colegio y me dejaron de inmediato. Necesitaban un profe que partiera ya. (M(M), Historia)

Contenidos de las tareas y carga de trabajo

Transversalmente, plantean quejas respecto de las labores administrativas y la alta carga que estas implican. Perciben que estas labores les quitan tiempo de trabajo en aula, no dejándoles tiempo para realizar adecuadamente las tareas que esta labor requiere.

En particular en este colegio se realiza excesivo trabajo administrativo, rellenar formularios, asistir a reuniones. Se utiliza mucho

tiempo, yo diría la mayoría del tiempo de planificación en asuntos más burocráticos. (S(M), Lenguaje)

Además, mencionan que el trabajo docente se caracterizaría por ser multitarea, incluyendo labores administrativas, pedagógicas y de vinculación con apoderadas, apoderados y estudiantes.

Respecto de su percepción del rol, destacan la ausencia de monotonía en el trabajo, siendo estimulante tener que tomar decisiones acordes con la contingencia. También destacan la humanidad que caracterizaría el ejercicio de la docencia, en particular por el contacto con las y los estudiantes que este rol implica, el poder educar a generaciones futuras, la tendencia actualizante de la labor, el rol social de esta y el sentido de vida que otorga. En este sentido, se pudo apreciar la necesidad transversal de poder seguir perfeccionando sus conocimientos para un mejor manejo del arte del aprendizaje y la enseñanza. Igualmente, perciben que, para ejercer su labor, se necesita tener gusto por ella, querer motivar a las y los estudiantes, ser empáticos, enseñar desde el ejemplo, tener resiliencia, ser responsables y tener estabilidad emocional.

La cantidad de humanidad que tiene esta pega. No sé si es que se pueda comparar con otras pegas. (...) Toda la experiencia que uno está teniendo con el ambiente laboral es pura humanidad, puro contacto con la gente. (M(M), Química)

Imagen percibida del rol

Refiriéndonos a la imagen del rol, perciben que existiría una doble y paradójica cara en cómo se aprecia su labor. Por una parte, las y los docentes tienden a sentirse muy cuestionados, eventualmente ninguneados, percibiendo que se les ve como si no hicieran nada, menoscabando el impacto social de la docencia. A su vez, tienden a pensar que las personas adultas aconsejarían a sus hijos e hijas que no sean profesores, porque este sería un trabajo mal pagado y sacrificado. En contraste, perciben que se les atribuyen características maternas y de sacrificio, y que ser docente sería una labor heroica, un apostolado, confundiendo el enfrentamiento de condiciones adversas con vocación.

No se puede obviar tampoco que somos un apostolado y que tenemos que entregar nuestra vida, y no tener vida como cualquier otra persona. (S(F), Lenguaje)

No obstante, la totalidad de las y los docentes manifiesta que su labor es valorada por apoderadas y apoderados.

Ahí lo que se percibe de gratitud, yo puedo percibir gratitud de parte de los apoderados (...) la gratitud es uno de los elementos que uno más percibe de parte de los apoderados. (M(M), Historia)

Finalmente, tienden a percibir que las familias se desligan de sus responsabilidades educativas, dejando toda la responsabilidad de educar a la escuela.

Relación entre atributos personales y atributos del rol

Sobre la relación entre atributos personales y atributos del rol, todas y todos los docentes de los distintos establecimientos mencionan que han adquirido o potenciado atributos personales gracias a su labor, siendo además estos útiles en sus vidas privadas de variadas formas.

Yo creo que la capacidad como organizativa, algo que se ha potenciado con ser profe. Como que logro proyectar cosas, y por lo tanto puedo articular actividades, planificaciones, eso se ha potenciado no sólo con la docencia, sino con estar en el estudio todo el rato. (P(F), Lenguaje)

Sentimientos de pertenencia colectiva

En cuanto a la pertenencia grupal, manifestaron que los tiempos y horarios de las y los docentes dificultan estos procesos de encuentro. Asimismo, se menciona la realización de juntas extralaborales en contextos más amistosos, así como el interés por mantener una relación más bien cordial y profesional con otros docentes con quienes no les interesa compartir más allá de lo laboral. Señalan que crear lazos de amistad más allá del ámbito laboral depende de las características personales de cada individuo y de su interés, más que de razones ambientales propias de la institución, implicando

esfuerzos del propio profesorado para crear instancias informales no propiciadas por la institución escolar.

Mira, más que darse, yo creo que nosotros nos hemos visto obligados a buscarlas, queda muy poco tiempo libre para el esparcimiento. (...) acá lo hemos tenido. (S(M), Lenguaje)

En cuanto al apoyo que reciben en el ejercicio docente, señalan sentirse bastante apoyados por sus colegas, especialmente en la creación de clases, el trato con estudiantes y la realización de labores administrativas, convirtiendo la experiencia y valoración del otro en un soporte significativo.

Sí... son muy solidarios. Además, cuando uno tiene un mal día, también son muy contenedores. Por ejemplo, yo tuve una licencia médica cerrando el primer semestre, y mis compañeros terminaron todo el trabajo pendiente. Entonces fue algo que yo encuentro maravilloso. (S(M), Matemática)

Equilibrio entre vida laboral y personal

Respecto de la relación entre la vida laboral y la vida personal, las personas entrevistadas manifiestan que existen elementos de su trabajo que traspasan a su vida privada. Tal traspaso no solo consistiría en tareas y trabajos prácticos de su labor en la institución, sino, en algunos casos, también en carga emocional asociada a su implicación con sus estudiantes. Además, mencionan que la docencia, en comparación con otras profesiones, sería una profesión caracterizada por transgredir la vida personal y, aunque no sería tan frecuente llevarse trabajo o tareas a sus casas, de igual manera les sería difícil separar los tiempos laborales de la vida personal, habilidad que progresivamente habrían desarrollado por necesidad de resguardar su salud mental y para poder dedicar tiempo a otras dimensiones de su vida. Apuntan así que existirían períodos álgidos en materia de demandas laborales (p. ej., fin de semestre) o situaciones de las y los estudiantes (p. ej., problemas familiares) de las que les resultaría imposible desconectarse.

Lo que pasa es que vulnera, y no te da espacios a ti tampoco. Porque tú no te desconectas nunca. (P(F), Lenguaje)

Proyecciones de salida del rol

Respecto de la jubilación, es posible señalar que, en general, tienden a expresar sentimientos de resignación ante la precariedad percibida del escenario de retiro laboral, pues apuntan que la jubilación no será suficiente para mantener la calidad de vida que alguna vez pensaron poder conseguir, planteándose la alternativa de eventualmente continuar trabajando más allá de la edad legal de jubilación para poder subsistir.

Siento que no voy a llegar, pero me causa temor un poco la idea.
(P(M), Lenguaje)

Ah, eso no lo pienso. Lo evito lo más posible y digo, bueno, espero que se arregle de aquí. No falta tanto, pero bueno. Ni miro la AFP. Lo que hago es meterlo bajo la alfombra y negar que existe. (M(M), Química)

Diferencias

Valoración del rol

Se observaron distinciones relevantes entre docentes que laboran en distintos tipos de establecimientos en lo que refiere a la percepción de la valoración del rol. Las y los docentes municipales tienden a naturalizar algunos de los aspectos negativos que perciben de la labor docente, tales como la ausencia de apoyo, la precarización de su quehacer, los bajos sueldos, el excesivo volumen de horas de trabajo, la alta carga cognitiva que produce y lo difuso del rol sobre sus otras áreas vitales.

Tiene que ver con el menosprecio que hace este sistema de nuestro trabajo, que nos precariza, los profesores somos personas que estamos muy precarizadas desde el sueldo que ganamos hasta las horas de trabajo que tenemos. (M(M), Historia)

Por su parte, si bien comparten con los docentes de los colegios municipales el juicio respecto de las precarias condiciones de remuneración y trabajo, las y los docentes de los colegios subvencionados y particulares pagados tienden más bien a enfatizar la percepción de una baja valoración social del rol, el poco respeto y entendimiento de su labor.

Creo que el trabajo docente socialmente ya no tiene la misma validación social que tenía hace algunos años. (S(M), Matemática)

La poca valoración social que tiene el ser docente, se tiende a decir que es profe no más, el “pobrezor”, que pagan mal, que los estudiantes, uno tiene que lidiar con estudiantes y con la familia y están todos muy violentos, pero todo eso yo creo que pasa por la falta de valoración y respeto que tiene el docente, yo creo que ahí eso desencadena todo lo demás. (P(F), Lenguaje)

Las profesoras y profesores que han trabajado en el ámbito público y particular destacan que, en los estratos socioeconómicos bajos, tiende a predominar una percepción más ligada a los roles parentales y de sacrificio docente, mientras que, en los estratos socioeconómicos altos, se les trataría con altanería, mirándolos en menos.

Yo tuve la oportunidad de trabajar en un colegio donde iba gente de altos recursos, estuve trabajando como dos años ahí, y siempre sentí que mis estudiantes me veían como su nana, como su empleado, con un dejo de desdén por encima del hombro, desprecio, altanería, la clase dominante será, esa parte de la sociedad a nosotros nos ve como un empleado más, un objeto.

Acá en el colegio donde estoy yo, algunos de nuestros estudiantes nos ven como sus hermanos, sus papás, como su familia, nos traen regalos, nos quieren mucho, es un trato diferente. (M(M), Historia)

En la clase social alta te reclaman cuando haces bien tu trabajo. (S(M), Matemáticas)

Suele ocurrir que cuando están en un colegio que es privado y particular pagado, muchas veces es un “yo estoy pagando”. Estoy pagando por esto, estoy pagando para recibir un servicio. O sea, prácticamente somos como sus empleados. Porque ahí es como que la gente no valora eso y quiere ponerte como el pie encima. (P(F), Historia)

No obstante, este mayor énfasis en la percepción de baja valoración social, algunas profesoras y profesores de colegios particulares pagados tienden a considerar que no serían objeto de un menosprecio sistemático, sino que ello ocurriría de modo puntual y en virtud del contexto transaccional en el que se desempeñan.

Relación entre atributos personales y atributos del rol

Con respecto a la relación entre atributos personales y atributos del rol, las personas entrevistadas expusieron una gran gama de atributos relevantes en su ejercicio. Entre las principales diferencias, se encontró que las y los docentes de liceos municipales expresaron cualidades con foco en el desarrollo de sus estudiantes y su experiencia, independientemente de sus capacidades y recursos. A ello se suma que las y los docentes de colegios particulares subvencionados explicitan cualidades más asociadas a los requerimientos de adaptación a las distintas situaciones, frente a las exigencias que plantean sus estudiantes. Mientras que las y los docentes de establecimientos particulares pagados mencionan cualidades vinculadas a la realización de un buen trabajo en aspectos más técnicos de su labor con las y los estudiantes, y desde un rol empoderado.

Y es que tú tienes que lograr o hacer el máximo esfuerzo para que todos los estudiantes aprendan. No solamente los más inteligentes. Y que esa es una responsabilidad tuya. (M(F), Historia)

Uno tiene que ser súper abierto a escuchar como en todo momento. Uno tiene que, ay tengo una palabra, que es como que uno tiene que estar súper predispuesto al cambio (...) Creo que hay que ser como resiliente. (S(M), Lenguaje)

Yo creo que la capacidad como organizativa, de algo que se ha potenciado con ser profe. Como que logro proyectar cosas, y por lo tanto puedo articular actividades, planificaciones, eso se ha potenciado no sólo con la docencia, sino con estar en el estudio todo el rato (...). Esto que llaman dominio de grupo, también es algo que se ha ido potenciando con el tiempo. (P(F), Lenguaje)

Por otro lado, fue posible observar que la totalidad de las y los docentes provenientes de instituciones municipales perciben brechas entre sus atributos personales y lo que se espera de ellas y ellos en su labor, brechas que las y los docentes provenientes de liceos subvencionados y particulares señalan haber ido cerrando como producto de la experiencia.

Hay hartito de esas cosas como, por ejemplo, cómo reaccionar en situaciones, que tiene que ver con esto que decían antes, que era con esto de las habilidades como relacionales, las más son pocas, mi trabajo requiere hartas. (M(M), Química)

Yo soy media desordenada, entonces he ido con el tiempo generando estrategias para que no se me pierda nada, pero me he ido adaptando. (S(F), Lenguaje)

Ahora lo llevo bien, antes no. No sé si tiene que ver, porque ahora llevo más tiempo y evidentemente con el tiempo uno va madurando. (P(F), Lenguaje)

Sentimientos de pertenencia con pares

En la dimensión de pertenencia grupal, se encontraron diferencias con respecto a las actividades recreativas entre docentes. Mientras las y los docentes de establecimientos municipales señalan el paseo de fin de año como lo único destacable en términos institucionales, las y los docentes de colegios particulares subvencionados muestran una mayor presencia de instancias informales en relación con las actividades organizadas institucionalmente. En cuanto a las y los docentes de colegios particulares pagados, se hace mención a la presencia de ambas modalidades de socialización, enfatizando un rol más activo de las instituciones.

Siempre a fin de año tenemos un paseo en el que vamos todos los profesores y yo siento que esa instancia igual, a pesar de ser única, de ser como solo una, ayuda a que nos conozcamos en otro ámbito. (M(M), Química)

Sí, claro. Siempre en la informalidad, siempre fuera del liceo. Tenemos un grupo reducido con el que al menos una vez a la semana nos juntamos. (S(M), Lenguaje)

Fuera del trabajo, sí, se dan instancias en algunas partes más que otras, pero igual están en el fondo y uno puede buscar los espacios también con los compañeros de trabajo, aunque institucionalmente también se dan. (P(M), Química)

Valoración institucional

Respecto de la percepción de las y los docentes sobre la valoración desde las instituciones hacia su labor profesional, lo descrito tanto por las y los docentes de establecimientos municipales como por quienes trabajan en particulares pagados es que se percibe una visión positiva por parte de

la misma institución sobre su labor, percibiéndose como valorada, lo que se expresaría a través de la libertad con la que cuentan en la realización de sus clases. En contraste, en los establecimientos particulares subvencionados, las y los docentes manifiestan una valoración que estaría sujeta a resultados, siendo considerados como “recurso humano más que ser humano” y con poca libertad para la planificación y realización de sus clases, presentándose constantes mediaciones y filtros por parte de la administración de los establecimientos para estos efectos.

Sí, creo que, por mis estudiantes, por parte del equipo directivo también y con los profesores con los que trabajo también (...) al menos con los pocos docentes con los que trabajo y con parte del equipo directivo con el que me vínculo directamente he recibido una buena retroalimentación respecto a mi quehacer. (M(F), Lenguaje)

Depende, la verdad es que en los últimos años yo me siento casi como una (...) obrero de la educación (...) en realidad no tuvimos mucha mayor injerencia en cómo planificar o en cómo hacer las clases (...) entonces no podemos tomar las decisiones. (S(F), Historia)

Yo creo que sí hay una valoración de mi trabajo desde el colegio, creo que sí. Como desde los administrativos, los jefes, los docentes, los colegas, creo que sí hay una valoración. (P(F), Lenguaje)

Expectativas de desarrollo o de abandono del rol

Por último, en cuanto a sus expectativas de desarrollo en el rol o de abandono del rol, es posible destacar que las y los docentes de instituciones municipales tienden a no visualizar la posibilidad de abandonar el aula, la que describen como un ambiente del que son parte, no siendo una opción salir de este.

Las y los docentes de colegios particulares subvencionados, por su parte, si bien manifestaron una mayor apertura a la posibilidad de salir del aula, en paralelo plantean reticencias, relevando lo demandante del ejercicio de un rol directivo, descrito como potencialmente generador de angustia y estrés.

Finalmente, las y los docentes del ámbito particular pagado mencionan la relevancia de salir y diversificar los ambientes laborales en los que se desenvuelven, señalando tener intereses en áreas educativas más allá de la sala de clases, y eventualmente aspiran a dedicarse a otra actividad no necesariamente vinculada con la docencia.

Mira, no lo he pensado, no se me ha pasado por la cabeza, pero como te dije al comienzo, siento que no sirvo para nada más que para esto. (M(M), Historia)

No me gusta ni dirigir ni organizar grandes cosas. Soy súper bueno ayudando, soy súper bueno aportando ideas, pero cuando soy yo quien tiene que coordinar, no es un papel que me quede muy cómodo. (S(M), Matemáticas)

No quiero estar toda la vida haciendo una sola cosa, también tiene que ver con mi curiosidad, con mi afán de estudiar, con que de repente quizás quiero estudiar otra cosa, o irme para otro lado. Sí, sí he pensado. (P(F), Lenguaje)

Discusión

El análisis de los contenidos de las entrevistas, como ya se ha comentado, muestra la presencia de elementos identitarios comunes entre las y los docentes, cualquiera sea el tipo de establecimiento en el que laboren, lo que da cuenta de la presencia de un núcleo identitario básico que define el rol docente. Las razones para optar por la docencia, las trayectorias seguidas para llegar a ocupar el rol docente, así como los eventuales conflictos entre vida laboral y vida personal, presentan contenidos análogos en los relatos del profesorado perteneciente a los distintos tipos de establecimientos.

Tal como lo ha planteado Vaillant (2008), los aspectos comunes de la identidad docente expresada en la narrativa de las y los docentes entrevistados se ven configurados a partir de procesos biográficos y relacionales. Estos exponen experiencias y motivaciones comunes respecto de cómo llegaron a ejercer esta profesión, tales como el acercamiento a la docencia desde la influencia de figuras referenciales, tales como sus docentes y familiares que se dedicaban a la docencia, así como por efecto de vivencias de enseñanza no escolar y de características personales que les incentivaron a elegir esta profesión.

Transversalmente, perciben que su rol está marcado por una alta carga laboral, malos sueldos y múltiples responsabilidades. Esto se alinea con lo planteado por Castilla-Gutiérrez et al. (2021) y Miño (2016), quienes exponen la precariedad de la labor docente debido a las altas exigencias laborales y al escaso tiempo para la vida personal. Las personas entrevistadas también consideran que su labor es menoscabada en la práctica, conllevando una pérdida de respeto y apoyo social por no poder responder a las exigencias del sistema, y que toda la responsabilidad respecto de las y los estudiantes recaería en ellas y ellos. El conjunto de docentes entrevistados manifiesta la existencia de un desborde del trabajo sobre la vida personal, en línea con lo expuesto por Castilla-Gutiérrez et al. (2021) y Miño (2016), quienes caracterizan a la docencia como una profesión constantemente expuesta a agentes estresores y a una alta carga de trabajo, impactando directamente en la vida personal. Esto se condice con lo reportado por Vaillant (2008), Ávalos y Sotomayor (2012) y Castilla-Gutiérrez et al. (2021). Las profesoras y profesores apuntan que la sociedad tendría una imagen del docente con características de sacrificio y parentales, con las que no se identificarían.

En contraste, es posible identificar diferencias relevantes en los contenidos expresados por los distintos grupos entrevistados. Por ejemplo, las y los docentes de colegios municipales hacen hincapié en el escaso apoyo que reciben del sistema educacional, así como en la precarización del trabajo, producto de los bajos sueldos y la alta carga laboral. Estas expresiones se encuentran en línea con lo planteado por Carrasco et al. (2019), quienes señalan igualmente que los colegios municipales serían los más perjudicados ante el modelo de rendición de cuentas instalado en el país, en la medida en que contarían con importantes dificultades para adaptarse a las exigencias que este impondría. Por su parte, las y los docentes provenientes de escuelas subvencionadas y particulares pagadas, coincidiendo en la visión respecto de una alta carga laboral y de bajos sueldos, hacen énfasis en el poco respeto y la baja valoración social que recibirían, así como en un escaso entendimiento de su labor. Del mismo modo, la valoración que perciben desde la institución en la que se desempeñan resulta distintamente evaluada por parte del profesorado de los distintos tipos de colegios. Las y los docentes de establecimientos subvencionados tienden a percibir la valoración institucional como dependiente de su rendimiento, lo que difiere de lo percibido por quienes trabajan en colegios municipales y particulares

pagados, quienes exponen una percepción de valoración más favorable de su labor por parte de sus respectivas instituciones.

Respecto de las experiencias y vivencias que las y los docentes relatan en torno a la relación que sostienen con otros significativos, se identifican particularmente diferencias en los contenidos y formas de relación con estudiantes y apoderados. Las diferencias más relevantes refieren principalmente al eje que identifican como central en su quehacer con sus estudiantes. Las y los docentes del sector municipal mencionan la centralidad que tienen para ellas y ellos sus estudiantes, entendiendo como exigencia el logro de su desarrollo y la superación de sus carencias de origen, asumiendo la presencia de brechas socioculturales y socioeconómicas en las familias de las y los estudiantes que suelen atender. Mientras que, para las y los docentes del sector particular subvencionado, el foco tiende a situarse en los recursos adaptativos y la resiliencia que deben desarrollar para enfrentar las exigencias de la docencia en las condiciones demandantes que les toca vivenciar en su desempeño, con escaso margen para decidir y sujetos a condiciones contractuales que suelen ser precarias. Finalmente, las y los docentes del sector particular pagado tienden a privilegiar los aspectos técnicos de su trabajo, entendiendo que, sobre la base de la implementación de determinadas formas de estructurar la docencia, es posible lograr dominio y control del aula y de los resultados académicos. En cuanto a la relación con apoderados, si bien de una manera general el profesorado tiende a percibir agradecimiento por parte de las familias de sus estudiantes, en los colegios municipales la relación es percibida como más cercana y amable, mientras que en los colegios de estratos sociales más altos tiende a percibirse una relación de naturaleza transaccional, en la que las y los docentes jugarían un rol de prestadores de servicios.

Tales diferencias en las dinámicas laborales, que varían según el tipo de establecimiento y se caracterizan por distintas condiciones socioeconómicas, académicas y/o profesionales (Cardozo, 2017), influirían en la determinación de los elementos en torno a los cuales se configurarían formas identitarias particulares por parte de las y los docentes, definiendo variantes del núcleo identitario basal que comparten, independientemente del tipo de colegio en que se desempeñen. Esto evidencia que sería en los contextos laborales donde la identidad social cobraría relevancia (Moreno et al., 2018), promoviendo no solo distintas formas y contenidos identitarios, sino

también dando pie al desarrollo de distintos proyectos de desarrollo profesional y vital (Ávalos y Sotomayor, 2012; Lagos, 2024).

Así, la identidad laboral de las y los docentes se vería influida por la percepción que construirían como agentes trabajadores respecto de la ejecución de funciones y del ejercicio de roles en su contexto laboral que, en el caso del sistema educacional chileno, generarían contextos de exigencias, posibilidades y sentidos del rol distintivos entre docentes. Estas distinciones incidirían en la definición de bordes identitarios particulares y diferenciales en torno a un núcleo identitario compartido.

Conclusión

La identidad docente logra, en trazos gruesos, trascender la diversificación y fragmentación con que opera el modelo educativo chileno. No obstante, los distintos contextos, exigencias y oportunidades que cada tipo de institución entrega y demanda a sus comunidades educadoras promoverían, a su vez, el desarrollo de distintos modos de entender y elaborar sentidos e identidades de rol. Tales formas de identidad docente irían, a su vez, derivando y confirmandose en prácticas que no apuntarían necesariamente a los mismos propósitos o, al menos, presentarían distintas jerarquías de prioridades en el ejercicio del rol de educador.

En la presente investigación se pudo visualizar que la identidad de las y los docentes se encuentra cruzada por exigencias sociales y laborales que tensionan y configuran su identidad. El sistema escolar en Chile define distintos escenarios al interior de los cuales se articulan segregadamente las comunidades escolares en función de sus características socioculturales y socioeconómicas. Estos distintos escenarios darían lugar a demandas de distinto orden y naturaleza, interpelando de variadas y distintivas maneras las fuentes de construcción y validación identitaria de las y los docentes.

En el sector municipal y particular subvencionado, en comparación con el particular pagado, los bordes del rol docente se encontrarían mayormente tensionados por expectativas sociales que tienden a situarlos, en algunos casos, fuera del ámbito pedagógico, en un territorio más cercano a la crianza, al soporte y a la contención de las y los estudiantes. En los establecimientos particulares pagados, las tensiones identitarias se encontrarían, por su parte, mediadas por el carácter transaccional que potencialmente tiende a marcar

la relación con la institución en que laboran, así como con apoderados y estudiantes. En compensación, en este último tipo de establecimientos, la identidad docente contaría con mayores posibilidades de proyectarse en desarrollos de carrera y en sus facetas técnicas.

Así, es posible pensar que el tipo de institución en que se desempeñan las y los docentes configuraría no solo diferencias, sino también desigualdades de base que promoverían el desarrollo de distintos sentidos articuladores de las prácticas desplegadas por ellas y ellos. Estas se cristalizarían en particulares versiones de la identidad de rol docente. Tal diversidad en las formas de entender los fines de la labor educativa y en las prácticas a las que darían lugar pondría en tensión el modelo de rendición de cuentas en su pretensión de estandarizar los procesos y resultados educativos, sin considerar los contextos al interior de los cuales estos procesos ocurren.

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a visibilizar que las condiciones estructurales del sistema escolar chileno no solo generan diferencias en las condiciones laborales del profesorado, sino que inciden activamente en la configuración de sus identidades de rol. Este aporte resulta relevante para el desarrollo de investigaciones futuras que profundicen en estos fenómenos con muestras más amplias y diversas, y para la formulación de políticas educativas que reconozcan la heterogeneidad de los contextos institucionales como un factor central en el desarrollo profesional docente.

Limitaciones

La muestra es acotada, considerando exclusivamente a docentes radicados en la Región Metropolitana. Por el carácter exploratorio de la investigación, no se consideraron en su diseño factores sociodemográficos, tales como diferencias etarias o de género, lo que delimitó las posibilidades de análisis de eventuales matices en la identidad de rol docente potencialmente asociados a estos factores.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Biscarra, C., Giaconi, C. y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-600>
- Cáceres, N., Campillay, J., Cvitanic, C. y Bargsted, M. (2015). Los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores según el tipo de financiamiento del establecimiento. *Salud & Sociedad*, 6(1), 50-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742477004>
- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, (18), 43-57.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18_a05.pdf
- Carrasco, A., Luzón, A. y López, V. (2019). Educational identity and policies of accountability: The case of Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Lagos-Hernández, R. y Bruneau-Chávez, J. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Chakiñán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Escamilla Ricalday, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1868. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868>
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M. y González Ortiz, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e727.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-263). LOM Ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

- Guerra Araya, P. S. (2018, octubre). *Régimen legal de la educación escolar particular pagada: El caso chileno* (Asesoría Técnica Parlamentaria N.º 117125). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio%2F10221%2F26062%2F1%2FBCN_Regimen_Educacion_Escolar_Particular_Pagada_Chile_Final.pdf
- Lagos Pando, M. A. (2024). Identidad docente y profesional en la investigación educativa: Estudio bibliométrico y temático. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 12(1), 51-60. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v12i1.751>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2024). *Análisis descriptivo de la base de cargos docentes 2024 (Apuntes, 61)*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21122>
- Miño, A. V. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 45-55. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.256>
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>
- Moreno-Hurtado, M. A., Torres-Arévalo, N., Martínez-Patiño, K. V., Martínez-Beltrán, K. G. y Vesga-Rodríguez, J. J. (2018). Identidad laboral: Análisis del concepto en el contexto actual del mundo del trabajo. *Salud y Administración*, 5(14), 59-67. <https://revista.unsis.edu.mx/saludyadmon/article/view/24>
- Neut-Aguayo, P., Rivera-Vargas, P. y Miño-Puigcercós, R. (2025). Neoliberalism and school inequality in the Chilean education system: An analysis from the voices of lower-class, middle-class, and upper-class students. *International Studies in Sociology of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09620214.2025.2558938>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Olivares Araya, F. (2016). *¿Es más efectiva la educación con fines de lucro que la educación pública en Chile?: Resolviendo los problemas*

metodológicos de la evidencia previa sobre la efectividad escolar en Chile [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142719>

Orozco-Gómez, W. (2023). Consideraciones teóricas sobre la identidad profesional docente: Concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 21(1), 10-29.

<https://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/es/article/view/2963>

Red Docente Feminista y Comisión de Educación de la Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. (2021). *Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en Chile, a un año de crisis sanitaria*.

Red Docente Feminista. <https://media.elmostrador.cl/2021/08/Encuesta-Docente-REDOFEM-1er.-Informe-Agosto-2021.pdf>

Vaillant, D. (2008). La identidad docente: Importancia del profesorado.

Revista Investigaciones en Educación, 8(1), 15-39.

<https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/942>

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice.

Review of Educational Research, 72(4), 577-625.

<https://doi.org/10.3102/00346543072004577>

Aprendizaje contextualizado y expansivo: Configuración de la Zona de Desarrollo Próximo en la formación de psicólogos

Contextualized and Expansive Learning: The Configuration of the Zone of Proximal Development in the Training of Psychologists

Recepción: 15 de mayo de 2025 / Aceptación: 2 de junio de 2025

Pierina Agurto Monárdez¹
Felipe Guerra Díaz²
Juan Rubio González³

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.7>
Licencia CC BY 4.0.

1 Psicóloga. Licenciada en Psicología. Magíster en Psicología Clínica.
Afiliación: Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
Correspondencia: Av. Copayapu 485, Copiapó, Chile.
Código postal: 1531772, Chile.

Correo electrónico: pierina.agurto@uda.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5135-3395>

2 Psicólogo. Licenciado en Psicología. Magíster en Psicología. Doctor (c) en Psicología por la Universidad de Palermo, Buenos Aires.
Afiliación: Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0636-2566>

3 Psicólogo. Licenciado en Psicología. Magíster en Investigación Psicológica. Doctor (c) en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Diplomado en Psicología Educativa y en Pensamiento Complejo.
Afiliación: Departamento de Psicología, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8118-5104>

Resumen

Los recursos y habilidades que deben desarrollar los profesionales del futuro demandan a las universidades replantear los procesos educativos en la lógica de una vinculación temprana con los contextos reales que enfrentarán. Este trabajo analizó la configuración de la ZDP a través de la implementación de una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo como recurso pedagógico, en un grupo de 20 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad del norte de Chile. El estudio se posiciona desde una epistemología cualitativa y un paradigma constructivo-interpretativo, desde donde se analizan bitácoras estudiantiles, entrevistas semiestructuradas, clases participativas y grupos focales, para explorar las vivencias, expectativas, tensiones y avances del proceso formativo. Los hallazgos muestran que la ZDP se configura como un espacio dinámico de relaciones mediado socialmente, en el que las tensiones del proceso formativo operan como condiciones que movilizan la reorganización de la experiencia de aprendizaje. En este proceso, la mediación, en interacción con pares, docente y personas usuarias, favorece nuevas formas de acción, la resignificación del posicionamiento del sujeto en la práctica y el desarrollo de recursos situados para el accionar clínico. Se discute la relevancia de desarrollar estrategias de aprendizaje que permitan develar y relevar las tensiones inherentes a todo proceso social, como son los procesos educativos en los contextos universitarios.

Palabras clave: Zona de Desarrollo Próximo; aprendizaje contextualizado; aprendizaje expansivo; experiencias subjetivas; estudiantes universitarios

Abstract

The resources and competencies required of future professionals call on universities to rethink educational processes in terms of early engagement with the real-world contexts they will encounter. This study analyzed the configuration of the Zone of Proximal Development (ZPD) through the implementation of a contextualized and expansive learning strategy as a pedagogical resource in a group of 20 undergraduate psychology students from a university in northern Chile. The study is grounded in a qualitative epistemology and a constructive-interpretative paradigm. Student journals, semi-structured interviews, participatory classes, and focus groups were analyzed to explore the experiences, expectations, tensions, and developments within the training process. Findings indicate that the ZPD is configured as a socially mediated, dynamic space of relationships, in which tensions emerging in the training process operate as conditions that mobilize the reorganization of the learning experience. In this process, mediation, through interactions with peers, the instructor, and users, fosters new forms of action, the resignification of the subject's positioning in practice, and the development of situated resources for clinical work. The study discusses the relevance of designing learning strategies that make visible and foreground the tensions inherent in all social processes, particularly in university educational contexts.

Keywords: Zone of Proximal Development; contextualized learning; expansive learning; subjective experiences; undergraduate students

Introducción

Los procesos educativos en el ámbito universitario implican una diversidad de dinámicas intersubjetivas en las que la interacción social adquiere un papel central. En este sentido, las instituciones de educación superior pueden ser comprendidas como ecosistemas de aprendizaje donde convergen múltiples recursos y dispositivos orientados a la cooperación y el desarrollo de las personas. Desde esta perspectiva, el contexto educativo universitario excede los márgenes físicos de la institución, constituyéndose como una trama social compleja (Gómez, 2018) o, en términos de Engeström (2001), como sistemas de actividad en permanente contradicción y transformación. A ello se suma la incertidumbre, la dificultad y el cambio que tensionan los procesos educativos, exigiendo una constante retroalimentación de experiencias y el desarrollo de aprendizajes colaborativos y contextualizados (Rubio y Gómez, 2021).

En esta línea, cobran relevancia aquellos planteamientos que reconocen que las personas son portadoras de recursos que se configuran como relaciones sociales interiorizadas a través de la mediación social, las cuales, mediante herramientas cargadas de significados culturales, permiten la transformación del entorno (Acosta, 2005). De acuerdo con Vygotsky (1987), el aprendizaje constituye esencialmente una actividad social fundamental para el desarrollo humano. En este sentido, desvincular los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus contextos sociohistórico-culturales implica reducir su complejidad y limitar su comprensión (Agramonte y Mena, 2006). Desde esta perspectiva, las acciones, el aprendizaje y el desarrollo deben comprenderse como sistemas de actividad colectiva, donde la mediación social y la orientación hacia determinados objetivos adquieren un rol central (Engeström, 2006).

El aprendizaje contextualizado y expansivo en los procesos educativos universitarios

En vista de lo explicado, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben comprenderse y desarrollarse como sistemas de actividad social, integrados y contextualizados, donde se producen relaciones sociales educativas dialógicas, coconstruidas y negociadas (Engeström, 2006; Rubio, 2021; Wells, 2001). De lo descrito se desprende que en los procesos educativos universitarios se da una lógica en que los protagonistas desarrollan un bucle de

descubrimiento y autodescubrimiento permanente, donde Acosta (2005) configura al estudiante como objeto-sujeto —a la vez— de su proceso de enseñanza-aprendizaje. En esa línea, Wells (2001) explica que el sujeto cognoscente desarrolla un proceso dialéctico donde se va transformando en la medida en que va comprendiendo, lo cual le permite aplicar conocimientos y, por lo tanto, también transformar su medio.

Lo señalado es propiciado por prácticas educativas mediadas, que implican una participación activa de los protagonistas de los procesos educativos en los contextos. En ese proceso, se van construyendo entornos simbólicos y culturales que propician la emergencia de tensiones y contradicciones, atributos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje (Engeström, 2001; Rubio y Gómez, 2021). Esto, pues todo proceso educativo se enmarca en un desarrollo social, histórico y culturalmente situado (Díaz, 2003), que se va produciendo a partir de lo que Engeström (2001) denomina ciclos expansivos, que surgen en el momento en que el sujeto cognoscente logra tensionarse, problematizar y contradecir sus prácticas educativas, lo que lleva a ampliar sus horizontes de respuestas y acciones. Desde esa perspectiva, los ciclos expansivos permiten considerar e incorporar a los procesos educativos las contradicciones y tensiones que se producen en los contextos, provocando cambios cualitativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esa manera, las contradicciones y tensiones operan como fuerzas movilizadoras de los procesos educativos universitarios. De la misma manera, Engeström (2001, 2006) reconoce que estas dinámicas serían indicadores del grado de potencialidad que se estaría produciendo en el sistema de actividad educativa. Lo señalado da cuenta del nivel de dinamismo que provocan las experiencias educativas contextualizadas, pues la práctica educativa en escenarios reales otorga un insumo fundamental a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que, tal como señala Cole (2003), deja ver los hilos que tejen la realidad, que no siempre son claros y visibles, sino más bien ambiguos y dinámicos, pero siempre representan una unidad indivisible.

En esa lógica, la contextualización de los procesos educativos implica considerar que los objetos y sujetos de estudio no se pueden extraer mecánicamente de los contextos histórico-culturales a los cuales pertenecen. Siguiendo a Bateson (1998), objeto y sujeto no pueden ser recortados de sus realidades, pues si esto se produce, la enseñanza-aprendizaje no sería más que simples acciones de adiestramiento mecánico (Cole, 2003). De esa

manera, lo contextual es un atributo de la realidad y de todo proceso educativo, ya que el contexto es una construcción dinámica que se produce en el sistema de actividad educativa; por lo tanto, está delimitado por lo que los protagonistas hacen y, por cierto, por dónde y cuándo lo hacen (Lacasa y Silvestri, 2001). De esa manera, no contextualizar los procesos educativos y, en cambio, pretender fragmentar y atomizar contenidos, objetos y sujetos en aulas estancas no permitiría apreciar los desarrollos cognoscitivos que les son propios y distinguen la evolución del sujeto cognoscente.

La Zona de Desarrollo Próximo como unidad de análisis mediacional de los procesos de enseñanza-aprendizaje

En los procesos de enseñanza-aprendizaje existe una diversidad de unidades de análisis que permiten analizar la evolución del sujeto cognoscente. En ese contexto, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como producto histórico-cultural, no puede analizarse ni utilizarse fuera de los marcos contextuales, conceptuales y doctrinales en los que fue concebido. A saber, Vygotsky (1991), en su aproximación al estudio de la actividad humana en general y de los procesos educativos en particular, establece la necesidad de abandonar los análisis atomizadores por factores, para lo cual propone las unidades de análisis como abordajes metodológicos integrales y dinámicos. Al respecto, algunos dispositivos que se han logrado reconocer en la obra vygotskiana corresponden a la actividad instrumental como unidad de análisis para estudiar el comportamiento general; los sistemas funcionales o psicológicos para el estudio de las diversas relaciones que surgen en el proceso de desarrollo humano; la palabra-significado para el estudio del pensamiento lingüístico; la perezhivanie para estudiar la integración de la personalidad y el contexto sociocultural de las personas; y la ZDP para investigar el desarrollo humano producto del aprendizaje (Erausquin y Sulle, 2018; Rodríguez, 2011; Veresov y Mok, 2018).

De esa manera, la ZDP es un concepto científico, vale decir, no generalizable a otros ámbitos para los que no fue considerado por el autor (Karpov, 2003; Rodríguez, 2015; Vygotsky, 1993). En ese contexto, la ZDP aparece como argumento ante la discusión que Vygotsky (1997) sostenía con otros especialistas sobre el uso de las pruebas de inteligencia en el contexto educativo, las repercusiones sociales que recibían los estudiantes y lo categóricos que resultaban esos instrumentos ante las posibilidades de desarrollo. En síntesis, Vygotsky se oponía a la idea de la determinación

genética y a la inmodificabilidad de los procesos de aprendizaje humano. Ante ello, señalaba que la función fundamental de los procesos educativos era promover niveles cada vez más complejos de desarrollo; de ahí que las prácticas educativas debían estar orientadas a lo que estaba en proceso de formación y no a lo que ya estaba formado (Rodríguez, 2015).

En vista de lo señalado, la ZDP es una unidad de análisis orientada a encauzar las prácticas educativas hacia la interacción social, donde existiesen sujetos capaces de mediar los procesos, en la lógica de permitir la realización de acciones con mayores niveles de dificultad. Estos deberían sobrepasar las capacidades y habilidades actuales del sujeto cognoscente y alcanzar un nivel potencial mayor que, sin la interacción social como mediadora, no podría movilizar las cogniciones y emociones; por lo tanto, no se podría avanzar en el desarrollo (Vygotsky, 1997). En ese proceso se produce una diferencia cualitativa en los momentos de desarrollo de la persona que aprende, que corresponde al “espacio” entre el dominio o realización personal real y el dominio compartido, que corresponde a la realización futura potencial. Esa diferencia es la que establece la dirección del desarrollo posible inmediato y el objeto que debe cumplir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vygotsky, 1997).

Lo anterior sintetiza la clásica definición de ZDP difundida en la literatura, la cual, sin embargo, no agota sus posibilidades de interpretación. Al respecto, Valsiner (2007) propone considerar, al menos, tres dimensiones: su carácter temporal, que introduce una proyección del desarrollo; su naturaleza transicional, que da cuenta del tránsito de lo intersubjetivo a lo intra-subjetivo; y el papel de las condiciones de enseñanza-aprendizaje como configuradoras del desarrollo psíquico.

Desde esta perspectiva ampliada, la ZDP no puede ser comprendida como una etapa o nivel del desarrollo, sino como un espacio dinámico de relaciones sociales en el que se configuran y reconfiguran las posibilidades de acción del sujeto. En este sentido, su análisis no remite únicamente a la identificación de diferencias entre niveles reales y potenciales, sino a la comprensión de los procesos mediacionales que producen transformaciones cualitativas en la experiencia (Veresov, 2017).

Considerando la perspectiva dialéctica de la ZDP como concepto científico y unidad de análisis, además del rol que cumple en la visualización de los saltos cualitativos del desarrollo humano y en la comprensión

histórico-cultural de la subjetividad (González-Rey, 2009; Rodríguez, 2015), es importante no separar la ZDP de los contextos y subjetividades que se construyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considerando lo anterior, esta investigación busca analizar la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo a través de una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo en estudiantes de Psicología. De manera particular, se propone a) caracterizar las configuraciones iniciales del estudiantado en relación con sus habilidades, emociones y autoconcepto en el inicio del proceso formativo; b) establecer el rol de la mediación social en la transformación de dichas configuraciones; c) comprender las formas en que se reorganizan las experiencias subjetivas en el tránsito hacia niveles potenciales de desarrollo; y d) proponer un modelo interpretativo sobre la dinámica de la ZDP en contextos de aprendizaje contextualizado y expansivo.

Método

Tipo de estudio y estrategia investigativa

La investigación se abordó desde una epistemología cualitativa y un paradigma constructivo-interpretativo, orientados a comprender e interpretar las experiencias y producciones subjetivas de las y los participantes (Díaz y González-Rey, 2005; González-Rey, 1997). En este marco, el conocimiento se concibe como una construcción dialéctica que emerge a partir de los significados producidos en la interacción, integrando la interpretación y la elaboración de hipótesis por parte de quien investiga como un proceso unitario (Macedo et al., 2016).

En coherencia con lo anterior, la estrategia investigativa correspondió a un estudio de caso (Yin, 2009), que permitió comprender el fenómeno en profundidad dentro de su contexto. Desde esta perspectiva, el énfasis no se sitúa en la cantidad de participantes, sino en la densidad de las experiencias y en la construcción de sentido teórico, favoreciendo procesos de transferibilidad teórica hacia contextos con condiciones similares (Creswell, 2009; Maxwell, 1998).

Participantes y técnicas de recolección de datos

Las personas participantes fueron seleccionadas por medio de un muestreo de casos con determinación *a priori* (Flick, 2019), considerando como criterio de inclusión que fueran estudiantes de la asignatura Intervención Clínica del cuarto nivel de la carrera de Psicología de la Universidad de Atacama, ubicada en el norte de Chile. Participaron 20 estudiantes, 12 mujeres y 8 hombres, con una edad promedio de 22 años.

Asumiendo el carácter dialógico-comunicativo de la epistemología y del paradigma metodológico de esta investigación científica, la relación investigador-participante transita por diversas rutas investigativas, que permiten configurar la subjetividad de los individuos en torno al objeto de estudio (Macedo et al., 2016). Para ello, se utilizaron diversos instrumentos, como bitácoras estudiantiles, entrevistas semiestructuradas, clases participativas y grupos focales.

Procedimiento de recolección de información y alcances éticos

La recolección de información se desarrolló en el contexto de la asignatura mencionada en el apartado anterior, durante el segundo semestre de 2023. En esta se desarrolló una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo, inserta en una acción psicológica llamada Enfrentando Problemas +, destinada a desarrollar primeras ayudas psicológicas en problemáticas de baja intensidad en personas usuarias. En su desarrollo, se conformaron duplas de estudiantes, quienes recorrieron tres fases en el proceso formativo. La primera estuvo asociada a la comprensión teórico-conceptual de la acción psicológica. En la segunda, se realizaron juegos de roles entre estudiantes, en los cuales se observaba, modelaba y retroalimentaba su accionar. En la tercera fase, se realizaron acciones de atención a personas usuarias de dispositivos colaboradores que requerían atención psicológica.

En el desarrollo general y en los aspectos particulares de la investigación se consideraron las medidas necesarias para salvaguardar la integridad, identidad, voluntariedad y confidencialidad de todas las personas participantes. En este sentido, se cumplió con la Ley 19.628 (1999), sobre protección de datos personales en la legislación chilena, que exige obtener el consentimiento previo, informado y por escrito antes de la inclusión

en el estudio. Cabe señalar que el consentimiento informado establece un acuerdo entre participante e investigador, el cual se debe regir por diversos aspectos, como el respeto, la confianza, la sinceridad y la libertad de imposición (Carreño-Dueñas, 2016).

Procedimiento de análisis de datos

Comprendiendo la naturaleza epistemológica y paradigmática de la investigación, los datos recolectados se analizaron utilizando un método integrado entre la propuesta de interpretación de las producciones subjetivas (Díaz y González-Rey, 2005) y procedimientos de análisis temático de contenido, con el propósito de identificar, analizar y reportar patrones o temas que emergieron de los datos (Braun y Clarke, 2019). La primera lógica considera que los datos analizados corresponden a un proceso de subjetivación donde los participantes producen diversos significados, por lo cual quien investiga debe trabajar en la construcción e interpretación de estos (Goulart et al., 2019). Para ello, los audios y textos de las técnicas fueron oídos y leídos en varias oportunidades, con la intención de reconocer el tono de cada participante y el contenido de sus acciones reflexivas.

Lo señalado permite a quien investiga evaluar las construcciones reflexivas y discursivas de las personas participantes, interpretándolas y dotándolas de sentido teórico, en una acción de desdoblamiento, transformación y construcción de hipótesis que, al ser relacionadas, corresponden al insumo del modelo teórico que emergerá de los datos (Díaz et al., 2017). En este proceso, se desarrollaron temas o categorías de análisis, que se obtuvieron codificando manualmente y desarrollando los patrones temáticos que derivaron de los códigos. Una vez identificados los temas, se revisaron y se generó un esquema de categorías y subcategorías temáticas, siguiendo la lógica planteada por Braun y Clarke (2019), que se presenta en el siguiente apartado.

Resultados

Zona de desarrollo real de estudiantes

Al inicio del proceso formativo, el estudiantado manifiesta altas expectativas respecto de su desempeño, sustentadas en el reconocimiento de habilidades personales y comunicativas, tales como la empatía, la escucha activa y la capacidad de generar contención. Sin embargo, estas expectativas no se sostienen de manera estable, sino que se tensionan frente a las exigencias del contexto formativo, evidenciando una brecha entre los recursos que reconocen y las demandas de la acción clínica. Esta tensión inicial no constituye únicamente una dificultad, sino que configura un punto de partida relevante en la dinámica de la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto moviliza procesos de cuestionamiento y reconfiguración de las propias herramientas.

En este marco, el estudiantado identifica falencias asociadas al dominio técnico y a la aplicación de conocimientos en contextos reales: “...uno se siente a veces ineficaz... igual tú dices, vaya, pues llevo tres años y no sé aplicar un test de inteligencia... ¿cómo sigo?” (FG, E1)⁴. Estas experiencias no solo evidencian inseguridad, sino que operan como instancias de problematización del propio proceso formativo, abriendo la posibilidad de reconocer límites y proyectar transformaciones en el desempeño.

En este sentido, las tensiones emergentes se vinculan tanto con la comparación con pares como con la anticipación del rol profesional que deberán asumir. En particular, se identifican dificultades en la regulación de la relación con personas usuarias, especialmente en lo referido al establecimiento de límites y al manejo de desbordes emocionales: “Es importante conocerse como paciente, como persona... si bien lo hemos visto en los manuales, me cuesta todavía pensar cómo voy a reaccionar...” (FG, E4). De este modo, la Zona de Desarrollo Real se configura como un espacio tensionado, en el que las certezas previas se ven cuestionadas por la complejidad de la práctica clínica, generando condiciones para la emergencia de procesos de desarrollo potencial.

4 Grupo Focal, Estudiante 1.

Autoconcepto inicial de estudiantes

Al inicio del proceso formativo, es posible identificar diversas configuraciones del autoconcepto en el estudiantado, las cuales no operan como rasgos estáticos, sino como formas de posicionarse frente a las exigencias del contexto. En este sentido, el autoconcepto se configura en estrecha relación con las expectativas, las emociones y las condiciones de la experiencia formativa, dando lugar a distintos modos de enfrentamiento a la práctica clínica.

Por una parte, se observa un grupo de estudiantes que presenta un autoconcepto positivo, expresado en una disposición favorable a la experiencia, mayor autonomía en la toma de decisiones y apertura a la retroalimentación de sus pares. Este posicionamiento facilita la problematización de su propio desempeño, promoviendo procesos de autocritica y ajuste en la acción.

En contraste, se identifica otro grupo cuya configuración del autoconcepto se caracteriza por resistencias frente a los procedimientos y estrategias de acción psicológica. En estos casos, se observa una tendencia a externalizar las dificultades, lo que limita la posibilidad de problematizar la propia acción y, por tanto, restringe las condiciones para la transformación.

Asimismo, emerge una tercera configuración en la que coexisten capacidades de autoobservación con estados emocionales de ansiedad, inseguridad y baja confianza: “La entrevista fue algo difícil, debido a los nervios que sentía... no sé qué debo decir ante las historias trágicas de los pacientes, me sentí en blanco” (B, E3)⁵. En estos casos, las situaciones de tensión tienden a desorganizar la acción, generando errores procedimentales: “Al principio me sentía nervioso e inseguro... olvidando las consignas de los apartados” (B, E4).

No obstante, en la medida en que este grupo de estudiantes sostiene espacios de autorreflexión, se observa la posibilidad de reconfigurar su autoconcepto, reconociendo limitaciones y proyectando mejoras en su desempeño: “Al momento de aplicar test complementarios, no supe discriminar cuál debía usar (...) siento que si los hubiéramos visto con mayor profundidad de manera autónoma no hubiera estado tan confundido” (B, E5). En este sentido, el autoconcepto no se presenta como una condición fija, sino como una configuración dinámica que se tensiona y reorganiza

⁵ Bitácora, Estudiante 3.

en función de la experiencia formativa, constituyéndose en un componente central en la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo.

Habilidades iniciales de estudiantes

En relación con las habilidades iniciales, se observa que los estudiantes presentan dificultades para transferir recursos previamente adquiridos en su formación a contextos de interacción real. Esta situación no solo da cuenta de una limitación técnica, sino que evidencia la distancia entre aprendizajes teóricos y su aplicación en escenarios contextualizados, configurando un espacio de desarrollo potencial mediado por la experiencia.

Frente a esta brecha, los estudiantes tienden a recurrir a estrategias de carácter más estructural, tales como el apego rígido a protocolos o al paso a paso del manual. Si bien estas estrategias proporcionan un marco de seguridad para la acción, también limitan la flexibilidad necesaria para responder a la singularidad de cada interacción. En contraste, quienes evidencian un mayor dominio de los contenidos disciplinares muestran una mejor adaptación a las demandas del contexto, logrando ajustar sus acciones de manera más pertinente.

En este sentido, la dificultad para transferir aprendizajes se articula con limitaciones en la fluidez y flexibilidad relacional, aspectos fundamentales en la interacción con otras personas. Asimismo, se observa que una confianza excesiva en los propios recursos puede obstaculizar la atención a la problemática de la persona usuaria, desplazando el foco desde la relación hacia la ejecución.

No obstante, algunos estudiantes logran desplegar habilidades que les permiten trascender la estructura formal de la acción psicológica, orientando su atención hacia las características de la persona usuaria y la dinámica de la interacción. Este desplazamiento favorece la construcción de un espacio de mayor seguridad tanto para el estudiantado como para la persona usuaria: "...hubo asertividad al momento de comunicarse con la usuaria en sesión" (B, E2).

De este modo, las habilidades iniciales no se presentan como un conjunto estable de competencias, sino como recursos en proceso de reorganización, cuya movilización depende de las condiciones de mediación y de las tensiones propias del contexto formativo.

Emociones iniciales de estudiantes

Al inicio del proceso formativo, la experiencia emocional del estudiantado se configura predominantemente en torno a la inseguridad y la incertidumbre frente a la interacción con personas usuarias reales: “me genera miedo que no logremos establecer un buen vínculo y nos termine por cambiar o abandonar la instancia...” (EN, E9)⁶. Estas emociones no operan únicamente como reacciones frente a la situación, sino como condiciones que configuran la forma en que los estudiantes se posicionan frente a la acción psicológica.

En este sentido, la búsqueda de certezas en la acción, sustentada en marcos teóricos y procedimentales, tiende a intensificar la inseguridad, generando una tensión entre la necesidad de control y la fluidez que exige la interacción:

Era muy evidente cuando me ponía nerviosa... perdía lo fluido de la sesión... cuando me enfocaba en ser estructurada me volvía muy mecánica... se me olvidó hacer los ejercicios del manual... me sentí nerviosa... temía hacer algo muy mal... (B, E13)

De este modo, las certezas procedimentales, lejos de resolver la inseguridad, pueden operar como un factor que tensiona el accionar del estudiantado, poniendo en cuestión la confianza en sus propios recursos. Sin embargo, en la medida en que se inicia la interacción con la persona usuaria, comienzan a emerger procesos de regulación emocional que permiten sostener la acción: “...pude aprender un poco a controlar mis emociones en la sesión... en un principio me sentía nervioso e inseguro, pero cuando inició la sesión la inseguridad desapareció” (EN, E4).

En esta transición, se produce un quiebre entre la idealización inicial de la práctica clínica y el encuentro con la realidad contextualizada, lo que obliga al estudiantado a poner en juego recursos adaptativos. Este ajuste no implica la desaparición de la inseguridad, sino su reconfiguración en el marco de la interacción, permitiendo desplazar el foco desde la propia emoción hacia la experiencia de la persona usuaria.

En la práctica, este proceso favorece el encuentro intersubjetivo, donde tanto estudiante como persona usuaria reconocen y ponen en juego

6 Entrevista, Estudiante 9.

sus propias vulnerabilidades: “...pude comprender que no debía ponerme nerviosa frente a un desbordamiento emocional y que el usuario valora el hecho de que se dé un espacio para mostrarse vulnerable” (B, E5). De esta manera, la experiencia emocional inicial se constituye como un componente central en la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto tensiona, reorganiza y orienta la acción en el proceso formativo.

Proceso de mediación de estudiantes con pares, docente y personas usuarias

Durante el proceso formativo, la mediación entre pares, docente y personas usuarias se configura como un eje central en la reorganización de las experiencias del estudiantado. A través de estas interacciones, se generan instancias de retroalimentación que no solo fortalecen habilidades, sino que transforman la forma en que los estudiantes comprenden su propio accionar. En este tránsito, se observa un desplazamiento desde una mirada centrada en la evaluación de sí mismos hacia una orientación progresiva al acompañamiento del otro, donde el bienestar de la persona usuaria adquiere centralidad.

En particular, la mediación con pares emerge como un espacio privilegiado de construcción conjunta, donde el trabajo colaborativo favorece la reflexión sobre la propia práctica clínica: “...destaco de mi compañera la gran disposición a trabajar como dupla...” (B, E8); “...mi compañero está tomando un rol más activo después de leer la bitácora con mis observaciones” (EN, E1). En este espacio, las tensiones iniciales asociadas a resistencias o dificultades comunicativas comienzan a ser problematizadas y reconfiguradas a través del diálogo: “Nuevamente hubo problemas de comunicación... veo como dificultad mi impuntualidad” (B, E2).

Por su parte, la mediación docente cumple un rol relevante en el ajuste de expectativas y en la comprensión de los procesos propios de la práctica clínica, favoreciendo la construcción de confianza y autoeficacia en los estudiantes: “...nos surgió la duda de cómo proceder... pero al hablar con la profe se nos aclaró la película” (B, E1). Esta forma de mediación, percibida como no juzgadora y orientada al acompañamiento, permite generar un espacio seguro para el error y la reflexión: “Está la confianza de quizás equivocarse... es una forma de corregir que también es muy amigable” (EN, E5).

Asimismo, los dispositivos de mediación previos, como los juegos de roles, son valorados por su capacidad para anticipar escenarios de interacción, facilitando la apropiación progresiva de los contenidos: “Los *role playing* siento que fueron muy efectivos...” (EN, E6). Aunque las tensiones en escenarios simulados difieren de aquellas que emergen en contextos reales, estas instancias permiten disminuir la incertidumbre y favorecer una mayor disposición a la acción.

En cuanto a la mediación con personas usuarias, a medida que avanza el proceso se evidencia una mayor capacidad de adaptación a sus necesidades, configurándose un diálogo intersubjetivo en el que las tensiones propias de la interacción movilizan nuevas estrategias de acción: “...estuvimos trabajando con el problema... eso nos llevó a delimitar otras propuestas...” (EN, E3). En este espacio, la acción psicológica deja de ser una aplicación de procedimientos para transformarse en un proceso coconstruido con la persona usuaria.

En este proceso de mediación, es posible distinguir tensiones de carácter práctico y simbólico-subjetivo. Las primeras se relacionan con la articulación entre la experiencia previa y la necesidad de estructurar la acción con base en protocolos: “tenía la necesidad imperiosa de crear un plan...” (B, E5). Las segundas, en tanto, se vinculan con las expectativas sobre el proceso de atención y la incertidumbre frente a sus resultados: “Tal vez la sesión no resulte como lo esperamos...” (EN, E14).

De este modo, la mediación social no opera únicamente como un apoyo al aprendizaje, sino como un dispositivo que reorganiza las formas de comprensión, acción y posicionamiento del estudiantado. En este marco, las tensiones no desaparecen, sino que se transforman en condiciones que posibilitan el desarrollo, configurando un espacio dinámico de interacción que da cuenta del tránsito hacia niveles potenciales en la Zona de Desarrollo Próximo.

Zona de desarrollo potencial de estudiantes derivada de la experiencia de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje contextualizado y expansivo permitió que las tensiones emergentes del proceso formativo, en articulación con las mediaciones sociales, favorecieran la reorganización de las experiencias del estudiantado. En este marco, la zona de desarrollo potencial no se configura como un estado final alcanzado, sino como un proceso dinámico en el que los estudiantes comienzan a reconocer, movilizar y transformar sus recursos en función de las exigencias del contexto.

En este sentido, la interacción con pares, docente y personas usuarias posibilita el reconocimiento de habilidades previamente no identificadas, así como la resignificación de aquellas que se encontraban en tensión: “Aprendí mucho del proceso... las palabras de otros te orientan y te permiten reflexionar sobre tus actos y habilidades” (EN, E14). Asimismo, el trabajo colaborativo se consolida como un recurso relevante para la acción, permitiendo la construcción conjunta de estrategias: “trabajar con mi compañero ha sido excelente...” (B, E10).

Por su parte, la interacción con personas usuarias en contextos reales permite validar las acciones desarrolladas, reforzando la confianza en los propios recursos y en la pertinencia del trabajo realizado: “...el progreso de la usuaria ha sido notable...” (B, E5). Esta validación no se limita a la obtención de resultados, sino que contribuye a la reconfiguración del posicionamiento del estudiante frente a su rol profesional.

En este proceso, el estudiantado comienza a comprender la práctica como un fenómeno dinámico, coconstruido y contextualizado, donde la acción no se reduce al cumplimiento de un plan preestablecido, sino que se orienta a la relación con el otro: “Aprendí que no siempre sale todo de acuerdo con lo planeado...” (B, E7). De este modo, se evidencia un desplazamiento desde una lógica centrada en la ejecución hacia una centrada en la responsabilidad relacional y el acompañamiento: “La usuaria evidenció una mejora significativa... me deja satisfecha...” (B, E17).

En consecuencia, la Zona de Desarrollo Potencial se configura como un espacio en el que las tensiones iniciales no desaparecen, sino que son integradas y resignificadas en la acción, permitiendo nuevas formas de comprensión, regulación y posicionamiento frente al quehacer práctico.

Autoconcepto de estudiantes derivado de la experiencia de aprendizaje

La experiencia de aprendizaje permite evidenciar transformaciones en la configuración del autoconcepto de los estudiantes, el cual deja de estar centrado en la inseguridad y la falta de confianza en los propios recursos, para dar paso a una aceptación progresiva de las propias emociones como parte constitutiva de la acción profesional. En este sentido, las emociones ya no son comprendidas como un obstáculo que debe ser controlado o excluido, sino como un componente que se integra a la experiencia de vinculación con el otro: “Soy una persona que confía ahora en sus habilidades y capacidades, a pesar de sentir nerviosismo en algún momento” (B, E9).

En este proceso, la inseguridad inicial no desaparece, sino que se reconfigura en el marco de la experiencia, permitiendo a los estudiantes reconocerla, dialogar con ella y actuar en su presencia. Esta transformación se ve favorecida por las mediaciones de pares y docente, así como por el trabajo colaborativo, los cuales permiten generar una evaluación más ajustada del propio desempeño al contrastarlo con otras perspectivas: “Al finalizar el proceso de atención, me siento capaz de poder realizar esta intervención en un futuro...” (B, E10).

Asimismo, se observa un cambio en la forma en que el estudiantado se posiciona frente al quehacer práctico, incorporando una mirada de sí mismo en relación con el otro, donde su acción adquiere sentido en el marco del acompañamiento: “Me sentí realizada al poder haber terminado un proceso de aprendizaje tanto para el usuario como para mí” (B, E11). De este modo, el autoconcepto se configura como un proceso dinámico que se transforma en función de las tensiones y mediaciones propias de la experiencia formativa, constituyéndose en un componente central de la zona de desarrollo potencial.

Habilidades estudiantiles derivadas de la experiencia de aprendizaje

Transcurrida la experiencia, el estudiantado no solo reconoce el fortalecimiento de habilidades previamente adquiridas, sino también nuevos recursos vinculados a la acción psicológica en contextos reales. En este

sentido, el desarrollo de habilidades no se limita a la adquisición de destrezas técnicas, sino que implica una reorganización de los recursos en función de las demandas de la interacción: “Aprendí cómo hacer que una persona vuelva al tema...” (EN, E4).

Se evidencian habilidades asociadas a la gestión de la sesión, la planificación y la adaptación de estrategias según las características del caso, junto con el despliegue de destrezas relacionales como la empatía, la escucha activa y la validación emocional. En este proceso, algunos estudiantes priorizan el vínculo terapéutico por sobre la ejecución técnica, reconociendo la centralidad de la relación en la acción clínica: “Vi tanto habilidades básicas como avanzadas, así como la capacidad de indagar más en los problemas del paciente...” (B, E5).

Asimismo, la interacción con personas usuarias permite la construcción de confianza, facilitando el desarrollo de alianzas terapéuticas sostenidas en la escucha y el respeto por la experiencia del otro: “le damos confianza... le damos el espacio de que hable sin interrumpirlo mucho... sentimos como que era importante que él nos contara todo eso que es importante” (EN, E3). En esta línea, emerge como un nuevo recurso la capacidad de suspender juicios personales para validar las emociones de la persona usuaria, lo que amplía las posibilidades de acción en la intervención.

De este modo, las habilidades se configuran como recursos en permanente transformación, cuya movilización depende de la interacción con el otro y de las condiciones de mediación, evidenciando el tránsito hacia niveles más complejos de desempeño en la Zona de Desarrollo Potencial.

Emociones de estudiantes derivadas de la experiencia de aprendizaje

En el ámbito emocional, se evidencian transformaciones asociadas a las tensiones propias del proceso formativo. A diferencia del momento inicial, donde predominaban la vergüenza y el temor, el estudiantado comienza a experimentar mayor seguridad en la acción: “Me sentí bien ya que no se presentó la vergüenza ni el temor de las sesiones anteriores...” (B, E15).

Este cambio no implica la desaparición de la emoción, sino su reorganización en el marco de la interacción, donde el bienestar se encuentra mediado por la relación construida con el otro. En este sentido, las

retroalimentaciones y la interacción con personas usuarias permiten validar el proceso, reforzando la confianza en los propios recursos: “Aprendí que no son necesarias herramientas complejas... por el resultado que observé en la usuaria atendida, lo cual refleja que algo hicimos bien” (B, E9).

En este tránsito, se observa un desplazamiento del foco desde el desempeño individual hacia la relación con el otro, donde la interacción horizontal y el diálogo se constituyen como mecanismos que favorecen la regulación emocional. Asimismo, el ajuste de expectativas respecto de la acción clínica permite una mayor conexión con la disciplina: “Debo admitir que todas las instancias de práctica donde atendimos a usuarios reales me hicieron sentir feliz y verdaderamente me conectaron mucho más con la psicología” (B, E9).

De este modo, las emociones dejan de ser un elemento a controlar, para convertirse en un componente que orienta y da sentido a la acción, posibilitando una interacción genuina con la persona usuaria. En este marco, la experiencia emocional se constituye como un elemento clave en la configuración de la zona de desarrollo potencial, al mediar la relación entre el estudiante, el otro y la práctica clínica.

Modelo interpretativo de la configuración de la ZDP en estudiantes de Psicología a través de una experiencia de aprendizaje

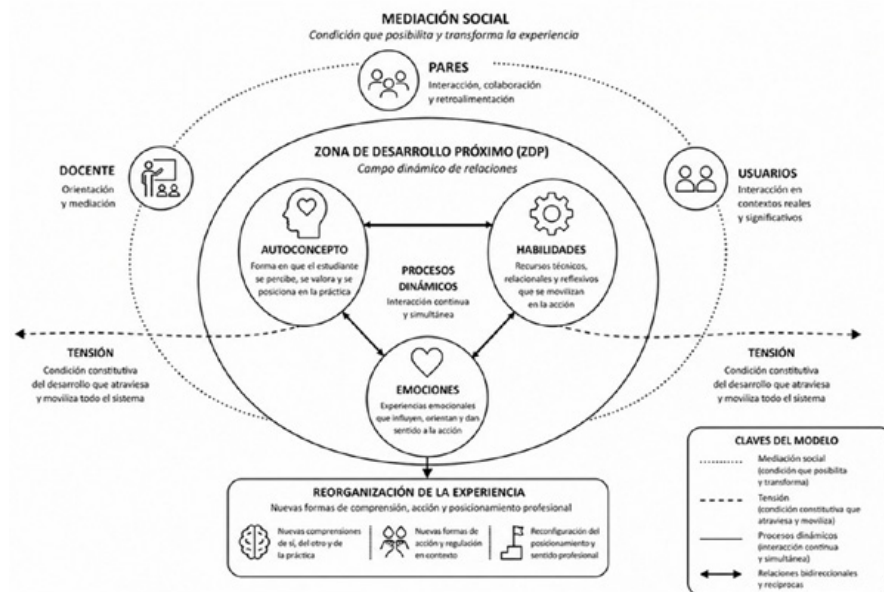
A partir del conjunto de construcciones interpretativas derivadas del análisis, se propone un modelo interpretativo representado en la Figura 1, en el que la Zona de Desarrollo Próximo se configura como un espacio dinámico de relaciones sociales, en el que se articulan de manera simultánea las experiencias, tensiones y mediaciones propias del proceso formativo. En este espacio, la denominada Zona de Desarrollo Real no corresponde a un estado previo o superado, sino a una configuración inicial de la experiencia, caracterizada por la presencia de inseguridad, incertidumbre y dificultades en la articulación entre aprendizajes previos y demandas del contexto. Estas configuraciones se ven permanentemente tensionadas en el marco de las interacciones con pares, docente y personas usuarias, donde la mediación social opera como una condición que reorganiza las formas de comprensión, acción y posicionamiento del estudiante. En este proceso, las tensiones no se resuelven de manera definitiva, sino que se transforman y reconfiguran, generando nuevas posibilidades de acción.

De este modo, la Zona de Desarrollo Potencial no se constituye como una etapa final del proceso, sino como una expresión de las transformaciones que emergen en este campo dinámico, evidenciándose en cambios en el autoconcepto, las habilidades y la experiencia emocional del estudiante.

En este modelo, la tensión atraviesa toda la experiencia formativa y se mantiene como una condición constitutiva del desarrollo, configurando un espacio relacional en permanente movimiento, en el que las posibilidades de acción se construyen en y a través de la mediación social.

Figura 1

Modelo interpretativo de la Zona de Desarrollo Próximo como campo dinámico de mediación y tensión en procesos formativos



Discusión y conclusiones

La presente investigación se propuso analizar la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo a través de una estrategia de aprendizaje contextualizado y expansivo en estudiantes de Psicología. Es importante explicitar que esta estrategia educativa se encuentra situada en un contexto formativo particular; por tanto, los aprendizajes descritos deben comprenderse como

parte de una experiencia situada, marcada por las condiciones específicas en que se desarrolla.

En este sentido, los hallazgos permiten comprender la ZDP no como un tránsito lineal entre niveles de desarrollo, sino como un espacio dinámico de relaciones sociales en el que se configuran y reconfiguran las posibilidades de acción del estudiantado. Así, en la medida en que se desarrolla la experiencia y se incorporan los elementos propios de la estrategia de aprendizaje, el estudiantado es capaz de reconocer sus habilidades y recursos, comprometerse con otros y accionar de manera conjunta. Este proceso se articula en torno a experiencias que permiten dialogar con las incertidumbres propias del proceso formativo, en concordancia con lo planteado por Rubio-González y Gómez (2017).

En la práctica, la estrategia contextualizada y expansiva favorece un proceso dinámico y continuo de enseñanza-aprendizaje, impulsado por las tensiones y contradicciones que emergen en la interacción con el contexto, tal como lo plantea Engeström (2001, 2006). En este marco, la interacción y la mediación social adquieren un rol central en la reorganización de la experiencia del estudiante, influyendo en el desarrollo emocional, cognitivo y de habilidades. De este modo, más que un tránsito desde un desarrollo real a uno potencial, lo que se observa es una reconfiguración progresiva de las formas de comprensión, acción y posicionamiento en la práctica clínica, en la que la mediación de pares, docente y personas usuarias resulta clave.

En cuanto a la configuración inicial de la experiencia, se evidencia que los estudiantes presentan altas expectativas respecto del proceso de aprendizaje, las cuales se vinculan con una representación idealizada del ejercicio profesional. Esta situación genera una primera tensión, asociada a la preocupación por responder de manera adecuada frente a una persona usuaria real. En este contexto, se observa una orientación centrada en el propio desempeño, donde el estudiante se posiciona desde una lógica de autoevaluación constante. A partir de ello, se configura una Zona de Desarrollo Real caracterizada por la coexistencia de diversas formas de posicionamiento: parte del estudiantado reconoce sus herramientas y evidencia mayor autonomía, mientras que otra parte tiende a externalizar las dificultades o presenta mayores errores procedimentales. A nivel emocional, predominan la inseguridad y la incertidumbre frente a las exigencias del contexto, lo que tensiona la acción y favorece procesos de autoobservación (Engeström, 2006).

En relación con la mediación social, los resultados permiten evidenciar que las interacciones con pares, docente y personas usuarias configuran un campo relacional en el que se hacen visibles las tensiones que atraviesan la experiencia formativa. En este espacio, el estudiantado no solo reconoce dichas tensiones, sino que también las problematiza, cuestionando sus formas de actuar y los propios procesos formativos. La mediación, en este sentido, no opera como un elemento externo, sino como una condición que reorganiza la experiencia y posibilita la construcción de alternativas de acción contextualizadas. De esta manera, se generan procesos de transformación tanto en el estudiantado como en los contextos en los que participa, en línea con lo planteado por Acosta (2005) y Vygotsky (1991).

En este marco, en la medida en que el estudiantado se involucra en este campo de relaciones, se evidencian transformaciones en su experiencia. En particular, el rol de pares, docente y personas usuarias adquiere una relevancia creciente en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el reconocimiento de recursos, la reflexión sobre la propia acción y la construcción conjunta de estrategias (Engeström, 2006).

En cuanto a la reorganización de la experiencia, se evidencian cambios en el autoconcepto, las habilidades y la experiencia emocional, los cuales se encuentran profundamente interrelacionados. El estudiantado desarrolla una mayor capacidad de autocritica, reconociendo tanto sus recursos como sus limitaciones, proceso que se ve favorecido por la interacción con otras personas, que opera como un espacio de contraste y reflexión (Vygotsky, 1997). En este sentido, el autoconocimiento no se construye de manera individual, sino en relación con otros y con las condiciones de la experiencia formativa.

Asimismo, se observa una reorganización de las habilidades, en la que el estudiantado logra articular aprendizajes previos con las demandas del contexto, ajustando sus formas de acción. En el ámbito emocional, se evidencia una reconfiguración en la que las emociones dejan de ser entendidas como un obstáculo y se integran a la acción como un componente relevante de la interacción.

En cuanto al modelo interpretativo propuesto, los resultados permiten sostener que tanto el aprendizaje como el desarrollo se configuran como procesos relacionales, dialógicos y coconstruidos, en los que las tensiones, la mediación y la experiencia subjetiva se articulan como condiciones del

desarrollo. En este marco, se observa un desplazamiento desde una orientación centrada en el propio desempeño hacia una lógica en la que los recursos se ponen al servicio del otro, lo que permite comprender el conocimiento no como un bien individual, sino como un recurso que se construye y comparte en la interacción.

En este sentido, el principal aporte del estudio radica en comprender la ZDP como un espacio dinámico de relaciones sociales, en el que la tensión no se elimina, sino que se constituye como una condición permanente que moviliza el desarrollo. De este modo, la ZDP se posiciona como una unidad de análisis pertinente para comprender los procesos formativos en contextos reales, relevando el carácter social, situado y dinámico del aprendizaje en el ámbito universitario.

En definitiva, los resultados evidencian la relevancia de desarrollar estrategias de aprendizaje que no busquen evitar las tensiones propias del proceso educativo, sino incorporarlas como recursos para el desarrollo. En esta perspectiva, considerar las contradicciones como parte constitutiva del proceso permite ampliar la comprensión del aprendizaje, dejando de concebirlas como anomalías del sistema. Asimismo, se destaca el rol de las relaciones sociales como motor de los procesos educativos, enfatizando la importancia de generar contextos formativos basados en el respeto, el diálogo y el buen trato, que favorezcan la participación activa del estudiante y la construcción de sus propias herramientas.

Limitaciones y proyecciones

Es importante reiterar que la estrategia educativa analizada se encuentra situada en un contexto formativo específico; por lo tanto, los hallazgos deben comprenderse en el marco de esta experiencia particular. En este sentido, si bien los resultados permiten dar cuenta de procesos de reorganización de la experiencia y del rol de la mediación social en la configuración de la Zona de Desarrollo Próximo, estos no buscan ser generalizables, sino transferibles a contextos que compartan condiciones pedagógicas, relacionales y culturales similares. Esta delimitación permite resguardar la pertinencia teórica y práctica del estudio, reconociendo, al mismo tiempo, que los procesos formativos en contextos reales son complejos, dinámicos y situados.

Asimismo, el estudio se centra en un grupo acotado de estudiantes de una carrera específica, lo que limita la posibilidad de observar cómo estos procesos se configuran en otros campos disciplinares o en distintos niveles de formación. Del mismo modo, la experiencia analizada se desarrolla en el marco de una estrategia pedagógica particular, por lo que resulta relevante considerar que las condiciones de mediación, interacción y organización del proceso formativo pueden variar en otros contextos educativos.

En relación con las proyecciones, se vuelve pertinente profundizar en el análisis de la ZDP en otros escenarios formativos, especialmente en aquellos que incorporan distintos grados de autonomía en el aprendizaje. En este sentido, futuras investigaciones podrían explorar cómo se configuran estos procesos en experiencias de aprendizaje más autónomas o autodirigidas, así como en contextos donde las condiciones de mediación social adoptan formas diferentes.

Del mismo modo, resulta relevante indagar en la evolución de estos procesos en el tiempo, considerando trayectorias formativas más extensas que permitan comprender cómo se sostienen o transforman estas configuraciones en etapas posteriores de la formación profesional. En esta línea, ampliar el análisis a distintos contextos institucionales y culturales podría contribuir a una comprensión más amplia de la ZDP como fenómeno situado, enriqueciendo su abordaje teórico y su aplicación en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009&lng=es&tln g=es
- Agramonte, A. y Mena, F. (2006). Enfoque histórico-cultural y de la actividad en la formación del licenciado en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000200006&lng=es&tln g=es
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carreño-Dueñas, J. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: Un proceso dinámico. *Persona y Bioética*, 20(2), 232–243. <https://doi.org/10.5294/PEBI.2016.20.2.8>
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Díaz, Á., González-Rey, F. y Arias, A. (2017). Pensar el método en los procesos de investigación en subjetividad. *CES Psicología*, 10(1), 129–145. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.8>
- Díaz, Á. y González-Rey, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373–384. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105–117. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2006). From well-bounded ethnographies to intervening in mycorrhizae activities. *Organization Studies*, 27(12), 1783–1793. <https://doi.org/10.1177/0170840606071898>
- Erausquin, C. y Sulle, A. (2018). Vivencias de profesionales psicoeducativos en formación, aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas. *Anuario de Investigaciones*, 24(1), 101–116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966011>
- Flick, U. (2019). *An introduction to qualitative research* (3ª ed.). Sage.
- Gómez, T. (2018). *La complejidad: Un paradigma para la educación. Su aporte con una mirada histórica y reflexiva*. RIL.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Pueblo y Educación.
- González-Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59–73. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589>
- Goulart, D., González-Rey, F. y Patiño, J. (2019). El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: Una experiencia en Brasilia. *Athenea Digital*, 19(3), e2548. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2548>
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. En A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65–82). Cambridge University Press.
- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, 13(4), 339–354. <https://doi.org/10.1174/113564001753366739>
- Macedo, A., Gandolfo, M. y Mitjáns, A. (2016). Epistemología cualitativa de González Rey: Una forma diferente de análisis de “datos”. *Técnica*, 1(1), 17–32. <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/3>
- Maxwell, J. (1998). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods* (pp. 69–100). Sage.

- Rodríguez, W. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1–36. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i1.10168>
- Rodríguez, W. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 10–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233245620002>
- Rubio-González, J. y Gómez, T. (2017). Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 40–63. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.47970>
- Rubio, J. (2021). *Desafíos para la docencia universitaria: Una propuesta desde el enfoque histórico-cultural*. LEED.
- Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage.
- Veresov, N. (2017). ZBR and ZPD: Is there a difference? *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 23–36.
- Veresov, N. y Mok, N. (2018). Understanding development through the perezhivanie of learning. En J. P. Lantolf, M. Poehner y M. Swain (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 89–101). Routledge.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- Vygotsky, L. (1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas, tomo I* (pp. 257–407). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras escogidas, tomo II* (pp. 9–348). Aprendizaje Visor.

- Vygotsky, L. (1997). Los problemas fundamentales de la defectología. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas, tomo V* (pp. 9–95). Aprendizaje Visor.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ª ed.). Sage.

El inconsciente reconfigurado: Teoría del preconscious

The Reconfigured Unconscious: Theory of the Preconscious

Recepción: 1 de agosto de 2025 / Aceptación: 17 de abril de 2026

Roberto García Sánchez¹
Sonia Mederos Castellano²
Samuel Pérez Bravo³

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.8>
Licencia CC BY 4.0.

1 Graduado en Psicología. Máster en Psicología General Sanitaria. Doctor por la Universidad de La Laguna.

Afiliación: Universidad Europea de Canarias, España.

Código postal: 38300, España.

Correo electrónico: robertogs.ull@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0385-1532>

2 Diplomada en Logopedia. Graduada en Psicología. Máster en Psicología General Sanitaria.

Afiliación: Universidad Europea de Canarias, España.

Correspondencia: Universidad Europea de Canarias, c/ Inocencio García, 1, 38300 La Orotava, Santa Cruz de Tenerife, España.

Código postal: 38300, España.

Correo electrónico: sonimedca@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5049-3632>

3 Graduado en Psicología.

Afiliación: Universidad Europea de Canarias, España.

Código postal: 38300, España.

Correo electrónico: samuelpb4@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1140-0484>

Resumen

El concepto de inconsciente elaborado por Sigmund Freud en el marco del psicoanálisis —especialmente en su primera tópica— ha sido durante más de un siglo uno de los pilares de la psicología dinámica. Sin embargo, los avances de la neurociencia cognitiva han generado un cuerpo de evidencia empírica sobre los procesos mentales no conscientes que invita a examinar críticamente la vigencia y pertinencia de dicho modelo. El presente artículo de reflexión tiene como objetivo analizar críticamente los fundamentos del concepto de inconsciente en la primera tópica freudiana a la luz de la evidencia neurocientífica actual, con el propósito de contribuir a la discusión teórica sobre una posible reconfiguración del rol del preconscious como instancia mediadora entre los procesos automáticos y la conciencia. Para ello, se empleó una metodología hermenéutica que combina la revisión de la literatura neurocientífica con la literatura psicoanalítica clásica y contemporánea, identificando convergencias y tensiones conceptuales entre ambas tradiciones. Los resultados de la revisión muestran que los procesos automáticos descritos por la neurociencia se corresponden con un inconsciente inaccesible a la conciencia directa, mientras que los contenidos que Freud atribuía al inconsciente dinámico —reprimidos, pero parcialmente recuperables mediante el análisis— resultan conceptualmente más afines al preconscious freudiano. Se propone, así, una lectura actualizada en la que el preconscious adquiere un papel central como espacio de mediación entre los procesos automáticos subyacentes y la integración consciente, en una perspectiva que no invalida el legado freudiano, sino que lo articula con la evidencia empírica contemporánea.

Palabras clave: inconsciente; preconscious; neurociencia cognitiva; procesos automáticos; psicoanálisis; neuropsicoanálisis

Abstract

The concept of the unconscious as formulated by Sigmund Freud within the psychoanalytic framework —particularly in his first topographical model— has for over a century been one of the cornerstones of dynamic psychology. However, advances in cognitive neuroscience have produced a growing body of empirical evidence regarding non-conscious mental processes, inviting a critical examination of the validity and relevance of this classical model. This reflection article aims to critically analyze the foundations of the unconscious in Freud's first topographical model in light of current neuroscientific evidence, with the purpose of contributing to the theoretical discussion about a possible reconfiguration of the preconscious as a mediating instance between automatic processes and consciousness. A hermeneutic methodology was employed, combining a review of neuroscientific literature with classical and contemporary psychoanalytic literature, identifying conceptual convergences and tensions between both traditions. The findings indicate that the automatic processes described by neuroscience correspond to an unconscious that is inaccessible to direct awareness, whereas the contents Freud attributed to the dynamic unconscious —repressed, yet partially recoverable through analysis— are conceptually more akin to the Freudian preconscious. An updated reading is proposed in which the preconscious assumes a central role as a space of mediation between underlying automatic processes and conscious integration, in a perspective that does not invalidate Freud's legacy but articulates it with contemporary empirical evidence.

Keywords: unconscious; preconscious; cognitive neuroscience; automatic processes; psychoanalysis; neuropsychanalysis

Introducción

La comprensión de la mente humana ha estado históricamente vinculada al concepto de inconsciente tal como fue formulado por Sigmund Freud en el marco del psicoanálisis. En su obra *La interpretación de los sueños*, Freud (1900/1979b) introdujo la primera tópica del aparato psíquico, que divide la mente en tres instancias —el inconsciente, el preconscious y el consciente—, cada una con funciones y características propias. El inconsciente fue concebido como el repositorio de contenidos reprimidos, impulsos y deseos que, por su carácter conflictivo, permanecen fuera del alcance de la conciencia y solo se expresan de forma indirecta, a través de los sueños, los lapsus o los síntomas neuróticos (Freud, 1915a/1979d). El preconscious, por su parte, fue descrito como la instancia intermedia que filtra y media entre los contenidos inconscientes y el acceso consciente, conteniendo pensamientos y recuerdos recuperables mediante un esfuerzo atencional mínimo (Freud, 1900/1979b). Este modelo, que Freud amplió

y reformuló posteriormente con la segunda tónica del Ello, Yo y Superyó (Freud, 1923/1979a), ha constituido durante más de un siglo el eje conceptual de la psicología dinámica y de la práctica clínica psicoanalítica.

No obstante, la búsqueda de una base neurológica para los procesos mentales descritos por el psicoanálisis no es una empresa nueva. El propio Freud, antes de consolidar su modelo psicoanalítico, intentó formular una psicología fundada sobre principios neurológicos en su *Proyecto de una psicología para neurólogos* (Freud, 1895/1976), texto en el que concebía los procesos mentales —incluyendo los inconscientes— como fenómenos explicables en términos de circuitos neuronales y flujos de energía. Aunque Freud acabó abandonando este programa, su intento revela que la tensión entre psicoanálisis y neurociencia tiene raíces en los propios orígenes del pensamiento freudiano (Kandel, 1999). Esta tensión histórica ha reaparecido con fuerza en el contexto contemporáneo: desde la segunda mitad del siglo XX, la neurociencia cognitiva ha producido un cuerpo creciente de evidencia empírica sobre la naturaleza de los procesos mentales no conscientes, lo que ha reavivado el debate sobre la vigencia y la pertinencia de los conceptos psicoanalíticos clásicos (Solms y Turnbull, 2011; García-de Frutos, 2011).

La existencia de procesos mentales no conscientes ha sido ampliamente respaldada por estudios en neurociencia cognitiva y experimental. A continuación, se presenta una síntesis de las evidencias más relevantes que, procedentes de distintos ámbitos de investigación, documentan el papel del inconsciente como sistema funcional del cerebro humano. Esta revisión constituye la base empírica a partir de la cual se examinará, posteriormente, la compatibilidad de dichos hallazgos con el modelo freudiano de la primera tónica.

El procesamiento inconsciente se manifiesta en cómo el cerebro responde a estímulos que no alcanzan la conciencia. La percepción subliminal ocurre cuando estímulos presentados por debajo del umbral de la conciencia influyen en el comportamiento (Whalen et al., 1998), y este fenómeno ha sido extensamente documentado también en casos como la visión ciega (*blindsight*), donde personas con daño en el córtex visual primario detectan estímulos visuales sin experiencia consciente (Weiskrantz, 1996). Además, el procesamiento visual inconsciente permite analizar información semántica compleja (Kutas y Federmeier, 2011), reconocer rostros

familiares sin conciencia explícita (Tranel y Damasio, 1985), e integrar estímulos complejos como escenas y patrones (Moutoussis y Zeki, 2002).

Desde la neurociencia se ha identificado que el cerebro a menudo toma decisiones antes de que seamos conscientes de ellas. Estudios han mostrado que la actividad cerebral en regiones como el córtex prefrontal puede predecir elecciones antes de que los participantes sean conscientes de su decisión (Soon et al., 2008). En contextos de alta incertidumbre, el inconsciente permite tomar decisiones rápidas (Bechara et al., 1997), guiando la atención hacia estímulos relevantes sin necesidad de percepción consciente (Pessoa et al., 2005). Además, parece especialmente útil en decisiones complejas, donde demasiada información puede sobrecargar la conciencia (Dijksterhuis et al., 2006), y puede incluso anticipar movimientos antes de que decidamos realizarlos conscientemente (Libet et al., 1983).

La memoria implícita evidencia cómo podemos almacenar y recuperar información sin conciencia de ello. Pacientes con amnesia han mostrado que pueden aprender habilidades o preferencias sin recordar conscientemente el aprendizaje (Squire y Zola, 1996), y la memoria emocional puede activarse sin conciencia, a través de estructuras como el sistema límbico (Phelps y LeDoux, 2005). La consolidación de la memoria durante el sueño (Walker y Stickgold, 2004) y la evocación emocional inconsciente mediante estímulos olfativos (Zald y Pardo, 1997) son también ejemplos de la implicación del inconsciente en la memoria. La memoria implícita permite recordar patrones y habilidades aprendidas sin conciencia explícita (Schacter, 1987), siendo un proceso clave en el desarrollo de hábitos (Yin y Knowlton, 2006).

En la regulación emocional, el inconsciente actúa de forma automática y veloz. Las emociones pueden ser desencadenadas sin experiencia consciente directa, como ocurre con estímulos visuales breves y enmascarados (Pessoa, 2005), o con expresiones faciales presentadas de forma subliminal (Morris et al., 1998). El inconsciente regula reacciones emocionales, modulando la respuesta del sistema autónomo (Gross, 2002), incluyendo la activación del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (van Honk et al., 2003). Estas respuestas pueden influir en nuestras decisiones morales (Greene et al., 2001), en la detección de señales sociales (Adolphs, 2009), y en la percepción del dolor (Baliki et al., 2008), incluso sin atención consciente.

Otro fenómeno destacado es el “*priming*”, en el que la exposición previa a un estímulo influye en la respuesta a otro posterior, sin que el individuo sea consciente de dicha conexión (Dehaene et al., 2001). El inconsciente también participa en procesos atencionales: filtra estímulos irrelevantes (Luck y Vogel, 1997), orienta la atención sin percepción consciente (Koch y Tsuchiya, 2007), y gestiona múltiples flujos de información en tareas de atención dividida (Corbetta y Shulman, 2002).

A nivel cognitivo, el inconsciente es capaz de detectar errores antes de que lleguen a la conciencia, como lo demuestra la actividad ERN en EEG (Nieuwenhuis et al., 2001; Maier et al., 2011). También puede resolver ambigüedades lingüísticas y visuales automáticamente (Binder et al., 1999), procesar el lenguaje de forma subliminal (Dehaene et al., 1998), y analizar significados incluso sin percepción explícita. La creatividad, por su parte, se ve potenciada por procesos inconscientes que integran información durante el reposo o estados de relajación (Christoff et al., 2009; Ellamil et al., 2012).

El aprendizaje implícito se manifiesta tanto en la adquisición de gramáticas artificiales (Reber, 1989) como en el aprendizaje por observación, a través de la activación de neuronas espejo (Rizzolatti et al., 1996). Durante la práctica motora, el control consciente se transfiere al inconsciente, automatizando movimientos complejos (Doyon y Benali, 2005; Sumner et al., 2007). Además, el inconsciente regula la ejecución de hábitos y comportamientos rutinarios (Yin y Knowlton, 2006), respondiendo incluso a estímulos de recompensa presentados de forma subliminal (Pessiglione et al., 2007).

El inconsciente también permite al cerebro realizar predicciones automáticas basadas en experiencias pasadas, ajustando la percepción y el comportamiento (Friston, 2010). Esta capacidad se extiende a la simulación inconsciente de eventos futuros (Buckner y Carroll, 2007), contribuyendo a la eficiencia adaptativa del organismo.

En conjunto, los hallazgos revisados revelan que el inconsciente constituye un constructo teórico empíricamente respaldado, con una implicación profunda y transversal en funciones fundamentales del cerebro humano: desde la percepción, la atención y la memoria, hasta la toma de decisiones, la regulación emocional y la creatividad. Esta evidencia pone en entredicho los modelos clásicos que limitaban el funcionamiento mental a procesos conscientes y obliga a reconsiderar, desde una perspectiva crítica, los

supuestos del modelo psicoanalítico freudiano. Sin embargo, esta reconsideración no implica necesariamente una invalidación del psicoanálisis: como han señalado autores situados en la interfaz entre ambas disciplinas, la neurociencia y el psicoanálisis pueden mantenerse en un diálogo productivo que enriquezca la comprensión de la mente humana (Kandel, 1999; Solms y Turnbull, 2011).

La principal tensión que emerge de esta confrontación entre marcos es de naturaleza conceptual. Mientras que la neurociencia cognitiva concibe los procesos inconscientes como automáticos, modulares e inaccesibles a la conciencia directa (Shevrin y Dickman, 1980), el modelo freudiano atribuye al inconsciente una dinámica de represión activa y postula la posibilidad de acceso parcial a sus contenidos mediante el trabajo analítico (Freud, 1915a/1979d, 1915b/1979c). Esta diferencia conceptual no es trivial: implica distintas concepciones sobre la naturaleza de los contenidos mentales no conscientes, sobre su accesibilidad terapéutica y sobre el papel mediador del preconscious como instancia de tránsito entre ambos niveles. Identificar con precisión dónde convergen y dónde divergen ambos marcos es una tarea que la literatura especializada ha abordado de forma aún incipiente, y que este trabajo se propone retomar desde una perspectiva reflexiva e integradora.

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo analizar críticamente los fundamentos del concepto de inconsciente en la primera tópica freudiana (Freud, 1900/1979b, 1915a/1979d) a la luz de los avances de la neurociencia cognitiva, con el propósito de examinar en qué medida la evidencia empírica actual resulta compatible con dicho modelo y contribuir a la discusión teórica sobre una posible reconfiguración del rol del preconscious como instancia mediadora entre los procesos automáticos y la conciencia. Para ello, se ha empleado una metodología hermenéutica que combina la revisión de la literatura neurocientífica con la literatura psicoanalítica clásica y contemporánea, buscando identificar convergencias, tensiones y posibilidades de integración conceptual entre ambas tradiciones.

Método

Diseño del estudio

El presente trabajo adopta un diseño de artículo de reflexión teórica con metodología hermenéutica comparativa (Bleicher, 1980; Gadamer, 1975). Este tipo de diseño es apropiado cuando el objetivo no es generar datos empíricos originales, sino someter un cuerpo de conocimiento existente a un proceso crítico de lectura, interpretación y rearticulación conceptual. La naturaleza bidisciplinar del estudio —que involucra tanto la teoría psicoanalítica como la neurociencia cognitiva— hace del enfoque hermenéutico el más adecuado, en tanto permite identificar convergencias, tensiones y posibilidades de diálogo entre dos tradiciones con marcos epistemológicos distintos.

Fuentes y estrategia de búsqueda bibliográfica

La revisión bibliográfica se organizó en dos corpus diferenciados, consultados de forma paralela y posteriormente sometidos a comparación:

Corpus 1 — Literatura neurocientífica. Se realizó una búsqueda bibliográfica estructurada en las bases de datos PubMed, PsycINFO y Web of Science, utilizando los términos: unconscious processes, implicit memory, subliminal perception, automatic processing, cognitive neuroscience, non-conscious cognition y sus equivalentes en español. La búsqueda se acotó a publicaciones en revistas indexadas con revisión por pares, sin restricción temporal en los estudios clásicos —por su valor fundacional— y con prioridad en publicaciones desde 1980 hasta la actualidad para la evidencia empírica contemporánea.

Corpus 2 — Literatura psicoanalítica y psicoanálisis-neurociencia. Se revisaron las obras originales de Sigmund Freud en su edición canónica de las *Obras completas* (Ammorrtu, traducción de Strachey), con especial atención a los textos directamente relacionados con la primera tópica: *Proyecto de una psicología para neurólogos* (Freud, 1895/1976), *La interpretación de los sueños* (Freud, 1900/1979b), *Lo inconsciente* (Freud, 1915a/1979d), *La represión* (Freud, 1915b/1979c), *Más allá del principio del placer* (Freud, 1920/1979e) y *El yo y el ello* (Freud, 1923/1979a). Complementariamente,

se consultaron artículos de revistas especializadas en la interfaz entre psicoanálisis y neurociencia, incluyendo *Neuropsychanalysis*, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* y *American Journal of Psychiatry*, entre otras.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia y coherencia interna del corpus analizado, se aplicaron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Estudios empíricos o teóricos que abordan directamente el procesamiento no consciente, la memoria implícita, la toma de decisiones automática, la regulación emocional no consciente o el aprendizaje implícito.
- Obras y artículos que desarrollan, critican o actualizan los conceptos freudianos de inconsciente, preconsciente y consciente.
- Publicaciones situadas en la interfaz entre psicoanálisis y neurociencia cognitiva.
- Textos con impacto documentado en sus respectivos campos, independientemente de su antigüedad, cuando constituyeran referencias fundacionales.

Criterios de exclusión:

- Estudios clínicos sobre patologías específicas no directamente relacionados con el procesamiento inconsciente como fenómeno general.
- Publicaciones de divulgación sin respaldo empírico o teórico contrastado.
- Textos que abordan el inconsciente desde perspectivas exclusivamente filosóficas o literarias, sin conexión con el debate psicológico o neurocientífico.

Consideraciones epistemológicas

Conviene explicitar que la metodología hermenéutica adoptada implica necesariamente un posicionamiento interpretativo por parte de las personas autoras, inherente a todo trabajo de reflexión teórica (Bleicher, 1980). Las conclusiones que se derivan del análisis no pretenden tener el carácter de verdades definitivas, sino de proposiciones argumentadas y abiertas al debate académico. En este sentido, el trabajo se inscribe en la tradición de los artículos de reflexión teórica que han contribuido históricamente al avance del conocimiento en psicología, aportando marcos interpretativos que permiten integrar hallazgos dispersos en una visión conceptualmente coherente.

Resultados

La evidencia empírica reunida en estos estudios permite comprender el papel del inconsciente en diversas funciones cerebrales. En primer lugar, la percepción subliminal ha sido ampliamente documentada: se ha demostrado que imágenes subliminales activan regiones como la amígdala, incluso sin conciencia del estímulo (Whalen et al., 1998), y que la corteza fusiforme responde a rostros presentados subliminalmente (Moutoussis y Zeki, 2002). Este procesamiento inconsciente de la información visual se extiende también al reconocimiento emocional, con respuestas automáticas a caras con expresiones de miedo (Pessoa, 2005; Morris et al., 1998) y a señales de amenaza en rostros y posturas (Adolphs, 2009). Del mismo modo, el sistema límbico, incluyendo la corteza auditiva y la amígdala, responde a estímulos musicales o emocionales sin necesidad de conciencia explícita (Koelsch et al., 2005; Barrett et al., 2007).

En el ámbito de la atención y el control cognitivo, se ha observado que estímulos enmascarados pueden guiar la atención y la conducta (Koch y Tsuchiya, 2007), y que el cerebro detecta conflictos antes del reporte consciente, como en tareas de Stroop (Botvinick et al., 2004) o en la detección de errores (Nieuwenhuis et al., 2001; Maier et al., 2011). La corteza cingulada anterior, por ejemplo, participa en la detección inconsciente de errores y conflictos cognitivos.

La toma de decisiones también está influida por procesos no conscientes. En experimentos de elección, la actividad en el córtex prefrontal y parietal se anticipa a la decisión consciente (Soon et al., 2008; Bechara et al., 1997), y

se ha reportado que el cerebro puede elegir opciones óptimas tras un periodo de descanso inconsciente, conocido como “efecto de la mente inconsciente” (Dijksterhuis et al., 2006). Además, el test de asociaciones implícitas (IAT) ha revelado correlaciones entre respuestas automáticas y la actividad en regiones cerebrales como la amígdala (Phelps et al., 2000), y estudios con imagen por resonancia magnética funcional (IRMf) muestran que juicios morales involucran la activación de la corteza prefrontal ventromedial y la amígdala, aun sin conciencia emocional explícita (Greene et al., 2001).

En cuanto al aprendizaje y la memoria, los resultados sugieren que procesos inconscientes intervienen en la formación de hábitos (Yin y Knowlton, 2006), la ejecución de comportamientos automáticos (Doyon y Benali, 2005), y la consolidación de memoria durante el sueño (Walker y Stickgold, 2004). Pacientes amnésicos conservan habilidades de memoria implícita (Squire y Zola, 1996), mientras que personas con prosopagnosia presentan activación en regiones cerebrales como la corteza fusiforme al ver rostros familiares, a pesar de no reconocerlos conscientemente (Tranel y Damasio, 1985). Asimismo, el aprendizaje de gramáticas artificiales y secuencias motoras puede producirse sin conocimiento explícito de las reglas (Reber, 1989).

Los estudios sobre emociones revelan que estímulos emocionales subliminales pueden provocar respuestas fisiológicas, como el aumento de la conductancia de la piel (Öhman y Soares, 1998), activar el eje hipotálamico-hipofisario-adrenal (van Honk et al., 2003), o modular el sistema autónomo (Barrett et al., 2007). La amígdala también responde al recuerdo emocional inconsciente (Phelps y LeDoux, 2005), y participa en la regulación emocional junto con la corteza prefrontal medial (Gross, 2002).

Además, la investigación ha mostrado que la actividad cerebral asociada con el insight ocurre sin deliberación consciente, implicando al lóbulo temporal y la corteza prefrontal (Bowden et al., 2005). En tareas motoras, estímulos enmascarados pueden activar la corteza motora y los ganglios basales, influyendo en la preparación y ejecución del movimiento (Sumner et al., 2007). Durante el aprendizaje motor, el control pasa de la corteza prefrontal al núcleo estriado, señalando un traspaso del control consciente al inconsciente (Doyon y Benali, 2005).

La evidencia también indica que el cerebro utiliza modelos predictivos inconscientes para ajustar la percepción y las respuestas motoras (Friston,

2010), y que regiones como el colículo superior, el tálamo y el cerebelo participan en la integración y modulación de estímulos multisensoriales sin intervención consciente (Stein y Stanford, 2008). En cuanto al lenguaje y la percepción, regiones como el área de Broca y la corteza occipital resuelven ambigüedades de forma automática (Binder et al., 1999), y se ha detectado la activación de la N400 ante incongruencias semánticas subliminales (Kutas y Federmeier, 2011).

Finalmente, estudios pioneros como los de Libet et al. (1983) sugieren que el potencial de preparación en la corteza motora antecede a la conciencia de la intención de moverse, lo que refuerza la hipótesis de que muchas acciones voluntarias se originan inconscientemente. Este hallazgo, junto con los resultados mencionados, pone de relieve el papel central y multifacético de los procesos inconscientes en la organización del comportamiento humano. Desde la regulación perceptiva y emocional hasta la toma de decisiones, la formación de hábitos y la ejecución motora, el inconsciente emerge como un sistema funcional distribuido, eficiente y neurobiológicamente fundamentado. Esta evidencia, en su conjunto, revela que el procesamiento no consciente no constituye un fenómeno residual o secundario, sino un componente estructural y activo de la arquitectura cognitiva humana, cuya comprensión resulta indispensable para cualquier intento de revisión o actualización de los modelos teóricos clásicos sobre el funcionamiento de la mente.

Discusión y conclusiones

La primera tópica freudiana es un modelo teórico desarrollado por Sigmund Freud para explicar el funcionamiento de la mente humana. Introducida principalmente en *La interpretación de los sueños* (Freud, 1900/1979b) y sistematizada en *Lo inconsciente* (Freud, 1915a/1979d), divide la psique en tres sistemas: el inconsciente, el preconsciente y el consciente. La transición hacia un modelo revisado —la segunda tópica del Ello, Yo y Superyó— fue iniciada por el propio Freud en obras posteriores como *Más allá del principio del placer* (Freud, 1920/1979e) y *El yo y el ello* (Freud, 1923/1979a), lo que evidencia que la primera tópica representó una etapa evolutiva dentro de su propio pensamiento. Desde una perspectiva biográfico-psicológica, García Sánchez (2026) ha argumentado que esta evolución teórica no puede comprenderse al margen del carácter y la historia personal

de su autor. Cada sistema de la primera tópica tiene funciones específicas y características particulares que se describen a continuación.

El inconsciente

El inconsciente representa el nivel más profundo y constituye el núcleo de la psique según Freud. En él se almacenan pensamientos, deseos, recuerdos y pulsiones que permanecen fuera del alcance de la conciencia, debido a que resultan inaceptables o perturbadores para el individuo. Entre sus características principales se encuentra la presencia de contenido reprimido, como impulsos sexuales o agresivos, que son desplazados fuera de la conciencia por su carácter conflictivo mediante el mecanismo de la represión. El inconsciente opera mediante procesos primarios, como la condensación y el desplazamiento, que son característicos de los sueños y de los mecanismos de defensa. Presenta también atemporalidad: sus contenidos no están sujetos a la lógica racional ni a la secuencia cronológica. Además, se caracteriza por su no accesibilidad directa: solo puede accederse a él de forma indirecta, a través de actos fallidos, sueños, lapsus o mediante el trabajo psicoanalítico. En conjunto, el inconsciente funciona como un depósito de deseos reprimidos y pulsiones que, aunque no sean conscientes, determinan gran parte del comportamiento humano.

El preconscious

El preconscious es el sistema intermedio entre el inconsciente y el consciente. Contiene información que no está presente en la conciencia inmediata, pero que puede recuperarse fácilmente con un esfuerzo mínimo de atención. Entre sus características principales destaca su accesibilidad potencial: los contenidos del preconscious pueden volverse conscientes si el sujeto dirige su atención hacia ellos. Además, se compone de contenido no conflictivo, es decir, pensamientos y recuerdos que no están reprimidos ni generan conflicto dinámico, a diferencia del material propiamente inconsciente. Actúa también como puente entre sistemas, permitiendo que algunos contenidos inconscientes accedan a la conciencia bajo ciertas condiciones, como en los sueños o mediante el análisis. En este sentido, el preconscious funciona como un almacén temporal de ideas y recuerdos que, aunque no estén en uso inmediato, pueden resultar relevantes y recuperables en el futuro.

El consciente

El consciente es la parte de la mente directamente accesible, vinculada con la percepción del entorno externo y los pensamientos inmediatos del individuo. Se caracteriza por una percepción activa, siendo responsable del análisis sensorial y lógico del entorno. Su funcionamiento se basa en procesos secundarios —pensamiento organizado, lógico y cronológico—, a diferencia de los procesos primarios que rigen el inconsciente. Presenta una limitación de capacidad, ya que solo puede manejar una cantidad reducida de información de forma simultánea. Está regido por el principio de realidad, operando en estrecha relación con el entorno y adaptándose a las demandas del mundo externo. En conjunto, el consciente permite al individuo interactuar con su entorno, tomar decisiones y realizar actividades cotidianas de manera lógica y organizada.

Interacciones entre los sistemas

La primera tópica freudiana describe cómo estos tres sistemas interactúan entre sí:

Represión: los contenidos perturbadores son empujados fuera de la conciencia mediante el mecanismo de defensa de la represión, que opera de forma activa e inconsciente.

Fugas del inconsciente: aunque el inconsciente está reprimido, sus contenidos buscan expresarse indirectamente, en los sueños, los lapsus lingüísticos o los síntomas neuróticos.

Filtración del preconscious: antes de llegar a la conciencia, los contenidos inconscientes deben pasar por el filtro del preconscious, donde son neutralizados o modificados para resultar admisibles.

Conflicto entre sistemas: existe una tensión constante entre el inconsciente —pulsiones y deseos— y el consciente —control lógico y exigencias morales—, mediada por el preconscious.

En sus estudios posteriores, Freud amplió y reorganizó este modelo con la segunda tópica, que introduce las instancias del Ello, Yo y Superyó (Freud, 1923/1979a). Sin embargo, la primera tópica sigue siendo fundamental para entender los cimientos del psicoanálisis y las dinámicas entre los procesos conscientes e inconscientes.

Reformulación de la primera tópica freudiana

La neurociencia ha demostrado que los procesos mentales no conscientes, aunque fundamentales en la regulación del comportamiento, no son accesibles directamente a la conciencia (Shevrin y Dickman, 1980), lo que contrasta con la idea freudiana de que el inconsciente puede explorarse parcialmente mediante la interpretación analítica (Freud, 1900/1979b, 1915a/1979d). Esta diferencia no implica que todos los procesos no conscientes sean igualmente inaccesibles: es necesario distinguir entre dos categorías conceptualmente distintas.

Por un lado, los procesos automáticos propiamente inconscientes —identificados por la neurociencia cognitiva— operan de forma independiente, rápida y modular, sin que ningún procedimiento terapéutico o introspectivo pueda hacerlos directamente accesibles a la conciencia (Shevrin y Dickman, 1980; Friston, 2010). Estos corresponden al inconsciente en el sentido neurocientífico del término, y no al inconsciente freudiano reprimido.

Por otro lado, los contenidos latentes —aquellos que Freud atribuía al inconsciente dinámico— pueden, en realidad, ser recuperados bajo condiciones específicas como la reflexión dirigida, la asociación libre o la intervención terapéutica. Desde una perspectiva neurocientífica, estos contenidos se corresponden mejor con el concepto de preconscious: un nivel de procesamiento donde la información, aunque no se activa en la conciencia, resulta recuperable mediante un proceso de activación intencional o contextual.

En consecuencia, lo que Freud denominaba “inconsciente” —en su dimensión de contenidos reprimidos accesibles mediante el análisis— se reposiciona en este modelo como funcionalmente equivalente al preconscious. El inconsciente neurocientífico, en cambio, se refiere a procesos automáticos más profundos e inaccesibles que el propio Freud no pudo contemplar en su totalidad, aunque su *Proyecto de una psicología para neurólogos* (Freud, 1895/1976) constituyó un primer y temprano intento de aproximación a esta dimensión neurológica.

Nueva reformulación

A partir del análisis precedente, el modelo reformulado de la primera tópica puede describirse en los siguientes términos. El inconsciente queda redefinido como el conjunto de procesos automáticos, modulares y neurobiológicamente organizados que regulan la conducta sin ser accesibles a la conciencia directa (Shevrin y Dickman, 1980; Friston, 2010). El preconscious pasa a englobar aquellos contenidos que Freud consideraba inconscientes en sentido dinámico: pensamientos, recuerdos y representaciones que, aunque latentes, pueden ser recuperados mediante esfuerzo atencional, reflexión o mediación terapéutica (Freud, 1900/1979b, 1915a/1979d; Solms y Turnbull, 2011). El consciente, finalmente, mantiene su función de integración y reflexión, constituyendo el espacio donde los contenidos preconscious son organizados, interpretados y articulados con la experiencia presente (Freud, 1923/1979a). Esta redistribución conceptual no invalida el modelo freudiano, sino que lo actualiza a la luz de los hallazgos neurocientíficos, reconociendo que las fronteras entre los tres niveles son más permeables y dinámicas de lo que la primera tópica original contemplaba (Kandel, 1999; García-de Frutos, 2011).

El inconsciente reconfigurado: Desarrollo de la Teoría del Preconscious

Este nuevo enfoque supone una integración de la psicología dinámica y la neurociencia cognitiva (Kandel, 1999; Solms y Turnbull, 2011), lo que permite realizar una revisión crítica de los postulados originales sobre el inconsciente tal como se concibió en la primera tópica, para reentender la mente humana desde una perspectiva evolutiva y empíricamente fundamentada.

Si bien la estructura freudiana ha sido esencial para comprender la mente humana, los desarrollos actuales exigen una reconfiguración que integre las nuevas evidencias empíricas. El inconsciente, como proceso automático y no accesible directamente, no debe entenderse como un conjunto de representaciones reprimidas a las que se puede acceder mediante la interpretación de sueños o actos fallidos. En lugar de ello, el inconsciente se conceptualiza como un sistema de procesos automáticos y no conscientes, esenciales para la adaptación y la regulación del comportamiento, pero inaccesibles de manera directa por la conciencia (Shevrin y Dickman, 1980). El cerebro prioriza la eficiencia y la adaptación mediante estos procesos automáticos, que actúan como reguladores subyacentes de las respuestas emocionales y

cognitivas (Friston, 2010). Aunque influyen profundamente en la conducta, no están disponibles para el acceso consciente ni para la exploración analítica directa, lo que los diferencia cualitativamente del inconsciente dinámico freudiano (Freud, 1915a/1979d; Kandel, 1999).

El preconscious como espacio de activación de contenidos latentes

A diferencia de los procesos automáticos propiamente inconscientes, los contenidos que Freud atribuyó al inconsciente dinámico pueden reubicarse en el preconscious: un espacio mental donde la información, aunque no se activa en la conciencia, resulta recuperable mediante esfuerzo dirigido. Los recuerdos, pensamientos y representaciones previamente clasificados como inconscientes se entienden ahora como contenidos latentes que pueden ser activados bajo condiciones específicas, como la reflexión, la asociación libre o la intervención psicoanalítica (Freud, 1900/1979b; Solms y Turnbull, 2011). En este sentido, el preconscious actúa como un espacio dinámico de mediación que permite el tránsito de la información desde los procesos automáticos subyacentes hacia la conciencia reflexiva, de manera controlada y dirigida (García-de Frutos, 2011).

La plenitud del inconsciente y su relación con la plasticidad cerebral

En la nueva perspectiva, el inconsciente no es únicamente un repositorio de contenidos reprimidos o conflictos no resueltos, sino una parte activa del sistema nervioso que posibilita la adaptación continua a nuevas experiencias, en consonancia con los principios de la plasticidad cerebral (Friston, 2010). Los contenidos que anteriormente se consideraban inaccesibles debido a mecanismos de represión activa (Freud, 1915b/1979c) pueden entenderse ahora como productos de adaptaciones neurocognitivas organizadas según principios de eficiencia biológica (Shevrin y Dickman, 1980; Kandel, 1999). Desde esta perspectiva integradora, la represión, más que un mecanismo de defensa psicológico en el sentido freudiano estricto, puede reinterpretarse como una metáfora funcional de procesos regulatorios automáticos del sistema nervioso que facilitan la gestión eficiente de la experiencia emocional y cognitiva (Solms y Turnbull, 2011; García-de Frutos, 2011). Esta reinterpretación no niega la utilidad clínica del concepto de represión, sino que lo sitúa en un marco explicativo más compatible con la evidencia neurobiológica actual.

El consciente como proceso de integración y reflexión

Finalmente, el consciente mantiene su función de integración y reflexión, es decir, la capacidad para organizar, analizar y reinterpretar las experiencias pasadas y presentes. Sin embargo, en lugar de actuar como el único espacio donde se resuelven los conflictos inconscientes, el consciente se presenta como el lugar donde los contenidos preconscious son organizados, y donde la conciencia puede acceder a ellos mediante la reflexión activa y la interpretación. Es en el ámbito consciente donde se realiza la integración de los procesos automáticos inconscientes y las experiencias recuperadas desde el preconscious (Freud, 1923/1979a), constituyendo así el nivel de procesamiento donde la psicología dinámica y la neurociencia cognitiva encuentran su punto de mayor convergencia (Kandel, 1999; Solms y Turnbull, 2011).

Este modelo reformulado permite comprender el inconsciente de una manera más coherente con las actuales evidencias neurocientíficas, sin perder la rica complejidad de la psicología dinámica. La mente humana, lejos de ser un espacio estático dividido entre lo consciente y lo inconsciente, se revela como un sistema flexible, en el que las fronteras entre estos niveles de conciencia son mucho más permeables de lo que previamente se había concebido. Este modelo actualizado mantiene la esencia de la teoría psicoanalítica, pero se ajusta a las nuevas comprensiones científicas, haciendo de la mente humana un sistema más dinámico y accesible a los procesos de integración consciente.

A modo de conclusión, puede considerarse que la teoría del inconsciente se enriquece con una visión más compleja y dinámica en la que los procesos automáticos y preconscious desempeñan un papel crucial en la regulación del comportamiento (Shevrin y Dickman, 1980; Friston, 2010). Este enfoque integrado reconoce las contribuciones fundamentales del psicoanálisis freudiano (Freud, 1900/1979b, 1915a/1979d, 1923/1979a), pero las articula con los avances modernos de la neurociencia cognitiva, dando lugar a un modelo conceptualmente más coherente con las evidencias empíricas sobre el funcionamiento del cerebro y la mente (Kandel, 1999; García-de Frutos, 2011). La Teoría del Preconscious que aquí se esboza tiene como propósito contribuir a la discusión sobre cómo los conceptos fundamentales del edificio conceptual freudiano pueden ser reinterpretados y enriquecidos a la luz de los conocimientos neurocientíficos contemporáneos (Solms y Turnbull, 2011).

Referencias bibliográficas

- Adolphs, R. (2009). The social brain: Neural basis of social knowledge. *Annual Review of Psychology*, 60, 693–716.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163514>
- Baliki, M. N., Geha, P. Y., Apkarian, A. V. y Chialvo, D. R. (2008). Beyond feeling: Chronic pain hurts the brain, disrupting the default-mode network dynamics. *The Journal of Neuroscience*, 28(6), 1398–1403.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4123-07.2008>
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373–404.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. y Damasio, A. R. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275(5304), 1293–1295. <https://doi.org/10.1126/science.275.5304.1293>
- Binder, J. R., Frost, J. A., Hammeke, T. A., Bellgowan, P. S., Rao, S. M. y Cox, R. W. (1999). Conceptual processing during the conscious resting state: A functional MRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11(1), 80–95. <https://doi.org/10.1162/089892999563265>
- Bleicher, J. (1980). *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique*. Routledge.
- Botvinick, M. M., Cohen, J. D. y Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: An update. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 539–546. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.10.003>
- Bowden, E. M., Jung-Beeman, M., Fleck, J. y Kounios, J. (2005). New approaches to demystifying insight. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(7), 322–328. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.05.012>
- Buckner, R. L. y Carroll, D. C. (2007). Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 49–57.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.004>
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R. y Schooler, J. W. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(21), 8719–8724.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0900234106>

- Corbetta, M. y Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(3), 201–215. <https://doi.org/10.1038/nrn755>
- Dehaene, S., Naccache, L., Cohen, L., Bihan, D. L., Mangin, J. F., Poline, J. B. y Rivière, D. (2001). Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nature Neuroscience*, 4(7), 752–758. <https://doi.org/10.1038/89551>
- Dehaene, S., Naccache, L., Le Clec'H, G., Koechlin, E., Mueller, M., Dehaene-Lambertz, G. y Le Bihan, D. L. (1998). Imaging unconscious semantic priming. *Nature*, 395(6702), 597–600. <https://doi.org/10.1038/26967>
- Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F. y van Baaren, R. B. (2006). On making the right choice: The deliberation-without-attention effect. *Science*, 311(5763), 1005–1007. <https://doi.org/10.1126/science.1121629>
- Doyon, J. y Benali, H. (2005). Reorganization and plasticity in the adult brain during learning of motor skills. *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 161–167. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2005.03.004>
- Ellamil, M., Dobson, C., Beeman, M. y Christoff, K. (2012). Evaluative and generative modes of thought during the creative process. *NeuroImage*, 59(2), 1783–1794. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.08.008>
- Freud, S. (1976). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 1, pp. 323–446). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- Freud, S. (1979a). *El yo y el ello*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 1–66). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (1979b). *La interpretación de los sueños*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vols. 4–5). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1900).
- Freud, S. (1979c). *La represión*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 14, pp. 135–152). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915b).

- Freud, S. (1979d). *Lo inconsciente*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 14, pp. 153–213). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915a).
- Freud, S. (1979e). *Más allá del principio del placer*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 18, pp. 1–62). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Friston, K. (2010). The free-energy principle: A unified brain theory? *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127–138. <https://doi.org/10.1038/nrn2787>
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method* (G. Barden y J. Cumming, Trans.). Seabury Press. (Obra original publicada en 1960).
- García-de Frutos, H. (2011). Neurociencias y psicoanálisis: Consideraciones epistemológicas para una dialéctica posible sobre la subjetividad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(4), 661–678. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352011000400005>
- García Sánchez, R. (2026). *El narcisismo de Sigmund Freud: Neurosis y obsesión por la inmortalidad*. Ediciones Idea.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M. y Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), 2105–2108. <https://doi.org/10.1126/science.1062872>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Kandel, E. R. (1999). Biology and the future of psychoanalysis: A new intellectual framework for psychiatry revisited. *American Journal of Psychiatry*, 156(4), 505–524. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.4.505>
- Koch, C. y Tsuchiya, N. (2007). Attention and consciousness: Two distinct brain processes. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(1), 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.10.012>
- Koelsch, S., Fritz, T., Cramon, D. Y. V., Müller, K. y Friederici, A. D. (2005). Investigating emotion with music: An fMRI study. *Human Brain Mapping*, 25(3), 255–266. <https://doi.org/10.1002/hbm.20180>
- Kutas, M. y Federmeier, K. D. (2011). Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event-related brain potential

- (ERP). *Annual Review of Psychology*, 62, 621–647.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123>
- Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W. y Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential): The unconscious initiation of a freely voluntary act. *Brain*, 106(3), 623–642. <https://doi.org/10.1093/brain/106.3.623>
- Luck, S. J. y Vogel, E. K. (1997). The capacity of visual working memory for features and conjunctions. *Nature*, 390(6657), 279–281.
<https://doi.org/10.1038/36846>
- Maier, M. E., Yeung, N. y Steinhauser, M. (2011). Error-related brain activity and adjustments of selective attention following errors. *NeuroImage*, 56(4), 2339–2347. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.03.072>
- Morris, J. S., Öhman, A. y Dolan, R. J. (1998). Conscious and unconscious emotional learning in the human amygdala. *Nature*, 393(6684), 467–470.
<https://doi.org/10.1038/30976>
- Moutoussis, K. y Zeki, S. (2002). The relationship between cortical activation and perception investigated with invisible stimuli. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99(14), 9527–9532.
<https://doi.org/10.1073/pnas.142305699>
- Nieuwenhuis, S., Ridderinkhof, K. R., Blom, J., Band, G. P. y Kok, A. (2001). Error-related brain potentials are differentially related to awareness of response errors: Evidence from an antisaccade task. *Psychophysiology*, 38(5), 752–760.
<https://doi.org/10.1111/1469-8986.3850752>
- Öhman, A. y Soares, J. J. F. (1998). Emotional conditioning to masked stimuli: Expectancies for aversive outcomes following nonrecognized fear-relevant stimuli. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(1), 69–82. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.127.1.69>
- Pessoa, L. (2005). To what extent are emotional visual stimuli processed without attention and awareness? *Current Opinion in Neurobiology*, 15(2), 188–196. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2005.03.002>
- Pessoa, L., Japee, S. y Ungerleider, L. G. (2005). Visual awareness and the detection of fearful faces. *Emotion*, 5(2), 243–247.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.243>

- Pessiglione, M., Schmidt, L., Draganski, B., Kalisch, R., Lau, H., Dolan, R. J. y Frith, C. D. (2007). How the brain translates money into force: A neuroimaging study of subliminal motivation. *Science*, 316(5826), 904–906. <https://doi.org/10.1126/science.1140459>
- Phelps, E. A. y LeDoux, J. E. (2005). Contributions of the amygdala to emotion processing: From animal models to human behavior. *Neuron*, 48(2), 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.09.025>
- Phelps, E. A., O'Connor, K. J., Cunningham, W. A., Funayama, E. S., Gatenby, J. C., Gore, J. C. y Banaji, M. R. (2000). Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(5), 729–738. <https://doi.org/10.1162/089892900562552>
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.3.219>
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. y Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131–141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Schacter, D. L. (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(3), 501–518. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.13.3.501>
- Shevrin, H. y Dickman, S. (1980). The psychological unconscious: A necessary assumption for all psychological theory? *American Psychologist*, 35(5), 421–434. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.5.421>
- Solms, M. y Turnbull, O. (2011). What is neuropsychanalysis? *Neuropsychanalysis*, 13(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/15294145.2011.10773670>
- Soon, C. S., Brass, M., Heinze, H. J. y Haynes, J. D. (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. *Nature Neuroscience*, 11(5), 543–545. <https://doi.org/10.1038/nn.2112>
- Squire, L. R. y Zola, S. M. (1996). Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93(24), 13515–13522. <https://doi.org/10.1073/pnas.93.24.13515>

- Stein, B. E. y Stanford, T. R. (2008). Multisensory integration: Current issues from the perspective of the single neuron. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 255–266. <https://doi.org/10.1038/nrn2331>
- Sumner, P., Nachev, P., Morris, P., Peters, A. M., Jackson, S. R., Kennard, C. y Husain, M. (2007). Human medial frontal cortex mediates unconscious inhibition of voluntary action. *Neuron*, 54(5), 697–711. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2007.05.016>
- Tranel, D. y Damasio, A. R. (1985). Knowledge without awareness: An autonomic index of facial recognition by prosopagnosics. *Science*, 228(4706), 1453–1454. <https://doi.org/10.1126/science.4012303>
- van Honk, J., Schutter, D. J. L. G., Hermans, E. J. y Putman, P. (2003). Low cortisol levels and the balance between punishment sensitivity and reward dependency. *Neuroreport*, 14(15), 1993–1996. <https://doi.org/10.1097/00001756-200310270-00023>
- Walker, M. P. y Stickgold, R. (2004). Sleep-dependent learning and memory consolidation. *Neuron*, 44(1), 121–133. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.08.031>
- Weiskrantz, L. (1996). Blindsight revisited. *Current Opinion in Neurobiology*, 6(2), 215–220. [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(96\)80075-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(96)80075-4)
- Whalen, P. J., Rauch, S. L., Etcoff, N. L., McInerney, S. C., Lee, M. B. y Jenike, M. A. (1998). Masked presentations of emotional facial expressions modulate amygdala activity without explicit knowledge. *The Journal of Neuroscience*, 18(1), 411–418. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.18-01-00411.1998>
- Yin, H. H. y Knowlton, B. J. (2006). The role of the basal ganglia in habit formation. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(6), 464–476. <https://doi.org/10.1038/nrn1919>
- Zald, D. H. y Pardo, J. V. (1997). Emotion, olfaction, and the human amygdala: Amygdala activation during aversive olfactory stimulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 94(8), 4119–4124. <https://doi.org/10.1073/pnas.94.8.4119>

Actitudes hacia la sexualidad de adolescentes de preparatoria bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana en Campeche

Attitudes Toward Sexuality Among High School Adolescents Under the New Mexican School Model in Campeche

Recepción: 1 de septiembre de 2025 / Aceptación: 24 de abril de 2026

Eric Alejandro Catzin López¹
María Eugenia López Caamal²
María Concepción Ruiz de Chávez Figueroa³

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.9>
Licencia CC BY 4.0.

1 Licenciado en Psicología, Universidad Autónoma de Campeche. Maestro en Consejería y Educación de la Sexualidad, Centro de Estudios Superiores en Sexualidad (CESSEX).

Afiliación: Instituto Campechano, C. 10, Zona Centro.

Correspondencia: Instituto Campechano, C. 10, Zona Centro. Código postal: 24000, Campeche, México.

Correo electrónico: ericalejandro95@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2745-2894>

2 Licenciada en Trabajo Social, Instituto Campechano. Maestra en Modelos de Atención para la Familia, Instituto Campechano-UNAM. Doctora en Educación Humanista, Instituto Humanista de Estudios Superiores.

Afiliación: Instituto Campechano, C. 10, Zona Centro.

Código postal: 24000, Campeche, México.

Correo electrónico: eugenia.lopez@instcamp.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5292-5169>

3 Licenciada en Trabajo Social, Instituto Campechano. Maestra en Modelos de Atención para la Familia, Instituto Campechano. Máster en Psicoterapia Sistémica, Universidad de Sevilla. Doctora en Educación Humanista, Instituto Humanista de Estudios Superiores.

Afiliación: Instituto Campechano, C. 10, Zona Centro.

Código postal: 24000, Campeche, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-3703>

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuya implementación comenzó en 2023, contempla la formación socioemocional a través de cinco ámbitos, uno de los cuales es la Educación Integral en Sexualidad y Género (EISyG). Dado que este modelo es de reciente creación e implementación, es importante explorar los resultados obtenidos por el alumnado que lo cursa. Por ello, este estudio tiene como propósito analizar las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes de preparatoria que cursaron, bajo el modelo de la NEM, el ámbito de formación socioemocional EISyG. Para ello, se obtuvo una muestra de 224 estudiantes de segundo semestre de bachillerato, con una edad media de 15.45 años y se utilizó la técnica híbrida de redes semánticas, con la finalidad de extraer los significados asociados al estímulo “sexualidad”. Asimismo, se aplicó la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad. Los resultados indican que el alumnado presenta actitudes con tendencia liberal hacia la sexualidad, ubicadas principalmente entre moderadas y liberales. Respecto de los significados atribuidos al estímulo “sexualidad”, se observa que estos son positivos, tales como diversidad, responsabilidad, afecto y consentimiento, entre otros. Se concluye que el alumnado presenta una actitud positiva y con tendencias liberales hacia la sexualidad. Se establece la necesidad de realizar investigaciones que permitan medir las variables antes del inicio del contenido temático, con el fin de establecer una comparación profunda que permita determinar la eficacia de dicho contenido, así como realizar comparaciones con alumnado que no haya recibido esta formación socioemocional.

Palabras clave: educación; Nueva Escuela Mexicana; Educación Integral en Sexualidad y Género; sexualidad

Abstract

The New Mexican School (NEM), whose implementation began in 2023, includes socio-emotional training through five areas, one of which is Comprehensive Education in Sexuality and Gender (EISyG). Since this model has only recently been created and implemented, it is important to explore the results obtained by the students who participate in it. Therefore, this study aims to analyze attitudes toward sexuality among high school adolescents who completed the EISyG socio-emotional training area under the NEM model. For this purpose, a sample of 224 second-semester high school students was obtained, with a mean age of 15.45 years, and the hybrid semantic network technique was used to identify the meanings associated with the stimulus “sexuality”. Likewise, the Attitudes toward Sexuality Scale was applied. The results indicate that students show attitudes with a liberal tendency toward sexuality, mainly ranging from moderate to liberal. Regarding the meanings attributed to the stimulus “sexuality”, these were found to be positive, including diversity, responsibility, affection, and consent, among others. The study concludes that students present a positive attitude with liberal tendencies toward sexuality. It also establishes the need for further research to measure the variables before the beginning of the thematic content, in order to establish an in-depth comparison that allows determining the effectiveness of such content, as well as comparisons with students who have not received this socio-emotional training.

Keywords: education; New Mexican School;
Comprehensive Education in Sexuality and Gender; sexuality

Introducción

La educación actual tiende a cultivar no solo competencias cognitivas y académicas, sino que también incorpora, cada vez más, aspectos sociales y emocionales en la formación de estudiantes (Fuentes, 2024). En 2023, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México propuso un nuevo modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM), con la finalidad de brindar a la educación en México un enfoque crítico, humano, holístico y comunitario (Secretaría de Educación Pública, 2023b). Este modelo se enfoca en el desarrollo integral del estudiantado, abordando no solo aspectos académicos, sino también de bienestar socioemocional.

Uno de los cambios más significativos es la inclusión de la formación socioemocional, la cual pretende brindar conocimientos y habilidades para la vida a la comunidad estudiantil a través de cinco ámbitos: 1) actividades artísticas y culturales; 2) actividades físicas y deportivas; 3) Educación Integral en Sexualidad y Género; 4) educación para la salud, y 5) práctica

y colaboración ciudadana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023).

Para el ciclo escolar iniciado en agosto de 2023, la NEM empezó a implementarse en algunas escuelas del país. En el caso específico de Campeche, algunas escuelas tomaron Educación Integral en Sexualidad y Género (EISyG) como el ámbito de formación socioemocional para iniciar el nuevo modelo educativo. Este ámbito contempla seis grandes categorías, que a su vez están conformadas por diferentes progresiones de aprendizaje, según se muestra a continuación (Secretaría de Educación Pública, 2023a):

1. Las y los jóvenes tienen derechos sexuales.
2. Libertad de conciencia, placer y autonomía del cuerpo.
3. Equidad, inclusión y no violencia.
4. Salud sexual y reproductiva.
5. Educación integral de la sexualidad.
6. Ciudadanía sexual.

La inclusión de esta temática en la malla curricular busca proporcionar al estudiantado información amplia y científica sobre la sexualidad, abarcando aspectos biológicos, psicológicos, emocionales, sociales y culturales (IBERO, 2024). Esto parte de la idea de que las y los adolescentes se encuentran en circunstancias socioculturales que los hacen más vulnerables en comparación con otros grupos etarios, específicamente porque afrontan situaciones como embarazos no planeados, infecciones de transmisión sexual (ITS), abuso sexual, violencia sexual y de género, interrupciones del embarazo no seguras, entre otras (Secretaría de Educación Pública, 2023a). Asimismo, considera que, en esta etapa de la vida, las personas jóvenes están formando su identidad y estableciendo las bases para relaciones futuras (UNESCO et al., 2018).

Examinar las actitudes hacia la sexualidad y las formas en que esta es conceptualizada por estudiantes que cursan este ámbito formativo resulta relevante para comprender los alcances de la implementación inicial del modelo. La Educación Integral de la Sexualidad (EIS) es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudio y metodologías que abordan aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad

(Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2021). En concreto, incluye, aunque no se limita a, temas como la familia y las relaciones, el respeto, el consentimiento y la autonomía corporal; la anatomía, la pubertad y la menstruación; la anticoncepción y el embarazo; y las infecciones de transmisión sexual, incluidas las producidas por el VIH (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2026).

La EIS ha mostrado resultados favorables en la prevención y reducción de comportamientos de riesgo y en la promoción de una sexualidad saludable (Goddings et al., 2011), reportando en ocasiones una evolución positiva de las actitudes hacia la sexualidad en este grupo poblacional (Heras et al., 2016). Por ello, resulta importante explorar la aplicación de la EIS dentro del marco de la NEM.

Entender cómo las personas adolescentes conceptualizan la sexualidad y cuáles son sus actitudes hacia ella es significativo para intervenir en la mejora de su desarrollo integral en los ámbitos educativos. Las percepciones y actitudes hacia la sexualidad pueden influir en el comportamiento sexual, la autoestima y la calidad de las relaciones interpersonales (Yu et al., 2017), así como proporcionar elementos importantes para la toma de decisiones y el cuidado de la salud, aportando así a la comprensión de fenómenos como el embarazo adolescente (Vanegas de A. et al., 2018).

La literatura sobre educación sexual en adolescentes reporta numerosos beneficios de una educación integral, incluida la reducción de embarazos no deseados y la prevención de ITS (Lindberg y Maddow-Zimet, 2012). Sin embargo, también se establece la necesidad de métodos diversos para evaluar las percepciones y actitudes de estudiantes hacia la sexualidad.

En este sentido, la técnica de redes semánticas se ha utilizado con éxito en diversas áreas de la psicología y la educación para explorar los significados y asociaciones que las personas atribuyen a conceptos específicos (Vargas-Garduño et al., 2014). En el contexto de la educación sexual, esta técnica puede contribuir a la comprensión de los significados que estudiantes atribuyen al término sexualidad, proporcionando una visión más amplia de sus conocimientos y creencias implícitas (Sosa-Valcarcel et al., 2024).

Además, la evaluación de actitudes hacia la sexualidad mediante escalas cuantitativas es útil para comprender las predisposiciones y

creencias de estudiantes (Henderson et al., 2007). Estas medidas pueden predecir comportamientos sexuales y actitudes relacionadas con la salud sexual, lo que las convierte en herramientas valiosas para la investigación en este campo (Gunther y Prinsich, 2023).

No obstante, persisten vacíos en la literatura a los que esta investigación busca contribuir. En particular, dada la reciente creación e implementación de la Nueva Escuela Mexicana en educación media superior, aún es limitada la evidencia empírica sobre las actitudes hacia la sexualidad y los significados que adolescentes atribuyen a este concepto después de cursar el ámbito de formación socioemocional denominado Educación Integral en Sexualidad y Género. En este sentido, resulta pertinente generar evidencia descriptiva que permita conocer cómo se configura este panorama en contextos educativos específicos.

Objetivo general

Analizar las actitudes hacia la sexualidad y los significados atribuidos al concepto de sexualidad por estudiantes de preparatoria de entre 14 y 16 años que cursaron el ámbito de formación socioemocional Educación Integral en Sexualidad y Género, bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

Identificar las categorías predominantes de actitudes hacia la sexualidad en estudiantes de segundo semestre de bachillerato.

Explorar las asociaciones semánticas que el estudiantado atribuye al estímulo “sexualidad”.

Describir los principales significados que estructuran la conceptualización de la sexualidad en el alumnado participante.

A partir de ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿qué asociaciones y significados atribuyen los estudiantes de segundo semestre al término “sexualidad”? y ¿cómo se caracterizan sus actitudes hacia la sexualidad?

Se pretende contribuir al estudio de la educación sexual en el ámbito escolar y al seguimiento de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, ofreciendo evidencia empírica situada sobre una población adolescente de educación media superior. Los hallazgos pueden aportar elementos útiles para la práctica docente, la toma de decisiones institucionales y el desarrollo de futuras investigaciones orientadas a profundizar en los alcances y limitaciones de este tipo de formación socioemocional.

Método

Diseño

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. El enfoque cuantitativo permite recolectar y analizar datos numéricos mediante procedimientos estadísticos, mientras que el alcance descriptivo resulta pertinente cuando se busca caracterizar el comportamiento de una o más variables en una población específica (Ramos-Galarza, 2020). Asimismo, el diseño transversal implicó realizar una sola medición en un único momento temporal (Cvetković Vega et al., 2021).

Participantes

La población de interés estuvo conformada por estudiantes de segundo semestre de una preparatoria pública del estado de Campeche, México, quienes cursaron el ámbito de formación socioemocional denominado Educación Integral en Sexualidad y Género. La muestra fue no probabilística por conveniencia, seleccionada en función de la accesibilidad institucional y la disponibilidad de los grupos participantes (Stewart, 2019). Participaron 224 estudiantes, equivalentes al 100% de la matrícula del turno matutino del semestre correspondiente. Las edades oscilaron entre los 14 y 16 años ($M = 15.45$).

Como criterios de inclusión se consideraron: a) estar matriculado en el bachillerato al momento de la aplicación; b) haber cursado el ámbito de formación socioemocional Educación Integral en Sexualidad y Género durante los dos semestres previos en la institución; c) contar con

consentimiento informado de madres, padres o tutores legales, así como con el asentimiento para participar. Se excluyeron del análisis los casos que no cumplieran con estos criterios o que presentaran respuestas incompletas en los instrumentos aplicados.

Instrumentos

La recolección de datos se realizó en dos fases consecutivas: en primer lugar, la medición de las Actitudes hacia la Sexualidad (AS) y, posteriormente, la exploración y extracción de los significados que la muestra asocia a la variable sexualidad.

Para la medición de las AS, se utilizó la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad (Diéguez et al., 2005), un instrumento de tipo Likert compuesto por 28 reactivos que exploran las actitudes hacia algunas conductas o situaciones vinculadas a la sexualidad, la libertad sexual y la educación sexual. Los resultados se clasifican en cuatro categorías, según se muestra a continuación:

- **Actitudes restrictivas:** las personas en esta categoría muestran una visión negativa y limitada de la sexualidad; desaprueban fuertemente cualquier comportamiento sexual que escape de las normas tradicionales de su sociedad.
- **Actitudes conservadoras:** estas actitudes representan una visión restrictiva de la sexualidad, basada en las normas tradicionales del contexto social.
- **Actitudes moderadas:** esta categoría indica una visión más equilibrada y generalmente positiva hacia la sexualidad; no obstante, continúan existiendo ciertos límites y reservas, principalmente ante aquellos comportamientos que se alejan mucho de las normas tradicionales de la sociedad.
- **Actitudes liberales:** esta categoría refleja una perspectiva positiva y abierta hacia la sexualidad, que tiende a aceptar la diversidad de comportamientos sexuales, aun cuando se alejan mucho de las normas tradicionales.

El instrumento reportó una confiabilidad de 0.824, medida con alfa de Cronbach.

Por otro lado, para la exploración de significados atribuidos a la sexualidad, se implementó la técnica híbrida de redes semánticas. Esta técnica permite identificar y mapear las asociaciones mentales que los individuos tienen en torno a un estímulo específico (Álvarez-Gayou, 2003). El procedimiento para la aplicación de esta técnica fue el siguiente:

- **Presentación del estímulo:** se presentó a los participantes el estímulo “sexualidad” y se les pidió que mencionaran un total de cinco palabras definidoras que les vinieran a la mente y que, para ellos, le dieran significado al estímulo. Posteriormente, se solicitó jerarquizar estas cinco palabras, donde el número uno representaba aquella que más se acercaba a su propio significado del estímulo.
- **Recolección de datos:** los participantes escribieron sus respuestas en un formato libre.
- **Análisis de datos:** las respuestas se analizaron para identificar patrones y estructuras de significado a través de tres valores principales: 1) valor J, correspondiente al total de palabras definidoras; 2) valor M, resultante de la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras, y 3) conjunto SAM, correspondiente al grupo de 10 palabras definidoras con el mayor valor M.

Procedimiento

La aplicación se realizó de manera presencial en las aulas de la institución, en una sola sesión con una duración aproximada de una hora. La recolección se organizó en dos fases consecutivas. En la primera, el alumnado respondió la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad mediante un formulario digital. En la segunda, se aplicó la técnica híbrida de redes semánticas en formato de papel y lápiz.

Antes de la aplicación, se explicó al grupo el propósito general de la investigación, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad. Posteriormente, se procedió a la recolección de datos únicamente con quienes contaban con los permisos correspondientes.

Los datos de la escala fueron capturados y procesados en el programa IBM SPSS Statistics, versión 26, mediante análisis descriptivos, específicamente distribución de frecuencias y porcentajes, con el fin de identificar la categoría predominante de actitudes hacia la sexualidad en el grupo participante.

En el caso de las redes semánticas, las respuestas fueron organizadas en una matriz de procesamiento para depurar palabras repetidas, unificar variaciones ortográficas cuando correspondía y calcular los indicadores J, M y conjunto SAM. La sistematización inicial de estos datos se realizó mediante hojas de cálculo electrónicas, mientras que su interpretación se enfocó en identificar los significados con mayor peso semántico atribuidos al estímulo “sexualidad”.

Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria, con consentimiento informado previo de madres, padres o tutores legales, así como con el asentimiento del alumnado. Asimismo, se obtuvo el permiso correspondiente de la institución para la aplicación en aula. Se garantizó el anonimato del alumnado al no recolectar datos que permitieran su identificación.

Debido a las condiciones institucionales en las que se desarrolló el estudio, no se contó con dictamen de un comité de ética formal; sin embargo, la investigación se condujo conforme a principios básicos de participación voluntaria, confidencialidad, resguardo de datos y protección de población menor de edad.

Se declara el uso de herramientas de inteligencia artificial como apoyo en los procesos de búsqueda de bibliografía, con herramientas como Litmaps y ResearchRabbit, y en la revisión de estilo, con herramientas como ChatGPT. Estas herramientas fueron utilizadas con la supervisión del equipo de investigación y en ningún momento se delegaron en ellas funciones completas del proceso investigativo ni de redacción.

Resultados

Luego de la recolección de datos, se analizaron, en primer lugar, los datos cuantitativos relacionados con las actitudes hacia la sexualidad, mediante una distribución de frecuencias.

Tabla 1

Distribución porcentual de las categorías de actitudes hacia la sexualidad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Restrictivas	0	0	0	0
Conservadoras	19	8.5	8.5	8.5
Moderadas	146	65.2	65.2	73.7
Liberales	59	26.3	26.3	100.0
Total	224	100.0	100.0	

Las actitudes hacia la sexualidad del alumnado se encuentran categorizadas principalmente como moderadas (65.2%), seguidas de las liberales (26.3%). Por último, solo el 8.5% se ubica en la categoría conservadora. Como se observa, en conjunto, el 91.5% del alumnado presenta actitudes que podrían describirse como abiertas y con mayor aceptación de comportamientos sexuales aun cuando se alejen de aquellos comúnmente aceptados en su sociedad. Esto también sugiere una visión más positiva de la sexualidad en general.

Es importante mencionar, de igual manera, que ningún estudiante se ubicó en la categoría restrictiva.

Por otro lado, la aplicación de redes semánticas dio como resultado un conjunto de palabras definidoras que presentan una asociación directa con el estímulo “sexualidad”. Este conjunto, denominado conjunto SAM, está conformado por las diez palabras que obtuvieron mayor puntaje o valor M del total de palabras definidoras otorgadas por el alumnado, correspondientes a 71 palabras en total, y expresa los significados que el grupo poblacional atribuye al estímulo.

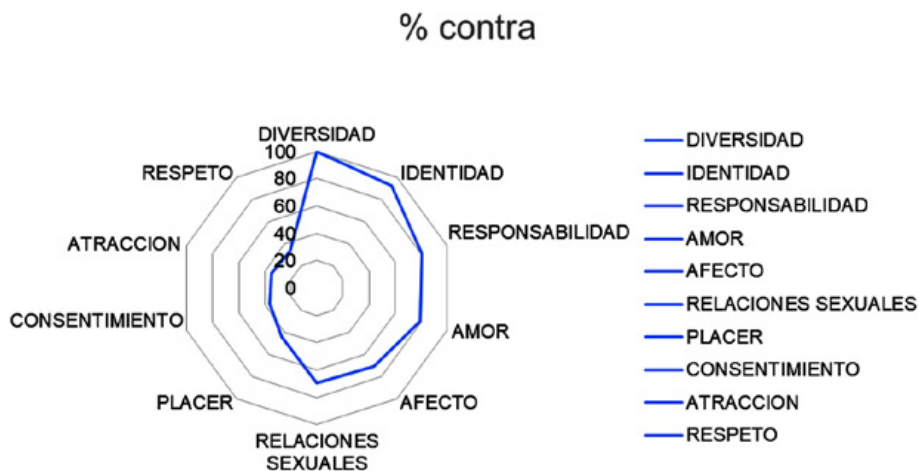
Tabla 2*Para el alumnado participante, la sexualidad es...*

Palabra definidora	Valor M	%
Diversidad	257	100
Identidad	237	92
Responsabilidad	208	81
Amor	203	79
Afecto	182	71
Relaciones sexuales	178	69
Placer	113	44
Consentimiento	93	36
Atracción	90	35
Respeto	86	33

Las palabras con mayor valor M representan los significados más fuertemente asociados al estímulo. En este sentido, puede observarse que diversidad e identidad constituyen los principales núcleos semánticos en la muestra. Asimismo, al asignarse a diversidad el valor porcentual de referencia de 100%, es posible apreciar la proximidad relativa de las demás palabras definidoras respecto de este término.

Figura 1

Distribución porcentual del conjunto SAM



En conjunto, estos resultados muestran que el alumnado participante asocia la sexualidad con un conjunto amplio de elementos vinculados con dimensiones identitarias, afectivas, relacionales y normativas. La presencia de términos como diversidad, identidad, responsabilidad, afecto y consentimiento permite observar una conceptualización amplia del estímulo, que no se limita a su dimensión biológica o conductual. Asimismo, estos hallazgos son consistentes con una visión predominantemente abierta de la sexualidad dentro de la muestra estudiada. No obstante, debido al carácter descriptivo y transversal del estudio, estos resultados deben interpretarse con cautela y no permiten establecer relaciones causales con la formación socioemocional cursada.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten describir un panorama de actitudes y significados hacia la sexualidad en estudiantes de preparatoria que cursaron el ámbito de formación socioemocional denominado Educación Integral en Sexualidad y Género, bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana. En términos generales, los resultados muestran una predominancia de actitudes moderadas y liberales, así como una red semántica integrada por términos asociados con diversidad, identidad, responsabilidad, afecto y consentimiento. En conjunto, estos elementos sugieren que, dentro de la muestra estudiada, la sexualidad tiende a ser comprendida desde una

perspectiva amplia, no limitada únicamente a su dimensión biológica o reproductiva.

En lo referente a las actitudes hacia la sexualidad, la concentración de la muestra en las categorías moderadas y liberales puede interpretarse como un predominio de posturas relativamente abiertas, con menor presencia de visiones restrictivas. Este hallazgo contrasta con estudios realizados en población adolescente que han documentado actitudes más negativas o asociadas al desconocimiento (Peralta-Sánchez, 2018), aunque también es consistente con investigaciones que reportan actitudes más favorables hacia la sexualidad en contextos donde existe mayor acceso a información, diálogo o formación específica, aun cuando varios de estos estudios se hayan desarrollado con población de mayor edad (Kirby, 2001).

Este contraste con otros antecedentes puede leerse desde distintas posibilidades. Por una parte, podría reflejar diferencias contextuales entre las poblaciones estudiadas, incluyendo el entorno escolar, el tipo de información disponible sobre sexualidad y los marcos socioculturales desde los cuales esta es comprendida. Por otra, también puede ser indicativo de transformaciones generacionales en la manera en que adolescentes y jóvenes nombran y valoran dimensiones como la diversidad sexual, la autonomía y el consentimiento.

La concentración de la muestra en categorías moderadas y liberales, junto con la ausencia de actitudes restrictivas, refuerza la idea de una disposición predominantemente menos restrictiva frente a la sexualidad en el grupo estudiado. Hallazgos semejantes han sido documentados en investigaciones vinculadas con programas de educación sexual (Heras et al., 2016). Asimismo, la literatura ha señalado que este tipo de programas puede asociarse con efectos favorables no solo en conocimientos y actitudes, sino también en indicadores de salud sexual y reproductiva (Castro-Sandoval et al., 2019). No obstante, en el caso del presente estudio, estas referencias funcionan como marco de contraste y no como evidencia de un efecto directo del ámbito cursado.

En comparación con estudios previos, estas actitudes más abiertas podrían ser consistentes con enfoques educativos que incorporan temas de género, diversidad sexual, responsabilidad y cuidados. En este sentido, se ha reportado una mayor efectividad de programas de educación sexual que integran abordajes holísticos (Barriuso-Ortega et al., 2022). Esto

también puede reflejar un cambio generacional hacia una mayor aceptación y comprensión de la diversidad sexual, alineado con tendencias globales observadas en países con programas de educación sexual similares (Jacinto-Cárdenas y Ruiz-Paloalto, 2022).

En cuanto a los significados atribuidos al estímulo “sexualidad”, la centralidad de palabras como diversidad e identidad sugiere que el alumnado no reduce el concepto únicamente a prácticas sexuales o a contenidos biomédicos, sino que lo vincula también con aspectos personales, relacionales y socioculturales. La presencia de términos como responsabilidad, afecto, consentimiento y respeto refuerza la idea de una conceptualización compleja, en la que convergen dimensiones éticas, vinculares y subjetivas de la sexualidad. Este hallazgo resulta relevante porque permite observar que, al menos en esta población, la sexualidad aparece asociada tanto a la construcción personal como a la convivencia con otras personas.

Además, la ausencia de actitudes restrictivas y la presencia de actitudes moderadas y liberales indican una aceptación generalizada de la diversidad sexual y una disposición hacia relaciones sexuales saludables, responsables y consensuadas.

En estudios como el de Barbosa et al. (2019), se plantea que los espacios educativos pueden funcionar como escenarios privilegiados para la circulación de información veraz sobre sexualidad, dada su influencia en la experiencia adolescente.

Una implicación importante de estos resultados es que ofrecen evidencia empírica inicial sobre cómo se está configurando la comprensión de la sexualidad en un contexto de implementación reciente de la Nueva Escuela Mexicana. De esta manera, el estudio aporta elementos útiles para la práctica docente y para el seguimiento institucional de la formación socioemocional, particularmente al mostrar que la sexualidad puede estar siendo significada por el alumnado desde registros amplios que incluyen diversidad, identidad, afectividad y responsabilidad. Esto resulta pertinente para el diseño y ajuste de estrategias pedagógicas que busquen sostener abordajes integrales de la sexualidad en educación media superior.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra, en primer lugar, su diseño no experimental y de corte transversal, el cual permite describir tendencias, pero no establecer relaciones causales. En segundo

lugar, la muestra fue no probabilística y se circunscribió a una sola institución de Campeche, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otras poblaciones estudiantiles. Asimismo, al no contar con mediciones previas al curso ni con grupos de comparación, no es posible determinar en qué medida las actitudes y significados identificados se vinculan específicamente con la formación recibida, con factores escolares más amplios o con características socioculturales del contexto.

A partir de ello, se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños comparativos y longitudinales, incluyendo mediciones previas y posteriores al cursado del ámbito, así como grupos de estudiantes que no hayan recibido esta formación. También sería pertinente ampliar la diversidad de contextos institucionales y regiones analizadas, con el fin de identificar similitudes y diferencias en la manera en que adolescentes conceptualizan la sexualidad. Finalmente, convendría profundizar en el análisis cualitativo de los significados atribuidos al concepto, para explorar con mayor detalle cómo se articulan dimensiones como identidad, afectividad, consentimiento, placer y ciudadanía sexual en la experiencia adolescente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Barbosa, L. U., Machado, R. D. S., Pereira, J. D. C. N., Lima, A. D. G. T., Costa, S. S. y Folmer, V. (2019). Percepção de adolescentes sobre sexualidade e saúde reprodutiva: A escola como espaço para a educação sexual. *Cultura de los Cuidados*, 23(55), 25–34.
<https://doi.org/10.14198/cuid.2019.55.03>
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–21.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Castro-Sandoval, G., Carrasco-Portiño, M., Solar-Bustos, F., Catrien-Carrillo, M., Garcés-González, C. y Marticorena-Guajardo, C. (2019). Impacto de las políticas de educación sexual en la salud sexual y reproductiva adolescente en el sur de Chile, período 2010–2017. *Revista Chilena*

de Obstetricia y Ginecología, 84(1), 28–40. <https://doi.org/10.4067/S0717-75262019000100028>

- Cvetković Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J. y Correa López, L. E. (2021). Cross-sectional studies. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 164–170. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v21i1.3069>
- Diéguez, J., López, A., Sueiro, E. y López, F. (2005). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Sexualidad (ATSS) ampliada. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 74, 46–56.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021, 14 de julio). *Educación integral de la sexualidad*. UNFPA México. <https://mexico.unfpa.org/es/topics/educaci%C3%B3n-integral-de-la-sexualidad-0>
- Fuentes Tapia, F. I. (2024). Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 106–126. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117>
- Goddings, A.-L., Burnett, S., Bird, G., Viner, R. y Blakemore, S.-J. (2011). Relationship between puberty status and functional brain activity during social emotion processing in female adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), S84–S84. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.176>
- Gunther, M. y Prinsich, G. (2023). *Actitudes hacia la sexualidad en jóvenes de 18 a 25 años de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, Argentina* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/17711/1/actitudes-sensualidad-jovenes.pdf>
- Henderson, M., Wight, D., Raab, G. M., Abraham, C., Parkes, A., Scott, S. y Hart, G. (2007). Impact of a theoretically based sex education programme (SHARE) delivered by teachers on NHS registered conceptions and terminations: Final results of cluster randomised trial. *BMJ*, 334(7585), 133. <https://doi.org/10.1136/bmj.39014.503692.55>
- Heras, D., Lara, F. y Fernández, M. (2016). Evaluation of the effects of the sexual education programme SOMOS on sexual experience and attitudes of adolescents towards sexuality: Evaluación de los efectos del Programa de Educación Sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica / Journal*

of *Psychodidactics*, 21(2), 321–337.

<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14300>

IBERO. (2024). *Experta IBERO analiza ventajas y desventajas de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://ibero.mx/prensa/experta-ibero-analiza-ventajas-y-desventajas-de-la-nueva-escuela-mexicana>

Jacinto-Cárdenas, R. y Ruiz-Paloalto, M. L. (2022). Efectividad de los programas de educación sexual y reproductiva en los adolescentes. *Horizonte Sanitario*, 21(1), 129–135.

<https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4025>

Kirby, D. (2001). Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy. *American Journal of Health Education*, 32(6), 348–355. <https://doi.org/10.1080/19325037.2001.10603497>

Lindberg, L. D. y Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of sex education on teen and young adult sexual behaviors and outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 51(4), 332–338.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.028>

Organización Mundial de la Salud. (2026, 11 de marzo). *Educación sexual integral*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/comprehensive-sexuality-education>

Peralta-Sánchez, A. (2018). Conocimientos y actitudes de 700 adolescentes de 12–17 años acerca de la sexualidad y la anticoncepción, originarios del sureste del estado de Puebla, México. *Ginecología y Obstetricia de México*, 86(9), 606–610. <https://doi.org/10.24245/gom.v86i9.2296>

Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Educación integral en sexualidad y género: Progresiones de aprendizaje*. SEP.

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Documento%20de%20Progresiones-%20Educacion%20Integral%20en%20Sexualida%20Y%20Genero.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023b). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20

Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf

Sosa-Valcarcel, A., Galarza Fernández, E. y Ranea-Triviño, B. (2024).

Perceptions, experiences, and positions on gender violence in social media: Results of a survey of Andalusian young people. *Comunicación y Sociedad*, 2024, 1–25. <https://doi.org/10.32870/cys.v2024.8676>

Stewart, L. (2019). *Método de muestreo por conveniencia en la investigación*.

ATLAS.ti. <https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-de-conveniencia>

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). *Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*.

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/propuestaMCCEMS>

UNESCO, ONUSIDA, Fondo de Población de las Naciones Unidas,

UNICEF, ONU Mujeres y Organización Mundial de la Salud. (2018).

Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Vanegas de A., B. C., Pabón, M. y Plata, R. C. (2018). Contribución de la investigación a la educación en sexualidad para prevenir el embarazo en adolescentes. *Revista Colombiana de Enfermería*, 16, 32–42.

<https://doi.org/10.18270/rce.v16i13.2302>

Vargas-Garduño, M. L., Méndez Puga, A. M. y Vargas Silva, A. D. (2014).

La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa. En *Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf

Yu, C., Zuo, X., Blum, R. W., Tolman, D. L., Kågesten, A., Mmari, K., De Meyer, S., Michielsen, K., Basu, S., Acharya, R., Lian, Q. y Lou, C.

(2017). Marching to a different drummer: A cross-cultural comparison of young adolescents who challenge gender norms. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S48–S54. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.005>

Lugares de la Palabra



La psicología chilena bajo examen: Del aula al sistema público

Chilean Psychology Under Examination: From the Classroom to the Public Health System

Recepción: 1 de abril de 2026 / Aceptación: 15 de junio de 2026

José Ramos-Vera¹
Pablo Méndez-Bustos²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.10>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

La psicología chilena atraviesa un momento de transformación marcado por la propuesta de implementar un examen nacional para quienes deseen integrarse al sistema público de salud. Esta medida, orientada a garantizar estándares mínimos de calidad y homologar la formación profesional, ha suscitado un amplio debate sobre la responsabilidad educativa de las universidades, la equidad entre instituciones y el riesgo de reducir la diversidad que caracteriza a la disciplina. En este escrito se visibilizan algunos escenarios e interrogantes a considerar, sus implicancias éticas y formativas, así como las tensiones que genera entre regulación, legitimidad científica y compromiso social. Para situar este debate, se revisan los principales hitos del desarrollo de la psicología en Chile, desde su origen pedagógico en el siglo XIX hasta su consolidación como profesión autónoma. Este recorrido histórico permite comprender cómo las transformaciones actuales se inscriben en una trayectoria más amplia de expansión, búsqueda de identidad y desafíos institucionales para la disciplina.

Palabras clave: psicología chilena; examen de psicología; política pública; historia de la psicología; sistema público de salud

1 Académico del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule.

Afiliación: Universidad Católica del Maule. Sociedad Chilena de Historia de la Psicología.
Correspondencia: Campus Nuestra Señora del Carmen, Carmen 684, Curicó, Chile.
Código postal: 3341695, Chile.

Correo electrónico: jramos@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8327-3658>

2 Director del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule. Código postal: 3460000, Chile.

Afiliación: Universidad Católica del Maule.

Correo electrónico: pmendez@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9026-6974>

Abstract

Chilean psychology is currently undergoing a significant transformation driven by the proposal to implement a national examination for professionals seeking to enter the public health system. This initiative, designed to ensure minimum quality standards and to harmonize professional training, has generated extensive debate regarding the educational responsibilities of universities, institutional equity, and the potential reduction of the epistemological and methodological diversity that characterizes the discipline. The present essay examines possible scenarios and emerging questions associated with this policy, emphasizing its ethical and formative implications, as well as the tensions it creates between regulatory demands, scientific legitimacy, and social commitment. To contextualize this discussion, the article builds upon the main milestones in the historical development of psychology in Chile, from its pedagogical origins in the nineteenth century to its consolidation as an autonomous profession. This historical perspective provides a framework for understanding how current transformations are embedded within a broader trajectory of disciplinary expansion, identity formation, and institutional challenges.

Keywords: Chilean psychology; psychology examination; public policy; history of psychology; public health system

Introducción

El acontecer actual que remece la psicología demanda una acción rápida que promueva debates, encuentros, reflexiones y participación de los diversos actores involucrados. En este marco, quienes suscribimos este breve escrito queremos recordar los principales hitos que han marcado el desarrollo de la psicología en Chile para, posteriormente, compartir algunas inquietudes respecto de los cambios actuales que vive la disciplina en el país.

Desde ya aclaramos que, frente al estado actual de la cuestión, únicamente pretendemos poner sobre la mesa algunas inquietudes que puedan guiar una conversación y reflexión por parte de quienes leerán estas hojas, así como aportar diversos elementos que, con el pasar del tiempo, permitirán conformar un punto de vista mucho más nutrido de respaldo y evidencia.

Resulta imposible fechar el inicio de las menciones psicológicas en Chile, porque las investigaciones historiográficas de la disciplina cada vez aportan nueva información sobre la llegada de las ideas y conceptos psicológicos al país. Sin embargo, también existe acuerdo en que la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, en 1889, propició una

considerable divulgación de conceptos y teorías psicológicas, particularmente provenientes de Alemania (Salas y Lizama, 2013). En este espacio se introdujeron nociones de psicología experimental alemana, influida por las ideas de discípulos y estudiosos de Wundt, como Jorge Enrique Schneider y Wilhelm Mann. La psicología, en sus inicios, se presentó como un instrumento al servicio de la educación moderna, pensada para comprender los procesos de aprendizaje y mejorar la enseñanza. Sin embargo, este origen pedagógico tuvo una consecuencia ambivalente: por un lado, permitió a la psicología anclarse tempranamente en la institucionalidad universitaria; por otro, limitó su desarrollo como disciplina independiente, subordinándola durante la primera mitad del siglo XX al campo educativo.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la psicología comenzó a adquirir un carácter más científico y empírico. Entre 1901 y 1910 se crearon los primeros laboratorios de psicología en Copiapó y Santiago, dirigidos por Schneider y Mann, respectivamente. El laboratorio no solo fue un lugar físico, sino un símbolo de la aspiración científica de la psicología chilena, que buscaba pasar de la reflexión filosófica a la experimentación (Miguez et al., 2010).

El despliegue psicológico en Chile avanzó y también fue contexto de nuevos hitos. Tal es el caso de Amanda Labarca, quien en 1922 se convirtió en la primera mujer en dictar un curso universitario en Latinoamérica, con el cargo de *Profesora Extraordinaria de Psicología*. Diez años más tarde, la psicología prestó todos sus avances científicos a la experimentación pedagógica en el interior del Liceo Experimental Manuel de Salas, donde se propiciaron y consolidaron prácticas que hasta el día de hoy perduran. Fue durante estos años, y mediante este tipo de aportes, cuando la psicología comenzó a posicionarse como una disciplina que no solo estaba al servicio de la educación, en cuanto a su aplicabilidad, sino que también se incorporaba en las esferas políticas mediante propuestas que se expandieron por el territorio nacional, permitiendo demostrar su poder e impacto social y político en el país, lo que se ejemplifica en las reformas educativas de 1940 en adelante, en las que se produjo su consolidación como disciplina independiente (Ramos-Vera, 2022).

Precisamente, en el marco de un periodo de consolidación de la disciplina en Chile, en 1947, se produjo un punto de inflexión para la psicología chilena mediante la creación del Curso Especial de Psicología de la Universidad de Chile, lo que llevaría a que en 1952 se titulara la primera

cohorte de profesionales de la psicología del país (Salas, 2014). Con esto, la psicología dejó de ser considerada como un mero complemento pedagógico para transformarse en una carrera universitaria autónoma. A partir de entonces, la formación comenzó a diversificarse hacia áreas clínicas, laborales y educacionales, por mencionar algunas.

La carrera de Psicología y las personas tituladas que emanaban de esta fueron en aumento en los años venideros, lo que motivó, en 1968, la creación del Colegio de Psicólogos de Chile, consolidándose la necesidad de un organismo que representara los intereses del campo profesional. Con esto, se articularon propuestas éticas y de actuación como puente entre la formación académica y la responsabilidad social, dado el sello de la disciplina por aquel entonces. Sin embargo, llegado el periodo de la dictadura cívico-militar, esta colectividad vería restringidos sus propósitos y las actividades que había comenzado a impulsar desde su creación.

Poco después del término de la dictadura cívico-militar, la psicología chilena alcanzaría nuevos logros, al registrar, en 1992, la creación de la revista *Psykhé*; en 1995, la apertura del primer programa de posgrado en la materia, particularmente el Magíster en Psicología, y, en 1998, la creación del primer programa de Doctorado en Psicología creado en Chile, los que han conseguido mantenerse hasta el día de hoy. Cabe señalar que tanto las revistas de psicología como los programas de magíster y los programas de doctorado con sello nacional han tenido un crecimiento sostenido desde entonces.

Mirada en perspectiva, la expansión de la psicología chilena muestra una tensión constante entre crecimiento y regulación, así como entre la búsqueda de legitimidad científica, por una parte, y el carácter práctico que se ha priorizado por quienes se han formado como profesionales de esta área. Así como el Instituto Pedagógico introdujo el pensamiento psicológico en Chile y el curso de 1947 lo profesionalizó, hoy el país enfrenta un nuevo punto de inflexión: definir cómo garantizar la calidad y pertinencia de la formación en un escenario de sobreoferta que ha llevado a la psicología a registrar matrículas históricas en los últimos años. En este contexto, la discusión —y prácticamente puesta en marcha— de un eventual examen nacional aparece como el próximo hito crucial para la disciplina en Chile e invita a reflexionar y a poner sobre la mesa diversas preguntas y escenarios que se deberían considerar, algunos de los cuales serán presentados a continuación.

Una preocupación actual y un devenir incierto

Recientemente, se ha impulsado la propuesta de que quienes ejerzan la psicología y deseen trabajar en el sistema público de salud deberán rendir un examen único de conocimientos, una indicación que busca homologar la formación profesional y garantizar estándares mínimos de calidad, siguiendo el modelo ya aplicado en medicina y que también se extendería a otras carreras de la salud. Al respecto, surgen muchas preguntas, probablemente tal como ocurrió con medicina en su momento, y que de seguro serán parte de los espacios de análisis que ya se están gestando, como seminarios o números especiales.

A modo de ejemplo, ¿esta calidad y aseguramiento de mínimos que se espera conseguir será una responsabilidad que recaerá en las instituciones o en las psicólogas y los psicólogos que quieran incorporarse al sistema de salud? Si la responsabilidad se le atribuye a las instituciones universitarias, automáticamente la acreditación o certificación asoma como una medida obligatoria; las mallas curriculares deberían pasar por procesos de rediseño para asegurar el abordaje de las áreas y contenidos solicitados en esta evaluación y, con esto, estandarizar las competencias que requiere la psicología y garantizar que las personas egresadas alcancen los niveles de conocimiento y habilidades requeridos para titularse. Estas respuestas, que previenen las brechas formativas y promueven la autorregulación del sistema, exigen un compromiso real de las universidades y del Estado para financiar y fiscalizar la calidad educativa, algo que hasta ahora ha sido débil y fragmentario. Por otra parte, si la responsabilidad se traslada al estudiante o a la persona titulada, se corre el riesgo de individualizar el proceso, pudiendo observarse diferencias entre quienes puedan acceder a espacios de profundización o a una preparación personalizada y quienes no puedan optar a esto, lo que implicaría que el examen pueda transformarse en un filtro punitivo o segregacionista más que formativo y de aseguramiento de la calidad, donde el costo de la desigualdad institucional lo asumiría cada profesional, y no el sistema que permitió dicha desigualdad. Al mismo tiempo, también podría constituirse como una herramienta de legitimación profesional, permitiendo a quienes se han formado con excelencia y dedicación, independientemente de la institución de procedencia, acceder a un reconocimiento por su esfuerzo. En última instancia, el dilema no reside únicamente en quién rinde el examen, sino en cómo se distribuye la responsabilidad por la calidad de la formación.

Otra inquietud que asoma en la preparación de este escrito es si esta modificación al Código Sanitario podría atentar contra la diversidad y riqueza que caracteriza a la disciplina psicológica en Chile. Históricamente, la psicología se ha ramificado con distintos propósitos, diversas metodologías y orientada a múltiples sujetos/objetos. Estas diferencias también se visibilizan en las universidades chilenas, donde la psicología se aloja en facultades de ciencias de la salud que, a priori, podrían correr con ventaja en la preparación del examen; en otras instituciones, la psicología forma parte de facultades de ciencias sociales y humanidades, que tienden a priorizar una mirada crítica, comunitaria e, incluso, cultural; una tercera esfera corresponde a las facultades de psicología propiamente tales, las que, a priori, también podrían presentarse con ventaja, dado que no han debido articular su sello con el de otras carreras, como sí ocurre en los dos casos anteriores, sin contar el tema presupuestario, que también podría ser una diferencia clave entre las tres esferas. Solo para precisar, quienes suscribimos este escrito adherimos y estamos a favor de esta diversidad y riqueza de la psicología en Chile y de sus formas de expresarse en las numerosas casas de estudio.

Es imposible no establecer algunos paralelos con el Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina (EUNACOM) que se rinde en Chile. Al respecto, nos parece interesante traer al presente algunas reflexiones y observaciones que acompañaron la puesta en marcha de este proceso, así como el reporte de algunas situaciones que afectaron dicho examen y que pudiese ser de interés considerar para prevenir situaciones similares en psicología. Luis Ibáñez Anrique, expresidente de la Asociación Chilena de Facultades de Medicina (ASOFAMECH), señalaba que la modificación a la ley por aquel entonces no consideró el presupuesto para implementar el examen ni definió sanciones para malas prácticas, las que ocurrieron (Ibáñez, 2013). Por ejemplo, en 2012 se denunció la filtración de preguntas por parte de algunos integrantes que pertenecían al grupo de médicos que diseñaban la evaluación. Esta situación fue abordada y, para prever situaciones similares en las futuras versiones del examen, se estableció un grupo de trabajo que fue integrado por estudiantes de medicina, el Ministerio de Salud, el Colegio Médico y la misma ASOFAMECH. ¿Estará considerado algo similar para nuestra disciplina?

Recientemente, González y Laborda (2025) añaden a todo este escenario la crisis que ha implicado la expansión indiscriminada de programas universitarios, dictados en formato diurno o vespertino, presencial u online, acreditados o no, etc., y que han llevado a la psicología a ser una de las carreras más masivas del país, tanto en la cantidad de programas que la dictan como en el número de matrículas, que no deja de crecer. Otra mirada la entregan Cornejo y Lira-Mendiguren (2025), quienes ven en este examen la oportunidad de establecer criterios de calidad homogéneos, favoreciendo un diálogo común entre decenas de universidades que dictan los cientos de programas de psicología que se registran hoy en día en Chile. Otra consecuencia positiva que podría implicar el examen es robustecer el rol de la psicología en el sistema público de salud.

En conclusión, la psicología en Chile vive un momento de tensión y de búsqueda. Las preguntas que hoy se levantan reflejan tanto las inquietudes del presente como los temores o esperanzas de los cambios que se avecinan. Si bien se han esbozado distintos escenarios posibles frente a los cambios que podrían venir, aún falta incorporar las voces de quienes serán directamente afectados por estas transformaciones: las y los futuros profesionales, quienes se están formando o quienes recién comienzan su camino laboral. ¿De qué manera se escuchará la voz de quienes no pertenecen a la academia ni a las instituciones que hoy conducen este debate y que, en realidad, constituyen la mayoría del gremio? Esta es una pregunta que interpela no solo a los órganos reguladores, sino también a las propias unidades académicas, que debieran comprometerse con el seguimiento de sus egresadas y egresados, conocer sus trayectorias, sus desafíos y sus necesidades en el ejercicio profesional. Escuchar esas experiencias garantizará una comprensión más real y sensible del campo. Tal vez ahí, en ese diálogo entre la academia, las instituciones y las personas que dan vida a la disciplina día a día, se encuentre la clave para que la psicología siga creciendo sin perder su sentido humano ni su compromiso con la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Cornejo, C. y Lira-Mendiguren, G. (2025). Editorial: The opportunity for a unified knowledge examination in psychology. *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 2(2), 168–177. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0045>
- González, M. y Laborda, M. (2025). Editorial: Crisis and challenges in the training of psychologists in Chile. *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0033>
- Ibáñez, L. (2013). Editorial: EUNACOM: Un esfuerzo señero de las facultades de medicina chilenas. *Revista Chilena de Pediatría*, 84(4), 365–366. <https://andespediatrica.cl/index.php/rchped/article/view/3025>
- Miguez, G., Betancourt, R. y Vera-Villarroel, P. (2010). Historia de los laboratorios de psicología en Chile. En M. Laborda y V. Quezada (Eds.), *Notas históricas de la psicología en Chile* (pp. 81–104). Editorial Universitaria.
- Ramos-Vera, J. (2022). *Amanda Labarca y sus contribuciones a las relaciones entre psicología y educación en Chile (1910–1955)* [Tesis doctoral, Universidad Católica del Maule].
- Salas, G. (2014). El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109–112. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32879>
- Salas, G. y Lizama, E. (2013). *Historia de la psicología en Chile: 1889–1981*. Editorial Universidad de La Serena.

Ética y formación profesional en psicología: El examen nacional como oportunidad para repensar los planes de estudio

Ethics and Professional Training in Psychology: The National Examination as an Opportunity to Rethink Curricula

Recepción: 20 de abril de 2026 / Aceptación: 15 de junio de 2026

Carolina Iturra Herrera¹
Andrea Cerda González²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.11>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

El presente artículo analiza las implicancias éticas y formativas de la reciente reforma al Código Sanitario en Chile, que incorpora a psicólogas y psicólogos como integrantes del sistema de salud, y reflexiona sobre la oportunidad que ofrece este contexto para repensar los planes de estudio de la disciplina. Se examina la propuesta de instaurar un Examen Nacional de Psicología como un mecanismo que trasciende la función regulatoria y se orienta a fortalecer la calidad formativa, situando la ética como eje articulador del proceso educativo. Desde una perspectiva reflexiva, se argumenta que la competencia ética no puede reducirse a la enseñanza normativa, sino que debe desarrollarse de manera específica y transversal, articulando el saber, el hacer y el ser profesional. Asimismo, se plantea que la certificación profesional podría contribuir a renovar el compromiso público de la psicología con la sociedad, reforzando la responsabilidad social, los derechos humanos y la confianza pública en la profesión.

Palabras clave: ética profesional; formación en psicología; examen nacional; educación superior; innovación curricular; responsabilidad social

¹ Decana, Facultad de Psicología, Universidad de Talca.

Afiliación: Universidad de Talca, Chile.

Correspondencia: Av. Lircay s/n, Talca, Chile. Código postal: 3460000, Chile.

Correo electrónico: citurra@utalca.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2094-1302>

² Directora de Escuela, Facultad de Psicología, Universidad de Talca.

Afiliación: Universidad de Talca, Chile.

Av. Lircay s/n, Talca, Chile. Código postal: 3460000, Chile.

Correo electrónico: andreacerda@utalca.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4978-2720>

Abstract

This article examines the ethical and educational implications of the recent proposal to amend the Chilean Health Code, which would formally incorporate psychologists as members of the national health system, and reflects on the opportunity this creates to rethink the discipline's curriculum. The proposal to establish a National Psychology Examination is analyzed as a mechanism that goes beyond a merely regulatory function and seeks to strengthen educational quality by placing ethics at the core of professional training. From a reflective perspective, the article argues that ethical competence cannot be reduced to normative instruction but must be cultivated both specifically and transversally, integrating professional knowing, acting, and being. Furthermore, it is proposed that such professional certification could help renew psychology's public commitment to society by reinforcing social responsibility, human rights, and public trust in the profession.

Keywords: professional ethics; psychology training; national exam; higher education; curriculum innovation; social responsibility

En los últimos años se han impulsado diversas acciones legislativas orientadas a actualizar y ampliar las profesiones reconocidas en el Libro V del Código Sanitario (1968), cuerpo normativo que regula las políticas y prácticas vinculadas a la salud pública en Chile. La más reciente de estas iniciativas, presentada por el Ministerio de Salud (MINSAL, 2024), introduce una indicación sustitutiva al Proyecto de Ley que modifica el Código Sanitario, con el objetivo de regular el ejercicio de distintas profesiones que integran los equipos de salud, reconociéndolas como parte constitutiva de estos equipos.

Entre los principales avances destaca la incorporación de psicólogos y psicólogas como integrantes formales del sistema de salud, lo que constituye un hito relevante para la consolidación profesional del gremio. Este reconocimiento no solo amplía las trayectorias laborales posibles, sino que también implica nuevas responsabilidades, funciones y estándares de competencia para profesionales no médicos (MINSAL, 2024). En el caso de la psicología, se definen ámbitos específicos de actuación y criterios de desempeño en el contexto sanitario. Tal como señalan Cornejo y Lira-Mendiguren (2025), estas modificaciones generan implicancias significativas, entre ellas, la posible implementación de un Examen Único de Conocimientos para la profesión psicológica, similar al actualmente exigido en medicina. En este nuevo escenario, tal como señalan Winkler y Pasmanik (2007), la integración del quehacer psicológico en los sistemas de

salud exige un posicionamiento ético que combine competencia técnica con compromiso humano, reconociendo la salud como un fenómeno relacional y no meramente biomédico.

Aunque esta indicación se orienta principalmente a las funciones del gremio en el ámbito sanitario, representa una oportunidad estratégica para fortalecer la calidad formativa de psicólogas y psicólogos, al promover mecanismos de regulación de los programas universitarios, un desafío aún pendiente para las entidades formadoras (González y Laborda, 2025). Asimismo, la instauración de un examen de certificación podría favorecer principios de equidad y justicia profesional, garantizando que todas las personas egresadas, independientemente de su procedencia institucional, demuestren un conjunto común de competencias que las habilite para ejercer en diversos campos aplicados, tales como el educativo, organizacional o comunitario.

La necesidad de un examen único también responde a una dimensión ética esencial del ejercicio profesional, dado que el quehacer de psicólogas y psicólogos se define tanto por sus competencias técnicas como por su capacidad de actuar conforme a principios éticos, deontológicos y de justicia social (EFPA, 2015; Pasmanik et al., 2012). En este sentido, la ética no constituye un conocimiento accesorio, sino el núcleo articulador del saber, el hacer y el ser profesional. El Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (1999) establece que el deber fundamental de quienes ejercen la psicología es resguardar la dignidad de las personas, la confidencialidad, la competencia profesional y la integridad científica. Sin embargo, la aplicación efectiva de estos principios exige una formación que trascienda la enseñanza normativa, promoviendo la deliberación moral, la autoconciencia y la reflexividad crítica (Pasmanik y Winkler, 2009). En este sentido, más que una medida técnica, este proceso constituye una invitación a preguntarnos qué tipo de profesionales estamos formando y qué entendemos por competencias éticas en la práctica psicológica contemporánea.

Diversos organismos internacionales, como el Australian Psychology Accreditation Council (APAC, 2019), la British Psychological Society (BPS, 2015) y el Health and Care Professions Council (HCPC, 2016), establecen que las personas egresadas de programas de psicología deben demostrar competencias éticas observables y evaluables, integradas transversalmente a lo largo de su formación. En dichos contextos, los sistemas de certificación o registro profesional exigen acreditar, mediante evaluaciones

nacionales, la comprensión y aplicación práctica de los principios éticos, asegurando la confianza pública en la profesión y la calidad de la atención psicológica. En coherencia con este planteamiento, la Universidad de Talca ha consolidado un proceso sistemático de formación orientado al desarrollo de la ética profesional y la responsabilidad social en la formación de psicólogas y psicólogos. Desde una perspectiva institucional, la responsabilidad social se entiende como el compromiso de responder ante la sociedad por las propias acciones y de contribuir al bienestar colectivo (Universidad de Talca, 2024). A través del Programa de Formación Fundamental, las y los estudiantes participan en experiencias de aprendizaje en contextos comunitarios que promueven la aplicación reflexiva de la ética profesional y el compromiso con su entorno.

Estas experiencias confirman que la formación ética se construye en la práctica situada y relacional, en el encuentro con otras personas y en la reflexión sobre las propias acciones, reafirmando la ética como una competencia transversal y esencial del quehacer psicológico (Winkler y Pasmanik, 2007).

En consecuencia, para que una certificación tenga validez sustantiva, debe ir acompañada de procesos formativos previos que garanticen oportunidades reales de reflexión ética durante la carrera. Estudios realizados en América Latina evidencian que la enseñanza de la ética en psicología continúa siendo fragmentada y discontinua. Por ejemplo, Díaz et al. (2016) demostraron que la mayoría de los estudiantes cursan solo una o dos asignaturas formales de ética, sin lograr transferir los principios aprendidos a la práctica profesional. En Colombia, Ballesteros de Valderrama et al. (2021) observaron que la evaluación ética en pregrado se basa principalmente en la memorización de códigos, sin incorporar criterios de razonamiento moral ni indicadores de desempeño. En Argentina, Sánchez Vázquez y Cardós (2025) señalaron que la formación ética depende, en gran medida, de la motivación individual de docentes y estudiantes, en ausencia de marcos institucionales consistentes.

Una tendencia emergente en la formación contemporánea de psicólogas y psicólogos es la integración de la práctica basada en evidencia con la formación ética. Según Dishon et al. (2023), enseñar psicología implica también enseñar a pensar con evidencia, esto es, desarrollar una mentalidad crítica capaz de reconocer los límites, la validez y la aplicabilidad del

conocimiento científico, evitando su uso dogmático o acrítico y fomentando una responsabilidad epistémica.

En este marco, la implementación de una certificación nacional podría contribuir a fortalecer la confianza social en la psicología y a visibilizar el compromiso ético de la profesión, exigiendo marcos de referencia actualizados que integren temas contemporáneos como la inteligencia artificial, la interculturalidad, la diversidad social, cultural y sexual, así como los dilemas digitales (Pérez-Ayala, 2023). Tal como afirman Winkler et al. (2012), la psicología solo adquiere legitimidad social cuando demuestra su responsabilidad frente a las personas y comunidades a las que sirve. De este modo, una certificación ética y profesional se consolidaría como un sello público de calidad, competencia y responsabilidad social.

Sin duda, el desafío en la construcción, validación e instauración de un examen nacional de certificación es una tarea compleja que requerirá un consenso interinstitucional entre universidades, así como apertura hacia distintas áreas de la psicología que puedan representar los principales roles y funciones que hoy desempeñamos en el mundo profesional. También debiera incluir el abordaje de la dimensión ética, garantizando un estándar mínimo común en todas las personas egresadas, independientemente de la universidad formadora, reforzando de esta manera nuestro rol y la articulación de nuestras actuaciones en el marco de los derechos humanos.

Desde la mirada de la Facultad de Psicología de la Universidad de Talca, sostenemos que la formación ética constituye un eje articulador e irrenunciable del proceso formativo. La ética no puede limitarse a una asignatura ni reducirse a un conjunto de normas; debe ser enseñada de manera específica y transversal, impregnando las prácticas docentes, la convivencia universitaria y la relación con la comunidad. En nuestra visión, formar psicólogas y psicólogos éticos supone cultivar una disposición reflexiva y sensible ante los dilemas contemporáneos, así como una responsabilidad activa con el bienestar de las comunidades.

Esta convicción se alinea con lo planteado por Winkler et al. (2012), quienes señalan que lo ético se aprende en la cotidianidad de la experiencia formativa, en la interacción con otras personas y en la resolución situada de conflictos reales.

En este sentido, el proceso de implementación de un examen nacional para la carrera de Psicología puede comprenderse no únicamente como un mecanismo de regulación profesional, sino como una oportunidad colectiva para revisar, fortalecer e innovar los planes de estudio, asegurando que la ética constituya su eje vertebrador. Más allá de evaluar conocimientos técnicos, este proceso invita a las universidades a repensar la formación profesional desde una perspectiva integral, donde el juicio ético, la sensibilidad social y el compromiso público sean tan relevantes como la excelencia académica.

En definitiva, la ética constituye el corazón de la formación psicológica y el punto de encuentro entre conocimiento, responsabilidad y compromiso ético. Solo a partir de esa integración profunda podremos responder, con autenticidad y rigor, a las nuevas exigencias que hoy enfrenta la profesión, reafirmando el sentido social y humanista que da origen a la psicología como disciplina y como práctica.

Referencias bibliográficas

- Australian Psychology Accreditation Council. (2019). *Accreditation standards for psychology programs* (Version 1.2). https://apac.au/wp-content/uploads/2021/09/APAC-Accreditation-Standards_v1.2_rebranded.pdf
- Ballesteros de Valderrama, B., Berrío-Acosta, G. M. y Sánchez-Ramírez, M. (2021). Evaluación de la formación ética en la psicología colombiana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(3), e209. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11401>
- British Psychological Society. (2015). *Guidance on teaching and assessment of ethical competence in psychology education*. <https://www.bps.org.uk/guideline/guidance-teaching-and-assessment-ethical-competence-psychology-education-2015>
- Código Sanitario, Decreto con Fuerza de Ley N.º 725, Diario Oficial de la República de Chile, 31 de enero de 1968. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5595>
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional* (2ª ed.). <https://www.colpsi.cl/1-normativa-vigente/>

- Cornejo, C. y Lira-Mendiguren, G. (2025). Editorial: The opportunity for a unified knowledge examination in psychology [Editorial: La oportunidad de un examen único de conocimientos en psicología]. *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 2(2), 168–177. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0045>
- Díaz, F., Pérez-Rendón, M. M. y Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 42–58. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2016.18.175>
- Dishon, G., Barzilai, S. y Verissimo Yanai, J. (2023). Grasping psychological evidence: Integrating evidentiary practices in psychology instruction. *Cognition and Instruction*, 42(1), 56–91. <https://doi.org/10.1080/07370008.2023.2248641>
- González, M. y Laborda, M. A. (2025). Editorial: Crisis and challenges in the training of psychologists in Chile [Editorial: Crisis y desafíos en la formación de psicólogos en Chile]. *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0033>
- Health and Care Professions Council. (2016). *Guidance on conduct and ethics for students*. <https://www.hcpc-uk.org/globalassets/resources/guidance/guidance-on-conduct-and-ethics-for-students.pdf>
- Ministerio de Salud. (2024). *Proyecto de Ley: Modifica el Código Sanitario para regular el ejercicio de distintas profesiones del área de la salud como parte de un equipo médico*. Cámara de Diputadas y Diputados de Chile. <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=14363&prmBOLETIN=13806-11>
- Pasmanik, D. y Winkler, M. I. (2009). Buscando orientaciones: Pautas para la enseñanza de la ética profesional en psicología en un contexto con impronta postmoderna. *Psykhe*, 18(2), 37–49. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000200003>
- Pasmanik, D., Jadue, F. y Winkler, M. I. (2012). Un acercamiento al ethos profesional en estudiantes de psicología al inicio del ciclo centrado en la formación profesional. *Acta Bioethica*, 18(1), 111–120. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2012000100010>

- Pérez-Ayala, M. (2023). Digitalización de la comunicación y atención a personas LGBTIQ+: Dos conflictos éticos emergentes para la psicología en la atención primaria de salud chilena. *Revista de Bioética y Derecho*, (59), 49–62. <https://doi.org/10.1344/rbd2023.59.41189>
- Sánchez Vázquez, M. J. y Cardós, P. D. (2025). Perspectivas sobre ética profesional en la formación de grado en psicología. En M. C. Piro (Ed.), *Memorias I Congreso Internacional de Psicología: A cuarenta años de la recuperación democrática en Argentina* (pp. 392–403). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Universidad de Talca. (2024). *Informe del Programa de Formación Fundamental: Módulo de Responsabilidad Social – Escuela de Psicología*. Universidad de Talca.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, F. y Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: Deberes éticos en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria. *Psykhé*, 21(1), 115–129. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100008>
- Winkler, M. I., Pasmanik, D., Alvear, K. y Reyes, M. I. (2007). Cuando el bienestar psicológico está en juego: La dimensión ética en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en Chile. *Terapia Psicológica*, 25(1), 5–24. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082007000100001>

La reforma del Libro V del Código Sanitario y el reconocimiento del rol de la psicología en el sistema de salud chileno

The Reform of Book V of the Health Code and the Recognition of Psychology's Role in the Chilean Health System

Recepción: 24 de abril de 2026 / Aceptación: 15 de junio de 2026

Francisca Pesse Hermosilla¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.12>
Licencia CC BY 4.0.

Resumen

Desde el año 2009, los colegios profesionales y el Ministerio de Salud han trabajado en la actualización de un marco normativo históricamente centrado en la medicina, que había relegado a otras disciplinas. La indicación sustitutiva de 2024 introduce cambios estructurales al redefinir el Libro V del Código Sanitario, incorporando descripciones específicas para trece profesiones de la salud, incluida la psicología, y estableciendo principios de interdisciplinariedad, derechos humanos y enfoque biopsicosocial. Entre las principales novedades para la psicología destacan su reconocimiento explícito como profesión sanitaria, la ampliación del campo de acción —que abarca diagnóstico, intervención, neuropsicología, crisis y emergencias—, una mayor autonomía profesional, la creación de protocolos oficiales para la psicoterapia y la incorporación de deberes de colaboración en el bienestar de los equipos de salud. Asimismo, se elimina la obligación de notificar de inmediato al médico en casos de enfermedad mental. En conjunto, la indicación sustitutiva de 2024 posiciona a la psicología como una disciplina clave dentro del trabajo interdisciplinario, acercando el marco chileno a los modelos latinoamericanos contemporáneos y planteando desafíos pendientes, como la acreditación universitaria obligatoria y la implementación de mecanismos de certificación profesional.

Palabras clave: colegios profesionales; Código Sanitario; indicación sustitutiva; acreditación universitaria; Ministerio de Salud

¹ Presidenta del Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Chile.

Afiliación: Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Chile, Chile.

Correspondencia: Román Díaz 935, Providencia, Santiago, Chile.

Código postal: 7500724, Chile.

Correo electrónico: franpesse@gmail.com

Abstract

Since 2009, professional associations and the Ministry of Health have worked to update a regulatory framework historically centered on medicine, which had relegated other disciplines. The 2024 substitutive indication introduces structural changes by redefining Book V of the Health Code, incorporating specific descriptions for thirteen health professions, including psychology, and establishing principles of interdisciplinarity, human rights, and a biopsychosocial approach. Among the main developments for psychology are its explicit recognition as a health profession, the expansion of its scope of practice—including diagnosis, intervention, neuropsychology, crisis, and emergency response—, greater professional autonomy, the creation of official protocols for psychotherapy, and the incorporation of duties related to the well-being of health teams. Furthermore, the requirement to immediately notify a physician in cases of mental illness is eliminated. Taken together, the 2024 substitutive indication positions psychology as a key discipline within interdisciplinary work, aligning the Chilean framework with contemporary Latin American models and highlighting ongoing challenges such as mandatory university accreditation and the implementation of professional certification mechanisms.

Keywords: professional associations; Health Code; substitutive indication; university accreditation; Ministry of Health

Introducción

El proceso de modificación del Libro V del Código Sanitario ha representado uno de los esfuerzos más significativos de los últimos años para actualizar el marco normativo que regula el ejercicio de las profesiones de la salud en Chile. Desde el año 2009, los colegios profesionales hemos desarrollado un trabajo sostenido con el Ministerio de Salud, que ha atravesado cuatro gobiernos y el paso de varios ministros y ministras, con el objetivo de construir una regulación contemporánea, interdisciplinaria y coherente con los principios de los derechos humanos y el enfoque biopsicosocial.

La versión vigente del DFL N.º 725/1967 se encuentra profundamente desactualizada: su redacción original centra la regulación en la medicina, relegando a las demás profesiones de la salud a un rol accesorio o subsidiario. En ese contexto, la indicación sustitutiva ingresada el 19 de enero de 2024 propone una transformación estructural, redefiniendo el Libro V como “Del ejercicio de los integrantes del equipo de atención de salud”, e introduciendo por primera vez descripciones específicas del ejercicio profesional de trece disciplinas de la salud, entre ellas, la psicología.

Cronología del proceso de trabajo

A fines del año 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, comenzó el trabajo de reforma del Libro V del Código Sanitario con los colegios profesionales de la salud, proceso que se interrumpió con el cambio de mando y la reconstrucción posterremoto (Ministerio de Salud, s. f.). En el año 2010 se realizaron múltiples reuniones en el Ministerio de Salud (MINSAL), que no llegaron a puerto, por lo que varios colegios profesionales optaron por continuar el trabajo con el Poder Legislativo. En 2017, el MINSAL convocó formalmente y por segunda vez a los colegios profesionales para continuar con el proceso de revisión del Libro V. Tras múltiples reuniones, se firmó un protocolo de acuerdo que estableció cuatro principios fundamentales: 1) modificar el artículo 112 para actualizar la enumeración de profesiones sanitarias; 2) no regular las profesiones únicamente vía reglamento; 3) incorporar un texto que definiera el ámbito disciplinario de cada profesión; y 4) consolidar un protocolo entre el MINSAL y los colegios profesionales. Lo anterior ocurrió durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet.

En 2018, durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, el ministro Santelices retomó el trabajo, que consistió en desarrollar un texto refundido de los procesos anteriores, el que no fue consultado a los colegios profesionales, y creó una comisión de expertos, en la que todas y todos debían contar con el grado académico de doctorado. Esta comisión de expertos se “apoyaba” en una comisión asesora en la que participaban los colegios profesionales (Ministerio de Salud, 2020). El 17 de diciembre de 2019 se presentó un informe técnico que fue ampliamente observado por los colegios y, en noviembre de 2020, se propuso formalmente el nuevo título del Libro V: “Del ejercicio del equipo de salud”. Los colegios profesionales se organizaron para rechazar la indicación posterior a la comisión de expertos, ya que se consideró que beneficiaba a un solo gremio en desmedro de los demás. En el año 2022, se reactivó el proceso con el retiro de la indicación sustitutiva en trámite por parte de la ministra Begoña Yarza y con el ingreso formal de una nueva indicación sustitutiva ante la Cámara de Diputadas y Diputados en el año 2024. Lo anterior fue producto de un intenso trabajo convocado por el MINSAL con los colegios profesionales. Luego del cese de la mesa de trabajo, la que sesionó por aproximadamente un año, la autoridad sanitaria sostuvo reuniones con los colegios profesionales por separado, y el texto de la indicación sustitutiva solo fue conocido cuando este fue

ingresado para su tramitación en el Parlamento. El Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Chile ha sido parte activa del proceso desde el año 2009 (Colegios Profesionales y Ministerio de Salud, 2020).

Principales transformaciones introducidas por la indicación sustitutiva

El texto de la indicación sustitutiva de 2024 (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2024) introduce cambios estructurales al Código Sanitario, destacando los siguientes aspectos:

- Nuevo concepto de equipo de atención de salud: definido con un enfoque biopsicosocial, de derechos humanos, territorial, intercultural y de género.
- Reconocimiento de la psicología como profesión sanitaria: el artículo 114 I establece explícitamente las funciones del ejercicio profesional de la psicología, incluyendo diagnóstico psicológico y neuropsicológico, aplicación de instrumentos estandarizados, psicoterapia bajo protocolos del MINSAL, intervención en crisis y rehabilitación.
- Prescripción suplementaria (artículo 120): crea la figura de prescriptor o prescriptora suplementaria, que permitirá a profesionales no médicos indicar o prescribir determinados productos o dispositivos bajo condiciones reglamentadas.
- Examen Único Nacional (artículo 120 ter): establece una evaluación estandarizada por profesión junto con un sistema de certificación de especialidades.
- Definición del ejercicio profesional por disciplina: el nuevo Libro V describe en detalle el ámbito de ejercicio de trece profesiones sanitarias, consolidando un marco jurídico que equilibra la autonomía profesional con la responsabilidad sanitaria.

Principales implicancias para la psicología y los equipos de salud

Tras comparar el Libro V del Código Sanitario vigente y la indicación sustitutiva de 2024, y en particular respecto de la regulación de la psicología, los principales cambios para la profesión son los siguientes:

Reconocimiento explícito y ampliación del rol de psicólogas y psicólogos

El Código vigente define los servicios de psicólogas y psicólogos en términos de aplicación de principios y procedimientos psicológicos para asistir, aconsejar o hacer psicoterapia, promoviendo el desarrollo potencial de la personalidad y corrigiendo alteraciones o desajustes. Si atienden a personas “mentalmente enfermas”, deben dar aviso inmediato a un médico especialista y pueden colaborar con este en la atención del paciente.

La reforma propone una definición mucho más detallada y moderna del ejercicio profesional, estableciendo que:

- La psicología abarca acciones de salud mental, promoción, prevención, diagnóstico psicológico y neuropsicológico.
- Incorpora la aplicación de instrumentos estandarizados o adaptados a normas chilenas, intervenciones psicológicas, psicoterapia —según protocolos aprobados por el MINSAL—, rehabilitación psicológica y neuropsicológica.
- Incluye atención en situaciones de emergencia, crisis, desastres o experiencias traumáticas, promoviendo el bienestar biopsicosocial.
- Pone énfasis en la colaboración con equipos asistenciales, la salud mental dentro de los equipos de salud y el autocuidado profesional.
- En caso de detectar enfermedades o trastornos mentales que requieran atención médica, deberán derivar a un médico especialista, pero pueden participar activamente en la rehabilitación junto con dicho profesional.

Profesionalización, marco normativo y protocolos

El proyecto exige que la psicoterapia siga protocolos aprobados oficialmente, lo que estructura y estandariza la intervención, algo que antes no se especificaba. El texto nuevo establece un enfoque interdisciplinario, territorial, de género, de derechos humanos y biopsicosocial tanto en la definición del equipo de salud como en el quehacer de psicólogas y psicólogos.

Eliminación de la obligación de notificar "enfermedad mental" de inmediato

Mientras el texto anterior exigía notificar inmediatamente a un médico ante la presencia de enfermedad mental, el nuevo texto exige solo derivar si se trata de una alteración que requiera atención médica, en línea con una visión más moderna e integral de la salud mental y de la autonomía profesional.

Inclusión expresa de nuevas áreas de competencia

Se reconoce a la psicología como interviniente en áreas como la neuropsicología, emergencias, crisis, catástrofes y otras experiencias traumáticas, ampliando considerablemente su campo de acción legal reconocido.

Participación y cuidado de equipos

La reforma introduce deberes de colaboración para el bienestar psicológico de los equipos de salud y la promoción del cuidado de quienes los integren, fortaleciendo el rol de psicólogas y psicólogos dentro de la organización sanitaria.

En resumen

La nueva versión amplía el rol, competencias y autonomía de psicólogas y psicólogos, incorpora explícitamente ámbitos como la neuropsicología y la intervención en crisis, exige protocolos oficiales para la psicoterapia y adapta la derivación médica a estándares internacionales, reflejando un enfoque contemporáneo y formalizado de la profesión.

Estas transformaciones acercan el marco normativo chileno a modelos latinoamericanos contemporáneos, como los de Argentina, Brasil y Uruguay, que reconocen la psicología como una profesión sanitaria con plena capacidad de diagnóstico, intervención y derivación dentro de equipos interdisciplinarios.

Reflexiones finales

El proceso de reforma del Libro V representa un hito histórico en la regulación del trabajo sanitario en Chile. A través de un diálogo prolongado y técnico entre el Estado y los colegios profesionales, se ha avanzado hacia una visión más justa, moderna y plural de la salud, donde las distintas disciplinas aportan desde sus saberes específicos al bienestar de las personas y comunidades.

En el caso de la psicología, esta modificación restablece la coherencia entre la formación universitaria, la práctica profesional y la normativa legal, reconociendo su rol en la evaluación, el acompañamiento y la reconstrucción del bienestar psíquico.

Sin embargo, el proceso aún presenta importantes desafíos: garantizar la participación activa y vinculante de los colegios profesionales en la redacción final de los reglamentos —por ejemplo, qué se entenderá por diagnóstico psicológico y cuál será su alcance—; desarrollar un examen habilitante para el ejercicio de la profesión en el ámbito de la salud; definir criterios y mecanismos de certificación de especialidades; y crear dispositivos de supervisión. Todo ello, junto con asegurar la exclusividad universitaria en la formación y fortalecer la articulación entre el MINSAL y el Ministerio de Educación (MINEDUC) para resguardar la calidad y autonomía disciplinar. Asimismo, como colegio consideramos que la carrera de psicología debe ser incorporada como obligatoria para el proceso de acreditación universitaria, lo que no se contempla en el proyecto en trámite.

En síntesis, el nuevo Libro V no solo redefine el marco legal del ejercicio sanitario en Chile: reconoce el valor del trabajo interdisciplinario, la salud mental como derecho humano y la centralidad de los equipos en el cuidado integral de la vida.

Referencias bibliográficas

Colegios Profesionales y Ministerio de Salud. (2020). *Cronología del trabajo para la modificación del Código Sanitario*. Colegios Profesionales y Ministerio de Salud.

Ministerio de Salud. (2020). *Informe técnico Comité de Expertos: Propuesta de actualización del Libro V del Código Sanitario*. Ministerio de Salud.

Ministerio de Salud. (s. f.). *Libro V del Código Sanitario vigente (DFL N.º 725/1967)*. Ministerio de Salud.

Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2024). *Indicación sustitutiva al Proyecto de Ley que modifica el Código Sanitario: Libro V*. Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

¿Qué proyecto de psicología existe en cada proyecto de formación en psicología?

What Project of Psychology Exists Within Each Psychology Training Project?

Recepción: 11 de mayo de 2026 / Aceptación: 17 de junio de 2026

Gonzalo Salas¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.13>
Licencia CC BY 4.0.

*A Julio F. Villegas,
por su compromiso con la formación
en psicología y por promover espacios
de articulación en las Américas.*

Resumen

Se sostiene que todo proyecto de formación en psicología encarna, explícita o implícitamente, un proyecto de psicología, que no puede reducirse a decisiones técnicas curriculares. La formación implica seleccionar, jerarquizar y legitimar saberes, definiendo qué cuenta como conocimiento válido, qué sujeto se forma y qué problemas son relevantes. En el contexto chileno y latinoamericano, se argumenta que la pluralidad es constitutiva, pero no debe confundirse con desarticulación. La evidencia reciente sugiere la necesidad de mínimos comunes —conceptuales, metodológicos, científicos y ético-políticos— que aseguren coherencia y responsabilidad pública sin anular la diversidad institucional. Asimismo, se destaca la centralidad de la formación científica, la sensibilidad histórica, los derechos humanos y la capacidad crítica frente a contextos de desigualdad y violencia. El texto concluye que el desafío no es elegir entre estandarización y diversidad, sino construir una arquitectura común que permita diferencias significativas y comparables, evitando tanto la homogeneización como la fragmentación.

Palabras clave: formación en psicología; currículo; pluralidad; estándares mínimos; ética profesional

¹ Psicólogo, Universidad de La Serena. Doctor en Educación, Universidad de La Salle. Profesor Adjunto, Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule. Correspondencia: Avenida San Miguel 3605, Talca, Chile. Código postal: 3460000, Chile. Correo electrónico: gsalas@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

Abstract

This essay argues that every psychology training program embodies an underlying project of psychology that cannot be reduced to technical curricular design. Training processes inherently involve the selection, hierarchization, and legitimization of knowledge, shaping notions of the subject, valid inquiry, and socially relevant problems. In the Chilean and Latin American context, plurality is understood as constitutive rather than problematic; however, it must not be confused with fragmentation. Recent evidence highlights the need for shared core standards —conceptual, methodological, scientific, and ethical-political— to ensure coherence and public accountability while preserving institutional diversity. The essay emphasizes the centrality of scientific training, historical awareness, human rights perspectives, and critical capacity in contexts marked by inequality and violence. It concludes that the key challenge is not choosing between standardization and diversity, but constructing a common framework that enables meaningful and comparable differences, avoiding both homogenization and conceptual dispersion.

Keywords: psychology training; curriculum; plurality; minimum standards; professional ethics

La pregunta por el proyecto de psicología que habita cada proyecto de formación en psicología no puede resolverse en el plano meramente técnico del diseño curricular. No remite solo a una malla, a una secuencia de asignaturas o a una distribución de créditos. Remite, en un sentido más profundo, al tipo de sujeto que una comunidad académica considera legítimo formar, a los lenguajes que autoriza como válidos, a los objetos que vuelve visibles y a las prácticas que reconoce como científicas, profesionales o socialmente pertinentes. Toda formación en psicología es, en consecuencia, una operación de selección, jerarquización y legitimación. Detrás de cada perfil de egreso siempre existe una definición, más o menos explícita, de qué cuenta como psicología y de qué no. En esa dirección, cabe sostener que todo proyecto de formación porta, de manera expresa o subterránea, una determinada concepción de sujeto, de ciencia y de orden social. Nada de ello es neutral. Los currículos, los regímenes de evaluación, las prácticas de enseñanza y los modelos de investigación privilegiados no solo transmiten conocimientos: modelan también formas específicas de entender para qué sirve la psicología, a quién responde y qué clase de problemas considera dignos de atención. Cada plan de estudios constituye, por ello, algo más que una estructura pedagógica: es también un proyecto político-intelectual, un espacio donde se disputan criterios de legitimidad del saber y formas de imaginar el lugar del profesional en la sociedad (Salas et al., 2025).

Desde esta perspectiva, no existen proyectos de formación inocentes. Cada programa ocupa una posición en un campo de disputas donde se decide qué tradiciones deben ser centrales, cuáles pueden tolerarse en la periferia y qué tipo de profesional será reconocido como competente. La formación no solo entrega herramientas: organiza jerarquías internas, define umbrales de pertenencia y produce fronteras entre saberes. Por eso, la pregunta que da título a este ensayo debe responderse sin ambigüedades: en cada proyecto de formación existe siempre un proyecto de psicología.

En este marco, el caso chileno ofrece un ejemplo particularmente ilustrativo de estos intentos por delimitar y, al mismo tiempo, articular dichas disputas. María Teresa Juliá editó, a través de la red PsicoCue, el libro *Competencias del psicólogo en Chile: Propuestas desde las universidades estatales* (Juliá, 2013), en el cual se muestra cómo escuelas de psicología muy diversas pueden trabajar en conjunto (Denegri, 2013), haciendo especialmente visible este problema. Lejos de anular las diferencias, este esfuerzo busca colegiar elementos comunes, evidenciando que incluso los intentos de convergencia se inscriben en un campo donde se negocian sentidos, prioridades formativas y definiciones de competencia profesional. Rehbein et al. (2025) evidencian que sí es posible identificar un compendio conceptual básico para la formación de pregrado en psicología, hallazgo que tiene relevancia porque recuerda algo que en ocasiones parece olvidarse: una carrera no puede prometer formación disciplinar seria si renuncia a núcleos mínimos compartidos. Dicho estudio podría ser utilizado como referente para el establecimiento de estándares mínimos consensuados para una formación de calidad en pregrado en psicología. No obstante, la importancia de ese planteamiento no reside en clausurar la discusión mediante un canon fijo, sino en formularla correctamente. Si existen conceptos básicos indispensables, entonces la diversidad entre programas no puede descansar en la ausencia de fundamentos, sino en la forma en que esos fundamentos son problematizados en relación con desafíos específicos, como, por ejemplo, un futuro Examen Único Nacional de Conocimientos en Psicología. Aquí emerge uno de los nudos decisivos del debate contemporáneo. Con frecuencia, la defensa del sello institucional se presenta como argumento suficiente para resistir cualquier exigencia de articulación común. Sin embargo, esa defensa puede transformarse en una retórica vacía cuando se utiliza para justificar trayectorias formativas débiles, dispersión conceptual o una excesiva fragmentación de saberes.

En América Latina, la historia de la formación profesional en psicología ha estado estrechamente ligada a procesos de institucionalización, a tensiones entre influencias internacionales y diversas formas de inscripción cultural del saber psicológico (Cudina et al., 2025; Ossa et al., 2025; Salas y Lizama, 2013). Esa historicidad obliga a reconocer que la pluralidad no es un accidente ni un problema que deba corregirse. Julio F. Villegas, destacado psicólogo social chileno, organizó a inicios del milenio un proyecto en el marco de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), publicado en tres volúmenes, en el cual se reflexionó sobre los problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional en psicología en las Américas, y mediante el cual se construyeron acuerdos generales. Por supuesto, uno de los rasgos constitutivos fue la apertura al pluralismo teórico y metodológico, condición ineludible en ese escenario (Villegas y Marassi, 2003). Sin embargo, una cosa es la pluralidad y otra muy distinta la desarticulación. En este punto conviene desconfiar de una falsa disyuntiva: la que opone estandarización y diversidad como si fueran términos incompatibles. La estandarización se vuelve empobrecedora cuando pretende fijar un modelo único de psicología, borrar trayectorias identitarias, subordinar la formación a métricas simplificadas o convertir la acreditación en un mecanismo de homogeneización. Pero la ausencia de todo acuerdo básico tampoco constituye una defensa de la diferencia. Muchas veces, más bien, encubre la incapacidad de formular con claridad qué debiera saber, comprender y poder hacer una persona egresada de psicología. La diversidad sin arquitectura común no produce pluralismo, produce opacidad y, en el peor de los casos, negligencia con la sociedad a la cual tributarán los futuros profesionales.

Por ello, resulta necesario pensar en mínimos comunes y hacerlo con mayor precisión. No se trata de imponer una psicología única, sino de establecer dominios fundamentales sin los cuales la promesa pública de la formación pierde consistencia. A modo de ejemplo, una formación robusta debe producir discernimiento, densidad teórica y formación científica. En este punto, la revisión de Gonçalves et al. (2016) resulta particularmente significativa: la formación científica no aparece como un complemento accesorio ni como un requisito burocrático, sino como una dimensión constitutiva de la formación profesional misma. Sin ella, quienes ejercen la psicología quedan expuestos a una práctica sin capacidad de interrogación, vulnerable a la moda conceptual, a la adopción acrítica de técnicas y a la aceptación pasiva de evidencias de baja calidad. Una carrera que debilita

su formación científica no fortalece su sello, sino que debilita su autonomía intelectual. No debemos olvidar que tempranamente el Modelo Bogotá de 1974 planteaba que, para formarse como psicólogo, se debía llevar a cabo una tesis, requisito exigido para graduarse (Ardila, 2003).

Es importante destacar que los mínimos comunes en la formación en psicología no pueden ser concebidos de manera abstracta, como si la formación ocurriera al margen de los conflictos históricos. En este sentido, los resultados indican la relevancia de incorporar los lenguajes de derechos humanos, la interdisciplinariedad y la crítica a ciertas formas tradicionales de institucionalización del sufrimiento como dimensiones constitutivas de la formación. En consonancia con lo señalado por Cataldo et al. (2018), a propósito de la Ley Nacional de Salud Mental argentina, estos elementos no operan como añadidos, sino como componentes estructurales de los estándares formativos. En consecuencia, los comunes exigibles no son solo disciplinares o metodológicos, sino también ético-políticos. La formación sería no puede limitarse a enseñar conceptos y técnicas: debe formar sensibilidad histórica, lectura institucional y capacidad para reconocer cuándo la práctica psicológica se convierte en administración de sujetos más que en un trabajo crítico con la subjetividad.

La misma exigencia se vuelve todavía más visible en contextos atravesados por violencia, desigualdad y reparación social. El planteamiento de Romero González (2020) sobre la necesidad de incorporar la no violencia en la formación de la psicología en Colombia obliga a admitir que los currículos no son exteriores a la historia. Hay sociedades en las que formar en psicología sin una sensibilidad explícita hacia el trauma colectivo, el daño social, la mediación y la paz equivale a reproducir una disciplina técnicamente hábil, pero éticamente insuficiente. En este sentido, resulta clave asumir una concepción amplia de la paz que, para su análisis y construcción, integre no solo dimensiones económicas, políticas y legales, sino también procesos psicosociales, culturales, ambientales y de seguridad, reconociendo su carácter interdependiente (López-López et al., 2021). Una psicología reducida a caja de herramientas se vuelve frágil cuando cambia el contexto, cuando los problemas desbordan el protocolo o cuando las categorías heredadas dejan de explicar con suficiencia aquello que pretenden nombrar. De ahí que la crítica epistemológica no deba considerarse un lujo reservado a programas especialmente teóricos, sino un componente irrenunciable de cualquier proyecto de formación intelectualmente responsable.

La pregunta inicial retorna, entonces, con una complejidad mayor: ¿qué proyecto de psicología existe en cada proyecto de formación en psicología? Existe una imagen del sujeto, una política de legitimidad y una determinada forma de administrar la diferencia. Existen criterios, a veces silenciosos, para decidir qué se enseña como centro, qué se tolera como margen y qué se omite por considerarlo irrelevante. Existen también maneras distintas de concebir el vínculo entre formación profesional y sociedad. Algunas carreras hacen de la diversidad una vitrina discursiva; otras la convierten en principio articulador de una formación situada y críticamente consciente de sus propias condiciones de producción. Solo estas últimas logran que el sello no sea una fórmula promocional, sino una posición institucional consistente.

Por eso, el problema no consiste en elegir entre estándares y diversidad, sino en pensar qué tipo de estándares son compatibles con una psicología plural. Los mínimos comunes debieran nombrar aquello que ninguna formación seria puede omitir: fundamentos teórico-conceptuales, alfabetización metodológica, formación científica, competencias de diagnóstico e intervención, ética profesional, capacidad crítica, apertura interdisciplinaria y sensibilidad frente al contexto histórico y social. Sin ellos, la diversidad pierde espesor y termina degradándose en fragmentación. Con ellos, en cambio, los sellos institucionales pueden desplegarse con mayor fuerza, porque dejan de apoyarse en la mera diferenciación superficial y se sostienen sobre una base reconocible y exigente.

En el fondo, un proyecto de formación sólido debe asumir una doble obligación. Por una parte, ofrecer una base compartida suficientemente densa para que la sociedad sepa qué puede esperar de cualquier persona egresada de psicología. Por otra, preservar la posibilidad de acentos institucionales, tradiciones intelectuales y orientaciones formativas diferenciadas. No se trata de producir psicólogos idénticos, sino de formar profesionales comparables en ciertos dominios decisivos. La clave no está en uniformar discursos, sino en construir una arquitectura común que haga legibles las diferencias sin suprimirlas. En suma, cada proyecto de formación alberga un proyecto de psicología. Necesitamos mínimos comunes, sí, pero no para borrar los sellos, sino para conferirles densidad y responsabilidad pública. Una psicología realmente plural no es la que renuncia a los comunes, sino la que los construye de tal manera que la heterogeneidad pueda existir sin degradarse en dispersión.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2003). ¿Qué tipo de psicólogos queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El “modelo Bogotá”: Tres décadas más tarde. En J. F. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* (Vol. 3, pp. 139–148). Sociedad Interamericana de Psicología.
- Cataldo, R., Liberatore, G. y Hermosilla, A. M. (2018). Aplicación de la Ley 26.657 de Salud Mental: Una mirada desde la formación de psicólogos en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Interdisciplinaria*, 35(2), 277–289.
- Cudina, J. N., Ossa, J. C. y Jacó-Vilela, A. M. (2025). History of professional training of psychologists in Latin America: Notes within the frame of cultural psychology of education. En J. C. Ossa, A. M. Jacó-Vilela y J. N. Cudina (Eds.), *Professional training of psychologists: Dialogues of cultural psychology from Latin America to the world* (pp. 1–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86083-6_1
- Denegri, M. (2013). Una revisión de “Competencias profesionales del psicólogo en Chile: Propuesta desde las universidades estatales”. *Revista de Psicología*, 22(2), 124–127.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30860>
- Gonçalves, V. M., Kienen, N. y Haydu, V. B. (2016). Formação científica e sua relação com a capacitação profissional do psicólogo. *Temas em Psicologia*, 24(2), 451–465. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-04Pt>
- Juliá, M. T. (Ed.). (2013). *Competencias del psicólogo en Chile: Propuestas desde las universidades estatales*. Universidad de La Serena.
- López-López, W., Pineda-Marín, C., Correa-Chica, A., Rincón-Unigarro, C. y Silva, L. M. (2021). Psychology of peace: Findings and challenges for the multidimensional transformation of violent social practices. En C. Zúñiga y W. López-López (Eds.), *Political psychology in Latin America* (pp. 131–150). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000230-007>
- Ossa, J. C., Jacó-Vilela, A. M. y Cudina, J. N. (Eds.). (2025). *Professional training of psychologists: Dialogues of cultural psychology from Latin America to the world*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-86083-6>

- Rehbein, L., Boero, P., Concha-Salgado, A., Godoy, M. P., Herrera, V. y Labbé, C. (2025). Retorno a las bases: Marcos conceptuales para la formación de pregrado de psicólogos y psicólogas en Chile. *Psykhé*, 34. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2023.62261>
- Romero González, J. A. (2020). La no violencia en la formación de psicólogos en Colombia: Una necesidad en el contexto del posconflicto. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 239–248. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3740127>
- Salas, G. y Lizama, E. (2013). *Historia de la psicología en Chile: 1889–1981* (2.ª ed.). Editorial Universidad de La Serena.
- Salas, G., Mardones, R. E., Millán, J. D. y Ramos-Vera, J. (2025). A cultural perspective on psychological training in Chile: From undergraduate studies to the PhD. En J. C. Ossa, A. M. Jacó-Vilela y J. N. Cudina (Eds.), *Professional training of psychologists: Dialogues of cultural psychology from Latin America to the world* (pp. 137–158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86083-6_10
- Villegas, J. F. y Marassi, P. (2003). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional en psicología en las Américas* (Vol. 3). Sociedad Interamericana de Psicología.

Hacia un examen nacional para la incorporación de las y los psicólogos en la red asistencial de los servicios de salud: Ética, formación profesional y evaluación habilitante en psicología para el sistema público de salud en Chile

LA INSERCIÓN DE PSICÓLOGOS Y PSICÓLOGAS AL SISTEMA DE SALUD PÚBLICA: DESAFÍOS DE FORMACIÓN EN CHILE Y LAS AMÉRICAS

Toward a National Examination for the Incorporation of Psychologists into the Health Services Care Network: Ethics, Professional Training, and Qualifying Assessment in Psychology for Chile's Public Health System

THE INCORPORATION OF PSYCHOLOGISTS INTO THE PUBLIC HEALTH SYSTEM:
TRAINING CHALLENGES IN CHILE AND THE AMERICAS

Recepción: 2 de junio de 2026 / Aceptación: 23 de junio de 2026

Carolina Pezoa¹
Georg Unger²

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.14>
Licencia CC BY 4.0.

1 Psicóloga, Universidad Diego Portales. Magíster en Educación y Gestión Educacional, Universidad Andrés Bello. Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Profesora Asociada. Directora Carrera de Psicología. Universidad Central de Chile. Lord Cochrane 417, Santiago, Chile. Código postal: 8330507, Chile.

Correo electrónico: carolina.pezoa@ucentral.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3824-6949>

2 Psicólogo, Universidad de Chile. Magíster en Psicología Social Crítica por la Universitat Abierta de Barcelona.

Profesor Asociado. Carrera de Psicología, Universidad Central de Chile.

Correspondencia: Lord Cochrane 417, Santiago, Chile. Código postal: 8330507, Chile.

Correo electrónico: georg.unger@ucentral.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6215-9311>

Resumen

Este artículo examina la eventual implementación de un examen nacional habilitante para psicólogas y psicólogos que busquen incorporarse a la red asistencial de los servicios de salud en Chile. A partir de una revisión crítica de antecedentes sobre formación profesional, salud pública, atención primaria y competencias disciplinares, se plantea que la heterogeneidad de los programas de pregrado en psicología tensiona la calidad de la atención y los estándares éticos del ejercicio profesional en contextos sanitarios. Se sostiene que un examen nacional podría contribuir a establecer criterios comunes de habilitación y aseguramiento de calidad, siempre que no sea concebido como un mecanismo único o excluyente. El texto argumenta que la evaluación de competencias en psicología debe articularse con trayectorias de formación continua, especialización, regulación colegiada y fortalecimiento curricular en salud pública. Finalmente, se subraya la necesidad de ampliar la contribución de la psicología al sistema público desde enfoques comunitarios, psicosociales, intersectoriales y orientados a la justicia social.

Palabras clave: psicología; salud pública; formación profesional; examen habilitante; competencias profesionales; atención primaria

Abstract

This article examines the potential implementation of a national qualifying examination for psychologists seeking to enter the health services care network in Chile. Based on a critical review of literature on professional training, public health, primary care, and disciplinary competencies, it argues that the heterogeneity of undergraduate psychology programs places pressure on both the quality of care and the ethical standards of professional practice in health contexts. The article suggests that a national examination could help establish common criteria for professional qualification and quality assurance, provided that it is not conceived as a sole or exclusionary mechanism. It further argues that the assessment of competencies in psychology should be linked to continuing education pathways, specialization, professional regulation, and curricular strengthening in public health. Finally, the article highlights the need to expand psychology's contribution to the public health system through community-based, psychosocial, intersectoral, and social justice-oriented approaches.

Keywords: psychology; public health; professional training; qualifying examination; professional competencies; primary care

En 2024, el Ministerio de Salud (MINSAL) ha previsto una modificación del Código Sanitario para regular el ejercicio de psicólogos y psicólogas en el campo de la salud (Cornejo y Lira Mendiguren, 2025).

La discusión sobre la implementación de un examen nacional habilitante para psicólogas y psicólogos que deseen incorporarse a la red asistencial de los servicios de salud en Chile remite necesariamente a una problemática estructural: la heterogeneidad de la formación de pregrado y su débil articulación con los requerimientos de la salud pública. En efecto, si bien las mallas curriculares de las carreras de psicología presentan orientaciones diversas —clínicas, organizacionales, educacionales y comunitarias—, no todas garantizan el desarrollo de competencias específicas vinculadas al ejercicio en contextos sanitarios complejos, lo que tensiona tanto la calidad de la atención como los estándares éticos del quehacer profesional (Ministerio de Salud de Chile, 2017; Organización Mundial de la Salud, 2013).

Desde una perspectiva formativa, el perfil de egreso declarado por muchas instituciones no siempre se traduce en trayectorias curriculares coherentes con las demandas del sistema público de salud. Esto implica una brecha entre la formación académica y el campo ocupacional real, especialmente en áreas como la salud mental comunitaria, el trabajo interdisciplinario y la intervención en redes asistenciales (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008). Tal disociación plantea un desafío ético relevante, en tanto el principio de competencia profesional —fundamental en los códigos deontológicos de la disciplina— exige que las y los profesionales ejerzan únicamente en ámbitos para los cuales han sido debidamente formados (Colegio de Psicólogos de Chile, 1999).

En este contexto, la implementación de un examen nacional podría constituirse en un mecanismo de aseguramiento de la calidad, permitiendo evaluar conocimientos y competencias mínimas necesarias para el desempeño en la red asistencial. Experiencias del ámbito de la salud, como el Examen Médico Nacional y su posterior desarrollo en el Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina (EUNACOM), han sido presentadas como mecanismos asociados al aseguramiento de la calidad de la formación médica, la habilitación profesional y la definición de estándares comunes para el ejercicio en el sistema público de salud (Enríquez y Mena, 2005; Kunakov y Bozzo, 2015). No obstante, es necesario problematizar la suficiencia de un examen como único criterio habilitante, dado que la

evaluación de competencias profesionales en psicología involucra dimensiones complejas, tales como habilidades clínicas, juicio ético y capacidades relacionales, difícilmente reducibles a pruebas estandarizadas.

Por ello, más que constituir un mecanismo excluyente, el examen debiese integrarse a un sistema más amplio de regulación profesional que contemple trayectorias de especialización para quienes no cuenten con formación específica en salud pública. En esta línea, la literatura destaca la importancia de la formación continua y la certificación de especialidades como estrategias para fortalecer la idoneidad profesional y responder a las necesidades del sistema sanitario (Fouad et al., 2009).

Asimismo, resulta fundamental el rol de los órganos colegiados en la regulación del ejercicio profesional. La participación activa de entidades como el Colegio de Psicólogas y Psicólogos de Chile permitiría no solo establecer estándares éticos y técnicos, sino también incidir en la formación de pregrado, promoviendo la incorporación de competencias en salud pública dentro de los currículos. De este modo, la regulación no se limitaría a un control externo, sino que se integraría como parte constitutiva del proceso formativo.

En síntesis, la eventual implementación de un examen nacional para psicólogas y psicólogos en el ámbito de la salud pública abre una discusión más amplia sobre la coherencia entre formación, ética y ejercicio profesional. Si bien dicho examen podría contribuir a garantizar estándares mínimos de calidad, su eficacia dependerá de su articulación con políticas de formación, especialización y regulación colegiada, evitando reducir la complejidad del ejercicio profesional a una evaluación puntual. En este sentido, la calidad de la atención en salud mental no solo se juega en la medición de conocimientos, sino en la construcción de trayectorias formativas pertinentes, éticamente fundadas y socialmente responsables.

Revisión de necesidades de formación y su operacionalización en competencias específicas para la Salud Pública

Psicólogos y psicólogas encuestados por Scharager y Molina (2007), en un estudio practicado en 2007, señalan que ellas y ellos invierten, en promedio, 1,67 horas semanales en actividades comunitarias, lo que afecta el cumplimiento de las acciones de prevención y promoción en salud definidas por el Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría.

La investigación demuestra que la mayor proporción de trabajo de estos profesionales se da en el campo de la evaluación psicológica y el tratamiento de problemas de salud mental de menor complejidad.

Con respecto a la formación de pregrado, Scharager y Molina (2007) señalan:

La mayoría consideró necesario configurar un plan de estudios que se adapte al quehacer en el sistema de salud y en especial a las particularidades de la atención primaria. Los participantes señalaron que se debían incluir temas relacionados con la psicología clínica (31,5%) y comunitaria (16,8%), las políticas públicas (15,8%) y la gestión y las especificidades de la APS (8,4%). Un porcentaje menor de los encuestados propuso incluir contenidos de psicología de la salud (6,6%) y desarrollar habilidades de trabajo en equipo (5,8%) ... (Scharager y Molina, 2007, p. 155).

En otro estudio realizado por Moncada (2015), 101 psicólogos respondieron a una encuesta abierta. Rescatamos aquí las competencias cognitivas que señalan como necesarias para su inclusión y buen desempeño en el campo de la atención primaria. El autor las clasifica en competencias de primer y segundo orden.

Las de primer orden comprenden: conocimiento en enfoques teóricos para la salud pública; conocimiento en política pública de salud; conceptos de salud pública; comprensión del proceso salud-enfermedad.

Entre las competencias de segundo orden destacan las de manejo del modelo de salud familiar/comunitario, psicología de la salud, red institucional y políticas de salud.

Destacamos estos resultados, ya que el manejo de pruebas psicométricas y el conocimiento de modelos de psicoterapia es común en los programas de pregrado.

Los profesionales calificados como expertos distinguen 76 competencias necesarias para el desempeño en APS. De éstas, 74 son reconocidas como muy pertinentes o pertinentes por profesionales que actualmente se desempeñan en APS. Estas 74 competencias resultan coherentes con el rol promotor, preventivo e integral de la psicología en APS. Es así como se reconoce la pertinencia de contar con dominio del Modelo de Salud Integral y del Modelo Sistémico. Esto implica que los participantes del grupo Delphi y de la encuesta identifican cuál es el marco teórico que sustenta APS. El reconocimiento de Psicología de la Salud como segundo en pertinencia entre los modelos teóricos, refuerza lo señalado respecto ya que la formación para APS debe surgir desde esta subdisciplina. (Moncada, 2015, pp. 300–301).

Dávila-Lara (2025) documenta cómo la formación del psicólogo ha estado tradicionalmente dominada por paradigmas individualistas y clínicos, “... con escaso énfasis en la articulación con las ciencias sociales, el análisis contextual o las herramientas para la transformación social” (p. 6).

En su estudio se desglosan percepciones específicas sobre la formación del psicólogo en relación con competencias del perfil profesional, destacándose los siguientes resultados:

- Análisis de políticas públicas: solo el 10,2 % se siente completamente formado para esta tarea.
- Participación en reformas legislativas: apenas el 7,8 % se percibe competente.
- Diseño de programas preventivos comunitarios: el 14,4 % indica una formación adecuada.
- Comprensión de determinantes sociales de la salud mental: el 26,7 % reporta sentirse preparado.
- Gestión de servicios y programas intersectoriales: solo el 11,8 % se considera competente.

El estudio practicado por Rodríguez et al. (2013) en Cataluña da cuenta de las competencias que 31 profesionales de la salud señalaron como de valor crítico para aportar a la salud pública (p. 392).

1. Marco conceptual amplio/conocimientos básicos de todos los ámbitos y funciones de la salud pública.
2. Conocimiento del organigrama de la salud pública.
3. Conocimientos para trabajar con la salud poblacional.
4. Conocimientos sobre promoción de la salud y educación para la salud.
5. Conocimientos sobre planificación y gestión de programas.
6. Conocimientos globales sobre la organización en la que trabajan.
7. Conocer las líneas de la institución donde se trabaja.
8. Conocimientos básicos de gestión de la calidad de los servicios.
9. Conocimientos del entorno legal y normativo de la salud pública.
10. Conocimientos sobre los sistemas de información.
11. Conocimientos básicos de informática para poder trabajar con informáticos.
12. Conocimientos sobre tecnologías de la información.
13. Conocimientos de la dimensión ética de la salud pública.

En enero de 1997, el Consejo Ejecutivo de la OMS se propuso definir las Funciones Esenciales de la Salud Pública (FESP). Para ello, practicó un estudio internacional con 145 expertos en salud pública a nivel mundial mediante una técnica Delphi aplicada en tres rondas (Muñoz et al., 2000, p. 128).

El resultado fueron nueve FESP, a saber:

1. Prevención, vigilancia y control de enfermedades transmisibles y no transmisibles.
2. Monitoreo de la situación de salud.
3. Promoción de la salud.
4. Salud ocupacional.
5. Protección del ambiente.

6. Legislación y regulación en salud pública.
7. Gestión en salud pública.
8. Servicios específicos de salud pública.
9. Atención de salud para grupos vulnerables y poblaciones de alto riesgo.

Un área en que no hubo consenso fue “(...) en torno al grado en que la atención de salud individual de pacientes puede ser considerada una función básica y esencial de la salud pública” (Muñoz et al., 2000, p. 128).

Suárez Conejero et al. (2013) operacionalizan las FESP en dominios sustantivos de competencias esenciales para los recursos humanos del sistema de salud (p. 50).

1. El monitoreo, la evaluación y el análisis del estado de salud de la población.
2. La capacitación y desarrollo de los recursos humanos.
3. La investigación en la salud pública.
4. La vigilancia, la investigación y el control de los riesgos y las amenazas para la salud pública.
5. La reducción de la repercusión de las emergencias y los desastres en la salud pública.
6. La promoción de la salud.
7. El aseguramiento de la participación social en la salud.
8. La formulación de las políticas y la capacidad institucional de reglamentación y cumplimiento en la salud pública.
9. El fortalecimiento de la capacidad institucional de planificación y el manejo en la salud pública.
10. La evaluación y la promoción del acceso equitativo a los servicios de salud necesarios.
11. La seguridad de la calidad en los servicios de salud.
12. Salud global e internacional.

Atendiendo a estas necesidades, es fácil concluir que todas las subdisciplinas de la psicología pueden cumplir una tarea crítica para su abordaje.

Cierre

Como sostiene Frenk (1988), la noción de salud pública es ambigua y plural. Esta polisemia atañe tanto a la noción de la salud como a la de lo público.

En primer lugar, sobresale aquel significado que asocia la salud pública al “sector público”; en segundo lugar, el que subraya atenciones que se programan para la población y no para un individuo; el tercero pone acento en la intervención poblacional, pero centrada en grupos vulnerables; y, por último, otro subraya la condición de ciertas enfermedades por su peligrosidad para una o más poblaciones, lo que las vuelve de interés público, como base para la definición (Frenk, 1988).

Desde un enfoque salubrista y comunitarista contemporáneo, la salud pública y la salud comunitaria pueden comprenderse como niveles de análisis distintos de la medicina y de otras ciencias clínicas de formato individualizador, en tanto se vinculan con una perspectiva ecológico-social orientada al análisis de las situaciones de salud, las necesidades colectivas y la organización de la atención sanitaria (Frenk, 1988; Nichel y Unger, 2023; Rappaport, 1977).

La Declaración de Alma-Ata (Organización Mundial de la Salud, 1978) y la Carta de Ottawa (Organización Mundial de la Salud, 1986) subrayan que la salud pública y comunitaria es una tarea política e intersectorial y, en este sentido, desborda tanto a la medicina como a la atención de salud en formato individual.

Según Baños-Chaparro (2022), el principal aporte de la psicología a la salud pública está representado por la medicina conductual, que estudia los comportamientos de salud y enfermedad. El término “medicina conductual” fue propuesto por Birk en 1973, cuando publicó su libro *Biofeedback: Behavioral Medicine*, indicando la utilidad de la retroalimentación en diversas enfermedades.

Esta subdisciplina oculta el hecho de que su valor social es significativamente mayor para sociedades que tienen un gran desarrollo humano, porque los indicadores de morbilidad y mortalidad se asocian efectivamente a comportamientos y creencias de salud y enfermedad que explican sus perfiles sociodemográficos y epidemiológicos.

El principal problema de salud pública a nivel mundial es la insuficiencia alimentaria, largamente superada en Chile. En 1939, Salvador Allende, ministro de Salubridad, escribía que en nuestro país por cada veinte partos nacía un niño muerto; uno de cada diez niños nacidos vivos moría antes de cumplir un mes y casi la mitad antes de cumplir nueve años. El hambre y las enfermedades infectocontagiosas asolaban al país, siendo la cifra de tuberculosis la más alta del mundo (Allende, 1939).

De este diagnóstico inhumano se transitó a la realidad actual gracias a la creación de numerosas instituciones de salud y de seguridad social, que dieron forma a un Estado de bienestar mínimo, pero único en Latinoamérica.

La psicología tiene hoy la posibilidad de incidir efectivamente en la salud pública, gracias al desarrollo, desde 1965, de la psicología comunitaria. Dicha subdisciplina integra los aportes de la psicología educacional, toda vez que la educación en salud es casi un sinónimo de la promoción de la salud. Se complementa con la psicología clínica, que se practica desde una perspectiva situada y sistémica, y con la psicología organizacional, dado que se orienta, como ella, a fortalecer la organización y la participación comunitaria, relevando el papel protagónico de las personas en las cuestiones que atañen a su bienestar.

Para Rappaport (1977), la prevención es solamente un “ejemplo” de esta disciplina. Su aporte fundamental es la introducción de la noción de empoderamiento para pensar los servicios sociales. Rappaport lo vincula con la ciencia social, la acción política y el desarrollo de recursos (Buelga, 2007).

El enfoque de derechos y la perspectiva psicosocial determinarán que la disciplina acentúe la abogacía social y el valor que la participación y la organización comunitaria tiene para las personas y los colectivos sociales.

Para Rappaport (1977), la promoción del involucramiento de las personas en las cuestiones que promueven la justicia social y el bienestar humano sería el acento de una psicología comunitaria preocupada de las relaciones entre la conducta y los sistemas sociales (Buelga, 2007).

No es posible promover el empoderamiento de las personas si no hay acceso a los servicios, lo que supone abogar por la justicia social.

La psicología llega tarde a este escenario y lo hace con una formación individualista. En una revisión sistemática de las casas de estudio del país es posible constatar que la mayoría de las carreras de psicología no imparten cursos de psicología de la salud y, menos aún, de salud pública. Ellas tienen a lo más dos cursos de psicología o intervención comunitaria, mientras abundan en las mallas cursos básicos o de especialidad de psicología clínica y psicología anormal.

Según la Superintendencia de Salud (2023), a septiembre de 2022 había 79.467 psicólogos y psicólogas certificados en el Registro Nacional de Prestadores Individuales de Salud, cifra que permite dimensionar el crecimiento de la profesión en Chile y su relación con los desafíos actuales de formación y ejercicio profesional.

Ello es totalmente contradictorio con las declaraciones de principio de las universidades y, en gran medida, con sus perfiles de egreso.

La importancia de este dossier es contribuir a esta discusión desde la perspectiva de protagonistas de la escena universitaria actual y, ojalá, aportar a un giro progresivo para lograr una mayor relevancia social de nuestra praxis.

Referencias bibliográficas

- Allende, S. (1939). *La realidad médico-social chilena*. Imprenta Lathrop.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (6.^a ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Baños-Chaparro, J. (2022). Medicina conductual: Una revisión histórica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 85(1), 29–37. <https://doi.org/10.20453/rnp.v85i1.4153>
- Buelga, S. (2007). El *empowerment*: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. Gil-Lacruz (Ed.), *Psicología social y bienestar: una aproximación interdisciplinar* (pp. 154–173). Universidad de Zaragoza.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional*.
- Cornejo, C. y Lira Mendiguren, G. (2025). Editorial: The opportunity for a unified knowledge examination in Psychology (Editorial: La oportunidad de un examen único de conocimientos en Psicología). *Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy*, 2(2), 168–177. <https://doi.org/10.56754/2810-6598.2025.0045>
- Dávila-Lara, R. R. (2025). Políticas públicas, epistemología profesional y salud mental: desafíos para la formación del psicólogo. *Revista InveCom*, 6(2), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15814180>
- Enríquez, O. y Mena, B. (2005). Habilitación profesional. Condiciones para el aseguramiento de la calidad de la educación médica y condiciones para la confianza recíproca: experiencia y visión de ASOFAMECH. *Revista Médica de Chile*, 133(4), 483–494. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872005000400014>
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., Jr. y Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), S5–S26. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
- Frenk, J. (1988). La salud pública: campo del conocimiento y ámbito para la acción. *Salud Pública de México*, 30(2), 246–254.

- Kunakov, N. y Bozzo, S. (2015). La revalidación práctica del título de médico cirujano a través de un método estandarizado: experiencia de la Universidad de Chile. *Revista Médica de Chile*, 143(8), 1058–1064. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000800014>
- Ministerio de Salud de Chile. (2017). *Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025*. Ministerio de Salud de Chile.
- Moncada, S. (2015). Psicología y atención primaria de salud: una propuesta de competencias [Psychology and primary care: A proposal of competences]. *Revista Chilena de Salud Pública*, 19(3), 293–304. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2015.37646>
- Muñoz, F., López-Acuña, D., Halverson, P., Guerra de Macedo, C., Hanna, W., Larrieu, M., Ubilla, S. y Zeballos, J. L. (2000). Las funciones esenciales de la salud pública: un tema emergente en las reformas del sector de la salud. *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*, 8(1/2), 126–134.
- Nichel, F. y Unger, G. (2023). Salud pública. En E. R. Parisí, D. U. Hur y F. Lacerda Jr. (Comps.), *Diccionario de psicología política latinoamericana* (pp. 667–675). Nueva Editorial Universitaria-UNSL.
- Organización Mundial de la Salud. (1978). *Declaración de Alma-Ata*.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/97488>
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research, and action*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rodríguez, D., Berenguera, A., Pujol-Ribera, E., Capella, J., de Peray, J. L. y Roma, J. (2013). Identificación de las competencias actuales y futuras de los profesionales de la salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 27(5), 388–397. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2012.10.005>
- Scharager Goldenberg, J. y Molina Aguayo, M. L. (2007). El trabajo de los psicólogos en los centros de atención primaria del sistema público de salud en Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 22(3), 149–159.

- Suárez Conejero, J., Godue, C., García Gutiérrez, J. F., Magaña Valladares, L., Rabionet, S., Concha, J., Vázquez Valdés, M., Darío Gómez, R., Mujica, O. J., Cabezas, C., Liendo Lucano, L. y Castellanos, J. (2013). Competencias esenciales en salud pública: un marco regional para las Américas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 34(1), 47–53.
- Superintendencia de Salud. (2023). *Caracterización de psicólogos(as) en Chile*. Serie Caracterización de los profesionales de la salud de Chile, Departamento de Estudios y Desarrollo. https://www.superdesalud.gob.cl/documentacion/666/articles-26553_recurso_1.pdf

Cierre del dossier: "Formación en Psicología y Examen Único Nacional de Conocimientos en Psicología".

Formación en psicología en Chile: Una discusión abierta

*Closing of the dossier: "Training in Psychology and the Single National Examination of Knowledge in Psychology".
Training in Psychology in Chile: An Open Discussion*

Gonzalo Salas¹

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol15.num30.15>

Licencia CC BY 4.0.

Con la satisfacción de haber contribuido a una tarea necesaria, se cierra el dossier "Formación en Psicología y Examen Único Nacional de Conocimientos en Psicología" publicado en dos volúmenes y queda a disposición de la psicología chilena, de sus instituciones, comunidades académicas, profesionales, estudiantes y de todas aquellas personas vinculadas a la formación en psicología en el país. Lo expreso con la convicción de que este trabajo constituye un paso (entre otros), necesariamente abierto e inconcluso, pero relevante para instalar una conversación que requiere elaboración colectiva, densidad argumentativa y una participación amplia de quienes forman parte de nuestra disciplina, ciencia y profesión.

La discusión sobre un eventual examen nacional para la psicología debe ser situada en un debate más amplio sobre los sentidos, condiciones, responsabilidades y horizontes de la formación en psicología a nivel nacional. Preguntarse por la evaluación de quienes egresan implica, inevitablemente, preguntarse también por los proyectos formativos, por las desigualdades institucionales, por los criterios de calidad, por la relación entre universidad y país, y por el tipo de psicología que se está formando para responder a las necesidades sociales, culturales y éticas del presente.

Esta no es, por cierto, una preocupación nueva. Desde el Primer Congreso Interamericano de Psicología, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), realizado en República Dominicana en 1953, ya es posible advertir que la pregunta por la formación en psicología

¹ Psicólogo, Universidad de La Serena. Doctor en Educación, Universidad de La Salle. Profesor adjunto, Departamento de Psicología, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Autor de correspondencia: Avenida San Miguel 3605. Código postal: 3460000. Correo electrónico: gsalas@ucm.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0707-8188>

comenzaba a ocupar un lugar significativo en las discusiones de la disciplina en la región. Recuerdo, en particular, el interesante texto de Carlos Nassar sobre la formación en psicología en Chile, donde se presentaba el incipiente Curso Especial de Psicología de la Universidad de Chile (Nassar, 1955; Salas, 2014). Aquella referencia permite comprender que las preguntas que hoy nos convocan tienen una historia, y que volver sobre ellas no significa repetirlas, sino asumirlas desde las nuevas condiciones que enfrenta la psicología en Chile.

En ese marco, el propósito de este dossier no ha sido ofrecer una respuesta definitiva, sino reunir posiciones, argumentos y perspectivas de especialistas que permitan pensar con mayor cuidado un asunto que compromete a la disciplina en su conjunto. Espero que este material circule, sea leído, discutido, criticado y utilizado como insumo para futuras conversaciones sobre la formación en psicología.

Agradezco sinceramente a todas y todos quienes hicieron posible este trabajo, y de manera especial a quienes generosamente destinaron tiempo, pensamiento y compromiso para participar. Mi agradecimiento especial a Germán Gutiérrez, Carlos Cornejo, Mario Laborda, José Ramos-Vera, Pablo Méndez-Bustos, Carolina Iturra, Andrea Cerda y Francisca Pesse Hermosilla, cuyas contribuciones permiten abrir una reflexión plural. Agradezco también a la *Revista Liminales*, de la Carrera de Psicología de la Universidad Central de Chile, y en especial a Carolina Pezoa y Georg Unger, por la confianza depositada para llevar adelante este proyecto. Su disposición hizo posible articular un espacio de reflexión comprometido con una discusión que atraviesa a la psicología nacional en su conjunto.

El debate no está cerrado, y precisamente por ello, este dossier busca incomodar certezas, ordenar argumentos y convocar nuevas voces. Solo de esta forma podrá cumplir con creces su propósito inicial.

Referencias bibliográficas

- Nassar, C. (1955). Experiencias recogidas en torno a la preparación profesional del psicólogo en Chile. En Sociedad Interamericana de Psicología, *Actas del Primer Congreso Interamericano de Psicología* (pp. 571–586). Editora del Caribe.
- Salas, G. (2014). El Informe Nassar (1955) sobre la formación de psicólogos en Chile. *Revista de Psicología*, 23(1), 109–112.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32879>

Envíos e instrucciones para autores



Envíos e instrucciones para autores

Normas de presentación de artículos

Para que un artículo sea publicado deberá cumplir con los siguientes requisitos de presentación:

1. Abordar alguna temática vinculada a la política de la revista.
2. Los artículos deben ser inéditos y originales (no deben haberse presentado a evaluación ni estar en proceso de publicación en otro medio).
3. Los trabajos deberán ser enviados en documento en formato Word, utilizando el sistema de gestión en línea de la revista.
4. Las imágenes deben ser enviadas en formato jpg, bmp o png.
5. Todas las ilustraciones, figuras y tablas deben indicarse en los lugares donde figurarán en el texto y ser anexadas en archivos aparte, en este mismo envío.
6. Los manuscritos deberán ser presentados en hoja en tamaño carta (letter 8 ½ x 11”), con interlineado 1.15, fuente tamaño 12 Times New Roman, con sus páginas numeradas. Cada párrafo debe ir separado por un espacio.
7. La extensión mínima de los artículos es de 4,000 palabras y la máxima es de 10,000 palabras, incluyendo imágenes, gráficos, figuras, citas y bibliografía.
8. Se reciben artículos en español, portugués o inglés de las siguientes características:
 - a. Artículo de investigación científica o tecnológica.

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro partes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

b. Artículo de reflexión.

Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c. Artículo de revisión.

Documento de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no sobre temas de la psicología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d. Reporte de caso o intervención.

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

9. Todo artículo debe incluir en español y en inglés: un título, un resumen entre 150 y 250 palabras y las palabras clave que identifican el área del artículo, sea esta disciplinar o interdisciplinar.
10. Todos los trabajos deben incluir el título en castellano (o portugués, según el caso) y en inglés (en negrita, centrado); luego debe señalar el nombre del autor (de la autora) (centrado), país de origen, el resumen y las palabras clave, en castellano e inglés (abstract y keywords). En la primera nota al pie se deben agregar los grados y títulos obtenidos por el autor o autora y la universidad que los concedió, su filiación institucional, y se debe indicar el correo electrónico y postal de contacto institucional (incluyendo código postal); finalmente deben agregar el ORCID de cada autor (a). Luego se debe incluir el texto del manuscrito, el que debe finalizar con una lista alfabética de las referencias bibliográficas.
11. En relación con los diferentes elementos del formato del artículo (estilo general, forma de citar en el texto, formato de las referencias, formato de las tablas, etc.), se seguirán las normas de estilo de la American Psychological Association (APA); estas normas pueden consultarse en el Publication manual of the American Psychological Association (7ª ed., 2019), o bien en la siguiente dirección URL: <http://www.apastyle.org>.

12. Las RESEÑAS DE LIBROS deberán tratar sobre una publicación editada en los últimos dos años. El texto enviado no debe superar las 1500 palabras. Debe mencionar al autor, año de publicación y editorial del texto y centrarse en su aporte al campo en el cual se inserta.
13. Las opiniones expresadas en los trabajos son responsabilidad exclusiva de los autores. No obstante, las actividades descritas en los trabajos publicados se ajustarán a los criterios generalmente aceptados en el campo de la ética de la investigación, tal como omitir nombres o iniciales de personas sujetas a estudios clínicos o sociales.
14. Los artículos presentados deben cumplir con las normas éticas indicadas en la página bajo el encabezado correspondiente.

Revisión y aceptación de artículos

Los artículos recibidos serán sometidos a una valoración preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si se ajustan a las líneas de interés de la *Revista Liminales, Escritos sobre Psicología y Sociedad* y si cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los requerimientos establecidos en las normas de publicación.

Proceso de evaluación por pares externos

Luego de esta evaluación, el texto ingresa al proceso editorial propiamente tal, partiendo por la selección de dos pares revisores/as con experiencia en su contenido. Estos pares son externos a la institución responsable de la publicación. El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble par ciego.

Quienes actúan como revisores(as) externos(as) dictaminarán, en un plazo no mayor a un mes, si el artículo es:

1. Aprobado para publicar sin cambios
2. Condicionado a los cambios propuestos por los pares evaluadores
3. Rechazado

- En el caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, podrá ser publicado de acuerdo con los tiempos de edición de la revista.
- Si los dictámenes están condicionados a cambios, el/la autor/a deberá atender puntualmente a las observaciones sugeridas. Para ello deberá reenviar el artículo con las correcciones, junto a una carta dirigida al Comité Editorial explicando los cambios efectuados. Los/las autores/as tendrán como máximo 21 días para responder las observaciones. Una vez que el artículo sea corregido, el Comité Editorial tomará la decisión sobre su publicación definitiva, informando oportunamente al/la autor/a.
- Si ambos dictámenes resultasen negativos, el artículo, al menos en su forma actual, será rechazado.
- En caso de que el escrito arrojará un dictamen positivo y otro negativo la decisión final recae sobre el Comité Editorial, que ponderará las opiniones emitidas por los revisores.

Los plazos de revisión y evaluación dependerán del proceso editorial y de la disponibilidad de evaluadoras/es.

Las comunicaciones se realizarán a través de plataforma OJS.

Normas Éticas

El código de ética para autores (as), evaluadores (as) y editores (as) fue elaborado con base en las Core practices del Committee on Publication Ethics (COPE), reconocido internacionalmente.

Política de plagio

Revista Linales adscribe a la Declaración de Singapur sobre la Integridad de la Investigación. Todos los documentos publicados deben adscribir y cumplir con dichos criterios. El equipo editorial toma las medidas necesarias para identificar y evitar la publicación de documentos en los que se haya producido una conducta indebida en la investigación,

incluidos el plagio, la manipulación de citas y la falsificación/fabricación de datos, entre otros.

Revista Liminales utiliza, siguiendo la política antiplagio de la Universidad Central de Chile, el software PlagScan Pro, al que son sometidos todos los manuscritos recibidos, antes de comenzar su proceso de evaluación. No se considerarán para su publicación manuscritos enviados a otras revistas, ni publicaciones redundantes.

Responsabilidad de los autores

Los autores que envíen escritos deberán atenerse a la norma editorial de la Revista.

Respecto a la originalidad y plagio, es imprescindible que el envío de un escrito sea inédito. Por tanto, este escrito no puede haber sido publicado anteriormente, ni puede encontrarse en proceso de evaluación por parte de otra revista científica.

Las citas textuales de escritos que pertenezcan al mismo autor o a otros autores deben ir con su respectiva cita y referencia bibliográfica. Un texto copiado que aparezca en el escrito como propio del autor, será considerado plagio. Por lo tanto, el artículo será rechazado y denunciado.

El autor debe reconocer explícitamente en su escrito el trabajo de otras personas y citar debidamente las publicaciones en las que ha basado su escrito. Asimismo, deberá señalar las fuentes de financiamiento del estudio del que da cuenta el manuscrito.

En el escrito deberán estar señaladas como coautoras todas aquellas personas que han contribuido en la creación, diseño y ejecución del escrito. Asimismo, deberá reconocerse la colaboración de otras personas que hayan contribuido de alguna manera en el manuscrito.

Si es necesario se podrá solicitar a los autores que entreguen los datos originales de su trabajo.

El autor principal deberá mantener comunicación con la revista y será responsable de que todos los coautores hayan visto el manuscrito en su versión final y estén de acuerdo con su publicación.

Toda investigación empírica que considere a personas, especialmente niños, ancianos, marginalizados, incluida en un escrito, debe haber sido aprobada por un comité de ética de investigación. Dicha aprobación debe figurar en el escrito y además debe enviarse la constancia respectiva.

Responsabilidad de los revisores

La evaluación por pares es esencial para las decisiones editoriales y para el mejoramiento de los manuscritos recibidos.

Si un evaluador no se siente capacitado para revisar el manuscrito, debido a que no es de su experticia, deberá notificar oportunamente al editor y excusarse del proceso de revisión y arbitraje con el objetivo de ser remplazado por un evaluador competente en la temática requerida.

Los escritos enviados a evaluación por pares serán presentados de forma anónima (sin señalar el nombre del autor o afiliación institucional). Todos los trabajos evaluados deben ser mantenidos en confidencialidad por parte de los evaluadores. Por lo tanto, no podrán enviarse, ni mostrarse ni discutirse con otras personas, excepto en casos especiales, que sean designados por el editor.

La información obtenida en el arbitraje no podrá de ninguna manera ser utilizada para provecho personal.

Los evaluadores deberán realizar un trabajo objetivo, es por esto que la crítica personal no se considera apropiada. Los comentarios y correcciones deberán expresarse con claridad, fundamentando las observaciones y comentarios respecto al escrito.

Los evaluadores deberán identificar si alguna fuente teórica está siendo utilizada en un artículo sin ser citada. Si el revisor descubre que el manuscrito tiene similitudes con otros escritos, debe comunicárselo al editor, alertando acerca de cualquier posible situación de plagio en un escrito, ya sea parcial o total.

Los evaluadores no podrán revisar escritos con los que tengan conflictos de interés debido a relaciones de coautoría, familiar, amistad, rivalidad u otro tipo de relación con el autor o coautores. Si existe un conflicto de interés, se enviará el artículo a un evaluador alternativo.

Responsabilidades del editor

El equipo editorial de la revista tendrá la decisión final sobre la publicación de los artículos. Su decisión la basará en la coherencia con la línea editorial de la revista, el juicio de los revisores, adecuación a las normas para autores y su relevancia para la disciplina. Los escritos solamente serán evaluados por su calidad intelectual y su originalidad. El editor evaluará sin tomar en cuenta la raza, género, nacionalidad, etnia, orientación sexual, creencias religiosas y/o creencias políticas de los autores.

El editor mantendrá en confidencialidad los escritos que serán evaluados, no revelando información alguna, tanto respecto de sus temáticas, como su autoría, datos, análisis o conclusiones. Esto es aplicable en el transcurso de la evaluación para todos los manuscritos, así como también, con los trabajos que no serán publicados.

El editor no podrá utilizar para su propio beneficio ninguna información que se presente en los escritos.

El editor responderá por cualquier eventual conflicto ético que pueda aparecer producto del envío de trabajos o de alguna queja emitida por miembros de la comunidad científica, quienes pueden pesquisar errores o plagio. Todo conflicto ético será resuelto por el Equipo Editorial a la brevedad, de manera de resguardar la credibilidad de la revista, la autoría de los participantes y a la comunidad lectora.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Aviso de derechos de autor/a

Aquellos autores/as que tengan publicaciones con esta revista, aceptan los términos siguientes:

- Los autores/as mantendrán sus derechos de autor y garantizarán a la revista el derecho de primera publicación de su obra, lo cual estará simultáneamente sujeto a la Licencia de reconocimiento de Creative Commons 4.0 que permite a terceros compartir la obra siempre que se indique su autor y su primera publicación en esta revista.
- Los autores/as podrán adoptar otros acuerdos de licencia no exclusiva de distribución de la versión de la obra publicada (p. ej.: depositarla en un archivo telemático institucional o publicarla en un volumen monográfico) siempre que se indique la publicación inicial en esta revista.
- Se permite y recomienda a los autores/as difundir su obra a través de Internet (p. ej.: en archivos telemáticos institucionales o en su página web) antes y durante el proceso de envío, lo cual puede producir intercambios interesantes y aumentar las citas de la obra publicada.



Universidad
Central

Facultad de Medicina
y Ciencias de la Salud

Carrera de Psicología

ISSN 0719-1758 ed. impresa

ISSN 0719-7748 ed. en línea