

REVISTA

# Psicólogos

Revisión teórica no sistemática: estado de la investigación en supervisión clínica en América Latina

Liderazgo en mujeres trabajadoras de la Ciudad de Guatemala

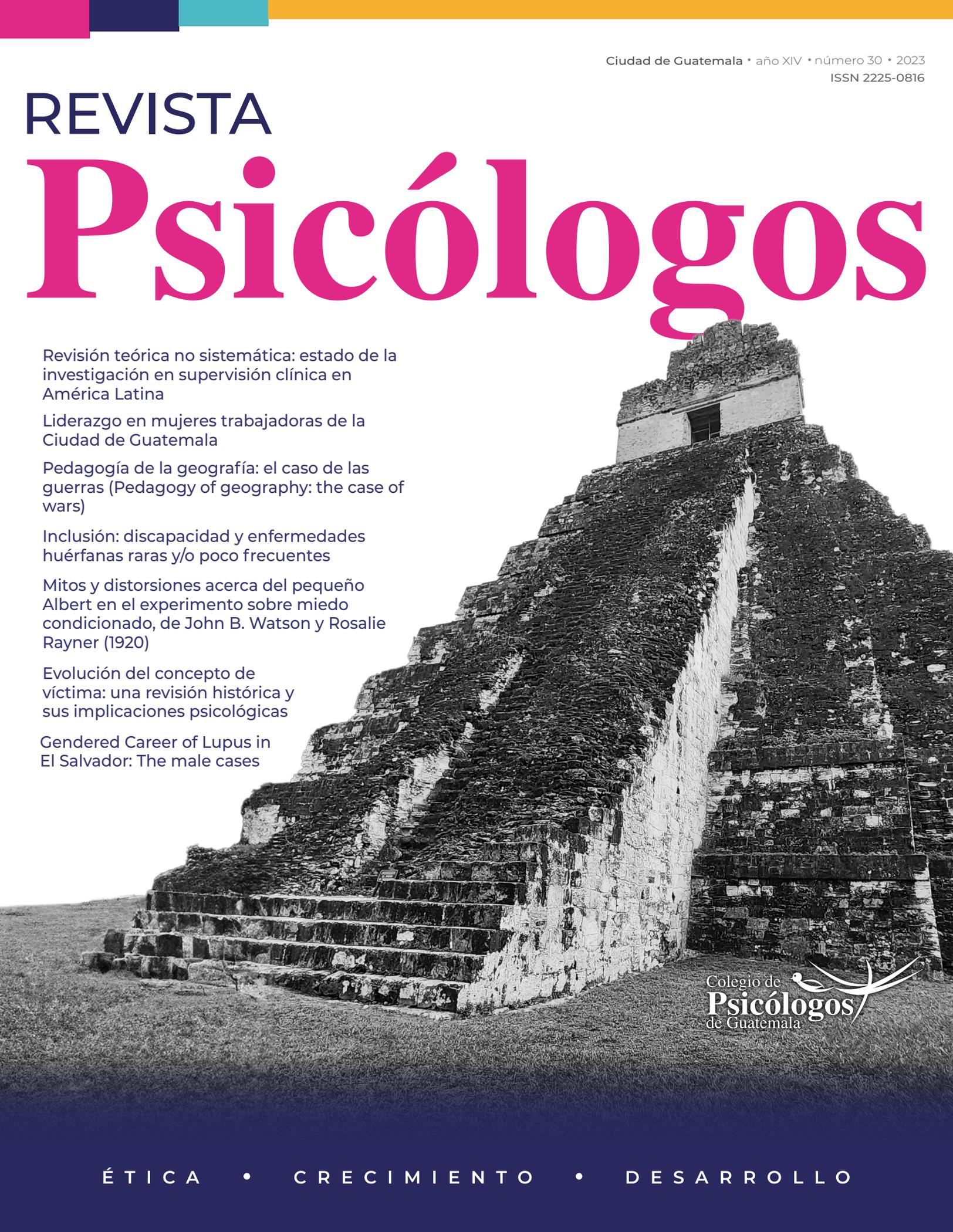
Pedagogía de la geografía: el caso de las guerras (Pedagogy of geography: the case of wars)

Inclusión: discapacidad y enfermedades huérfanas raras y/o poco frecuentes

Mitos y distorsiones acerca del pequeño Albert en el experimento sobre miedo condicionado, de John B. Watson y Rosalie Rayner (1920)

Evolución del concepto de víctima: una revisión histórica y sus implicaciones psicológicas

Gendered Career of Lupus in El Salvador: The male cases



Colegio de  
**Psicólogos**  
de Guatemala

REVISTA  
**Psicólogos**

Año XIV · número 30 · 2023

Revista semestral

Fecha de inicio: 2010

ISSN 2225-0816

**EDITA**

Colegio de Psicólogos de Guatemala

**SEDE CENTRAL**

3ra calle 6-63 zona 9, Ciudad de Guatemala.  
PBX (502) 2218-3400

**SITIO WEB**

[www.colegiodepsicologos.org.gt](http://www.colegiodepsicologos.org.gt)

**CORREOS ELECTRÓNICOS**

[consejoeditorial@colegiodepsicologos.org.gt](mailto:consejoeditorial@colegiodepsicologos.org.gt)

[info@colegiodepsicologos.org.gt](mailto:info@colegiodepsicologos.org.gt)

**EDITORA COORDINADORA**

Ph. D. Sandra Elizabeth Luna-Sánchez  
Colegiado activo No. 25

**CONSEJO EDITORIAL**

M. A. Rosalía Juárez Estrada Instituto de  
Psicología Aplicada (IPSA)  
Colegiado activo No. 104

M. A. Ninette Mejía Palencia  
Universidad de San Carlos de Guatemala  
(USAC)  
Colegiado activo No. 1411

Ph. D. Verónica de Jesús Paz Castillo  
Colegiado activo No. 471

M. A. Juan José Azurdía Turcios  
Universidad de San Carlos de Guatemala  
(USAC)  
Colegiado activo No. 4018

**CONSEJERO EDITORIAL EXTERIOR**

Ph. D. Andrés Pérez Acosta  
Universidad del Rosario, Colombia

**EDITOR EXTERNO**

Licdo. Flavio Menjívar Cartagena  
Universidad Luterana Salvadoreña,  
El Salvador

**REVISIÓN DE ESTILO**

M.A. Astrid Irene Ríos Mérida  
Licdo. Flavio Anthony Menjívar Cartagena

**DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN**

Licdo. Flavio Menjívar Cartagena

**ASESORA DE DISEÑO**

Licda. Emilyn Lisette Tánchez Méndez

**APOYO SECRETARIAL**

Ingrid Paola Sazo Najera

Revista Psicólogos ha migrado a una plataforma online y será de acceso libre para todo público. Cuenta con estándares nacionales e internacionales y con la calidad académica que la clasifica como una revista científica. Incluye artículos inéditos, escritos por profesionales de las ciencias psicológicas y afines, de autoría nacional e internacional. Los objetivos son la divulgación de investigaciones que permitan compartir los avances y descubrimientos teóricos y técnicos de la psicología en general. Asimismo, la transmisión de los conocimientos adquiridos y la actualización profesional de la psicología clínica, social, educativa, industrial, deportiva y de otras ramas de la ciencia. De esta manera se propone promover una aproximación a los problemas de nuestra sociedad. Todos los derechos de autor, fotografías y diseño, así como el nombre o título publicado están reservados por el Colegio de Psicólogos de Guatemala.



# ÍNDICE

	<i>PÁG.</i>
CARTA EDITORIAL	<b>01</b>
REVISIÓN TEÓRICA NO SISTEMÁTICA: ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN SUPERVISIÓN CLÍNICA EN AMÉRICA LATINA	<b>03</b>
LIDERAZGO EN MUJERES TRABAJADORAS DE LA CIUDAD DE GUATEMALA	<b>10</b>
PEDAGOGÍA DE LA GEOGRAFÍA: EL CASO DE LAS GUERRAS (PEDAGOGY OF GEOGRAPHY: THE CASE OF WARS)	<b>21</b>
INCLUSIÓN: DISCAPACIDAD Y ENFERMEDADES HUÉRFANAS RARAS Y/O POCO FRECUENTES	<b>32</b>
MITOS Y DISTORSIONES ACERCA DEL PEQUEÑO ALBERT EN EL EXPERIMENTO SOBRE MIEDO CONDICIONADO, DE JOHN B. WATSON Y ROSALIE RAYNER (1920)	<b>38</b>
EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE VÍCTIMA: UNA REVISIÓN HISTÓRICA Y SUS IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS	<b>46</b>
GENDERED CAREER OF LUPUS IN EL SALVADOR: THE MALE CASES.	<b>56</b>

# Una perspectiva de cambio de pensamiento respecto a la salud mental postpandemia, y ante la actual situación político-social en Guatemala

M.A. Diego Alejandro Palacios Segura

Notas de autor

La correspondencia referente a este artículo debe dirigirse a M.A. Diego Alejandro Palacios Segura del Colegio de Psicólogos de Guatemala. Correo electrónico: [presidencia@colegiodepsicologos.org.gt](mailto:presidencia@colegiodepsicologos.org.gt)

Los inicios de la psicología en Guatemala se sitúan entre 1946 y 1950, lo que nos lleva a pensar en que nuestro país es una ciencia relativamente joven; sin embargo, pese a que se han dado pasos importantes para su desarrollo, uno de los principales problemas que ha enfrentado esta ciencia durante varias décadas es el estigma cultural que la reviste.

El aspecto al que quiero referirme es que, por ser un país multiétnico, pluricultural y multilingüe, aún es común escuchar comentarios tales como que ir al psicólogo es sinónimo de estar loco. No obstante, este no es un problema solo de Guatemala, sino de varios países en América Latina.

Aunado al estigma en mención, también encontramos el problema de las pseudoterapias que han proliferado en nuestro país y que han dejado un mal sabor de boca en quienes consultan a profesionales de la salud mental; que, sin saberlo, cometen iatrogenia en sus intervenciones. Dicha situación ha dejado en el imaginario de muchos que la psicología también explora las vidas pasadas, la magia, las propiedades curativas de algunos elementos de la naturaleza y un sinfín de intervenciones que carecen de evidencia científica que las respalden.

En los últimos años también se ha visto un creciente marketing lesivo para la psicología en general y la psicoterapia en particular, que se aleja de las buenas prácticas y afecta a los profesionales que las estudiamos y las practicamos con ética y responsabilidad.

Si nos remontamos en el tiempo, sabemos que el 2020 nos tomó por sorpresa cuando el SARS-COV-2 (COVID-19) es declarado por la Organización Mundial

de la Salud (OMS) como pandemia. Ello nos llevó a vivir un prolongado confinamiento que trajo consigo el despertar de muchos malestares emocionales y cognitivos que se sumaron al temor de infectarse y al estigma propio del virus.

Asimismo, puso de manifiesto un carente manejo y gestión emocional por parte de un gran número de guatemaltecos, que hasta entonces no consideraban —en una gran mayoría— trabajar en el conocimiento y manejo de sus emociones, y en construir mecanismos de afrontamiento y adaptación adecuados para afrontar lo que se venía.

La OMS (2021), por su parte, afirma que las condiciones generadas por la pandemia de la COVID-19 han llevado a un aumento en el número de personas con nuevas condiciones de salud mental o que experimentan un deterioro de condiciones preexistentes. Esta situación provocó una crisis de salud mental en nuestra región a una escala nunca vista.

En ese sentido, la pandemia expuso la necesidad de que la salud mental se constituyera como un componente central dentro de los planes de respuesta y recuperación de los sistemas de salud y los gobiernos nacionales.

Es importante destacar la necesidad de establecer e implementar políticas de salud mental que aborden aspectos que incluyan la promoción de esta y no sólo ocuparse de los trastornos mentales. Resulta imperativo no solo proteger y promover el bienestar mental de los guatemaltecos, sino también satisfacer las necesidades de las personas con trastornos de salud mental.

Para lograr lo anterior, es fundamental incorporar a sectores como el de educación, empleo, justicia, vivienda, desarrollo social, así como a la sociedad civil, además del sector salud.

Como ya se ha dicho antes, Guatemala actualmente vive la pospandemia por la COVID-19 entre diversas circunstancias políticas, económicas y sociales desfavorables.

rables, que hacen difícil abordar temas de salud mental, considerando que menos del 1 % del presupuesto de salud va dirigido a este rubro. Igualmente, si se considera la precariedad de los servicios existentes y la desinformación que existe en la población, el panorama parece desalentador. lo que se venía.

La OMS (2021), por su parte, afirma que las condiciones generadas por la pandemia de la COVID-19 han llevado a un aumento en el número de personas con nuevas condiciones de salud mental o que experimentan un deterioro de condiciones preexistentes. Esta situación provocó una crisis de salud mental en nuestra región a una escala nunca vista.

En ese sentido, la pandemia expuso la necesidad de que la salud mental se constituyera como un componente central dentro de los planes de respuesta y recuperación de los sistemas de salud y los gobiernos nacionales.

Es importante destacar la necesidad de establecer e implementar políticas de salud mental que aborden aspectos que incluyan la promoción de esta y no sólo ocuparse de los trastornos mentales. Resulta imperativo no solo proteger y promover el bienestar mental de los guatemaltecos, sino también satisfacer las necesidades de las personas con trastornos de salud mental.

Para lograr lo anterior, es fundamental incorporar a sectores como el de educación, empleo, justicia, vivienda, desarrollo social, así como a la sociedad civil, además del sector salud.

Como ya se ha dicho antes, Guatemala actualmente vive la pospandemia por la COVID-19 entre diversas circunstancias políticas, económicas y sociales desfavorables, que hacen difícil abordar temas de salud mental, considerando que menos del 1 % del presupuesto de salud va dirigido a este rubro. Igualmente, si se considera la precariedad de los servicios existentes y la desinformación que existe en la población, el panorama parece desalentador.

Sin embargo, no todas son malas noticias: tal parece que los temas de salud mental han tomado mayor relevancia y la población ha reconocido cada vez más la necesidad de enterarse y buscar apoyo emocional y psicológico. Han entendido que buscar estos recursos es imperante para adaptarse y sobrellevar las consecuencias de la pandemia, el duelo, las secuelas y los efectos colaterales del virus en la salud física.

Unido a lo anterior, en estos últimos meses se suma la conflictividad político-social que enfrenta nuestro país y pone en riesgo la democracia en el contexto del proceso electoral y transición de mando del gobierno electo. Estos acontecimientos están impregnados de

factores psicológicos y emocionales que se caracterizan por miedo, desconfianza, confusión, deseo de seguridad y enojo; y que se ven reflejados en los discursos de odio, división y descontento en los medios de comunicación, principalmente en las redes sociales.

Todo lo anterior muestra una evidencia del incremento en el malestar de la sociedad guatemalteca mentalmente cansada por trabajo, estrés, depresión y preocupaciones que viven en medio de esta psicosis colectiva.

Es así como empieza a surgir un creciente interés de la población por buscar acompañamiento por parte de un profesional de la salud mental y cobra auge la afirmación de la OMS/OPS en el título de una noticia colgada en su sitio web en 2020: “No hay salud, sin salud mental”.

Hoy, más que antes, los psicólogos tenemos la responsabilidad de difundir y promover la psicología y la salud mental a todo nivel y espacio en que incidimos. Se vuelve necesario posicionar el trabajo profesional de manera asertiva y poner al alcance de los guatemaltecos servicios de salud mental preventiva que den respuesta a las necesidades vigentes con inmediatez y confiabilidad.

Finalmente, apreciable lector, con mucho agrado y beneplácito, tengo a bien presentarle el reciente número de nuestra revista *Psicólogos*, la cual incluye los siguientes artículos: *Revisión teórica no sistemática: estado de la investigación en supervisión clínica en América Latina*; *Liderazgo en mujeres trabajadoras de la Ciudad de Guatemala*; *Pedagogía de la geografía: el caso de las guerras (Pedagogy of geography: the case of wars)*; *Inclusión: discapacidad y enfermedades huérfanas raras y/o poco frecuentes*; *Mitos y distorsiones acerca del pequeño Albert en el experimento sobre miedo condicionado, de John B. Watson y Rosalie Rayner (1920)*; y *Evolución del concepto de víctima: una revisión histórica y sus implicaciones psicológicas*.

El conocimiento que nos provee este número de nuestra Revista será de mucho provecho para la actualización y el crecimiento profesional, el cual podrá ser reflejado en nuestra sociedad a través de las acciones, la puesta en práctica de estos conocimientos, y el trabajo que se realiza en cualquier ámbito de nuestra profesión, en que cada profesional en psicología se desempeñe.

# Revisión teórica no sistemática: estado de la investigación en supervisión clínica en América Latina

Juan José Azurdia Turcios

Unidad de Investigación Profesional, Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala

## Notas del autor

La correspondencia referente a este artículo debe dirigirse a Juan José Azurdia Turcios, a la Unidad de Investigación Profesional, Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Correo electrónico: [jazurdia@psicousac.edu.gt](mailto:jazurdia@psicousac.edu.gt)

findings of empirical studies on the subject (in Latin America), this theoretical review of 8 scientific articles published in Redalyc, Scielo and *Google Scholar* was carried out. In conclusion, it was identified that clinical supervision, as a line of research, is still incipient and is in an exploratory and descriptive state. There are few studies that have taken a step towards generating evidence of the effectiveness of systematized programs for the training of clinical psychologists. It is necessary to move from discourse to demonstration of the effectiveness of supervision models.

*Keywords:* psychoethics, psychological service, clinical psychology, psychotherapy

## Resumen

La supervisión clínica es un imperativo ético que garantiza la calidad del servicio psicológico. Su ausencia deriva en prácticas antiéticas y dañinas para los pacientes. Con el propósito de sistematizar los principales hallazgos de estudios empíricos en el tema (en América Latina) se realizó esta revisión teórica de 8 artículos científicos publicados en Redalyc, Scielo y *Google Scholar*. A manera de conclusión, se identificó que la supervisión clínica, como línea de investigación, aún es incipiente y se encuentra en estado exploratorio y descriptivo. Son pocos los estudios que han dado un paso hacia la generación de evidencia de la efectividad de programas sistematizados para la formación de psicólogos clínicos. Es necesario pasar del discurso a la demostración de la eficacia de los modelos de supervisión.

*Palabras clave:* psicoética, servicio psicológico, psicología clínica, psicoterapia.

## Abstract

Clinical supervision is an ethical imperative that guarantees the quality of psychological service. Its absence results in unethical and harmful practices for patients. With the purpose of systematizing the main

## Introducción

Bernard y Goodyear (2019) son pioneros en la supervisión clínica y la definen como una intervención profesional que brinda un miembro experimentado de la profesión a uno más joven.

La relación de supervisión se caracteriza por ser evaluativa, con la finalidad de mejorar el desempeño del profesional joven, que es monitoreado para garantizar que está prestando un servicio de calidad.

En este sentido, la American Psychological Association (APA, 2014) generó su propia guía de supervisión clínica en servicios de psicología, que dentro de su estructura define la competencia del supervisor, la diversidad, la relación en la supervisión, profesionalismo, evaluación y supervisión, la competencia profesional y las regulaciones éticas y legales que deben considerarse.

Falender (2020), quien es una líder internacional en la temática, también expone que la supervisión no ha tenido el auge que merece, ya que su ausencia deriva en prácticas antiéticas, inadecuadas y dañinas dentro de la relación terapeuta-paciente. Por esta razón, es imperante visibilizar el tema, ya que el espacio de la clínica se convierte en un ámbito intersubjetivo que requiere de

otro profesional que identifique las áreas de acierto y mejora. Como lo dicen Bernard y Goodyear (2019): es imperante que se garantice un servicio de calidad.

En Guatemala no existe un modelo o guías específicas que orienten el ejercicio de la supervisión clínica, posiblemente por la falta de regulación como sucede en México (Villafuerte-Montiel, 2016).

Jurado y Juárez (2000) comenzaron el trabajo de investigación para evidenciar la necesidad sentida de un código ético que regulara el actuar del psicólogo en Guatemala. Este código fue aprobado en asamblea extraordinaria del Colegio el 25 de octubre de 2010 y revisado en el año 2018; sin embargo, no se explicitó nada en cuanto a la necesidad de supervisión y tampoco en la formación que se requiere para ejercer la psicoterapia.

Visibilizar la necesidad de investigar sobre la supervisión clínica y promoverla como una línea de investigación será de beneficio para las instituciones que se dedican a la formación de psicólogos clínicos, ya que el entrenamiento del psicólogo clínico es un ejercicio ético, con alto compromiso y sumamente demandante.

Además, sistematizar las experiencias de supervisión en otros contextos nacionales, regionales e internacionales, brindará una orientación respecto al nivel de desarrollo que se tiene en esta línea de investigación.

Por lo anteriormente expuesto, esta revisión no sistemática tiene como propósito sistematizar los resultados de investigación de la supervisión en psicología clínica en los países de América Latina.

## Método

Para la revisión teórica se consideraron ocho artículos científicos que cumplieron con los criterios de inclusión: artículos comprendidos en los últimos diez años y que trataran exclusivamente sobre supervisión en la psicología clínica. Se excluyeron veinticuatro artículos académicos o ensayos de opinión y reflexiones porque no estuvieron fundamentados en evidencia empírica. Se consultaron las bases de datos Redalyc, Scielo y *Google Scholar*. Los resultados más relevantes se analizaron mediante una matriz de análisis que se presenta en la Tabla 1.

## Resultados

De manera general se evidenció que la mayoría de los artículos publicados en el tema de supervisión clínica son de opinión, reflexiones o tipo ensayo; es decir, como discursos de distintos modelos teóricos y muy pocos están basados en evidencia empírica.

En la Tabla 1 se presentan los principales hallazgos que fueron resultado de la revisión teórica. Dentro de las características que se encuentran con mayor presencia en la literatura consultada resaltan:

a) Supervisores y terapeutas en formación del grado y posgrado como sujetos de investigación;

b) La sistematización de las experiencias de supervisión que deriva en características o elementos podrían considerarse como precursores de un modelo de supervisión;

c) La mayoría de los profesionales están enfocados en el desarrollo de competencias para brindar servicios profesionales y la minoría se enfoca en desarrollar la competencia de supervisor;

d) La mayoría de los métodos de investigación en supervisión son cualitativos: usan como técnicas los grupos focales y las entrevistas (estructuradas y semiestructuradas). Solamente uno de los artículos reportó el uso del enfoque cuantitativo de primera y segunda medición, mientras que otro usó una escala de tipo Likert;

e) Las conclusiones de los estudios son heterogéneas, ya que sus propósitos son diferentes. Por una parte, algunos se proponen verificar efectividad de los modelos mediante la aplicación de inventarios y concluyen que no hay diferencias en la eficacia del tratamiento con/sin supervisión, pero sí se reduce el tiempo de alcance de las metas;

f) Algunos estudios realzan la supervisión como un espacio de construcción narrativa que ayuda al terapeuta a estructurar mejor la conceptualización de los casos y de su propia competencia. Además, otros estudios identifican los errores más comunes que se cometen en la formación clínica, fundamentalmente la incongruencia entre la evaluación y el diagnóstico.

## Tabla 1

### Matriz de análisis de los artículos científicos

Estudio	Sujetos	Método	Resultados	No .de citas
Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos	10 supervisores de pregrado y maestría	Entrevista semiestructurada de pregrado y maestría	Se reconocieron insumos, actividades y resultados de la supervisión. También contraposiciones relacionadas con: (a) la mayor especialización de insumos del programa de maestría; (b) el papel del diseño e implementación de proyectos psicosociales en el pregrado; (c) la implementación diferencial de actividades de metacognición y reflexión sobre el proceso de aprendizaje; (d) el tipo y calidad de evidencia que los supervisores recaban para conocer el aprendizaje de sus supervisados; y (e) la necesidad de indicadores observables que den cuenta de las habilidades o competencias desarrolladas.	26
Competencias en la práctica del psicólogo clínico en Tamaulipas	76 psicólogos clínicos que laboran en instituciones de salud del estado de Tamaulipas	Escala tipo Likert	Los resultados señalan que la competencia con mayor frecuencia es la intervención y la de menor la promoción de la salud, las tareas profesionales más importantes son el desarrollo personal y profesional y con menor importancia la consultoría y supervisión. Además, quien tiene conocimiento sobre tratamientos de práctica clínica basada en la evidencia, utilizan con mayor frecuencia la competencia de investigación y la habilidad de metaconocimientos, es decir que están en capacitación continua.	13

Estudio	Sujetos	Método	Resultados	No .de citas
Teoría y práctica de la supervisión: análisis del discurso de supervisores y psicoterapeutas		io grupos focales	Se sostiene la supervisión como piedra angular de la formación en psicoterapia: desde la óptica de las narrativas, la supervisión ofrece un marco en el que entender la historia del paciente y ayudar al terapeuta a articular su propia historia como profesional; razón por la cual se utiliza la construcción de una relación: la relación con el supervisor, que tiene algunas de las características que tienen las relaciones de apego: constituye una base segura que le permite exponerse, regularse emocionalmente, tolerar la incertidumbre y permitir el surgimiento de un self profesional.	5
Criterios que supervisores clínicos chilenos consideran relevantes al momento de supervisar: un estudio cualitativo	ii supervisores	Entrevistas semiestructuradas	Los resultados sugieren, como fenómeno central, el desarrollo de una mirada multifocal, donde el supervisor le presta atención simultáneamente a diferentes aspectos (supervisado, paciente, relación supervisor-supervisado y relación terapeuta-paciente), buscando lograr un equilibrio dinámico entre el desarrollo de habilidades clínicas del supervisado y la ayuda al paciente de éste.	8
El efecto de la experiencia y la supervisión clínica sobre el éxito terapéutico en la Clínica Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid (CPA-UAM)	219 casos tratados entre 2016 y 2019	Cuestionarios pre y post STAI, Inventario de depresión de Beck y evaluación de la calidad de vida	Los resultados muestran que no existen diferencias entre los/as terapeutas en cuanto a su efectividad, todos mantienen una tasa de éxito similar. No obstante, se encuentran diferencias entre la eficiencia, es decir, el tiempo que se necesita para alcanzar el cumplimiento de los objetivos.	2

Estudio	Sujetos	Método	Resultados	No .de citas
Calidad de las historias clínicas de los practicantes de un consultorio psicológico de una universidad colombiana	708 historias clínicas diligenciadas entre 1999 y 2012 por estudiantes de últimos semestres en periodo de prácticas en una universidad colombiana	Escala de apreciación	Se encontró que los diagnósticos están referidos en su mayoría a estresores psicosociales, más que a psicopatologías, y tanto las herramientas de diagnóstico como las estrategias de intervención no son coherentes con el diagnóstico registrado en la historia clínica	9
Características de la asistencia psicológica en el contexto universitario: la Clínica Universitaria de la UAM	309 clientes, de los cuáles 255 finalizan el tratamiento	Base de datos	La mayoría de los clientes obtienen alta terapéutica (65,1%), con una duración de 17 sesiones de media. Los problemas clínicos más frecuentes son ansiedad (36,8 %) y bajo estado de ánimo (13,3 %). El tratamiento, realizado por psicólogos inexpertos bajo supervisión, logra una mejoría media significativa del nivel de funcionamiento de los clientes (28,26 puntos más en el EEAG, escala de 0-100) y una valoración media muy alta del éxito en el tratamiento por los clientes y los psicólogos (9,49 y 9,02 escala de 0-10, respectivamente). Se discuten las implicaciones relativas a la práctica y la investigación clínica, y se destaca el papel de las clínicas universitarias como nexo entre ambos campos de la Psicología	8
Identidad profesional del supervisor clínico: un estudio de casos desde la perspectiva del sí-mismo dialógico	Tres duplas supervisora-supervisada, extraídas de un programa de formación de postítulo con enfoque intersubjetivo	Entrevistas	Resultaron fundamentales las nociones de «posicionamiento» y «tránsito» como vehículos conceptuales para comprender las diferentes aristas de la identidad construida en relación con otros. Se discuten los resultados y se proponen caminos de ampliación en diversos escenarios de interacción dialógica	3

## Discusión

La mayoría de los estudios encontrados fueron de tipo ensayo, sin sustento empírico. En aquellos que sí poseen evidencia empírica, sobresale que son citados con poca frecuencia. En su mayoría también parten del modelo cualitativo y se fundamentan en escalas de apreciación, entrevistas abiertas y estudios de caso. Esto podría indicar que la línea de investigación de la supervisión clínica se encuentra aún incipiente en su desarrollo.

Los principales hallazgos evidencian que todavía se están desarrollando modelos de supervisión; es decir, que la formación de psicólogos clínicos aún no es suficientemente sistemática en los niveles de pregrado y posgrado (Bastidas-Bilbao y Velásquez, 2016).

Estos resultados se relacionan con los de Córdoba-Sánchez *et al.* (2019), quienes analizaron historias clínicas de estudiantes de psicología. En dicha tarea identificaron diversos errores, desde ausencia de datos en el proceso de evaluación, hasta diagnósticos que están poco o nada sustentados. Esto indica que no hay coherencia entre la técnica de evaluación y los diagnósticos identificados.

En cuanto a autopercepción del supervisor se refiere, Orozco *et al.* (2019) hallaron que los psicólogos clínicos se evalúan positivamente respecto a las competencias clínicas que poseen y ponen en práctica. También se encontró un estudio descriptivo del tipo de servicio que se ofrece en una universidad; sin embargo, este no discute sobre la supervisión, sino que caracteriza los casos que se atendieron (Calero *et al.*, 2018).

En cuanto a las relaciones subjetivas e intersubjetivas que se dan dentro de la supervisión, Pérez Moreno (2016) identificó que los supervisores identifican que la supervisión ofrece un marco en el cual entender la historia del paciente y ayudar al terapeuta a articular su propia historia como profesional. Además, identificó que estas relaciones se caracterizan por establecer relaciones de apego que constituyen una base segura (para el supervisado) que le permite exponerse, regularse emocionalmente, tolerar la incertidumbre y permitir el surgimiento de un self profesional.

En este aspecto, Andreucci y Bock (2015) también analizaron las relaciones supervisor-supervisado desde la perspectiva del enfoque intersubjetivo, por lo que proponen una diferente teorización de las relaciones entre supervisor y supervisado.

Araya *et al.* (2016) identificaron también que la tarea de supervisar no es sencilla, ya que requieren del supervisor una mirada multifocal al supervisado, paciente, relación supervisor-supervisado y relación terapeuta-paciente, por lo que requiere de un equilibrio dinámico para formar al terapeuta.

Respecto a la evidencia empírica de la supervisión clínica, llama la atención el estudio de González y Escagedo (2021), ya que demostraron que no existen diferencias entre los terapeutas en cuanto a su efectividad (supervisados y no supervisados), puesto que todos mantienen una tasa de éxito similar. No obstante, afirman que sí se encuentran diferencias entre la eficiencia y el tiempo que se necesita para alcanzar el cumplimiento de los objetivos de los planes terapéuticos.

## Reflexiones finales

A manera de conclusión, se identificó que la supervisión clínica, como línea de investigación, aún es incipiente y se encuentra en estado exploratorio y descriptivo. Son pocos los estudios que han dado un paso hacia la generación de evidencia de la efectividad de programas sistematizados para la formación de psicólogos clínicos. Las implicaciones prácticas de esta revisión teórica consisten en orientar la toma de decisiones para continuar el desarrollo de esta línea de investigación hacia modelos de supervisión basados en evidencia y pasar del discurso hacia la demostración de la efectividad.

## Referencias

- American Psychological Association. (2014). *Guidelines for clinical supervision in health service psychology*. Autor. <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Andreucci Annunziata, P. y Bock Galvez, K. (2015). Identidad profesional del supervisor clínico: un estudio de casos desde la perspectiva del sí-mismo dialógico. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 93-102- 10.33881/2027-1786.rip.8110
- Araya, C., Casassus, S., Guerra, C., Salvo, D., Zapata, J. y Krause, M. (2017). Criterios que supervisores clínicos chilenos consideran relevantes al momento de supervisar: un estudio cualitativo. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(1), 47-58. <redalyc.org/pdf/2819/281950399005.pdf>
- Bastidas-Bilbao, H. y Velásquez, A. M. (2016). Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 293-314. 10.12804/apl34.2.2016.06
- Bernard, J. y Goodyear, R. (2019). *Fundamentals of clinical supervision*. Pearson.
- Calero Elvira, A., Torre Martí, M. D. L., Pardo Cebrián, R. y Santacreu Ivars, M. (2018). Características de la asistencia psicológica en el contexto universitario: la Clínica Universitaria de la UAM. *Análisis y modificación de conducta* 44(169), 37-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/208235/Caracteristicas.pdf?sequence=1>
- Córdoba-Sánchez, V., Zambrano-Cruz, R. y Tamayo-Agudelo, W. (2019). Calidad de las historias clínicas de los practicantes de un consultorio psicológico de una universidad colombiana. *Educación médica*, 20, 72-78. 10.1016/j.edumed.2017.10.007
- Falender, C. A. (2020). Ethics of Clinical Supervision: An International Lens. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(1), 42-53. 10.11621/PIR.2020.0105
- onzález, A. L., Elvira, A. C. y Escagedo, M. C. G. (2021). El efecto de la experiencia y la supervisión clínica sobre el éxito terapéutico en la Clínica Universitaria de la Universidad Autónoma de Madrid (CPA-UAM). *Análisis y Modificación de Conducta*, 47(175), 21-35. 10.33776/amc.v47i175.4643
- Jurado, A. M. y Juárez, R. (2000). *Necesidad sentida por los psicólogos guatemaltecos de contar con un código de ética*. Estudio preliminar.
- Orozco Ramírez, L. A., Ybarra Sagarduy, J. L. y Romero Reyes, D. (2019). Competencias en la práctica del psicólogo clínico en Tamaulipas. *Revista de psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(2), 145-155.
- Pérez Moreno, A. I. (2016). *Teoría y práctica de la supervisión: análisis del discurso de supervisores y psicoterapeutas* [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Biblioteca Digital de la Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/25818/Tesis%20Ana%20Isabel%20Moreno%20P%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villafuerte-Montiel, A. L. (2016). La práctica de la supervisión clínica en México: Una actividad profesional en desarrollo/Counseling supervision in Mexico: A professional activity under progress. *Multidisciplinary health research*, 1(2), 43-46. 10.19136/mhr.a1n2.1560

# Liderazgo en mujeres trabajadoras de la Ciudad de Guatemala

Mariam Rocío López De León

## Notas del autor

Este artículo es resultado del trabajo de investigación con fines de graduación de la Maestría en Gestión Humana y Organizacional emitido por la Universidad de San Carlos de Guatemala. La autora declara que no tiene conocimiento de ningún conflicto de intereses. La correspondencia relacionada a este artículo debe dirigirse a Mariam Rocío López De León al correo electrónico: mariamr.lopezd@gmail.com

## Resumen

Este estudio se enmarca en la línea de investigación de género, del Departamento de Estudios de Posgrado de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El objetivo de este trabajo fue describir las experiencias de mujeres líderes guatemaltecas. Estudio de enfoque cualitativo, de diseño investigación-acción, tipo biográfico con una muestra no probabilística de seis mujeres trabajadoras guatemaltecas de la Ciudad de Guatemala durante el año 2022. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semi estructurada. Como resultado, se determinó que los patrones de crianza en Guatemala basados en estereotipos de género limitan el desarrollo profesional de la mujer. En conclusión, la educación y la deconstrucción de estereotipos de género son factores imprescindibles para el desarrollo de mujeres líderes.

*Palabras clave:* género, trabajo, estereotipos, mujeres, equidad de género.

## Abstract

This study is part of the gender research line of the Department of Postgraduate Studies of the School of Psychological Sciences of the University of San Carlos of Guatemala. The objective of this work was to descri-

be the experiences of Guatemalan women leaders. This is a qualitative approach study of action-research design, biographical type with a non-probabilistic sample of six Guatemalan working women from Guatemala City during 2022. The data collection instrument was a semi-structured interview. As a result, it was determined that parenting patterns in Guatemala based on gender stereotypes limit women's professional development. In conclusion, education and deconstruction of gender stereotypes are essential factors for the development of women leaders.

*Key words:* gender, work, stereotypes, woman, gender equality.

## Introducción

La connotación del término género hace referencia a las diferencias en comportamientos y funciones que desempeñan hombres y mujeres, estas distinciones producen a su vez desigualdades que promueven la aparición de estereotipos de género. Además, los estereotipos de género están presentes en la sociedad, forman parte de la cultura y se entretienen en las relaciones humanas. Los estereotipos de género se expresan a través de actitudes y comportamientos que limitan el desarrollo de las personas basados en expectativas sociales impuestas (Lechuga Montenegro *et al.*, 2018).

La estigmatización y los prejuicios de género nacen dentro de la familia, escuela, iglesia y grupos sociales primarios que forman estándares de comportamiento vinculados hacia el hombre o la mujer. Los estereotipos de género asociados a la mujer que han persistido a lo largo de la historia son referentes al rol natural de procreación de vida, quehaceres del hogar, así como la restricción de espacios que promueven el liderazgo en vida pública y en la sociedad. De acuerdo con Flores y Browne Sartori (2017), las mujeres enfrentan limitacio-

nes en relación con su desarrollo personal los cuales representan grandes retos y dificultades para su crecimiento profesional, principalmente para desempeñar puestos de liderazgo en comparación con el género masculino.

La historia de las limitaciones sociales asociadas al género femenino fue tomada como punto de partida de las ideologías feministas. El feminismo hegemónico buscó luchar por la equidad entre mujeres y hombres en la sociedad moderna. Esta ideología se originó con la intención de incorporar el punto de vista de las mujeres especialmente en el mundo laboral y esta ideología se describe como marxismo-feminismo, por lo que esta lucha recoge la alianza entre los movimientos feministas y los movimientos obreros (Miranda Mora, 2019)

Al día de hoy es posible evidenciar avances en relación con la equidad de género en el mundo laboral; sin embargo, el número de mujeres líderes dentro de organizaciones laborales no alcanza indicadores justos comparados con los del sexo masculino. Delgado Iglesias (2020) realizó una revisión sistemática que señaló que el desarrollo de la mujer es limitado dentro del mundo laboral. Además, están expuestas a actitudes hostiles dentro de los mismos por su género. Concluye que estas conductas hostiles en el trabajo han orientado a las mujeres a modelar e imitar comportamientos agresivos asociados al sexo masculino como conductas favorables para el desempeño de puestos de liderazgo, las cuales se describen en investigaciones más recientes como neosexismo.

Para Martínez del Valle y Villuendas Giménez (2016), el neosexismo es un concepto que engloba conductas hostiles dirigidas hacia las mujeres basadas en estereotipos de género. En contraparte, el término también pretende visibilizar los sentimientos de amenaza a los que la mujer está expuesta para promover la equidad de género como un interés colectivo.

A pesar del auge de acciones afirmativas en promoción de la igualdad de género y el protagonismo de los derechos humanos de la mujer en la última década, la participación femenina en el trabajo continúa sin alcanzar la igualdad laboral, sobre todo en el desempeño de puestos de liderazgo (Montalvo Romero, 2020).

La inserción de la mujer en el mercado laboral es un logro histórico alcanzado por la lucha feminista; sin embargo, la ejecución de planes de acción para desarrollar mujeres líderes debe continuar hasta alcanzar indicadores igualitarios en los distintos niveles jerárquicos de las organizaciones laborales (Rodríguez Navarrete, 2019).

La inclusión de la mujer en el trabajo no abarca todas las esferas de la equidad, por lo que es necesario establecer metas puntuales para reducir la segregación ocupacional y brechas salariales, productos de discriminación asociadas al género femenino.

Por otro lado, Alcívar López *et al.* (2021), agregan que la violencia a los derechos humanos del sexo femenino ha sido la discriminación histórica que el patriarcado ha impuesto a la mujer desde sus inicios; asimismo, el patriarcado ha fomentado la teoría de la competencia y la teoría de la organización de género que producen barreras individuales, culturales y estructurales principalmente hacia la mujer (Masabanda Analuiza *et al.*, 2019).

Para Díaz Gómez (2020), estas barreras parten de estereotipos de género y promueven estilos de liderazgo directivos que dificultan el cumplimiento de objetivos y reducen el desempeño de los equipos.

En un estudio de liderazgo realizado en el 2018 con una muestra de 260 participantes se demostró que no existe diferencias entre hombres y mujeres referente al desempeño en la posición de liderazgo a pesar de los estereotipos de género que se asignan a las mujeres en el desempeño de este rol (Velásquez Pérez, 2018). Además, Mendiola Castillo *et al.* (2021), demostraron que las mujeres líderes disponen adecuadas habilidades de comunicación las cuales promueven el trabajo en equipo y el alcance de objetivos en las empresas.

Aun cuando se han demostrado las habilidades y capacidades de las mujeres para desempeñar puestos de liderazgo, persisten las desigualdades. Esto sin duda alguna ha motivado el aumento de la investigación de género a partir de los años noventa. Estos estudios buscan analizar la presencia femenina en cargos directivos y ámbitos educativos de todos los niveles, en particular de nivel educativo superior. El común denominador de estas investigaciones ha sido la falta de visibilidad de las mujeres que desempeñen puestos de liderazgo. Asimismo, se ha demostrado una deficiente evidencia empírica de la relación de género y liderazgo en el contexto organizacional (Reche *et al.*, 2015).

Definitivamente, el género femenino enfrenta brechas de equidad en la sociedad y el mundo laboral no es la excepción. Los éxitos de las mujeres en el trabajo no se vinculan a la capacidad de las mujeres para desempeñarse profesionalmente. En lugar de ello, se asocian a ideas supersticiosas como la suerte (Garzón Bello *et al.*, 2020).

Por otro lado, Zafra (2021), describe cómo estas brechas generan autoexplotación en el género femenino.

no y, nuevamente, el patriarcado encuentra su estrategia de dominación al convertir a la mujer en su agente mantenedor de su propia subordinación.

Las estructuras hegemónicas centradas en la perspectiva patriarcal enfatizan las características masculinas y desestiman las capacidades del sexo femenino que favorecen la segregación sexual dentro de la esfera laboral. Empero, la mujer líder ha representado para el mundo empresarial un incremento en la rentabilidad en las empresas (Cañeque, 2017).

Para haber alcanzado estos resultados, las mujeres líderes han pagado un precio elevado: muchas de ellas cargan el peso de ser las primeras de sus linajes en ser mujeres trabajadoras, adicional a la tendencia femenina de agregarse tareas sin considerar que esto signifique limitantes para su desarrollo personal (Zafra, 2021).

Las mujeres líderes continúan enfrentando barreras en la actualidad: el sexismo asociado al liderazgo es una de las variables que se asocian con los niveles bajos de productividad y la escasa satisfacción laboral. Garzón Bello *et al.* (2020) estudiaron como las conductas hostiles derivadas de estereotipos de género influyen en el estilo de liderazgo y evidenció que estos comportamientos favorecen modelos autoritarios que generan desigualdades entre hombres y mujeres, así como la jerarquización de puestos.

También se ha demostrado que el estilo de liderazgo democrático favorece el desarrollo igualitario entre hombres y mujeres. Esto significa que, a menor evidencia de conductas hostiles, mayor equidad de género se vivirá dentro de las organizaciones (Garzón Bello *et al.*, 2020).

Es por ello que la lucha por la equidad laboral comprende una larga y compleja historia con transformaciones políticas desde diseños institucionales del Estado, relaciones internacionales, vinculaciones entre los organismos públicos e instituciones cívicas y sociales hasta las relaciones de poder de distintos movimientos sociales. En el 2008, la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 2011), hizo una declaración para crear políticas y estrategias orientadas a disminuir las desigualdades entre el sexo femenino y masculino, así como la generación de nuevas oportunidades de trabajo decente para las mujeres. Se ha demostrado que las prestaciones sociales mejoran las capacidades de la mujer.

Por lo anterior se evidencia que el género es una de las características que obstaculiza el progreso profesional y personal de las mujeres; sin embargo, existen otras como la clase social, etnia o residir en áreas rurales que la determinan como uno de los grupos más desprotegi-

dos, subordinados y de mayor discriminación (Zamudio Sánchez, Ayala Carrillo y Arana Ovalle, 2013).

Adicionalmente, se deben conocer cuáles son los retos actuales que enfrentan las mujeres líderes al ser rechazadas por no ser consideradas como calificadas. Así también, cómo estas experiencias dentro de las organizaciones del siglo XXI pueden contribuir para crear oportunidades de empleo a otras mujeres profesionales (Rodríguez Navarrete, 2019) y desarrollar mujeres líderes en el ámbito laboral.

Lo anteriormente expuesto hizo surgir la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es el liderazgo de mujeres trabajadoras?

## Materiales y métodos

Esta investigación se ejecutó bajo el enfoque cualitativo, de diseño investigación-acción y alcance exploratorio. Los sujetos de estudio de esta investigación fueron seis mujeres líderes en Guatemala, seleccionadas por el método no probabilístico y los criterios de inclusión fueron: género femenino, nacionalidad guatemalteca y experiencia laboral mínima de un año en el desarrollo de puestos de liderazgo. El instrumento empleado en el estudio fue la entrevista cualitativa semiestructurada.

La entrevista fue autoría de la investigadora y se conformó de ocho preguntas abiertas: (1) ¿Qué significa para usted ser mujer?, (2) ¿Qué le enseñaron acerca de qué es ser mujer?, (3) ¿Qué significa para usted como mujer ser líder?, (4) Describa sus experiencias de liderazgo a lo largo de su vida, (5) Describa los desafíos que ha enfrentado como mujer en el ámbito laboral, (6) ¿En alguna ocasión cree que le negaron un puesto de trabajo por ser mujer?, (7) Describa su experiencia como mujer desempeñando puestos directivos y (8) ¿Cuáles estrategias recomendaría a otras mujeres para que se desempeñen en puestos directivos?

Las preguntas se estructuraron en cuatro categorías: (1) género, (2) liderazgo, (3) mujer y trabajo, y (4) mujeres que desempeñan puestos directivos o de liderazgo.

Las entrevistas se realizaron en modalidad presencial y virtual durante el mes de abril del año 2022. Para llevar a cabo las entrevistas virtuales se utilizaron las plataformas digitales Google Meet y Zoom por medio de la herramienta de videollamada. Además, se utilizó la red social WhatsApp como método alternativo para llevar a cabo una de las entrevistas por dificultades de agenda de una de las participantes para la concertación de la misma.

Las entrevistas presenciales fueron agendadas a disponibilidad de horario de la participante dentro de su lugar de trabajo y la modalidad virtual se empleó con

la finalidad de facilitar la participación de las entrevistadas.

El análisis de la información se realizó por medio de matrices de contenido en donde se organizó y codificó las construcciones simbólicas de las experiencias de liderazgo como datos subjetivos a datos factibles para ser analizados. El método empleado fue el de codificación abierta de Strauss y Corbin por medio del cual se realizó la conceptualización de los fenómenos subjetivos (Cohen, 2019). Todos los datos recabados se analizaron e interpretaron a través del software Atlas.Ti.

## Resultados

Por medio de este estudio se determinó la presencia de mujeres líderes guatemaltecas dentro de organizaciones laborales en la actualidad. Las mujeres que hoy en día desempeñan puestos de liderazgo evidencian la trayectoria de las primeras luchas por la igualdad laboral que se plantearon en el origen de la ideología feminista en sus distintas vertientes.

En la Tabla 1 (ver Apéndice) se describen los datos sociodemográficos de la población en donde se evidencia que el 43 % de las participantes pertenecen al grupo etario de adulto joven, el 71 % ha alcanzado una escolaridad a nivel de posgrado, el 86 % están casadas; aunque a través de la entrevista se evidenció que el 57 % de la población experimentó separación o divorcio, y el 14 % nunca contrajo matrimonio. Finalmente, es interesante notar que el 57 % se identifica con la etnia ladina, la cual podría sugerir que la connotación de la etnia podría tener implicaciones en el liderazgo.

Por otro lado, en la Tabla 2 (ver Apéndice) se evidencia la participación femenina desempeñando puestos de liderazgo y se determinó que 57 % de la población alcanzaba un promedio de diez a veinte años de experiencia laboral.

Un punto relevante demostrado en el estudio fue el involucramiento a temprana edad de la mujer líder en el mundo laboral, en contraste con otras mujeres que han sido limitadas en la participación académica y laboral a causa de patrones de crianza basados en estereotipos de género.

Algunos de los estereotipos de género albergados dentro de los patrones de crianza en Guatemala que se evidenciaron en esta investigación son la exclusividad de la mujer a los quehaceres del hogar, reproducción, cuidado de los hijos, perspectiva de la educación como innecesaria o limitada para nivel superior y propensión al acoso sexual, como se muestra en la Figura 1 (ver Apéndice).

El liderazgo no es una característica dependiente al género: hombres y mujeres pueden desarrollar las capacidades necesarias para ser líderes. En esta investigación se determinó que para conseguirlo se requiere ampliar la perspectiva de los patrones de crianza basados en estereotipos de género.

De acuerdo con este estudio, el desarrollo del liderazgo es posible por medio de la exposición a por lo menos una figura de liderazgo en la infancia como se evidencia en la Figura 2 (ver Apéndice).

Por otro lado, las mujeres tienden a desarrollar habilidades sociales y de comunicación que promueven estilos de liderazgo democrático y orientado a las personas, en donde se persigue el bienestar de las personas alrededor, así como integrar grupos de trabajo y evitar relaciones verticales en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven, como se evidencia en la Figura 3 (ver Apéndice).

Los retos y las barreras para las mujeres relacionados al trabajo continúan hoy en día. En la Figura 4 (ver Apéndice) se evidencia que la desigualdad de género es un hecho que persiste y conlleva a la negación de puestos, abuso de poder y acoso sexual dentro del ambiente laboral. Además, la mujer trabajadora debe enfrentar dobles esfuerzos para obtener oportunidades laborales.

Finalmente, en la Figura 5 (ver Apéndice) se muestra la importancia de la deconstrucción de tabúes sobre el significado de ser mujer derivados de patrones de crianza basados en estereotipos de género para contribuir a la equidad laboral entre hombres y mujeres.

La deconstrucción de tabúes se alcanza por medio de la facilitación de la educación, en especial nivel académico superior; favorecer redes de apoyo; y el desarrollo de habilidades interpersonales como la autoconfianza y la disciplina, lo cual promueve el desarrollo de las mujeres y forma mujeres líderes capaces de desempeñar puestos directivos o de liderazgo.

## Discusión

La desigualdad de género representa un gran desafío para las mujeres en relación a la obtención de oportunidades laborales dignas y espacios para su desarrollo personal. Por esta razón es imprescindible la deconstrucción de estereotipos de género que determinan significados sociales adheridos a la mujer.

Uno de los factores prescindibles para la deconstrucción de estereotipos de género es la educación. En esta investigación se determinó que alcanzar un nivel de escolaridad superior se asocia con mayores oportunidades laborales y participación en puestos directivos. Además, las redes de apoyo —principalmente en la familia— fomentan el desarrollo de las mujeres.

Los entornos familiares con perspectivas diferentes a los patrones de crianza basado en estereotipos de género promueven habilidades interpersonales como autoconfianza y disciplina necesarias para desempeñar puestos de liderazgo.

Los patrones de crianza en Guatemala limitan el

desarrollo profesional de las mujeres, tal y como refiere Alcívar López *et al.* (2021): la discriminación histórica a la que el patriarcado ha sometido a la mujer desde sus inicios ha sido una expresión de violencia a los derechos humanos del sexo femenino.

El patriarcado ha fomentado la teoría de la competencia y la teoría de la organización de género, que producen barreras individuales, culturales y estructurales (Masabanda Analuiza *et al.*, 2019), como los estereotipos descritos en la presente investigación asociados al género femenino —la exclusividad de los quehaceres del hogar, cuidado de los hijos, embarazos a temprana edad, baja escolaridad y sentimientos de vergüenza al ser víctima de acoso sexual—, lo que claramente evidencia que para las mujeres representa un desafío lograr alcanzar puestos de liderazgo.

De acuerdo con los resultados obtenidos los estilos de liderazgos que propician las mujeres líderes son democrático y orientado a las personas. Estos estilos de liderazgo contribuyen al desarrollo de otras personas como líderes, buscan el bienestar de los equipos de trabajo, integrar estos grupos y evitan las jerarquías en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven; sin embargo.

Díaz Gómez (2020) menciona que los estereotipos asociados al género femenino dentro del ámbito laboral representan una barrera hacia los estilos directivos promovido por las mujeres líderes. En lugar de ello, se orientan hacia estilos directivos que dificultan el cumplimiento de objetivos y el alto desempeño de los equipos.

Es relevante que, a pesar de la tendencia de las mujeres hacia liderazgos no directivos, se logren alcanzar objetivos tal como propone Velásquez Pérez (2018): los estereotipos de roles de género que se asignan a las mujeres no evidencian diferencias en el desempeño en la posición de liderazgo.

Para Rodríguez Navarrete (2019), la inserción de la mujer en el mercado laboral ha sido un logro histórico alcanzado por la lucha feminista; sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer.

Las desigualdades de oportunidades laborales producen segregación ocupacional y vertical que se evidencian con brechas salariales, como un reflejo de la discriminación al sexo femenino. Por esta razón, el desarrollar una mentalidad distinta a la que está instaurada favorece su desarrollo profesional y permite reducir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres.

Tal como refieren Mendiola Castillo *et al.* (2021), las mujeres líderes disponen mejores habilidades de comunicación en comparación con el sexo masculino, lo que favorece el bienestar de las personas alrededor, la integración de grupos de trabajo y el desarrollo las personas a su cargo.

En la actualidad aún persisten las resistencias ante las mujeres que desempeñan puestos directivos como mencionan Martínez del Valle y Villuendas Giménez

(2016), con el neosexismo que manifiesta el conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres.

Delgado Iglesias (2020), también evidenció que permanecen actitudes desfavorables hacia la mujer líder, lo que sigue representando grandes obstáculos para el desarrollo profesional de aquellas que desean desempeñar este tipo de puestos.

La desigualdad de género perdura con la negación de puestos a mujeres, el abuso de poder y el acoso sexual, pues limitan las oportunidades laborales dignas. A pesar del auge en la materia de los derechos humanos en la última década y la participación femenina en el mundo empresarial, las mujeres aún continúan sin alcanzar la anhelada igualdad laboral (Montalvo Romero, 2020).

Como consecuencia de lo anterior, el aumento de la investigación acerca de género busca analizar la presencia femenina en cargos directivos y ámbitos educativos de todos los niveles (Cáseres Reche *et al.*, 2018).

Conforme a la fundamentación teórica, los resultados coinciden con otros autores según sus investigaciones en Latinoamérica. Resulta importante resaltar que, a nivel mundial, la historia de la desigualdad de género ha sido en gran medida similar a la que se vive en Guatemala.

Las implicaciones de este estudio contribuyen principalmente al aporte de la investigación de género en el país que evidencia la participación de la mujer en el trabajo. A través de las experiencias de liderazgo en mujeres guatemaltecas también permite identificar algunas de las limitaciones con las que la mujer trabajadora se enfrenta para contribuir a la planeación de reducción de desigualdad laboral y pautas para fomentar la equidad de género dentro de espacios laborales.

Conforme a las limitaciones encontradas, se encuentra la pérdida de detalles en entrevistas asincrónicas derivadas a los contratiempos de las participantes, el tamaño de la muestra y la nula participación de figuras públicas.

Por otro lado, algunos de los datos obtenidos en el estudio permiten plantear futuras líneas de investigación de correlación de variables entre el número o posición de hermano y liderazgo, pues con base en estudios entre hermanos se asocia el liderazgo al hermano mayor; sin embargo, en la presente investigación estas estimaciones se asociaron con el número de hermana menor.

Por otro lado, la tendencia a la identificación de etnia entre mujeres líderes fue hacia la variable ladina en contraparte a la mestiza, lo que sugiere que la etnia también representa otra línea de investigación asociado al liderazgo en el género femenino. Se concluyó que la educación es un factor imprescindible para el desarrollo de mujeres líderes, redes de apoyo que deconstruyan estereotipos de género y la educación sexual integral permiten a la mujer ser un ente activo en su desarrollo personal y profesional.

## Referencias

- Alcívar López, N., Montecé Giler, S. A. y Montecé Giler, L. A. (2021). Ser mujer en el tercer mundo y la influencia de la lucha feminista en la situación de la mujer en Latinoamérica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(3), 1-36. [10.46377/dilemas.v8i.2717](https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2717)
- Cañeque, M. (2017). *El nuevo liderazgo*. Ediciones Granica. [https://books.google.com.gt/books?id=zsRADgAA-QBAJ&pg=PT8&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.gt/books?id=zsRADgAA-QBAJ&pg=PT8&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false)
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019) *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. Teseo. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/download/relmecse122/16729?inline=1>
- Delgado Iglesias, A. J., Palma Navarro, A. B. y Rivas Pajares, Á. (2020). Neosexismo y creencias desfavorables hacia la mujer líder. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 4(17), 117-122. [10.30827/digibug.37013](https://doi.org/10.30827/digibug.37013)
- Díaz Gómez, E. R. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad y Empresa*, 22(39), 1-21. [10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7854](https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7854)
- Flores, P. y Browne Sartori, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 147-160. [10.11600/1692715x.1510804082016](https://doi.org/10.11600/1692715x.1510804082016)
- Garzón Bello, C., Jiménez Domínguez, D., Juan Moreno, I., Luque Oliva, C., Navío García, R. M., Pacheco Arco, M. y Pérez Páez, M. J. (2020). ¿Líderes sexistas? Un estudio sobre la influencia del sexismo en los estilos de liderazgo. *Reidocrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2(11), 93-99. [10.30827/digibug.27619](https://doi.org/10.30827/digibug.27619)
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G. y Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15(43), 110-139. [10.22201/FE.24488143E.2018.43.387](https://doi.org/10.22201/FE.24488143E.2018.43.387)
- Martínez del Valle, M. y Villuendas Giménez, M. D. (2006). Las mujeres en la formación superior: elección de carrera versus estereotipos de género y neosexismos. *Cuestiones de género: De la igualdad y la diferencia*, (1), 87-112. [10.18002/cg.voi1.3855](https://doi.org/10.18002/cg.voi1.3855)
- Masabanda Analuiza, G. I., Aman Llerena, A. M., Montero Solano, J. P. y Javier Analuiza, E. M. (2019). La evolución del derecho laboral de la mujer. Protección y fomento de la igualdad. *Iustitia Socialis*, 4(7), 64-96. [10.35381/racji.v4i7.355](https://doi.org/10.35381/racji.v4i7.355)
- Mendiola Castillo, G. G., Dusek Paz, M. J., Flores Bazán, M. I. (2021). El liderazgo y posicionamiento de las mujeres en el siglo xxi. *Educación Médica*, 22. [10.1016/j.edumed.2020.07.006](https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.07.006)
- Miranda Mora, A. M. (2019). Feminismo anticapitalista o marxismo feminista. Historia de un debate contemporáneo. *Teoría. Revista del Colegio de Filosofía*, (35), 65-90. [10.22201/ffyl.16656415p.2018.35.1074](https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2018.35.1074)
- Montalvo Romero, J. (2020). El trabajo desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Derecho* (49), 1-19. [10.22187/rfd2020n49a6](https://doi.org/10.22187/rfd2020n49a6)
- Reche, M. P. C., Sachicola, A. y Lucena, M. A. H. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal*, ESJ, 11(2), 296-313. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4975>
- Rodríguez Navarrete, L. (2019). Mujer, trabajadora y madre: la superheroína del siglo XXI. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 4(3), 219-223. [10.20318/femeris.2019.4937](https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4937)
- Velásquez Pérez, S. M. (2018). *Estereotipos de roles de género y actitudes hacia mujeres líderes organizacionales, desde la perspectiva de las propias mujeres* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/handle/20.500.12404/12959/Veláy>
- Zafra, R. (2021, 1 de septiembre). El capitalismo habla de la autoexplotación como de un yo que se explota cuando es algo incentivado estructuralmente desde la cultura digital. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-57956138>

## Apéndices

En la Tabla 1 se evidencia que el 43 % de las participantes pertenecen al grupo etario de adulto joven, que a su vez resalta que el desempeño de liderazgo femenino es un resultado de la época actual. Además, el 71 % de la población ha alcanzado una escolaridad a nivel de posgrado. El estado civil del 86 % de la población es casada y se evidenció que el 57 % experimentó alguna separación o divorcio. Finalmente es interesante que el 57 % se identifique con la etnia ladina la cual podría sugerir que la connotación de la etnia podría tener implicaciones en el liderazgo.

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos*

Variable	N	%
Edad		
30-40	3	43
41-50	2	29
51-60	1	14
61-70	1	14
Nivel educativo		
Diversificado	1	14
Pregrado	1	14
Posgrado o maestría	5	71
Estado civil		
Soltera	1	14
Casada	6	86
Etnia		
Ladina	4	57
Mestiza	3	43

En la Tabla 1 se evidencia que el 43 % de las participantes pertenecen al grupo etario de adulto joven, que a su vez resalta que el desempeño de liderazgo femenino es un resultado de la época actual. Además, el 71 % de la población ha alcanzado una escolaridad a nivel de posgrado. El estado civil del 86 % de la población es casada y se evidenció que el 57 % experimentó alguna separación o divorcio. Finalmente es interesante que el 57 % se identifique con la etnia ladina la cual podría sugerir que la connotación de la etnia podría tener implicaciones en el liderazgo.

## Tabla 2

### *Aspectos relacionados al desempeño laboral*

Variable	N	%
Desempeño laboral		
Emprendedora		
Fundadora	1	14
Puesto directivo	1	14
	4	14
Experiencia laboral		
10-20		
21-40	1	14
Más de 40	1	14
	5	71

Fuente. Autoría propia.

En la Tabla 3 se reflejan algunas variables de interés para futuras investigaciones.

## Tabla 3

### *Aspectos contextuales*

Variable	N	%
Religión		
Cristiana católica	2	29
Cristiana evangélica	5	71
Hijos		
Si	7	100
No	0	0
Número de hermana		
Pequeña	4	57
Mediana	1	14
Grande	2	29

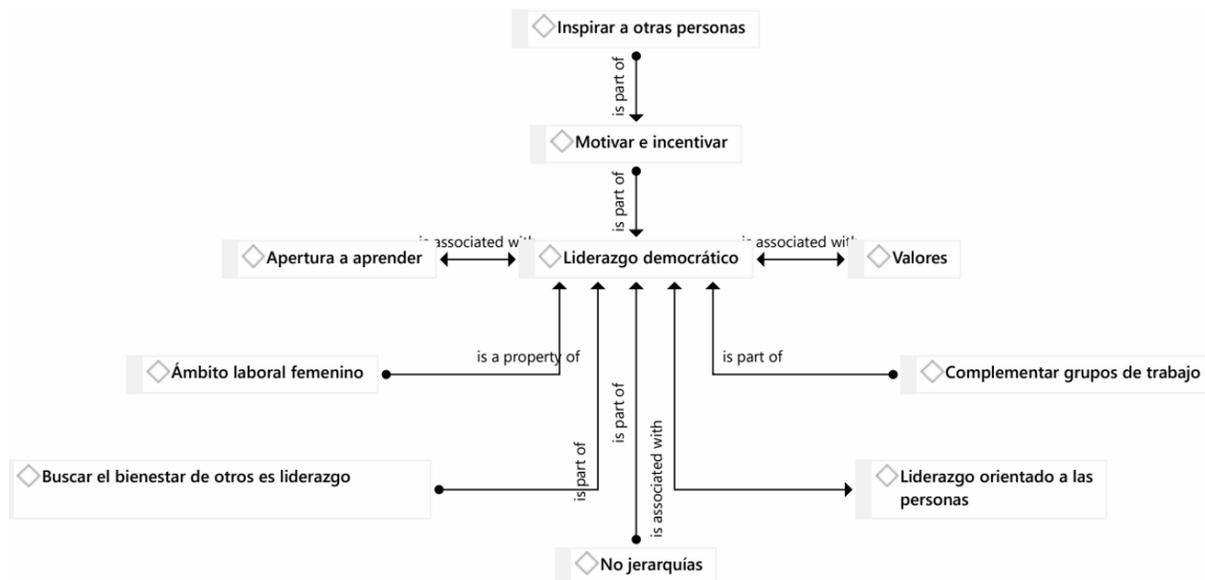
Fuente. Autoría propia.



La Figura 3 evidencia el tipo de liderazgo que desarrollan las mujeres líderes. El tipo de liderazgo que las mujeres desempeñan es democrático y orientado a las personas pues buscan el bienestar de los demás, integran grupos de trabajo y evitan las jerarquías en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven.

### Figura 3

#### Liderazgo en mujeres trabajadoras

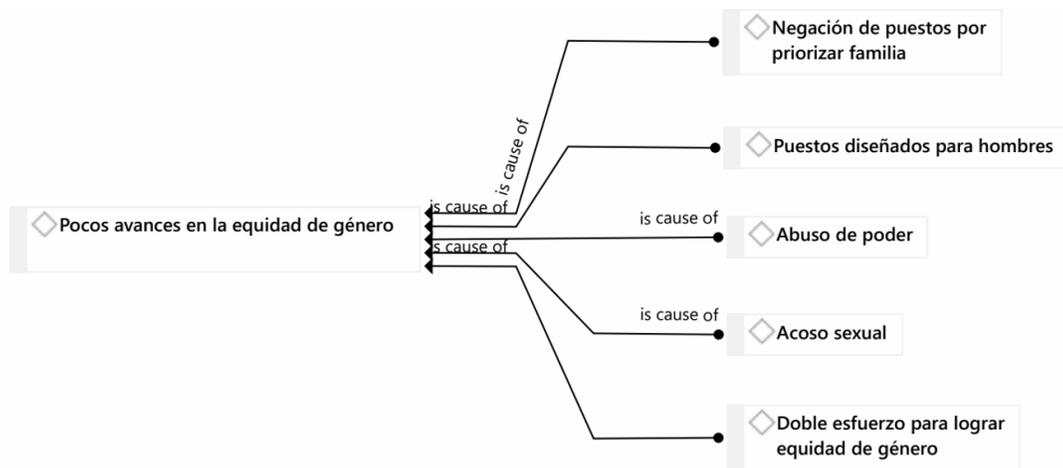


Fuente. Autoría propia.

La Figura 4 evidencia que la desigualdad de género en la actualidad persiste con la negación de puestos, abuso de poder, acoso sexual y el doble esfuerzo para lograr oportunidades laborales.

### Figura 2

#### Avances en la equidad de género en el ámbito laboral

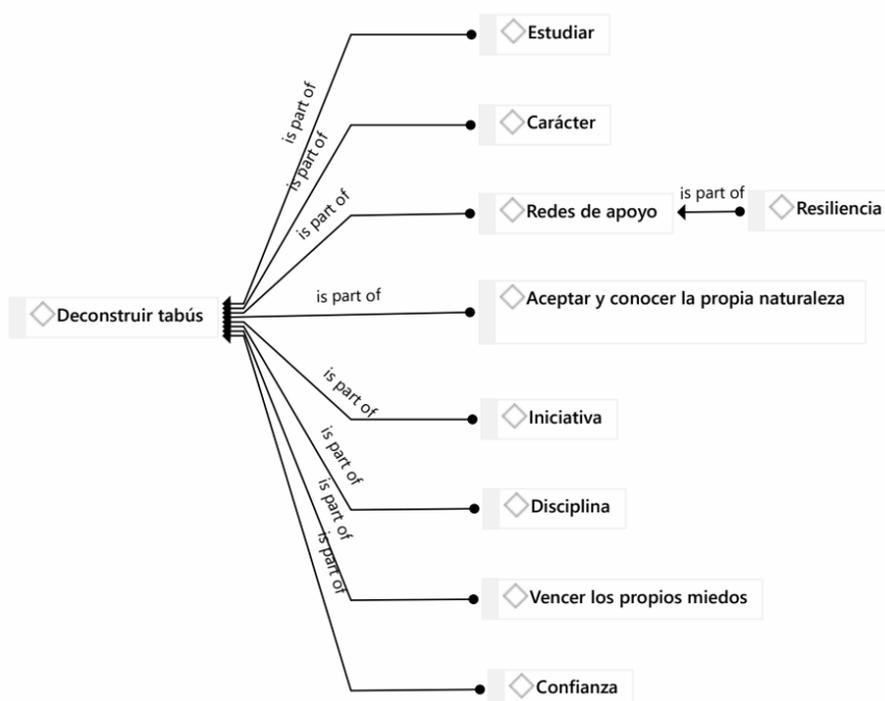


Fuente. Autoría propia.

La Figura 5 muestra la importancia de la deconstrucción de tabúes sobre el significado de ser mujer, derivados de patrones de crianza machistas para desarrollarse como mujer líder. Alcanzar un nivel de escolaridad superior, contar con redes de apoyo, la autoconfianza y la disciplina son algunas de las estrategias que promueven el desarrollo de las

## Figura 5

### *Estrategias para desarrollar liderazgo*



*Fuente.* Autoría propia.

# Pedagogía de la geografía: el caso de las guerras

## (Pedagogy of geography: the case of wars)

### Jorge Molina Aguilar

Psicólogo, Máster en Salud Mental y Candidato a Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Académico Asociado de la Universidad Luterana Salvadoreña. Codirector del Observatorio del Comportamiento de Automedicación de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, y miembro del Instituto Europeo de Estudios Multidisciplinarios Sobre Derechos Humanos y Ciencias - Knowmad Insitut, Brandemburgo, Alemania. ORCID 0000-0001-7288-9740.

### Martin Ignacio Díaz Velásquez

Teólogo, investigador social y presbítero, especializado en derechos humanos, políticas de drogas y tecnologías emergentes. Certificado en ciberconflictos internacionales. Embajador de One Young World y vocero en países germanoparlantes del Rome Consensus 2.0 por una política de drogas humanitaria, una iniciativa de IFRC (International Federation of Red Cross). Instituto Europeo de Estudios Multidisciplinarios Sobre Derechos Humanos y Ciencias - Knowmad Insitut, Brandemburgo, Alemania. ORCID 0000-0001-5162-4786

### Notas de los autores

La correspondencia referente a este artículo debe dirigirse a Jorge Molina Aguilar ([jorge.molina@uls.edu.sv](mailto:jorge.molina@uls.edu.sv)/[jmolina@knowmadinstitut.org](mailto:jmolina@knowmadinstitut.org)) y Martin Ignacio Díaz Velásquez ([mdiaz@knowmadinstitut.org](mailto:mdiaz@knowmadinstitut.org)).

## Resumen

El presente texto introductorio conduce a la geografía como ciencia social y, a través de ella, al desarrollo de hechos geográficos, práctica ejemplificada en este caso por la geografía de guerra. El producto final, derivado de este escrito, surge como una herramienta didáctica para la enseñanza de diferentes tipos de conflictos alrededor del mundo. Lo anterior resulta de utilidad para desarrollar una geografía activa, funcional y que contribuya a aprender a incorporar datos geográficos como parte de la formación a lo largo del tiempo, con un eco en la educación superior. Esto facilita comprender y relacionar diferentes conceptos geográficos y

desarrollar estrategias didácticas; expresar los conceptos geoespaciales a través del uso de tecnologías abiertas; y, en definitiva, promover una transformación del material geográfico —de realidad alternativa— en una herramienta motivadora y creativa que facilite el desarrollo de temas de interés para cada estudiante.

**Palabras claves:** pedagogía, currículum, guerra, geografía, educación.

## Abstract

This introductory text leads to geography as a social science and through it to the development of geographic facts, a practice exemplified in this case by the geography of war. The final product from which this writing arises is a didactic tool to teach different types of conflicts around the world and that will be useful to develop an active, functional geography that contributes to learn to incorporate geographic data as part of training over time with an echo in higher education, for example to understand and relate different geographic concepts to develop didactic strategies, expressing the geo-spatial through the use of open technologies and ultimately, transforming geographic material —that comes from alternative reality— into creative and motivating material that touches on topics of interest to each student.

**Keywords:** pedagogy, curriculum, war, geography, education.

## Introducción

El presente artículo es una reflexión pedagógica acerca de una formación geográfica lábil en el currículum escolar. Para esto, resulta ineluctable realizar una reflexión desde la pedagogía crítica y la pedagogía social, así como también hacer un análisis de la sociología del conocimiento y la sociología del currí-

culum (Debesse y Miliaret, 1966). Este análisis, aplicado a la geografía y sus diferentes tipos, busca propiciar un cuestionamiento y una reflexión acerca de los posibles vacíos cuando se presenta una deficiencia curricular, en este caso puntual, en la geografía.

El texto conduce a la geografía como una ciencia social y a través de ésta, al desarrollo del hecho geográfico, una práctica que en esta ocasión se ejemplifica a través del binomio guerra-geografía. Es necesario aclarar que el presente no es un artículo sobre conflictos y guerras, y mucho menos sobre biopolítica. Únicamente hace uso del binomio guerra-geografía a modo de ejemplo, con la finalidad de mostrar cómo algunos fenómenos gradualmente se invisibilizan, y surgen cuando se presentan problemas curriculares, en esta ocasión, expresados en un vacío en el currículum acerca de la geografía.

Acerca de este artículo, dos datos resultan imprescindibles de mencionar. El primer dato, es que este artículo fue expuesto por primera vez el 4 de agosto de 2022 en Bogotá, Colombia. Se presentó con la finalidad de inaugurar el período académico de la Facultad de Psicología, y el VI encuentro de la Sociedad Colombiana de Estudios Históricos y Sociales de la Psicología. Este esfuerzo fue coordinado por la Fundación Universitaria Los Libertadores y la Universidad del Rosario.

El segundo dato, es que el texto nace de un documento más amplio; es, en suma, un extracto teórico del libro *Guerra(s). Reflexiones de una Pedagogía Geográfica*. Dicho libro es una herramienta didáctica para la enseñanza de los diferentes tipos de conflictos alrededor del mundo. De igual manera, muestra el vacío epistemológico que emerge ante el desconocimiento de la geografía y, peor aún, el tipo de conocimiento que emerge de una geografía que tiene como única norma *transmitir conocimiento turístico a través del paisajismo y la cartografía*.

En contraste, se propone una aproximación geográfica —desde el hecho geográfico— donde el diseño del material didáctico surge de la reflexión acerca de diferentes tipos de pedagogía. En consecuencia, es un material cuidadosamente pensado para enseñar acerca de los distintos tipos de guerras y conflictos en el mundo, desde un currículum que evidencia estos conflictos, así como también sus actores sociales principales y el rol que estos tienen.

En ambos casos —tanto el de la ponencia como el libro— este artículo es una síntesis que no pretende bajo ninguna circunstancia, promover un conocimiento omnicompreensivo. Más bien, es un instrumento de

reflexión acerca de una disciplina olvidada y relegada a mapas y aplicaciones tecnológicas, a paisajismo y cartografía, y, no menos importante, a una pedagogía yerta.

A pesar de lo anterior, la geografía en su momento sirvió para desarrollar la actitud y el pensamiento crítico, el pluralismo disciplinar y tres aspectos que deberían tener un carácter protagónico en la educación y la enseñanza, que son: (i) el asombro, (ii) la curiosidad y (iii) la creatividad (Debesse y Miliaret, 1966; De Tezanos, 2006; Speck y Wehle, 1981).

## **Pedagogía: entre la sociología del conocimiento y la sociología del currículum**

Antes de hablar de pedagogía es necesario aclarar que se presenta una amplia gama de retos cuando se le define. Uno de ellos —y muy común— es la confusión frecuente de la pedagogía con la educación. Durkheim (1973, citado en Gras, 1985) consideró a la pedagogía como una teoría práctica de la educación, y desde su época se presentaba como un esfuerzo reflexivo acerca de la práctica pedagógica, principalmente cuando la educación es considerada como un fenómeno social (Durkheim, 1973, citado en Gras, 1985).

Una vez la educación es pensada desde una óptica social, entonces adquiere una mayor complejidad, tanto en su accionar como en la forma en que se reflexionan las acciones sobre ella; es decir, la pedagogía (Novack, 1985).

Autores como Calerier, desde 1910, planteaban que la pedagogía era una teoría general de la educación, y se agrupaba en principios que se consideraban universales; en esa línea, cuando la pedagogía reflexiona de manera profunda en la educación, esta puede orientarse rumbo a la filosofía de la educación y esto último, conducir a un análisis crítico acerca de los métodos y las técnicas en la educación misma, a esto se le conoce como pedagogía general (Sáenz Barrio, 1986). En contraste, si el interés conduce a analizar la enseñanza en distintas disciplinas, entonces se le conoce como pedagogía de las didácticas (Miliaret, 1966; Sáenz Barrio, 1986).

En suma, existen diferentes tipos de pedagogía que provienen en su mayoría de distintas concepciones de lo que es la pedagogía en función de su objeto de estudio. En este caso, se considera como punto de partida a la pedagogía social, ya que esta tiene por objeto el estudio, la selección y la aplicación de acciones educativas que se dan en marcos institucionales. Dichos marcos tienen finalidades que son definidas por la sociedad a través de consideraciones éticas y filosóficas (Gras, 1985; Fernández Palomares, 1985).

La pedagogía social, pues, tiene como objeto la educación social; por lo tanto, es una racionalización que se hace sobre fenómenos educativos y la sociedad donde se presentan (Pereira, 1970).

Una de las características ópticas de la pedagogía social estriba en la sociología del conocimiento y la sociología del currículum. Por su parte la sociología del conocimiento se refiere a las relaciones entre las producciones mentales y los contextos sociales en los cuales surgen tres conceptos que serán claves en este caso. El primero, las producciones mentales, referido a ideas, categorías del pensamiento, creencias, entre otras. El segundo se refiere al contexto social: aquí se encuentran las clases sociales, los modos de producción, grupos, etcétera. Finalmente, las relaciones sociales, conceptualizadas en términos de determinación, correspondencia y reflejo (Merton, 1964).

Desde diferentes aproximaciones acerca de la sociología del conocimiento, vale la pena mencionar tres aportes fundamentales. Primero, los aportes de Max Scheler, sobre la noción donde la sociedad determina la presencia de ideas y condiciones que hacen posible su aparición y su impulso, aunque no necesariamente su contenido (Hamilton, 2014).

Segundo, los aportes de Karl Mannheim, quien sostenía (radicalmente) que era la sociedad quien determinaba la aparición y el contenido de las ideas humanas (Hamilton, 2014). Y tercero, es importante mencionar que fueron Berger y Luckmann quienes aportaron una (re)orientación acerca de la sociología del conocimiento.

Entre sus diversos aportes, se puede destacar una reflexión sobre el contenido, puntualmente el hecho de incluir el análisis de los procesos por los que el conocimiento se desarrolla, se transmite y se mantiene en diversas situaciones sociales (Berger y Luckmann, 2006).

En síntesis, la sociología del conocimiento destaca el papel de la sociedad en la producción de conocimiento, en los contenidos a explorar y difundir en un contexto y un período determinado; o todo lo contrario, la infravaloración en cuanto al estudio de ciertos contenidos y, en consecuencia, un posible cese en la enseñanza de los mismos.

Otro concepto que abona a comprender y complementar el análisis es el concepto de currículum o teoría curricular. Este concepto, al igual que los anteriores, es objeto de estudio y de una amplia variedad de aproximaciones teóricas.

Desde una perspectiva sincrónica, la teoría del currículum plantea justificaciones en la enseñanza

intencional. Por tanto, planifica qué tipo de contenidos se enseñan, así como también los contenidos que son excluidos, sobre la base de qué criterios se da esa selección o exclusión y, no menos importante, los objetivos, actividades, normas de regulación, agentes involucrados y formas de comprobación vinculados al contenido dentro de la enseñanza (Lawton *et al.*, 2014).

La teoría del currículum resulta importante porque tiene la posibilidad de establecer un puente entre la pedagogía, sus fundamentos y la práctica de enseñanza (Lawton *et al.*, 2014). En este caso, la teoría del currículum conduce a reflexionar en el puente entre los fundamentos pedagógicos de la geografía y la enseñanza de esta. Sobre esto último, desde la sociología del currículum se destaca que el contenido en la educación y en la enseñanza, puede encontrarse en dos tipos de currículum.

Primero, el currículum de base; es decir, el diseño curricular prescriptivo y obligatorio, conocido como tronco común o core curriculum. Este persigue la adquisición de un conocimiento mínimo en una población determinada y forma parte del currículum formal. Tiene fundamentos en el conocimiento oficial y válido para una sociedad —y en un momento determinado—. Se encuentra en los planes de estudios y en los programas de las asignaturas (Young, 2015; Vargas Ulate, 2009).

Segundo, el currículum oculto o *hidden curriculum*. Este concepto se refiere a una serie de mensajes que se transmiten como resultado de la forma de escolarización, organización y prácticas institucionales (Portelli, 1993).

Ahora bien, la sociología del currículum se preocupa por reflexionar en el tipo de conocimiento que se enseña en el aula de clase. Se refiere a la relación entre el conocimiento educativo, la selección, la organización y transmisión de contenidos, así como su vinculación con las estructuras sociales.

Como resultado de estas reflexiones, desde la perspectiva sociológica, emergen temas como la distribución de poder o las ideologías y el sistema de valores con base en los cuales se priorizan o excluyen contenidos a enseñar. Ello facilita el análisis crítico acerca de cuáles son los principales agentes y mecanismos que posibilitan la elección y selección de los conocimientos que forman parte de los planes de estudio y de los programas en las asignaturas, al igual que su función en un contexto y una coyuntura social.

Esta aproximación conceptual facilita un análisis crítico que posteriormente estará vinculado a la geografía. De esta manera es posible reflexionar acerca de cuáles son los principales agentes y mecanismos que

promueven o imposibilitan la elección y selección de conocimientos afines a la geografía, bien sea para formar parte de planes de estudio formales u ocultos.

En el caso de la geografía, será importante conocer cuáles son las causas principales que promovieron que esta fuese eliminada del currículum formal, así mismo, resulta de interés profundizar sobre la transición que esta disciplina ha tenido, desde ser una asignatura independiente, hasta convertirse en un contenido diluido (como parte de otra asignatura) que en algunos contextos se le conoce como “Estudios Sociales”.

De esto emergen una serie de cuestionamientos como, por ejemplo, ¿qué funciones cumple la reducción de un análisis geográfico? ¿De qué manera se decidió jerarquizar los conocimientos y contenidos a impartir en un momento determinado y, dejar fuera la asignatura de geografía del currículum base? ¿Qué posibles consecuencias emergen de esta jerarquización? ¿Existen receptores legítimos en cuanto a la enseñanza de la geografía? Es decir, ¿se presenta una distribución del conocimiento geográfico desigual entre distintos grupos sociales? Y de ser así, ¿qué efectos tiene?

## Filosofía política de la educación

Para algunos autores, la pedagogía es considerada como la madre de las disciplinas de la educación y es también conocida como filosofía política de la educación. Como se dijo antes, es gracias a ella que surgen reflexiones acerca de la educación. Muchas veces estas reflexiones aparecen en forma de opiniones y análisis críticos acerca de la postura ética, política y social en cuanto a la educación (Brailovsky, 2018).

Pero ¿por qué resulta necesario un análisis desde la pedagogía? Para Brailovsky (2018) la pedagogía-filosofía política de la educación permite construir una reflexión para desnaturalizar los discursos dominantes sobre un tema y también para analizar la legitimación social a través de la cual han sido posibles los contenidos obligatorios. El mismo autor destaca cómo algunas asignaturas enseñan contenidos comunes, y estos marcan puntos de encuentro y experiencias comunes entre diferentes sociedades y culturas.

## Pedagogía crítica y pedagogía social

Uno de los fines de la educación es fomentar y desarrollar el pensamiento y la actitud crítica; por tanto, es uno de los objetivos más importantes en las tendencias

pedagógicas. El pensamiento crítico desde la pedagogía contribuye al cambio en el análisis acerca de los contenidos en las asignaturas y en los planes de estudio, al igual que los cambios en cuanto al rol del docente como un transmisor, a veces lineal y jerarquizado, de conocimientos. Este tipo de pedagogía crítica desmitifica roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje y también en cuanto al contenido y la forma en que este se transmite.

Leme y Méndez (2013) mencionan que toda propuesta educativa es contextual, pues en ella confluyen múltiples intereses. Por tanto, es necesario el “descubrimiento de caminos de deconstrucción de las redes simbólicas y del imaginario social que interrelacionan multiculturalidad, diferencias idiosincrásicas, violencia y exclusión” (Leme y Méndez, 2013, p. 2).

Los mismos autores mencionan que estar disconforme o asumir una actitud crítica acerca de la educación no es un sinónimo de perder la confianza en la educación, al contrario, plantean que la disconformidad es una estrategia epistemológica y una fuente de conocimiento (Leme y Méndez, 2013).

En esa dirección, la producción de conocimiento también surge de una realidad que resulta molesta. En casos como la pedagogía geográfica se presenta un ejemplo, pero el mismo análisis puede llevarse a diferentes contenidos, asignaturas o planes de estudio. Esto se facilita, por un lado, gracias a la pedagogía crítica, la cual nos aporta explicaciones que cuestionan aquello que normalmente es aceptado como válido; nos brinda una aproximación al mundo escolar como un sistema político donde se dirimen cuestionamientos sociales; y donde, a través de la sociología de la educación, se observan las grietas del sistema educativo (Brailovsky, 2018).

Por otro lado, la pedagogía social nos permite reflexionar sobre los espacios educativos y sus divisiones, así como también el peso e influencia de las categorías afines a diferentes contextos sociales —como el mundo empresarial— a través de las cuales se ven influenciadas las prácticas educativas y los contenidos a enseñar (Leme y Méndez, 2013).

La pedagogía social también genera espacios para la desobediencia cultural, principalmente cuando se cuestionan los espacios geográficos y los contenidos que son impartidos y priorizados en una cultura. Igualmente, promueve un análisis crítico acerca de cómo los contenidos y los currículums pueden estar contruidos a la base de un motor económico y puestos al servicio de los intereses del mercado (Brailovsky, 2018; Leme y Méndez, 2013).

Desde el análisis y basado en las pedagogías crítica y social, se aprecia de forma crítica y sospechosa la educación y los discursos educativos a través de los cuales surgen contenidos que se institucionalizan y pasan a ser considerados como válidos.

De ambas pedagogías nace la posibilidad de hablar incluso de una pedagogía social crítica, una propuesta donde la educación sea cuestionada desde diferentes ángulos, abierta a la crítica, capaz de desarrollar una mirada que favorece a la mayor cantidad de sectores en la sociedad y que esto se puede observar en su currículum formal y oculto. De cualquier modo, desde la pedagogía crítica y la pedagogía social se presenta tanto una crítica cultural subjetiva, como también una desobediencia cultural (Brailovsky, 2018; Leme y Méndez, 2013).

Esta visión se concatena con el análisis que se desarrolla a continuación acerca de la geografía: gradualmente, el análisis pedagógico de la geografía adopta la forma de una teoría especial de la argumentación; es decir, de un juego de argumentos en los cuales “también puede aspirar a ejercer una función crítica” (Habermas, 2000, p. 45).

La geografía, desde las ciencias sociales, abre un abanico de posibilidades aún más profundas que los recursos didácticos tradicionales, como el paisajismo y la cartografía, los cuales, en esta ocasión, son estudiados de forma crítica a través de la pedagogía crítica y social.

## La geografía, una ciencia social

De forma simple, se denomina geografía a la descripción de la superficie terrestre. Esto debido a que algunos traductores atribuyen el origen de su nombre al prefijo *guéo*, que proviene de *gaia* y *gues*, lo cual significa tierra, y *graph* que significa descripción o escritura (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Esta visión se concatena con el análisis que se desarrolla a continuación acerca de la geografía: gradualmente, el análisis pedagógico de la geografía adopta la forma de una teoría especial de la argumentación; es decir, de un juego de argumentos en los cuales “también puede aspirar a ejercer una función crítica” (Habermas, 2000, p. 45).

La geografía, desde las ciencias sociales, abre un abanico de posibilidades aún más profundas que los recursos didácticos tradicionales, como el paisajismo y la cartografía, los cuales, en esta ocasión, son estudiados de forma crítica a través de la pedagogía crítica y social.

La geografía es una ciencia antigua. Ha tenido diferentes momentos históricos y una enorme cantidad de aportes, desde la navegación hasta desigualdades y problemas ambientales en diferentes áreas de la tierra. Sin embargo, el progreso de la geografía como disciplina depende en gran parte del dominio práctico del ser

humano sobre la naturaleza del planeta (Bayley, 1981).

Como ejemplo de lo anterior, fue hasta el siglo IX que la geografía era únicamente descriptiva. Luego, como resultado de su fusión con otras ciencias afines, pasó a desarrollar un tipo de análisis más orientado a lo teleológico de causa y efecto (Bayley, 1981).

Esto último fue conocido como análisis teleológico, que tuvo una influencia de bastante importancia en la geografía y llevó a que los análisis plantearan la búsqueda constante de respuestas acerca de cómo se presentaba una relación entre dos procesos fundamentales: (1) el hecho geográfico y (2) el ser humano y su ambiente natural (Lief y Rustin, 1963).

La relación entre dichos procesos dejaba claro que era necesario hacer un análisis más allá de lo meramente descriptivo. Lo anterior mencionado llevó a la geografía a gradualmente adquirir dos objetivos importantes. El primero, convertirse en ciencia y el segundo, integrarse a las ciencias sociales. A pesar de todos estos hallazgos históricos, con el tiempo, la geografía pasó de ser una asignatura independiente, a formar parte del currículo de otras materias, en algunos lugares llamadas ciencias sociales o estudios sociales.

En suma, se conoce a la geografía como la ciencia que tiene por objeto de estudio la descripción de los fenómenos físicos y de la humanidad. Pero al igual que la pedagogía, la geografía también posee diferentes áreas de especialidad; es decir, es heterogénea y su historia la llevó a mezclarse con otras disciplinas.

En esta misma dirección nos encontramos con una geografía económica, la cual tiene por objeto de estudio la distribución y explotación de los recursos naturales. Por otro lado, la geografía física, donde se estudian las condiciones naturales y de la superficie terrestre con todos sus accidentes se compone de otras disciplinas como la climatología, la geomorfología o edafología (Bayley, 1981).

Luego, la geografía política, quizá una de las más conocidas en la actualidad y aunque es muy poco estudiada en la época escolar, tiene por objeto de estudio la división y organización administrativa de los diferentes territorios de la superficie terrestre (Bayley, 1981; Lief y Rustin, 1963).

Finalmente, la geografía humana, que analiza la implantación del ser humano en un territorio específico y sus movimientos de un territorio a otro. Esta geografía se ve acompañada por los análisis migratorios de movimientos humanos, los estudios de suelo y los procesos demográficos (Bayley, 1981).

A pesar de ser distintos tipos de geografía, esta debe partir de su situación en el contexto de las ciencias sociales. Y en ese contexto, su objetivo básico; es decir, el objeto de todo estudio geográfico es un estado de hecho, una situación real y localizable en el espacio y el tiempo, pero que a su vez es una serie de factores interrelacionados (Bayley, 1981; Lief y Rustin, 1963; UNESCO, 1966).

En ese caso, para lograr el hecho geográfico se deben combinar distintos análisis que emergen de diferentes geografías y, en consecuencia, se considera enriquecedor aprender a fusionar, a través del currículum oculto, a la geografía física y a la geografía humana, o bien a la geografía política y la geografía física, y así sucesivamente.

Esta visión se concatena con el análisis que se desarrolla a continuación acerca de la geografía: gradualmente, el análisis pedagógico de la geografía adopta la forma de una teoría especial de la argumentación; es decir, de un juego de argumentos en los cuales “también puede aspirar a ejercer una función crítica” (Habermas, 2000, p. 45).

La geografía, desde las ciencias sociales, abre un abanico de posibilidades aún más profundas que los recursos didácticos tradicionales, como el paisajismo y la cartografía, los cuales, en esta ocasión, son estudiados de forma crítica a través de la pedagogía crítica y social.

Como se mencionó, la geografía se dejó de impartir como una asignatura y pasó a ser parte de la materia de Estudios Sociales. Desde el análisis del currículum, esta fusionó y en algunos casos diluyó sus conocimientos en otra materia, aunque a veces puede formar parte del currículum oculto.

De más está aclarar que no se aboga por retornar a la geografía como asignatura, aunque pareciera un horizonte ideal. Más bien, el reto consiste en estudiar la forma en que se aprende —a través de la pedagogía crítica y social— el análisis geográfico, y si en realidad se llega o no a una visión integral que tiene como punto de partida el estado de hecho y luego el hecho geográfico. Usualmente, se promueve un estudio memorístico, descriptivo y se prioriza en los sitios turísticos de los países que sí entran en ese currículum, que hoy día se plasma en Estudios Sociales.

## Retos, limitaciones epistemológicas y formas de estudio

La pedagogía de la geografía nos conduce a pensar en una geografía que se enseña basándose en un estudio regional de carácter descriptivo. Desplazarse en el entorno a través de imágenes, tecnologías de la información y la comunicación, aplicaciones o instrumentos como un mapamundi, son solo algunos de los ejemplos que revelan cómo se enseña la geografía habitualmente. Con suerte se recurre al aprendizaje conceptual, omitiendo el desarrollo de procesos y fenómenos y, más aún, vinculaciones entre diferentes regiones. Desde el inicio la enseñanza de la geografía se ha distado mucho de preparar al infante y luego al adolescente para

aprender a desarrollar hechos geográficos (Taborda, 2013; UNESCO, 1966).

Acerca de las reflexiones desde la pedagogía de la geografía, es interesante cómo, a pesar de los avances tecnológicos, quizá uno de los retos epistemológicos que aún prevalece es pensar en el proceso memorístico como un proceso y no como un fin. Resulta necesario reflexionar en una enseñanza más aplicada a la realidad a través del contacto directo con el paisaje geográfico mediante el análisis de los fenómenos geográficos por medio de imágenes, mapas y gráficos. Sin embargo, debe procurarse que el objetivo no sea memorizarlos para evocarlos, sino más bien desarrollar las competencias necesarias para aprender a pensarlos gradualmente como parte de un proceso que a su vez consolida el hecho geográfico (UNESCO, 1966).

Es ineluctable que la cartografía es el método distintivo por excelencia de la geografía, no obstante, existen distintas formas de aplicarlo. Pensar a través del principio didáctico de implicación compartida y la actividad es un reto didáctico en torno al estudio y la enseñanza de la geografía. Es pensar en una forma de enseñar que sea vinculante entre relaciones mutuas entre diferentes tipos de geografía y a la vez dinámicas, con la finalidad de ir perfilando un hecho geográfico (UNESCO, 1966).

En el caso de la geografía, la cartografía y el material gráfico plantean otro reto epistemológico, pues son un sustituto de la propia realidad y su uso es necesario para reconocer el fenómeno geográfico. La abstracción y la capacidad de pensar e interrelacionar será el proceso siguiente. El mismo permitirá pasar del fenómeno geográfico al hecho geográfico (UNESCO, 1966).

En este punto es necesario identificar tres tipos de formas de estudio de la geografía. Según Taborda (2013), primero existe la geografía de los profesores: esta se destina a cumplir un discurso cuasi enciclopédico y lograr un objetivo memorístico; carece de importancia el razonamiento del espacio y está distante de construir el hecho geográfico. Segundo, la geografía como un espectáculo, que plantea una denuncia donde el turismo tiene el potencial de hacer de la geografía una forma de consumo de las masas. Y, finalmente, la geografía de los estados mayores, donde se estudia la manera en que las minorías son utilizadas como instrumento de poder para grupos estratégicos (Taborda, 2013).

Uno de los retos más obvios descansa en que la geografía es vista como un contenido poco útil y/o aburrido. *Aunque mucho de esta percepción no necesariamente es por el contenido, sino más bien por la manera en que este se imparte.* La geografía puede resultar en un estudio interdisciplinario que a su vez sea interesante y motivador, aunque para eso sea necesario tener en cuenta que el estudio de la geografía está construido por la interacción de los elementos naturales o espacio natural, y por la acción de los seres humanos o espacio social o cultural (Brunet, 1989).

## El caso de las guerras

A inicios del año 2022, específicamente el 24 de febrero, Rusia invade Ucrania. Esto forma parte del conflicto Rusia-Ucrania iniciado en el 2014. Los medios brindan amplia cobertura al conflicto actual y a las ramificaciones que este conlleva, desde lo económico y político, hasta los contextos ambientales, e incluso se analiza la situación de los refugiados.

De inmediato se presentaron distintas muestras de solidaridad en diversas partes del mundo, mensajes de paz y condenas ante el conflicto bélico no faltaron. Sin embargo, esto evidencia un desconocimiento geográfico de los países donde existen conflictos bélicos-armados, militarización constante y régimen de ocupación, entre otros. De ese modo, son excluidos del foco mediático países como Palestina, El Congo, Yemen, Sudán del Sur, Afganistán, Etiopía, Mozambique, Marruecos, Siria, República Centroafricana y Venezuela (Agencia de las Naciones Unidas para Refugiados, 2020; Ayuda en Acción, 2021).

La guerra y los diferentes conflictos, en este caso, surgen como evidencia para sustentar la importancia que el conocimiento de la geografía posee, sobre todo si se toman en consideración las reflexiones anteriores desde la pedagogía, desde los diferentes tipos de geografía y desde sus formas de enseñanza.

Cuando se dice que son excluidos una serie de países que viven en guerra y conflicto continuo, al mismo tiempo se muestra un desconocimiento sobre las guerras en todo el mundo a través de la invisibilidad geográfica de las naciones y sus conflictos sociales e históricos. La guerra y los conflictos son, en este caso, el hecho geográfico.

Si se estudia y se enseña la guerra como un hecho geográfico, desde las reflexiones planteadas, será posible comprender que no se trata solamente de una guerra, sino de guerras y expresiones de guerra.

El significado de guerra es ambiguo, ya que las formas de violencia organizadas y políticamente enfocadas también constituyen guerra (European Parliamentary Research Service, 2013).

Quizá resulte tentador desarrollar una reflexión geopolítica o biopolítica; sin embargo, es necesario recordar que el presente escrito se refiere a la pedagogía de la geografía desde el currículum escolar. Y esto no se refiere a iniciar la enseñanza de la geografía para memorizar conflictos y hechos sobre la violencia organizada alrededor del mundo; más bien, la idea resulta de un proceso en donde gradualmente las personas en formación escolar puedan desarrollar hechos geográficos

basados en fenómenos específicos como las guerras, y comprender, gradualmente, —acorde a su nivel y desarrollo— la existencia de diferentes expresiones históricas en distintas partes del mundo y de qué manera estas impactan a su propia región.

## Concepciones y tipos de guerra: aproximaciones teóricas

A lo largo de la historia, la guerra se ha definido y percibido de muchas formas. Actualmente se define como un tipo específico de interacción social agresiva en la que se utiliza la violencia armada contra individuos y grupos distintos de esos individuos. A pesar de la compleja clasificación de la guerra, no hay consenso sobre si la guerra es un fenómeno biológico, antropológico u otros (Clever y Segal, 2013; Cserkits, 2022; Dawson, 1996).

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, los conflictos y sus consecuencias no han sido analizadas desde una óptica multidisciplinaria y traducida por la academia y los medios de comunicación para el consumo de las mayorías. Esto ha provocado un desconocimiento geográfico de los países y territorios en guerra, conflictos armados, ciber conflictos, regímenes de ocupación, etc. De esta forma, la situación de muchos países queda excluida de la atención pública.

Antes de aplicar lo visto anteriormente y pensar en la guerra como hecho geográfico, se desarrolla un breve resumen acerca de las teorías clásicas, específicamente de su origen. De este modo se pueden desarrollar las características ópticas que un individuo tiene acerca del origen y el devenir de los conflictos organizados. Así también, las relaciones y consecuencias que surgen de ese conflicto y que tienen un impacto en los seres humanos y en la región geográfica donde viven.

## Algunas teorías sobre el origen de la guerra

En Hobbes (2003), todo estado es en sí mismo un estado de guerra. Desde la tesis hobbesiana, las diferencias sobre lo malo y lo bueno, por ejemplo, provocan conflicto entre la especie humana y se configura un estado de guerra de todos contra todos.

Para Hobbes (2003), el estado por naturaleza es por sí mismo un estado de guerra; es decir, no hay una guerra de cada hombre contra cada hombre, sino de una guerra de cada sociedad contra cada sociedad. La guerra misma provee y refuerza la unidad, la virtud y la organización cívica (Ferguson, 1773; Smith, 2020).

Otra tesis es la de Rousseau, quien planteó que los orígenes de la guerra estaban en la propiedad y sobre todo en la desigualdad (Krebs, 2008; de Zela *et al.*, 2013). La guerra para él era difícilmente algo de lo cual se podía escapar. Con el tiempo fue aproximándose a algunas esperanzas; una de ellas fue la doctrina de una guerra preventiva y peor aún, la noción de guerras justas que eran únicamente permitidas en caso de auto-defensa (Patapan, 2012).

## **La gran función de la guerra y el neo hobbesianismo**

La tesis de Malthus, en contraste, sostiene que la guerra tiene objetivos o funciones específicas. Establece que la función de la guerra es más o menos la misma que su origen. Los seguidores de esta tesis distinguen dos tipos de función, una que apunta a la agresión externa y la otra que apunta a la consistencia interna (Souleyman, 1943).

En 1798, Thomas Malthus, en su *Ensayo sobre la población*, propuso un enfoque radicalmente diferente que prácticamente anuló las controversias anteriores (Malthus, 1798). Sugiere que quizás la guerra tiene una función superior que es invisible para la humanidad. La guerra es parte del plan de algo trascendental y esta función superior consistía en reducir el exceso de población humana a intervalos necesarios. Al igual que Rousseau, él ve en la guerra una herramienta necesaria (Gallie, 1978; Meyer, 1990; Van Der Dennen, 1999).

Otra tesis interesante que sin duda alguna abona a la reflexión fue la de Spencer, pues surge como respuesta a las ideas unilineales acerca de la guerra. Aparte de su influencia malinterpretada con el Darwinismo, el autor propone que las presiones de la población, al estilo maltusiano, provocan una competencia constante entre sociedades. Es en la guerra donde se genera un árbitro y luego existe un ganador, quien eventualmente es el más apto y denota cualidades de progreso (Spencer 1851, 1898).

La idea de progreso es compleja, si ya de por sí se planteaba un culto a lo científico y tecnológico, —que además se complementaba con la necesidad de un contrapeso frente al semblante heroico que acompañó a Napoleón.

Dicho culto se veía difundido a través del diseño y producción de la maquinaria de los ferrocarriles en Europa, y era una respuesta al antiguo culto romántico a la vida y al conflicto heroico que acompañó al ejército de Napoleón. Es decir, ante el subjetivismo romántico, emerge una fuerte tendencia hacia el realismo y el naturalismo —el primero, caracterizado por la observancia

rigurosa de la vida cotidiana; el segundo, por un movimiento que busca la interpretación científica del comportamiento humano (Gallie, 1978; Meyer, 1990; Van Der Dennen, 1999; Spencer 1851, 1898).

## **Conclusiones: la guerra como hecho geográfico**

Cuando se presenta un vacío en materia de geografía, en este caso puntual un vacío en el currículum, es ineluctable un problema curricular. Esto no necesariamente se da en contenido, sino también en la forma de enseñanza. Por tanto, es necesario reflexionar desde la pedagogía crítica y la pedagogía social ¿qué propósitos cumple o qué finalidad tiene la reducción de contenido geográfico en el currículum de estudios? ¿A qué o a quiénes responde ese vacío curricular?, y ¿qué consecuencias trae a corto, mediano y largo plazo?

Lacoste (1976) denunció las consecuencias que trae el aparente discurso inofensivo y apolítico de la geografía impartida en las escuelas y cómo solo la minoría dirigente lo utiliza como un instrumento de poder, del cual el común de la población no advierte.

Al retomar los ejemplos y reflexiones anteriores, un infante y un adolescente durante su formación escolar crecen en solidaridad con un conflicto de guerra que han visto en redes sociales u otros medios. Ignoran por completo el desarrollo y el proceso a través del cual ese conflicto se presenta en esa parte del mundo y, peor aún, qué relación tiene ese conflicto organizado con otros países a su alrededor y lejos de él.

También ignoran cómo afecta económicamente a Centroamérica el conflicto de Rusia-Ucrania, y aunque quizá encuentre una cantidad enorme de análisis coyunturales, estará distante de saber cómo afecta económica y socialmente el conflicto territorial entre India y Pakistán; es decir, la guerra indo-pakistaní por Cachemira, conflicto que data de 1947.

No está de más recordar que el hecho geográfico se desarrolla gradualmente; no se trata de generar un bloque enciclopédico o una alarma que recuerde de memoria el conflicto India-Pakistán o la Guerra Mundial Africana o Guerra del Colón.

Quizá un paso previo en el desarrollo curricular donde se plasme una pedagogía crítica y social de la geografía, es identificar dónde están esos países, qué lenguas hablan, qué costumbres tienen en la actualidad y cuáles les fueron arrebatadas, en el caso de los países colonizados.

Luego, un segundo paso sería pensar en las relaciones entre esos países y el lugar donde vive quien los

estudia. Algunos países poseen tratados, relaciones diplomáticas, relaciones comerciales, acuerdos, intercambios estudiantiles y Landmarks culturales que bien pueden estar en la arquitectura. Un ejemplo podría ser un arquitecto pakistaní que dejó una obra en un país suramericano.

Luego se pueden comprender cómo existen diferentes conflictos, sobre todo cómo estos impactan la vida de seres humanos y, no menos importante, la forma en que esos países los han sobrellevado.

Incluso se puede recurrir a la pedagogía crítica y a la pedagogía social para reflexionar en las formas a través de las cuales se estudiaba la geografía anteriormente. Conocer para qué era el pluviómetro, el barómetro y la brújula y cómo en muchos casos la enseñanza implicaba memorizar ríos, montañas y capitales.

La construcción del hecho geográfico en este artículo ha tomado como ejemplo las guerras. La misma puede tener una diversidad de modalidades. Entre algunas podemos mencionar un hecho geográfico sobre las lenguas originarias; sobre aspectos puntuales educativos; o como carreras que no existen en algunos países o sobre estados que son miembros de organizaciones, como aquellos que forman parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Lograr este objetivo demanda no solo interdisciplinariedad, sino también creatividad. El reto es desarrollar una geografía activa y práctica y a lo largo del tiempo aprender a incorporar el hecho geográfico como parte de una formación, que bien puede tener eco en estudios superiores, por ejemplo (Leif y Rustin, 1974).

Es comprender y vincular diferentes conceptos geográficos para desarrollar estrategias didácticas: la representación de los espacios geográficos a través del teatro; transformar el material geográfico que sustituye la realidad en material creativo y motivante; involucrar en temáticas que sean de interés para cada estudiante y no solo recurrir al video o las aplicaciones novedosas; ya que si estas no son aplicadas con pedagogía, corren el riesgo de volverse una cartografía sofisticada y vacía.

El reto está en promover una pedagogía de la geografía y a través de esta, pasar de una geografía de eventos a una geografía de procesos, una que tenga impacto en la formación del pensamiento crítico, es a fin de cuentas una estrategia para desarrollar mejores ciudadanos.

## Referencias

- Bayley, P. (1981). *Didáctica de la geografía*. Cincel.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bilal, A. (2021,30 de noviembre). Hybrid Warfare – New Threats, Complexity, and Trust as the Antidote. *NATO Review*. <https://bit.ly/3BO3Y8h>
- Binding, M. (2017). The Social Construction of War. *Canadian Military Journal*, 18(1), 16-22. <https://bit.ly/3S3nbrK>
- Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores? *DeCeducando*. <http://bit.ly/3GBSc2b>
- Brunet, R. (1989). L'aveuglanté unité de la géographie [La deslumbrante unidad de la geografía]. *L' Espace Geographique*, 18(2), 25-37. <https://bit.ly/3S3vYdo>
- Clever, M. y Segal, D. (2013). The Sociology of War. *Sociology*. 10.1093/obo/9780199756384-0161
- Cohen, R. S., Chandler, N., Efron, S., Frederick, B., Han, E., Klein, K., Morgan, F. E., Rhoades, A. L., Shatz, H. J. y Shokh, Y. (2020). *The Future of Warfare in 2030 Project Overview and Conclusions*. RAND Corporation. <https://bit.ly/3BG5mtw>
- Cserkits, M. (2022). The Concept of War in Ancient Mesopotamia: Reshaping Carl von Clausewitz's Trinity. *Expeditions with Marine Corps University Press*. <https://doi.org/10.36304/ExpwMCUP.2022.01>
- Debesse, M. y Miliaret, G. (1966). *Introducción a la pedagogía*. Vicens Vives.
- de Zela, H., Esquenazi, P., Briones, A. y Ochoa, G. (2013). *Desigualdad e inclusión social en las Américas* (2.ª ed.). Organización de los Estados Americanos. <https://bit.ly/3S5aMng>
- Ferguson, A. (1773). *An essay on the history of civil society (1767)* (4th ed.). Astor, Lenox and Tiiden. <https://bit.ly/3RB8w7f>
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Pearson Educación.
- Gallie, W. (1978). *Philosophers of Peace and War*. Cambridge University Press. 10.1017/cbo9780511558450
- Gras, A. (1985). *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Narcea.
- Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- Hamilton, P. (2014). *Knowledge and Social Structure (RLE Social Theory): an Introduction to the Classical Argument in the Sociology of Knowledge*. Taylor and Francis.
- Hobbes, T. (2003). *Leviathan*. Penguin.
- Krebs, C. (2008). The Imagery of The Way in the Proem to Sallust's Bellum Catilinae. *The American Journal of Philology*, 129(4), 581-594. <https://www.jstor.org/stable/27566731>
- Lacoste, Y. (1990). *La Geografía: un arma para la guerra*. Anagrama.
- Lawton, D., Gordon, P., Gibby, Ing. M., B., Pring, R. y Moore, T. (2014). *Theory and practice of curriculum studies*. Routledge.
- Leif, J. y Rustin, G. (1974). *Didáctica de la historia y de la geografía*. Kapelusz.
- Leme, M. y Méndez, J. (2013). *Repensar la Educación: aportes desde la interculturalidad y la pedagogía social*. Editorial Universidad Don Bosco.
- Malthus, R. (1798). *Primer Ensayo Sobre La Población*. Altaya. <https://bit.ly/3SonW4D>
- Merton, R. (1964). *Teoría y estructura social*. Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, P. (1990). Human nature and the function of war in social evolution. A critical review of a recent form of the naturalistic fallacy. *Sociobiology and Conflict*, 227-240. 10.1007/978-94-009-1830-6\_11.
- Novack, J. (1985). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (1966). *Geografía de América Latina: métodos y temas monográficos*. Teide.
- Patapan, H. (2012). Democratic international relations: Montesquieu and the theoretical foundations of democratic peace theory. *Australian Journal of International Affairs*, 66(3), 313-329. 10.1080/10357718.2012.672951
- Pereira, L. (1970). *Educación y sociedad: ensayos sobre sociología de la educación*. El Ateneo.

- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. 10.1080/0022027930250404
- Sáenz Barrio, O. (1986). *Pedagogía general*. Anaya.
- Smith, H. (2020). Clausewitz's Definition of War and its Limits. *Military Strategy Magazine. The Continuing Relevance of Clausewitz (Edición Especial)*, 4-7. <https://bit.ly/3RIKgQJ>
- Souleyman, E. (1943). The Vision of World Peace in Seventeenth and Eighteenth-Century France. *The American Historical Review*. 10.1086/ahr/48.2.320
- Spencer, H. (1851). *Social Statics*. George Woodfall and Son. <https://bit.ly/3eCVGqm>
- Spencer, H. (1898). *The Principles of Sociology*, 1. George Woodfall and Son. <https://bit.ly/3RUXuKo>
- Taborda, M. (2013). La didáctica de la geografía dentro de un campo conceptual de la pedagogía: tensiones y bifurcaciones. *Anekumene*, (5), 8-19. 10.17227/aneukumene.2013.num5.7557
- European Parliamentary Research Service (2018). *The Future of Warfare*. ESPAS Ideas Paper Series. <https://bit.ly/3eMZyoS>
- Van Der Dennen, J. (1999). *Human Evolution and the Origin of War*. University of Groninger. <https://bit.ly/3-qCk524>
- Vargas Ulate, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33(1), 75-112. 10.15517/revedu.v33i1.534
- Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837. 10.1080/00220272.2015.1101493
- Speck, J. y Wehle, G. (1981). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder.

# Inclusión: discapacidad y enfermedades huérfanas raras y/o poco frecuentes

Sandra Marcela del Carmen Campos Osorio

Miembro profesional Sociedad Interamericana de Psicología (SIP)

Notas del autor

La correspondencia referente a este artículo debe dirigirse a Sandra Marcela del Carmen Campos Osorio al correo electrónico marcella-cam@gmail.com

## Resumen

Este artículo revisa la inclusión, dando un recorrido histórico de la conceptualización de la discapacidad, así como también de la situación actual de las *Personas con Discapacidad* (PcD) y las personas con diagnóstico de *Enfermedades raras, huérfanas y poco frecuentes* en el contexto y la legislación colombiana; que lleva a la reflexión frente a los aspectos puntuales sobre resiliencia y redefinición de dinámicas familiares y sociales, desde la perspectiva de los derechos humanos. Se analizan circunstancias estructurales de la sociedad y la cultura que constituyen barreras visibles e invisibles que orillan a los pacientes, sus familias y cuidadores a la sobreadaptación en condiciones que no han sido suficientemente visibilizadas y reconocidas, proponiendo la inclusión como una práctica social que favorece la construcción del tejido social.

**Palabras clave:** Discapacidad, inclusión, enfermedades huérfanas, derechos humanos.

## Abstract

This article reviews inclusion, giving a historical overview of the conceptualization of disability, as well as the current situation of *People with Disabilities* (PwD) and people diagnosed with *Rare, orphan and rare diseases* in

the context and Colombian legislation; which leads to reflection on specific aspects of resilience and redefinition of family and social dynamics, from the perspective of human rights. Structural circumstances of society and culture are analyzed that constitute visible and invisible barriers that limit patients, their families and caregivers to overadaptation in conditions that have not been sufficiently visible and recognized, proposing inclusion as a social practice that favors construction of the social structure.

**Keywords:** Disability, inclusion, orphan diseases, human rights

## Introducción

**A**l introducirse al análisis del tema, es necesario establecer algunas claridades no solo en la actualidad, sino también en los marcos contextuales e históricos.

Hablar de inclusión en discapacidad lleva a preguntarse sobre el paradigma en el cual está insertado, dado que, durante el avance de la historia se han establecido miradas desde las cuales se da un sentido y significado a las circunstancias por las que puede pasar un ser humano. Para este caso se trata de modelos de la discapacidad que pretenden explicar orígenes y proponer posibles conductas a seguir.

Antes de adentrarnos en el recorrido histórico es importante hacer claridades sobre lo que se considera discapacidad. La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, en su Artículo 1, Inciso 1, define el término discapacidad como una deficiencia física, mental o sensorial —ya sea de manera permanente o temporal— que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (Organización de los Estados Americanos, 2001).

## Modelos ante la discapacidad

El primer modelo frente a la discapacidad y que se afina en la antigüedad es el denominado de prescindencia, el cual orienta su mirada en que la aparición de la discapacidad obedece a causas sobrenaturales, de origen místico o religioso, relacionado más hacia un castigo por un mal actuar de los padres y considerando la poca utilidad que pueda brindar una persona en estas condiciones hacia la sociedad, lo que podría derivar en dos tipos de consecuencias frente a un niño nacido bajo estas condiciones.

En un caso y como la palabra indica, se prescindía de la vida del niño, ya que se consideraba carente de valor y se le causaba la muerte. El otro caso era orientado hacia la marginación y exclusión social.

Ambos sin duda responden a períodos muy particulares en la historia: el primero se ubica en el período clásico de la antigüedad en el cual el valor de la estética y la productividad prevalecía, apoyados por supuesto por la cosmovisión del mundo antiguo. El segundo, posterior a este período histórico y en el marco del advenimiento y consolidación del cristianismo, se condena al asesinato de los niños en condiciones de discapacidad y se opta por la incorporación de asilos para recluir a aquellos que no correspondían a lo esperado.

En esta época se seguía la doctrina cristiana y las personas en condición de discapacidad eran también ejemplos de milagros. Sin embargo, su marginación los llevaba a mendigar y ser objeto de lástima.

Al llegar el siglo XX, los cambios coyunturales que surgieron a partir de la Primera Guerra Mundial empiezan a favorecer la gestación de un modelo médico rehabilitador. Dicho modelo respondía a las necesidades que empezaron a aparecer en aquel momento frente a las condiciones, no solo de los excombatientes, sino también de aquellas personas con otras condiciones de discapacidad no derivadas de la guerra. Se empieza a asumir una mirada que se aparta de la marginalización y la prescindencia.

Este modelo viene a enfocar su mirada hacia la investigación de las causas de condiciones físicas o mentales que producen la discapacidad con el fin de dar una respuesta rehabilitadora, así como el rol de quien es portador de la condición de discapacidad. De la misma manera, se desarrollaron tratamientos que pudieran de alguna forma corregir, si se quiere, aquello que no se incluye en la norma con miras a ajustarse. Todo ello a partir de la estadística frente a corporeidades deseadas que puedan encajar dentro de las expectativas sociales.

Con la aparición de los cambios históricos y culturales de los años 60 del siglo pasado, se conceptualiza el modelo social de la discapacidad a partir de las acciones de organizaciones civiles de países como Estados Unidos y otros en Europa que empiezan a visibilizar las circunstancias comunes a muchas personas y revelan las barreras de acceso y garantía de los derechos humanos (DD. HH.) para muchos ciudadanos en el mundo frente a la discapacidad.

Lo anterior favoreció el cambio de la narrativa y la conceptualización de la mencionada condición. Desplazó la idea prevalente en el modelo médico de ser objeto de atención, a ser sujeto de derechos y las complejidades que involucra la interacción del contexto sociocultural y arquitectónico con las personas en condición de discapacidad.

A partir de estas reflexiones, el reconocimiento de estos seres humanos indistintamente de su condición de discapacidad, pasa a ser un discurso transformador de los paradigmas que durante mucho tiempo en la historia se habían instalado y generado brechas estructurales entre unos y otros.

El enfoque de derechos y el modelo social entran a cuestionar el privilegio de la productividad y la estética inserto en el discurso del tejido social y permiten la apertura para favorecer la voz de aquellos seres humanos y sus familias que han sido objeto de marginación que invisibiliza la garantía de sus derechos, tales como acceso equitativo y accesible a educación, salud, empleo, recreación, etc., que les permitiría desarrollar un proyecto de vida pese a las barreras físicas, culturales, de comunicación, económicas y políticas que han experimentado durante gran parte de la historia.

A partir de los años noventa del siglo pasado, se introduce una determinante declaración que habla de que *No hay nada sobre Nosotros, sin Nosotros* (Charlton, 1998). Es una expresión que ya había sido usada en diferentes momentos históricos como pilar en discursos frente al urgente y necesario reconocimiento de las personas en condición de discapacidad.

De acuerdo con La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobado el 13 de diciembre de 2006 en su artículo 1, establece que las personas con discapacidad incluyen a las que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, y que, al interactuar con diversas barreras, impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas (Unión Europea, 2006).

Es valioso reconocer la necesidad de la inclusión como factor determinante para derribar barreras tangibles e intangibles que impiden el goce equitativo de los

derechos humanos. De la misma forma, establecer la responsabilidad que corresponde al tejido social, cultural y político en la conceptualización y percepción de la discapacidad.

Como consecuencia del concepto que se tiene de las personas en condición de discapacidad, se les considera como portadoras de algo negativo y no son reconocidas como agentes activos y sujetos de derechos.

## Enfermedades huérfanas, raras o poco frecuentes

Así como el análisis convoca a abrir el foco de investigación frente a la discapacidad y la inclusión, también lo debe hacer hacia la complejidad de las circunstancias que han favorecido la aparición en algunas personas de condiciones de discapacidad.

Para el caso del presente análisis se considerarán las enfermedades huérfanas, raras o poco frecuentes, debido a los impactos en la vida de las personas y sus familias que incluyen en la mayoría de los casos de niveles altos de dependencia y/o condición de discapacidad.

De acuerdo con lo establecido por la Ley y el Ministerio de Salud y Protección Social con respecto a las enfermedades huérfanas y ultra huérfanas (Ley 1392, 2010), en Colombia, una enfermedad huérfana es considerada crónicamente debilitante y grave, que amenaza la vida con prevalencia (la medida de todos los individuos afectados por una enfermedad dentro de un período particular de tiempo) menor de 1 por cada 5,000 personas. Estas comprenden las enfermedades raras, ultra huérfanas y olvidadas. La enfermedad ultra huérfana tiene una prevalencia de 0.1-9 por 100 mil.

El desafío que se plantea es poner luz en un área que se ha encontrado durante mucho tiempo en un claroscuro desde el paradigma asistencialista del modelo médico y que ha sumido a una importante cantidad de seres humanos y sus familias a situaciones estáticas y pasivas, siendo vistos como objetos de atención, orientado a la enfermedad, considerando la discapacidad como patología sin considerar aspectos contextuales y socioculturales, lo que probablemente ahonda el aislamiento y el mantenimiento de una condición en el tiempo (Barbosa Ardila, Villegas Salazar y Beltrán, 2020).

Esta visión promueve que se deje a los expertos poner bajo su lupa la situación a resolver, por lo cual a disposición de la comunidad hay muy poca información y sensibilización frente a las diferentes condiciones de discapacidad y la naturaleza de los diagnósticos de las enfermedades huérfanas, raras y/o poco frecuentes y ultra huérfanas como son tan conocidas en nuestro país.

De acuerdo con los datos del Ministerio de Salud y Protección Social (2014), existen en Colombia identificadas unas 1 920 enfermedades que se encuentran incluidas en la resolución 430 de 2013. Además, en el país se encuentran registrados 58 564 pacientes en el Registro Nacional de Enfermedades Huérfanas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021), el cual aparece en un formulario web no exclusivo y no accesible a pacientes con diagnóstico de enfermedades huérfanas, raras y/o poco frecuentes y discapacidad.

Las reflexiones deberán orientarse hacia la manera en cómo se comprenden las realidades que no se parecen a las nuestras. No se debe dar por sentado que todos afrontamos la vida y sus desafíos de una manera similar, sin pensar en los desafíos que otros tienen, incluso en las actividades que para nosotros hacen parte de la rutina, como por ejemplo atarse los zapatos o desplazarse fuera de su hogar para realizar sus trámites pendientes. Se encuentran, en su condición, ciudades inaccesibles que no les permiten un ejercicio ciudadano autónomo.

Es importante visibilizar a quienes han asumido una posición más autónoma frente a su situación, ya sea porque han encontrado formas de superar barreras de accesibilidad o porque no se ha determinado claramente su diagnóstico y se encuentran en el proceso de la odisea diagnóstica.

Según un estudio realizado con pacientes de EurodisCare (Solves Almela *et al.*, 2016), la demora entre la aparición de los primeros síntomas hasta la definición del diagnóstico puede estar entre 4 a 9 años. A ello se le suma que algunos pacientes han recibido diagnósticos errados luego de 10 años, lo cual impacta de manera contundente en el funcionamiento vital del paciente y su familia, su situación emocional, incluso si su nivel de independencia les permite asumir las actividades del desarrollo de su vida.

Es necesario también poner luz sobre aquellos seres humanos y sus familias que se encuentran aislados, no visibles, no incluidos, con grandes dificultades de acceso a sus derechos. Ni unos ni otros han sido reconocidos en su diversidad; tampoco han desarrollado un proceso de sobreadaptación pese a sus circunstancias y, si bien algunas situaciones les han permitido fortalecer y desarrollar mayores recursos de afrontamiento en pro de sus propias búsquedas, el acceso a sus derechos no está siendo plenamente garantizado.

Es allí en donde el concepto de resiliencia aparece. Este concepto, que ha sido entendido desde la física y la ingeniería como la capacidad de los materiales para reestablecerse a su forma y tamaño original después de una gran presión sobre ellos, viene a trasladarse a las ciencias sociales, y nos ayuda a comprender lo que

permite a los seres humanos reinventarse, desarrollando y fortaleciendo recursos personales para establecer y cumplir sus objetivos en medio de situaciones inesperadas.

Esto, sin embargo, es una calle de dos vías, ya que ante la posibilidad de que los seres humanos seamos resilientes, se invisibilizan condiciones y circunstancias tanto individuales como sociales, que mantienen una narrativa social orientada a reforzar y reconocer desde la minusvalía y la discriminación llena de eufemismos vanos de heroísmo.

Esto claramente exige transformaciones estructurales, que realmente considere la inclusión como un derrotero, no solo desde el ámbito social, sino también desde lo político y lo económico.

Una sociedad que favorezca el acceso y garantía a los derechos humanos conduce al fortalecimiento de la autonomía individual, la generación de recursos económicos, redirecciona la inversión en salud, lo que a la postre tendrá una mayor tasa de retorno social (Salvedra, 2021) y también impactos conducentes al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Dicho esto, es importante también analizar las condiciones sociales, culturales y territoriales que favorecen y desfavorecen a las minorías que se ven impactadas por las interseccionalidades que se convierten en barreras aún más complejas de superar. De acuerdo con el documento Panorama general de la discapacidad en Colombia, el índice de pobreza multidimensional IMP, para el año 2019, revela la intersección de factores que desfavorecen la superación de la pobreza. A nivel nacional, el IMP es 17.5 % en hogares sin personas con dificultades, mientras que en los hogares que tienen al menos una persona con discapacidad es de 23.1 % (DANE, 2020).

Los impactos frente al advenimiento de un diagnóstico de una enfermedad huérfana, rara y/o poco frecuente o una discapacidad en un miembro del sistema familiar expone a cada uno de ellos a realizar ajustes tanto a nivel comunicacional, funcional, como relacional.

También puede darse el replanteamiento de roles y, si se ve necesario, asumir los desafíos y renunciar de alguna forma a expectativas irreales basadas en ideales rígidos o normativos.

Dentro de los ajustes a contemplar en el sistema familiar que pueden considerarse, está la gestión de recursos económicos adicionales que cubran las necesidades de salud y funcionales excepcionales y lo que conllevan y la gestión igualmente de sus propios contenidos emocionales y las expectativas frente a su desarrollo familiar.

Estas situaciones generan aprendizajes significativos al interior del sistema familiar. Esto les permite reestructurarse de formas adaptativas frente a las necesidades no solo físicas sino en otras dimensiones humanas y proyectarse hacia los otros sistemas humanos donde interactúan. En muchos casos también posibilitan la generación de redes de apoyo, que a la postre repercuten de maneras muy positivas al interior y al exterior de sistema familiar.

Todo lo anterior nos conduce a analizar el papel que cumple la economía del cuidado. Dicho concepto nace de la economía feminista y que, como tronco de análisis, ubica la supervivencia, cuidado y reproducción de los individuos como pilar fundamental para el funcionamiento social. El mismo no es valorado y se asume con mayor frecuencia como una función de rol femenino; sin embargo, es necesario aclarar que también ha sido asumido por hombres en un porcentaje menor (DANE, 2020).

## Reflexiones hacia la inclusión

El concepto inclusión tiene carácter dicotómico que necesariamente invita a entender la exclusión como un dispositivo social que mantenía ideas fijas frente a lo aceptado y reconocido versus lo que no.

Los grupos sociales y culturales que se constituían sobre imaginarios ideales orientados por la estética y lo deseable para su situación sociohistórica y donde lo que no se correspondía era visto como una amenaza de la permanencia del orden social establecido, orillaba a quienes eran excluidos a carecer de acceso a derechos y marginalidad.

El planteamiento del concepto de inclusión entonces lleva a traspasar esta dicotomía y entender la diversidad humana como posible, enriquecedora, necesaria y divorciada de estructuras y modelos rígidos frente al deber ser.

En ausencia de una plena inclusión, los impactos directos e indirectos hacia personas en condición de discapacidad o con un diagnóstico específico, así como a los miembros de su familia en sus contextos, se ven limitados.

La inclusión actualmente está liderada por organizaciones en su mayoría no gubernamentales, así como asociaciones de pacientes o familiares, quienes a través de muchos mecanismos y apoyados en dispositivos sociales, han generado conquistas que no tendrían en primera instancia que ser conquistadas.

El legítimo acceso a derechos humanos, franqueado por multiplicidad de factores y barreras, tiende a ser

deslegitimado e impacta negativamente la inclusión, lo cual la hace limitada.

Los pacientes y familias que se encuentran en espacios comunes relatan sus avances y retrocesos en un contexto que, si bien es enriquecedor en múltiples sentidos, también termina por ser un espacio segregado. La poca visión de las realidades humanas se ve eclipsada por estereotipos comerciales que dan respuesta a una economía neoliberal, capitalista y androcentrista. Están, pero no están; están, pero no los vemos. Existen en sus conquistas y luchas.

En la actualidad las condiciones posteriores de la pandemia del coronavirus han visibilizado la brecha de las desigualdades de mayor manera. Se han evidenciado las dificultades que estas personas a veces experimentan. Por ejemplo, el traslado a sus actividades de rehabilitación, acceso a medicamentos o a sus tratamientos —que, en algunas condiciones, no deben interrumpirse, ya que permiten a los pacientes mantener su calidad de vida y su salud.

Desde la perspectiva de los DD. HH. es necesario visibilizar estas condiciones de desigualdad que vulneran de forma sustancial no solo a quien cuenta con un diagnóstico de enfermedad huérfana, rara o poco frecuente, o que se encuentra en condición de discapacidad; sino también valorar el impacto familiar, comunitario y social, así como en el modelo de atención de salud pública.

En Colombia, como en otros países, se han podido ver avances en esta materia, tanto en lo que tiene que ver con acciones políticas puntuales, construcción de políticas públicas, como en el desarrollo de investigación para garantizar acceso equitativo y dar visibilidad.

En todo caso, no todas las puertas están cerradas. Hay iniciativas para abrir espacios de educación sobre estos temas muy necesarios para avanzar en la apropiación del conocimiento por parte de toda la sociedad.

La Cámara de Comercio Colombo Americana desarrolló en octubre y noviembre, del año 2020, escenarios de Educación Virtual en Enfermedades Raras y medicamentos huérfanos.

Otros espacios de educación permanente se están abriendo, como es el Clúster de Enfermedades Raras, liderado por la Universidad del Bosque y la Federación Colombiana de Enfermedades Raras (FECOER), que buscan poner de manera abierta información de valor sobre estas enfermedades a la gente del común y conectar las iniciativas públicas y privadas que se vienen gestando alrededor de este tema (Semana, 2020).

Y sí, como lo señala la Organización Mundial de la Salud (2011), todas las personas tendrán una discapacidad temporal o permanente en algún momento de sus vidas, y los que sobrevivan y lleguen a la vejez experimentarán cada vez más dificultades para su funcionamiento.

El papel de la inclusión social con enfoque de derechos humanos es inaplazable en condiciones reales, eficaces, efectivas y oportunas, no solo en las agendas políticas de los gobiernos; sino con políticas públicas de Estado que garanticen su implementación, seguimiento y evaluación.

A partir de lo anterior, es indispensable entender la inclusión como una práctica social y no como un concepto externo que convoca a comprender la diversidad humana y actuar en consonancia con ella.

Es importante resignificar viejas estructuras rígidas y reconsiderar lo funcional no solo en términos de lo que el ser humano puede aportar a su contexto social, sino como el contexto social permite el desarrollo de todos los seres que lo conforman.

Se debe construir un tejido social mucho más robusto frente a las diferentes coyunturas que se presenten, lo que permitirá la generación de recursos de afrontamiento más humanos que permitan procesos adaptativos desde el modelo social.

## Referencias

- Barbosa Ardila, S. D., Villegas Salazar, F. y Beltrán, J. (2020). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(37-2), 111-122. 10.18359/rlbi.4303
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment*. University of California Press. <https://vidaindependiente.org/wp-content/uploads/2018/07/Nothing-About-Us-Without-Us-Disability-Oppression-and-Empowerment-ilovepdf-compressed.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2010, 2 de julio). *Ley 1392*. Diario Oficial n.º 47.758. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1392-de-2010.pdf>
- DANE. (2020). *Panorama general de la discapacidad en Colombia*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Panorama-general-de-la-discapacidad-en-Colombia.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014, 20 de mayo). *Enfermedades huérfanas*. Autor. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/pent/paginas/enfermedadeshuerfanas.aspx#:~:text=%c2%bfcu%c3%a1ntas%20enfermedades%20hu%c3%a9rfanas%20existen%3f,la%20resoluci%c3%b3n%20430%20de%202013>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2021, 28 de febrero). *58.564 pacientes se encuentran en el Registro Nacional de Enfermedades Huérfanas*. Autor. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/58.564-pacientes-se-encontran-en-el-Registro-Nacional-de-Enfermedades-Hu%C3%A9rfanas-.aspx>
- Organización de los Estados Americanos. (2001). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Autor. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Salvedra, M. (2021, de noviembre). *Social Return on Investment*. Better Evaluation. <http://betterevaluation.org/approach/SROI>
- Semana. (2020, 11 de diciembre). *El viacrucis de los pacientes con enfermedades huérfanas durante la pandemia*. Autor. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/el-viacrucis-de-los-pacientes-con-enfermedades-huerfanas-durante-la-pandemia/202039/>
- Solves Almela, J., Arcos Urrutia, J. M., Páramo Rodríguez, L., Sánchez Castillo, S. y Rius Sanchis, I. (2016). *Estudio sobre situaciones de situación de necesidades sociosanitarias de las personas con las enfermedades raras en España. Estudio ENSERio. Datos 2016 -2017*. <https://n9.cl/up9x7>
- Unión Europea. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Autor. <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.html>

# Mitos y distorsiones acerca del pequeño Albert en el experimento sobre miedo condicionado, de John B. Watson y Rosalie Rayner (1920)

Laura Bayona-Pérez

Andrés Libardo Cortés-Valencia

Jairo A. ROZO

Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá,  
Colombia

Andrés M. Pérez-Acosta

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia

## Notas del autor

Esta investigación fue financiada por la Fundación Universitaria Los Libertadores, con base en la convocatoria interna de proyectos de investigación, desarrollo tecnológico e innovación I+D+I, código CHS-001-20.

La correspondencia relacionada con este artículo puede dirigirse a: Prof. Dr. Jairo A. ROZO, Laboratorio de Psicología Iván Pavlov, Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, D. C., Colombia. Correo electrónico: jarozoc@libertadores.edu.co.

más objetivo sobre los aportes de estos pioneros del conductismo.

*Palabras clave:* historia de la psicología, conductismo, experimento, miedo condicionado, John B. Watson, Rosalie Rayner.

## Abstract

A century ago, the American psychologists John B. Watson and Rosalie Rayner published in the *Journal of Experimental Psychology* the results of a study that aimed to show the learned nature of phobias. However, one hundred years after Little Albert's conditioning experiment, many myths persisted around it due to misinterpretation, lack of rigor, and speculation due to the limited information presented by researchers. In this sense, the purpose of this article is to clear up this distorted panorama, for the first time in Spanish, based on the consultation of primary sources, which allows a more objective historical balance on the contributions of these pioneers of behaviorism.

*Keywords:* history of Psychology, behaviorism, experiment, conditioned fear, John B. Watson, Rosalie Rayner.

## Resumen

Hace un siglo, los psicólogos norteamericanos John B. Watson y Rosalie Rayner publicaron en el *Journal of Experimental Psychology* los resultados de un estudio que tenía como objetivo mostrar el carácter aprendido de las fobias; sin embargo, cien años después del experimento del condicionamiento del pequeño Albert, persisten muchos mitos en torno a éste, debido a la mala interpretación, la falta de rigurosidad y las especulaciones por la limitada información presentada por los investigadores. En ese sentido, el propósito de este artículo es despejar este panorama distorsionado, por primera vez en lengua española, con base en la consulta de fuentes primarias, que permita un balance histórico

## Introducción

Hace un siglo, los psicólogos norteamericanos John B. Watson y Rosalie Rayner publicaron en el *Journal of Experimental Psychology* los resultados de un estudio que tenía como objetivo mostrar el carácter aprendido de las fobias (Watson & Rayner, 1920); sin embargo, cien años después del experimento del condicionamiento del pequeño Albert, persisten muchos mitos en torno a éste (véase Griggs, 2014), debido a la mala interpretación, la falta de rigurosidad y las especulaciones por la limitada información presentada por los investigadores (Beck *et al.*, 2009).

En ese sentido, el propósito de este artículo es despejar este panorama distorsionado, por primera vez

en lengua española, con base en la consulta de fuentes primarias, que permita un balance histórico más objetivo sobre los aportes de estos pioneros del conductismo.

Esta meta es relevante con miras a la docencia en asignaturas como Introducción a la Psicología e Historia de la Psicología, para estudiantes de pregrado y posgrado en Psicología y campos afines en todo el mundo, pero especialmente en los países hispanoamericanos.

A continuación, presentaremos una breve descripción del experimento (detallado a su vez por Bayona *et al.*, 2020 y 2022, con motivo del centenario de su publicación). Luego se hará una reseña biográfica de los investigadores (John B. Watson y Rosalie Rayner). Después se presentarán los postulados teóricos conductistas que sustentaron este famoso y controvertido estudio. Por último, se ofrecerán las versiones distorsionadas del estudio del Pequeño Albert con las respectivas aclaraciones.

## El experimento del Pequeño Albert

El experimento del pequeño Albert (Watson & Rayner, 2020) fue un estudio controlado que mostró evidencia empírica del condicionamiento clásico o pavloviano del miedo en humanos, en una época en la cual se afirmaba que los miedos eran una forma de instinto producto de la evolución, fundamentalmente innato, a partir de una perspectiva funcionalista predominante en Norteamérica, propia de autores como el filósofo y psicólogo William James (1890).

El experimento también proporcionó un ejemplo de generalización de respuesta ante los estímulos previamente condicionados. Fue realizado por el psicólogo conductista John B. Watson y su estudiante de posgrado Rosalie Rayner, en la Universidad Johns Hopkins (Baltimore, Estados Unidos).

## Sobre los investigadores

Los padres de John Broadus Watson (1878-1958), eran Pickens y Emma: el primero provenía de una familia acomodada de terratenientes. Luego de la guerra de Secesión el padre se volvió de un temperamento agresivo, alcohólico y mujeriego, que al casarse con Emma recibió el rechazo de su familia. Como padre mostró poco interés por los hijos para después abandonar el hogar.

Emma, por su parte, era una mujer trabajadora, inteligente, piadosa y moralmente estricta, quién quería

que su hijo siguiera los pasos del teólogo John Albert Broadus. John Watson se forjó a sí mismo y estudió filosofía primero en la Universidad de Furman y luego en la Universidad de Chicago, donde Angell lo sedujo para la psicología experimental, lo que lo llevo a finales de 1902 a defender su tesis doctoral sobre la “Educación de la rata blanca” (Gondra, 2006).

Watson fue pionero en la formulación del conductismo, así como un investigador muy reconocido en la época y quien dirigió el experimento del pequeño Albert, ejercicio que pretendía darle visibilidad y validez científica a su naciente teoría. Sin embargo, fue uno de los investigadores más polémicos y controvertidos (Gondra, 2006).

Ya por aquella época era muy reconocido en el ámbito académico. Fundó *Journal of Experimental Psychology*, en donde publicaría los resultados del estudio (Beck *et al.*, 2009). El experimento del pequeño Albert, como sería conocido, no lo realizó solo: contó con una coinvestigadora y coautora que influyó tanto en su vida personal como académica y, finalmente, en la creación del conductismo.

Rosalie Rayner (1898-1935) nació en una familia adinerada, lo que hizo que estuviera frecuentemente envuelta en rumores. Se graduó en 1920 de la Johns Hopkins University, mismo año donde se convierte en auxiliar de investigación en el experimento del pequeño Albert.

En aquel momento Watson estaba casado con Mary Ickes y se hizo pública su relación con Rosalie. El divorcio generó un gran escándalo en la prensa local. Tal situación hizo que las autoridades académicas expulsaran a Watson de la Universidad y que fuera vetado en otras, retirándolo de la vida académica y experimental por el resto de su vida (Gondra, 2006).

No obstante, en 1921 Rosalie contrajo matrimonio con Watson, del cual nacieron dos hijos con quienes aplicaron una serie de pautas de crianza basadas en los postulados del conductismo relacionadas con la dependencia emocional y la adaptabilidad, que resumiría con su esposo en el libro *Psychological Care of Infant and Child*, tema del que hablaría años después en un artículo dando sus apreciaciones personales (Duke *et al.*, 1989).

El hijo menor de los Watson, James, años más tarde concedió una entrevista dando detalles de su padre y la forma de crianza que junto a Rosalie impartieron. En esta mencionó que la personalidad de Watson era bastante controlada, como la filosofía de sus teorías y más en lo que se refería a su comportamiento emocional, por lo que se solía mostrar intranquilo al hablar de

tales temas y prefería realizar otras actividades de granja para alejarse.

Dicho aspecto de su personalidad hizo que James pensara que esta situación reflejaba una incapacidad, precisamente del manejo de emociones o sentimientos<sup>1</sup>, generando muchas defensas reforzadas por su sistema teórico. Además, observaba que su padre, a pesar de que era profesionalmente un iconoclasta y un rebelde, tendía a conformarse con muchos aspectos de su vida personal.

Aunque Watson mostraba ser controlado con sus emociones y era señalado como alguien que usaba estímulos aversivos en niños, su hijo mencionó que era alguien a quien le molestaba las personas insensibles, aburridas y quienes eran crueles con los animales y los niños (Hannush, 1987; Bayona *et al.*, 2022).

## Postulados teóricos de Watson y Rayner

Watson, junto a McDougall (1945), publicó *El conductismo*, donde se consolidaron distintos aspectos que buscaban explicar este paradigma. Uno de ellos era lo emocional, que se construía y desarrollaba como los hábitos manuales y verbales.

Concluyeron que, al haber reacciones emocionales desadaptativas, era fundamental determinar el estímulo que las provocaba, pues permitía buscar otras formas de expresión emocional (Duke *et al.*, 1989).

Conclusiones como la anterior permitieron establecer distintos métodos para el tratamiento de trastornos emocionales o conductas desadaptativas, como el contracondicionamiento trabajado por Mary Cover Jones (Beck *et al.*, 2009; Bayona *et al.*, 2020; 2022).

Otro de los avances de los Watson fue el libro *Psychological Care of Infant and Child*, publicado en 1928, que se postuló como una guía en temas como las reacciones emocionales negativas, el mal comportamiento, el amor y el afecto en la crianza infantil (Bigelow y Morris, 2001).

Para los autores, la crianza infantil debía estar basada en una teoría, más no en lo instintivo, ni el sentido común. Por ello, los autores aconsejaron que los niños preferiblemente no debían tener contacto físico con los padres; en caso contrario, debían ser “firmes, objetivos y amables”. Así, el amor fraternal era la respuesta a un estímulo de “tocar y acariciar”, y al darse

demasiado amor maternal se establece un estímulo peligroso, dado que puede generar dependencia, generando una herida que no sanaría fácilmente a través de los años (Duke *et al.*, 1989).

La premisa que sostenían Watson y Watson (citados en Bigelow y Morris, 2001) en el libro, era que la crianza de niños felices era responsabilidad de los padres, ya que el niño se forma según sus aprendizajes y no nace así (bajo condiciones biológicas usuales). El objetivo era producir un niño que fuera emocionalmente estable en la adultez, con hábitos que lo ayuden a superar la adversidad y con un futuro vocacional claro.

A pesar de que los autores no tenían una teoría acerca del desarrollo en relación con el amor y afecto, no eran los únicos que en ese momento hacían afirmaciones sin ninguna base teórica firme.

El libro estaba relacionado con la experiencia que habían tenido los Watson en sus experimentos y pruebas con niños, así como con la crianza de sus hijos. Precisamente en su hogar intentaron replicar las condiciones de un laboratorio doméstico para realizar pruebas prácticas, cuestión que recomendaron ampliamente a los padres con el fin de condicionar a sus propios hijos (Duke *et al.*, 1989).

Rosalie manifiesta que los resultados de este laboratorio fueron un éxito para sus hijos, haciendo que fueran adaptativos, estables, una gran compañía para los adultos, sin juicios y reacciones emocionales generadas por los padres (Harris, 2011).

El “laboratorio doméstico” comienza con Bill, el primogénito de los Watson, cuando tenía tres meses de edad, con Rosalie intentando condicionar sus respuestas intestinales sin éxito (Duke *et al.*, 1989).

De esta experiencia de laboratorio, James, el segundo hijo, en una entrevista con Hannush (1987), menciona que su padre en sus filosofías conductuales era muy rígido y la idea principal que lo guiaba era la independencia, principalmente en las relaciones familiares, lo que hacía que las pautas de crianza fueran dirigidas, en su caso, a evitar esa dependencia a los padres y hermano. De ahí que nunca los besaran ni alzaran, así como tampoco dieran cualquier demostración de afecto; de hecho, estaban prohibidas.

Las reglas, aunque eran pocas, se planteaban desde ciertas expectativas que podían parecer razonables; aun así, James tenía algunos pensamientos infelices sobre esas reglas y principios conductistas con los que se le

<sup>1</sup>Gondra (2006), como ya dijimos, menciona al padre de Watson como alguien con temperamento explosivo, con excesos y con poco interés por sus hijos a quienes abandonó en 1891, hecho que impactó a Watson y posiblemente se relaciona con algunos comportamientos mencionados por su hijo James.

crió, considerando que no tuvieron los mejores efectos en su adultez, afectando la capacidad tanto de su hermano Bill como la de él para adaptarse emocionalmente y debilitando la autoestima y la fuerza del ego.

Distintas personas basadas en sus propias experiencias criticaron esta guía de crianza. Algunas desde un desconocimiento o no entendimiento de los postulados más técnicos o propios de la disciplina, diciendo que las consecuencias de estos consejos serían negativas y desconocían el contexto real. De hecho, James (citado en Duke *et al.*, 1989) menciona que el seguir con tal vitalidad y vigor los postulados del conductismo en la crianza generan dificultades en el desarrollo emocional y de la personalidad.

Otros autores que leían sus obras criticaban la constante autopromoción y énfasis en la limitación de una reflexología E-R. Sin embargo, habían postulados de Watson similares a algunos que ya se promovían desde la misma comunidad científica y fueron apoyados por otros autores; por ejemplo, el establecimiento de rutinas y la disminución e ineffectividad del castigo, postulados retomadas en libros de crianza infantil más recientes (Bigelow y Morris, 2001).

## Versiones del experimento de Albert

En la replicación de información sobre el experimento del pequeño Albert no ha existido mucha rigurosidad por parte de algunos autores. Una de las causas puede ser el paso de la información de una fuente a otra o la consulta de fuentes diferentes a la primaria (Griggs, 2014).

Consultar estas fuentes en la búsqueda de información es bastante común, de hecho, el mismo Watson consultaba fuentes secundarias. Esto en sí mismo no es un error, lo que suele generar distorsiones son las malas interpretaciones o descripciones que se realizan; haciendo que distintos autores basen su “investigación” en libros de texto introductorios anteriores, cuyos autores copiaron los errores de sus predecesores, y así sucesivamente (Malone y García-Penagos, 2014).

## Identidad de Albert

El hecho de que Watson y Rayner no pusieran fechas exactas de sus sesiones y que se quemaran todas sus notas y documentos antes de morir, dificultó el establecimiento de la identidad de Albert, permitiendo especulaciones (Beck *et al.*, 2009).

De la identidad de Albert los autores del estudio sólo mencionan que la madre de Albert era enfermera del hogar para niños inválidos “Harriet Lane”; lo que hizo que este bebé creciera en un ambiente hospitalario, pesaba veintiún libras a los nueve meses, se mantenía sano y era de los niños mejor desarrollados en ese lugar, además de ser el más estable emocionalmente, razón para su elección como participante (Watson y Rayner, 1920).

Debido a que la información era limitada, los investigadores de la identidad del bebé iniciaron teniendo en cuenta los anteriores detalles, surgiendo dos candidatos que coincidían con la descripción de Albert (Powell *et al.*, 2014): Douglas Merritte y Albert Barger; ambos nacidos el mismo día y año, cuyas madres eran de igual forma enfermeras del hospital (Bayona-Pérez *et al.*, 2020).

Para el primer candidato, Douglas Merritte, los investigadores usaron registros de censo y tradición familiar, donde se estableció que desarrolló una hidrocefalia en 1922 y murió en 1925 (Powell *et al.*, 2014).

Sin embargo, otro artículo menciona que esta hidrocefalia se desarrolla dos años después de su nacimiento sin síntomas aparentes, y se especula que pudo ser contagiado por su madre debido a que ella cuidó a una mujer con meningitis viral fuera del hospital (Beck *et al.*, 2009; Griggs, 2015). Otros investigadores mencionan que desde su nacimiento tenía esta condición neurológica (Fridlund *et al.*, 2012).

Fridlund *et al.* (2012), en un intento por encontrar el deterioro neurológico en Albert y de esta manera relacionarlo con Douglas, analizó los clips de la película muda “Little Albert”<sup>2</sup>, donde observaban supuestos signos de retraso debido a que no habla en ellos. Sin embargo, este argumento es insuficiente, ya que dichos videos tenían el objetivo de mostrar el condicionamiento, mas no el desarrollo físico y psicológico de Albert (Powell *et al.*, 2014).

Otro de los argumentos es un deterioro visual en Douglas, apoyado por los médicos, quienes referían que en algunos momentos se encontraba ciego. Sin embargo, en el clip se observa que Albert podía ver y no presentaba la hinchazón inusual característica de la afección médica presentada por el candidato (Powell *et al.*, 2014).

A pesar de la contradicción, estos autores mencionan que Albert en los videos estaba “vinculado al

<sup>2</sup>Ver imágenes en <https://www.youtube.com/watch?v=2hsmW-uTtPI>. Ver también Rozo, Bayona-Pérez, Cortés-Valencia y Pérez-Acosta (2020).

estímulo” sin prestar atención a las personas, ya que nunca sostiene la mirada a Watson, demostrando una falta de “referencia social”; por lo que Fridlund *et al.* (2012) precisaron que tenía autismo.

Esta precisión parece muy avanzada y especulativa, teniendo en cuenta que se realizó por el análisis de 34 clips que en promedio constaban de 9 segundos de duración, siendo una muestra muy limitada de comportamiento (Griggs, 2015), a lo que se suma la baja calidad y el ángulo de estas; además, es difícil diagnosticar autismo antes de los dos años y en el video se observa que las reacciones de Albert ante los estímulos son las típicas de otros bebés en condiciones similares (Powell *et al.*, 2014).

Los clips también fueron tenidos en cuenta por Beck *et al.* (2009) para compararlos con fotografías de Douglas y así determinar similitudes físicas, detallando la boca, los ojos y un hoyuelo en la barbilla; no obstante, los bebés en ese rango de edad tienen características comunes, lo que hace inútil dicho análisis.

Fridlund *et al.* (2012) también analizaron lo motor en los videos, observando que no podía caminar y su agarre era retrasado, apoyado en los registros médicos donde mencionaban que Douglas no podía caminar; no obstante, en los cortos videos se evidencia la intención de gatear y distintas formas de agarre. En contraste sobre el otro candidato, Albert Barger, sus registros médicos mencionan que se encontraba constantemente de pie en la cuna (Powell *et al.*, 2014).

Se observa que Beck *et al.* (2009) y Fridlund *et al.* (2012), al apoyar la versión de la identidad de Douglas Merrite, se basaban principalmente en especulaciones y afirmaciones sin fuentes fiables. De hecho, asumieron que Watson realizó una práctica inusual al utilizar un seudónimo, que según especulan, estaba influenciado por un ministro religioso llamado John Albert Broadus, admirado por la abuela y la madre de Watson, de quien este heredaría sus nombres.

Este caso no ocurre con el otro candidato, William Albert Barger Martin, nombre consistente con Albert B.; asimismo, los registros médicos mencionan que era un niño relativamente sano, con enfermedades comunes en su estadía en el hospital. Además, su peso a los nueve meses es más cercano al que se reportó de Albert B. en el primer ensayo del experimento (Powell *et al.*, 2014), el cual era de 21 libras, peso al que no llegaba Douglas (Digdon *et al.*, 2014).

Tanto Albert Barger como Douglas Merrite concuerdan con la edad de Albert B. al momento de la filmación realizada a principios de diciembre, dado que nacieron el mismo día. Sin embargo, la edad de Barger en

el momento en que se le dio de alta del hospital concuerda con la de Albert B. Cabe mencionar que Fridlund *et al.* (2012) especularon que la madre de Douglas, aunque siguió trabajando como enfermera nodriza del hogar, mantuvo al bebé en su habitación, pero sin ninguna atención médica.

La versión de Douglas Merrite hizo que se juzgara a Watson por fraude y por aprovecharse de un niño con discapacidad, pero la identidad de Albert Barger coincide tanto en nombre como en lo descrito por los mismos investigadores, desmintiendo las distintas críticas. En cuanto al futuro de este sujeto después del experimento, Watson comentó que fue adoptado por una familia de fuera de la ciudad poco después de que se le dio de alta, lo que dificultó realizar más pruebas e intentar eliminar los condicionamientos (Powell *et al.*, 2014).

No obstante, no hay evidencia de que Albert Barger fuera adoptado, aunque hay posibilidad de que lo haya sido informalmente y que poco después se reuniera con su madre, práctica común en esa época (Griggs, 2015).

Cabe aclarar que, aunque autores como Gondra (2006) mencionan que no se continúa el experimento debido a la adopción, Watson y McDougal (1945) mencionan que tres años después se busca a Albert para la eliminación del condicionamiento, sin embargo, no es posible debido a que fue adoptado y, finalmente, en el documento original de Watson y Rayner (1920) mencionan que la madre lo retira del experimento debido a que lo dan de alta.

## Comentarios finales

El experimento del miedo condicionado del Pequeño Albert (Watson & Rayner, 1920), originalmente destinado a comprobar el carácter aprendido de las fobias, es una publicación altamente reconocida y citada (véase Harris, 1979). Todd (1994) realizó una encuesta de 130 libros de texto de Introducción a la Psicología, determinando que el informe de Watson y Rayner era, de hecho, el experimento más frecuentemente mencionado.

Sin embargo, luego de un siglo de haberse publicado, este experimento también es uno de los más criticados y malinterpretados en cuanto sus aspectos éticos, sus objetivos y su justificación (véase Bayona *et al.*, 2020; 2022). Los abordajes distorsionados se han ofrecido con respecto a dos dimensiones:

1) El avance teórico y empírico con miras a la adquisición de conductas de ansiedad y lo que posteriormente se constituyó como la base para la intervención clínica (terapia de exposición contra las fobias): si bien el

estudio sentó las bases para el trabajo pionero de Mary Cover Jones (1924), que logró la extinción de la fobia del Pequeño Peter —el propósito original de Watson y Rayner— no se logró del todo, debido a situaciones inesperadas ajenas al diseño original del experimento.

2) La dimensión ética del estudio: los investigadores no efectuaron la eliminación del miedo adquirido por el Pequeño Albert (Harris, 2011), de manera que no se corrigieron las consecuencias posteriores que las pruebas generaron en el niño. Sin embargo, las críticas en este aspecto han solido efectuarse con una perspectiva presentista, sin tener en cuenta la carencia de las legislaciones y los controles que actualmente existen para controlar la investigación experimental en psicología, precisamente gracias a los errores cometidos por estudios como los de Watson y Rayner (1920), entre otros.

Finalmente, es importante afianzar en los estudiantes y profesionales de psicología y disciplinas afines una actitud objetiva y crítica con respecto a los contenidos que reciben en asignaturas como Introducción a la Psicología e Historia de la Psicología.

Debe entenderse que los textos no pueden interpretarse como la última palabra, como si estuvieran tallados en piedra. Tales contenidos requieren de una comprobación en las fuentes primarias que son citadas, en lugar de conformarse con lo que afirman tales fuentes secundarias. La situación empeora en la actualidad con la multiplicación de documentos electrónicos de dudoso origen y calidad en Internet, que son suelen ser usados acríticamente como si fueran la verdad revelada.

Esta reflexión es especialmente relevante en el mundo hispanoamericano, donde el material llega traducido, lo cual aumenta la probabilidad de error en la interpretación con respecto al relato original.

En ese sentido, docentes e investigadores deben promover la lectura de las publicaciones originales, en este caso en inglés. De esta manera se fortalece la competencia investigativa en las nuevas generaciones, pero también se disminuye la brecha entre el mundo metropolitano (Norte Global), que suele ser el productor de conocimiento, y la periferia (Sur Global), que suele ser consumidor de ese conocimiento.

## Referencias

- Agostinho, J. (2014). Bioética-uma breve história: de Nuremberg (1947) a Belmont (1979). *História Médica de Minas Gerais*, 24(2), 262-273. [10.5935/2238-3182.20140060](https://doi.org/10.5935/2238-3182.20140060)
- Bayona-Pérez, L., Cortés-Valencia, A. L., Rozo J. A. y Pérez-Acosta, A. M. (2020). Cien años del experimento del pequeño Albert: ¿Qué se sabe del estudio más famoso y misterioso del conductismo? En A. Trimboli, E. Grande, S. Raggi, J.C. Fantin, P. Fridman y G. Bertran (Comp.), *Salud Pública y Salud Mental*. Asociación Argentina de Salud Mental.
- Bayona-Pérez, L., Cortés-Valencia, A. L., Rozo J. A. y Pérez-Acosta, A. M. (2022). Reflexiones metodológicas, éticas y clínicas acerca del experimento de Watson y Rayner (1920). *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 48(1), 192-242. [10.5514/rmac.v48.i1.82755](https://doi.org/10.5514/rmac.v48.i1.82755)
- Beck, H. P., Levinson, S. y Irons, G. (2009). Finding little Albert: A journey to John B. Watson's infant laboratory. *American Psychologist*, 64(7), 605-614. [10.1037/a0017234](https://doi.org/10.1037/a0017234)
- Bigelow, K. M. y Morris, E. K. (2001). John B. Watson's advice on child rearing: Some historical context. *Behavioral Development Bulletin*, 10(1), 26-30.
- Crawford, C. (2015). Little Albert: Ethics and Pragmatics. *Undergraduate Research Journal*, 15(1), 211-220.
- Cherry, K. (2019, 7 de diciembre). *The Little Albert experiment: A closer look at the famous case of Little Albert*. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/the-little-albert-experiment-2794994>
- Digdon, N., Powell, R. A. y Harris, B. (2014). Little Albert's alleged neurological impairment: Watson, Rayner, and historical revision. *History of Psychology*, 17(4), 312-324.
- Duke, C., Fried, S., Pliley, W. y Walker, D. (1989). Contributions to the history of psychology: Lix. Rosalie Rayner Watson: The mother of a behaviorist's sons. *Psychological Reports*, 65(1), 163-169.
- Ferrero, A. (2005). El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología. *Fundamentos en humanidades*, 1(11), 177-184.
- Field, A. P. y Nightingale, Z. C. (2009). Test of Time. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 311-319. [10.1177/1359104508100891](https://doi.org/10.1177/1359104508100891)
- Fridlund, A. J., Beck, H. P., Goldie, W. D. y Irons, G. (2012). Little Albert: A neurologically impaired child. *History of Psychology*, 15, 302-327. [10.1037/a0026720](https://doi.org/10.1037/a0026720)
- Gondra, J. (2006). *Guía didáctica del video: John B. Watson. Fundador del conductismo*. Librería UNED.
- Griggs, R. A. (2014). The Continuing Saga of Little Albert in Introductory Psychology Textbooks. *Teaching of Psychology*, 41(4), 309-317.
- Griggs, R. A. (2015). Psychology's Lost Boy: will the real Little Albert please stand up? *Teaching of Psychology*, 42(1), 14-18. [10.1177/0098628314562668](https://doi.org/10.1177/0098628314562668)
- Hannush, M. J. (1987). John. B Watson remembered: An interview with James B. Watson. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 23(1), 137-151.
- Harris, B. (1979). Whatever happened to little Albert? *American Psychologist*, 34(2), 151-160.
- Harris, B. (2011). Letting go of Little Albert: disciplinary memory, history, and the uses of myth. *Journal of the history of the behavioral sciences*, 47(1), 1-17.
- James, W. (1990). *Principles of psychology*. Dover Publications.
- Jones, M. C. (1924). A laboratory study of fear: The case of Peter. *Pedagogical Seminary*, 31, 308-315.
- Malone, J. C. y Garcia-Penagos, A. (2014). When a clear strong voice was needed: a retrospective review of watson's. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 102(2), 1-21.
- Murray, F. (1973). In search of Albert. *Professional Psychology*, 4(1), 5-6. [10.1037/h0020885](https://doi.org/10.1037/h0020885)
- Ollendick, T. H. y Muris, P. (2015). The Scientific Legacy of Little Hans and Little Albert: Future Directions for Research on Specific Phobias in Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(4), 689-706.
- Powell, R. A. (2011). Research notes: Little Albert, lost or found: Further difficulties with the Douglas Merritte hypothesis. *History of Psychology*, 14(1), 106-107.

- Powell, R. A., Digdon, N., Harris, B. y Smithson, C. (2014). Correcting the record on Watson, Rayner, and Little Albert: Albert Barger as “Psychology’s lost boy”. *American Psychologist*, 69(6), 600-611.
- Reese, H. W. (2013). Influences of John B. Watson's behaviorism on child psychology. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 39 (2), 48-80.
- Rozo, J. A., Bayona-Pérez, L., Andrés L. Cortés-Valencia, A. L. y Pérez-Acosta, A. M. (2020, 27 de octubre). *Rosalie Rayner: la historia invisibilizada del experimento del pequeño Albert*. Red Iberoamericana de Pesquisadores em História da Psicologia <https://ripehp.com/2020/10/27/rosalie-rayner-la-historia-invisibilizada-del-experimento-del-pequeno-albert/>
- Samelson, F. (1980). J. B. Watson's Little Albert, Cyril Burt's twins, and the need for a critical science. *American Psychologist*, 35(7), 619-625. Doi.org/10.1037/0003-066X.35.7.619
- Smirle, C. (2013). Profile: Rosalie Rayner (Blog Post). *Psychology's Feminist Voices*. Recuperado de: <https://feministvoices.com/profiles/rosalie-rayner>
- Tamayo, M. (1999). *El Proceso de la Investigación Científica*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Todd, J. T. (1994). What psychology has to say about John B. Watson: Classical behaviorism in psychology textbooks, 1920-1989. In J. T. Todd & E. K. Morris (Eds.), *Modern perspectives on John B. Watson and classical behaviorism* (pp. 75-107, 182). Westport, CT: Greenwood Press.
- Watson, J. B., & McDougall, W. (1945). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3 (1), 1-14.
- Watson, J. B., & Watson, R. R. (1921). Studies in infant psychology. *The Scientific Monthly*, 13(6), 493-515.

# Evolución del concepto de víctima: una revisión histórica y sus implicaciones psicológicas

**Dra. Ninette Mejía Palencia**

Docente, Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

## Notas del autor

La correspondencia referente a este artículo debe dirigirse a Dra. Ninette Mejía Palencia, Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: [nmejia@psicousac.edu.gt](mailto:nmejia@psicousac.edu.gt)

## Resumen

El concepto de víctima es fundamental para la psicología forense y la victimología. En este artículo se expone la evolución del concepto desde su dimensión social, jurídica, psicológica y psicoterapéutica. Para ello se realizó una revisión bibliográfica en la que se observa la concepción inicial de una víctima concebida como un ser derrotado y sin autonomía, a una persona sufriende que intenta hacer algo a pesar de lo que le sucede. Se concluye en la necesidad de nombrar a aquello que sucede, comprender la diada víctima-victimario y se sugieren pautas de actuación que se requieren en la psicoterapia.

*Palabras clave:* psicología forense, victimología, victimogénesis

## Abstract

The concept of victim is central to forensic psychology and victimology. This article discusses the evolution of the concept from its social, legal, psychological and psychotherapeutic dimensions. To this end, a literature review was carried out in which the initial conception of a victim conceived as a defeated being without autonomy is observed, to a suffering person who tries to do something despite what happens to him. It concludes

on the need to name what happens, to understand the victim-victimizer dyad and to suggest guidelines for action that are required in psychotherapy.

*Keywords:* forensic psychology, victimology, victimogenesis

## Introducción

El concepto de víctima ha evolucionado durante el transcurso de la historia y se ha definido de distintas maneras según distintas instituciones, investigadores y en el imaginario social. Desde una víctima que fue conceptualizada como un ser derrotado y sin autonomía, a una persona sufriende que intenta hacer algo a pesar de lo que le sucede. Este recorrido se hace desde el s. V hasta el s. XXI, donde se ha tipificado y diversificado el concepto según el ámbito agresivo y el agresor (Editorial Ramón Sopena, 1978; Freiberg y Flynn, 2021; Instituto Mexicano de Victimología, 2014).

Una situación importante que me movió a hacer este escrito es que la víctima existe de forma concreta, es un sujeto social, donde su principal impacto es en su subjetividad y que para su reinserción necesita del reconocimiento y del trato ético, con la finalidad de que recobre su identidad, autonomía y legalidad —además de empatizar con la víctima desde su experiencia personal y apegado a su propia realidad social (Editorial Ramón Sopena, 1978).

Históricamente se han tenido diversos tipos de víctima. En la antigüedad, la víctima era sacrificada a un dios y podía incluir la muerte. Estas víctimas eran consideradas admirables. Un ejemplo son los *Phamakos* de la antigua Grecia. Estas víctimas eran personas inocentes y escogidas minuciosamente con la finalidad de combatir una calamidad o aplacar la ira de una divinidad (Giner, 2010).

En algunas ocasiones la víctima podía ser un prisionero de guerra, esclavos y/o niños pequeños. Estos eran los chivos expiatorios que cargaban con los males de una ciudad o de una comunidad. El expulsarlos o

matarlos permitía limpiar a la ciudad de todas las fatalidades que la aquejaban (Giner, 2010).

Sin embargo, en el s. XX surge la corriente humanista y con esta los tratados internacionales, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Neuman, 1994), momento en el que se hace la denuncia de este mecanismo social y se intenta modificar el concepto de víctima para establecer un nuevo orden al replantear la relación entre un individuo y el poder social y del Estado.

De acuerdo con lo anterior, este ensayo intenta hacer un recorrido desde la historia, con base en diferentes investigaciones sobre el concepto de víctima. Se pretendió llegar al significado actual a nivel social, jurídico, psicológico y psicoterapéutico.

## El concepto de víctima

Todo concepto sufre una evolución a lo largo de la historia. Los escritos de la antigüedad permiten comprender su inicio, desarrollo y uso en la actualidad. El concepto de víctima ha construido significados de acuerdo con los cambios culturales de la sociedad (Editorial Ramón Sopena, 1978; Giner, 2010). Por ello, para entender su significado, es necesario estudiar su evolución.

Los cambios en el significado no son fortuitos: reflejan las profundas modificaciones culturales y sociales, que han sido registrados en los textos religiosos, filosóficos y políticos de cada época (Giner, 2010).

En el imaginario social, el concepto de víctima está asociada a agresión, delito o crimen; por lo tanto, a culpabilidad y a penalizaciones legales y sociales. Actualmente, el concepto de víctima se encuentra en varios ámbitos: puede ser víctima de un criminal, de un comportamiento antisocial, de acciones de los mismos familiares o una agresión estructural (Bárcena y Mèlich, 2003).

Históricamente se han tenido diversos tipos de víctima. En la Edad Media entre los s. V y s. XV en Europa hubo víctimas de persecución, tortura y ejecución, las que fueron acusadas de brujería por parte del Estado y de la Iglesia. Este concepto de víctima es justificado por la paranoia social del momento; describe a la víctima como un potencial victimario (Editorial Ramón Sopena, 1978).

Como se indicó anteriormente, en antiguas sociedades, la víctima era sacrificada a un dios con el fin de aplacar su ira. Estas víctimas eran consideradas admirables. Un ejemplo son los *Phamakos* de la antigua Grecia:

las víctimas eran personas inocentes y escogidas minuciosamente con la finalidad de combatir una calamidad decretada por una divinidad. En algunas ocasiones la víctima podía ser un prisionero de guerra, esclavos, niños pequeños y adolescentes que al matarlos permitía limpiar a la ciudad de todas las fatalidades que la aquejaba (Editorial Ramón Sopena, 1978; Giner, 2010). Es importante insistir en este concepto, ya que a lo largo de la historia esta visión se ha repetido en varias culturas.

La palabra víctima aparece escrita por primera vez en 1490 en el vocabulario de Alonso de Palencia, cronista español del s. XV, en el primer diccionario latino español llamado el *Universal*, y su significado es un ser vivo sacrificado a un dios (Editorial Ramón Sopena, 1978).

Según el autor, la palabra víctima proviene del indoeuropeo *wik-tima*: consagrado, escogido; donde *wik* significa separar, poner aparte, escoger. Y el significado de víctima es ser consagrada a un dios, la cual se hace en dos momentos: primero se le maldice transmitiendo su odio sobre él; y en un segundo momento cuando se le sacrifica, santifica y diviniza para evitar una catástrofe (Editorial Ramón Sopena, 1978).

En el s. XVII, según la Real Academia Española (RAE, 2019), las víctimas eran las personas que tenían rasgos físicos “monstruosos” por deformidades; ya sea porque tenían alguna deficiencia mental, o bien por conductas extrañas a los que se le denominaban “locos”. También se sacrificaba a los vagabundos.

La primera vez que el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2019) describió el significado de “víctima” fue en 1739: la principal característica de esta definición fue que la persona sacrificada era considerada como una ofrenda viva, lo cual destaca que la víctima es ofrecida como obsequio a un dios cuando hay un grave riesgo. Esta información es relevante para el análisis posterior.

En 1843, la RAE (2017) añadió al concepto anterior que el padecimiento del dolor de la víctima era causado por razones ajenas a su voluntad. Y este concepto permaneció invariable hasta 1914, en el que se da un nuevo concepto en el que se reconoce la culpa ajena del sufrimiento.

En la 23.<sup>a</sup> edición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) se agrega una acepción jurídica en la que ya se utiliza el concepto de delito. Esta definición enfatiza que la víctima es quien padece las consecuencias de esta figura jurídica (RAE, 2019).

En el s. XIX, la víctima era ignorada porque regía el positivismo criminológico, que se caracterizó por igno-

rar los componentes físicos, emocionales y sociales de la víctima que era considerada como un objeto neutro, estático que nada aportaba a la dinámica del hecho criminal (Bárcena y Mèlich, 2003).

El positivismo criminológico es una corriente criminológica en la que se aplican métodos de las ciencias naturales para explicar la delincuencia como determinada biológicamente (hereditarias generalmente) y lo que predisponen a la delincuencia. De acuerdo con Bárcena y Mèlich (2003), este positivismo criminológico se opone a la concepción de la racionalidad en el acto delictivo en el cual rige el libre albedrío.

Es importante indicar que al final del s. XIX, el concepto de “víctima” perdió el aspecto religioso poco a poco, y se volvió más secular y evolucionó hacia lo exclusivamente jurídico. Debido a la evolución cultural, se volvió necesario controlar la violencia a través de vías legales. En la actualidad, los problemas se resuelven a través de denuncias, juicios y condenas. Es el Estado quien tiene poder sobre la vida de las personas y señalar culpables e inocentes (Bárcena y Mèlich, 2003).

Según Bárcena y Mèlich (2003), esta es una función del Estado que, a través de todo un sistema de vigilancia de ciudadanos, jerarquías legales, informes detallados, desarrolló nuevos conceptos de “víctima”.

Desde el s. XIX el interés del Estado ya no consiste en “vigilar y castigar” a la víctima-victimario; es decir, en hacer morir y dejar vivir, sino en hacer vivir y dejar morir. Esto implica que la persona depende del poder soberano del Estado en lo que concierne a su vida, su natalidad, longevidad y la determinación legal de muerte, lo cual lo pone en una posición totalmente vulnerable frente a ese poder.

Por mucho tiempo al Estado solo le interesó castigar al victimario y que según este autor eran considerados anormales, pero ahora sustenta un poder absoluto; su interés está en la vida de la población que representa la normalidad (Bárcena y Mèlich, 2003).

En el s. XX la sociedad comenzó a preocuparse por las víctimas y las ha diversificado según la agresión sufrida. Específicamente en 1940 se logró un gran avance, ya que no identifica a la víctima con una persona, sino con una característica específica de su personalidad y la describe como alguien afectado por un sufrimiento independientemente de la causa que lo produjo (Bárcena y Mèlich, 2003). Este es un logro sumamente importante para la comprensión de la víctima.

A partir de este nuevo concepto centrado en la víctima, Von Hentig (1948) es considerado el padre de la criminología. El autor define a la víctima como “personas que han sido lesionadas objetivamente por alguien

en sus bienes jurídicos y que experimentan subjetivamente el daño con malestar o dolor” (p. 325). El autor clasificó a las víctimas en cuatro categorías:

a) *Situaciones de la víctima*: que puede ser una víctima aislada o una víctima por proximidad, ya sea familiar o profesional;

c) *La propensión a ser víctima*: situaciones de vulnerabilidad en su subjetividad;

d) *Por los impulsos y eliminación de inhibiciones de la víctima*: personas ambiciosas que son fácilmente presas de estafadores, personas que quieren vivir intensamente, víctimas agresivas y personas carentes de valor e inutilizadas;

d) *La capacidad de resiliencia*.

Desde mediados el s. XX y concretamente en el trabajo de Hans Von Hentig, titulado *The criminal and his victim* (1948), surgió el concepto de víctima. Este concepto da inicio a una rama de la victimología dedicada al estudio de esta a nivel subjetivo, individual, social y/o de contexto. Su finalidad es comprender los hechos para eliminar la delincuencia y reparar el daño causado a nivel individual y social.

La victimología surgió de la necesidad de comprender las causas por las que determinadas personas son víctimas de delitos y establecer si las probabilidades están asociadas a estilos de vida o a otro factor en particular. Esta ciencia tiene el objetivo de descubrir por qué se da la agresión y en qué circunstancias la persona se convierte en víctima de un delito, así como el grado de inocencia o culpabilidad de ambos. Este análisis vincula a la víctima con un tema criminal (Giner, 2010).

Años después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se le puso atención a la conducta de las personas que pertenecieron al ejército y a los civiles, así como a quienes presentan consecuencias conductuales. Estas fueron estudiadas desde el método científico y se denominaron víctimas de guerra (Giner, 2010).

Es importante señalar que la víctima fue estudiada en su conducta posterior, con lo que se genera la comprensión de los trastornos de estrés postraumático y la necesidad de apoyo psicoterapéutico (Giner, 2010).

En 1973 surgió un nuevo concepto de víctima, con lo que se estudió y reconoció que existe una dinámica emocional específica de la víctima con sus victimarios (Rodríguez, 1994). Esta situación afectiva genera sentimientos de simpatía, al grado de desarrollar lealtad hacia ellos. Se está hablando del Síndrome de Estocolmo. Esto provocó que se estudiara a la víctima en una dinámica profunda con su agresor.

Toda esta historia impacta a la ciencia y la sociedad, de tal manera que en 1994 se le prestó atención a la

subjetividad de la víctima. Como resultados se destacan las siguientes consideraciones porque ya saben las consecuencias emocionales y conductuales:

a) La víctima y la sociedad ven a la policía como personas insensibles, únicamente preocupados por lo burocrático. Dan poca información a la víctima y les hacen esperar para tomar la declaración;

b) A los médicos los perciben fríos, únicamente buscando evidencia, como la toma de muestras. La interacción la percibe la víctima como desagradable, principalmente si ha sido agredida sexualmente y maneja mucho temor de no aportar lo necesario para ser defendida;

c) En los juzgados perciben a los funcionarios con tensión y angustia. En ese ámbito es donde más vulnerable y desprotegidos se sienten; a veces son totalmente deshumanizados;

d) La indefensión crece debido a que la víctima tiene que soportar durante largo tiempo la incertidumbre del proceso penal, ahora también el juicio oral y el revivir hechos, entre otros.

En 1998, Landrove Diaz modificó el concepto de víctima y las clasificó según el lugar de la agresión; también si la agresión se realizó en grupo y se centra igualmente en la personalidad. Este es un aporte que permite el análisis de las víctimas desde un nivel más profundo. Las clasificaciones fueron las siguientes:

a) *Víctima familiar*: término que describe la persona que es susceptible de ser agredida dentro de los espacios familiares y de convivencia. El agresor pertenece al mismo grupo del agredido. Regularmente las víctimas son los miembros más débiles de ese grupo;

b) *Víctimas colectivas*: se refiere a un grupo victimizado por una misma forma de agresión;

c) *Víctima especialmente vulnerables*: estos factores de vulnerabilidad pueden ser personales, como la edad, el sexo, nacionalidad, ser miembro de algún tipo de minoría étnica, o sociales;

d) *Víctima simbólica*: la victimización se produce con la específica finalidad de atacar un sistema de valores, partido político, ideología, secta religiosa o una familia a la que la víctima pertenece y de la que constituye un elemento básicamente representativo;

e) *Falsa víctima*: es una persona que por deseo de lucro o por venganza denuncia haber tenido un problema con un agresor, lo identifica y trata de tomar ventaja. Acá también puede encontrarse la víctima imaginaria quien cree que fue objeto de un delito.

En el VI Congreso de Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, realizado en Caracas, Venezuela, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) describió a la “víctima” como una persona que ha sufrido

un daño o lesión en su persona. Asimismo, una pérdida, daño a su propiedad o en sus derechos humanos a consecuencia de una violación de la legislación penal internacional, una violación de derechos humanos reconocidos internacionalmente o un abuso de poder por la autoridad política o económica (Neuman, 1994).

El problema de este concepto es que la definición se limitó únicamente al ámbito penal. Naciones Unidas propuso un concepto en los años 50 después de la Segunda Guerra Mundial, pero fue hasta en 1985 que se hizo la siguiente definición, según la Resolución de la Asamblea General de la ONU 40/34, de 29 de noviembre de 1985 (p. 1). En el artículo 1, indica que:

... se entenderá por “víctimas” a las personas que, individual o colectivamente, hayan sufrido daños, tales como lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o en los derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente en los Estados Miembros, incluida la que proscribe el abuso de poder.

## La victimología

La víctima se estudió de forma científica y multidisciplinaria a partir de 1930, cuando se utilizó el método científico de las ciencias sociales. Esto permitió, en el s. XXI, hacer un análisis de la víctima desde lo biopsicosocial (Giner, 2010). El aporte de este ejercicio permitió considerar todos los factores que producen la existencia de la víctima.

Augusto y Alegría (2011) definieron a la víctima como la persona afectada por un evento de naturaleza traumática y que sufre las consecuencias de la agresión de manera aguda o crónica, intencionada o no. También incluye consecuencias físicas y psicológicas. En contraste, la Real Academia Española (2019, párr. 1, 2, 3 y 4), definió a la víctima como:

Persona o animal sacrificada o destinadas al sacrificio; persona que se expone uno ofrece a un grave riesgo en obsequio de otra; persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita; persona que muere por culpa ajena o por accidente fortuito.

En ambas definiciones se observa el enriquecimiento del concepto, que considera incluso a los animales. Además de abordar el sentido religioso del sacrificio, también considera víctima a quien ha sido dañado por otro ser humano. En el recorrido histórico se observan los intentos que se hacen para comprender en la plenitud posible a la víctima.

En el s. XXI el concepto de víctima se ha especializa-

cializado y ha obtenido nuevos significados tales como victimología, victimogénesis, victimicidad y víctima dogmática. La victimología se definió en el I Simposio Internacional celebrado en Jerusalén, en 1973, como el estudio de las víctimas desde la ciencia (Mennéu Monleón, 1973).

Luego, Gulotta y Chiáppori (1976) la definieron como una disciplina que tiene por objeto el estudio de la víctima de un delito, sus características biológicas, de personalidad, características morales, su contexto social, aspectos culturales y la relación con el agresor.

De esta manera la victimología es definida como una ciencia multidisciplinaria que estudia los procesos de victimización y desvictimización. Estudia cómo se configura la víctima, las respuestas sociales y la prevención de esta. Las disciplinas que intervienen son el derecho penal, la sociología, la psicología y la criminología (Baca y Cabanas, 2003).

La victimología identifica y explica los fenómenos conductuales que surgen de la interacción víctima-victimario, y se enfoca principalmente en la persona de la víctima, para comprender el delito desde una perspectiva multifactorial y no solo centrada en el victimario (Baca y Cabanas, 2003).

La víctima es estudiada y analizada, primero, desde lo individual, desde cómo es su personalidad; en segundo lugar, a nivel conductual en todos los ámbitos de su accionar; y, en tercer lugar, el fenómeno de victimización.

La victimología ha llegado a tener un papel muy importante en las investigaciones sobre el porqué del crimen y la agresión hacia la víctima. Ello ha generado una nueva interpretación mediante el análisis personal y dentro de una dinámica entre la víctima y el entorno familiar y/o social.

El Instituto de Victimología definió (en 2014) a la víctima como aquella persona que es afectada por un acontecimiento traumático, sea este de la naturaleza u origen que sea. Con esto se afirma que víctima es aquella persona que sufre una agresión intencionada o no por parte de otro ser humano.

El estudio de las características de las víctimas permitió importante información para el desarrollo teórico en general de la victimología, e incluso se desarrolló una tipología de la víctima (Centro de Formación Estudio Criminal, 2017), según se lista a continuación:

a) *La víctima inocente* es la que no ha aportado nada para desencadenar la agresión. Sufren daños sin haber cometido alguna acción que provoque una reacción. Se le denomina fortuita y está vinculada con lo imprevisto;

b) *La víctima por ignorancia* es aquella en la cual la misma persona por un acto impulsivo causa su propia

victimización;

c) *La víctima que tiene un grado de responsabilidad*. Es tan culpable como el agresor. La víctima tiene una conducta negligente e incluso delictiva por la cual descuida su propia seguridad personal. Son personas que toleran el abuso, aun cuando este esté escalando;

d) *La víctima provocadora es considerada más culpable que el agresor*. Su acción ha provocado de alguna manera actividades de alto riesgo que confluyen con una agresión. La instigación favorece la explosión emocional previa a la agresión;

e) *La víctima por imprudencia es determinada por su falta de control e impulsividad*: el agresor da una respuesta agresiva;

f) *La víctima simuladora* es cuando el agresor premeditadamente culpa a la víctima para manipular la justicia y buscar ser castigado injustamente;

g) *La víctima infantil* se refiere a los niños que sufren de maltrato o negligencia por parte de un adulto responsable de su protección y cuidado;

h) *Las víctimas imaginarias* son aquellas que tienen trastornos de personalidad.

Es importante analizar una nueva variable, en la que la víctima también tiene una percepción o concepto del victimario, principalmente antes del acto violento y que cambia radicalmente luego del hecho incluso con la complejidad, como es el Síndrome de Estocolmo. En esta dinámica psicológica se puede observar varias posibilidades en el vínculo víctima-victimario (Centro de Formación Estudio Criminal, 2017):

a) Ambos, víctima y victimario son indiferentes (accidentes, delitos culposos);

b) La víctima se ve atraída por el victimario, a éste le es indiferente;

c) El victimario rechaza a la víctima, a esta le es indiferente aquel;

d) El victimario rechaza a la víctima, pero esta se ve atraída por aquel;

e) El criminal se siente atraído por la víctima, pero esta rechaza al criminal (violación);

f) Víctima y criminal se atraen;

g) Víctima y victimario se rechazan (violencia, violación, riña, duelo, venganza).

La clasificación de víctima de Neuman (2001) es descrita como una conducta que facilita o provoca al agresor e incluso piden que pueda darse la oportunidad al provocado cuando se impongan una pena. El autor indica que las víctimas tienen una conducta con la que inducen a ser agredidas. Las clasifica, según el siguiente listado, esto atiende a la imposibilidad de determinar claramente a la pareja penal y principalmente el rol del victimario en el momento de la agresión:

- a) Por la tipología del delito;
- b) Por los factores psicosociales que envuelven la dinámica;
- c) *Las víctimas individuales* que pueden ser las que carecen de una actitud victimal o las que adopta la actitud de víctima dolosa o culposa;
- d) *Las víctimas familiares* donde los niños y las mujeres son maltratadas en el seno familiar;
- e) *Las víctimas colectivas*, es decir, agredidas en una comunidad y a consecuencia de rebelión y sedición;
- f) *Víctimas de la sociedad*, las cuales el propio sistema las empuja a delinquir. Los niños abandonados, los ancianos marginados, las minorías étnicas, religiosas, etc.;
- g) *Víctima supranacional*, donde la persona es agredida en un acto genocida, terrorismo de estado, etc.

Estos elementos otorgan aún mayor profundidad a la comprensión de la relación entre víctima y victimario. Es decir, que se supera la concepción religiosa de la víctima, sus características personales y relación penal. Se incluye también el análisis de la diada que forman al relacionarse.

Por su parte, Gulotta (2008), hace una clasificación según la predisposición a ser víctima. Los clasifica de la manera siguiente: (a) *factores de origen*: innatos (enfermedades congénitas, sexo, entre otros) y adquiridos (enfermedades que ha padecido el sujeto y que dejan secuelas físicas y psíquicas); y (b) *factores temporales*: permanentes, temporales y ocasionales o pasajeros.

Por su parte, García-Pablos (2014) también realiza una clasificación para comprender a la víctima. Esta clasificación, como las anteriores, supera la visión religiosa, personal y penal para hacer énfasis en otras posibilidades aún más particulares.

A partir del análisis que realiza, establece las siguientes clasificaciones: (a) víctima por imprudencias sociales que atentan contra la vida y la salud, (b) la víctima de negligencia profesional, (c) víctima de abuso y agresión sexual, (d) víctima de maltrato o violencia doméstica, y (e) víctima de terrorismo.

## La victimogénesis

El concepto de victimogénesis es entendida como el estudio de los factores que predisponen a ciertas personas a tener más riesgos que otros de ser objeto de agresiones y delitos (Freiberg *et al.*, 2021).

La victimogénesis analiza la conducta de la víctima que pudiera tener relación con la vulnerabilidad y el incremento del riesgo de serlo. Se consideró, entre los factores de riesgo, todos aquellos que predisponen de manera potencial o latente a ser víctimas; por ejemplo,

Actualmente la víctima es asociada a la vulnerabilidad. Esto indica que es en los grupos vulnerables donde se cometen la mayoría de las violaciones a los derechos fundamentales. Las personas vulnerables y víctimas del sistema son los desarraigados de la comunidad, exiliados, excluidos por múltiples factores de la sociedad. Es decir que las personas vulnerables son las que tienen mayor riesgo de convertirse en víctimas y sin obtener justicia pueden sufrir abusos de autoridad y mayor daño emocional (Freiberg *et al.*, 2021).

En este sentido, la víctima se relaciona con la posición que guarda con respecto a quien tiene poder. Los factores de vulnerabilidad son los comportamientos que median entre un acto criminal y el daño psicológico y emocional como, por ejemplo, una personalidad dependiente, la impulsividad, la inestabilidad emocional, etc.

Hoy en día, solo bajo esta lupa de relación de poder y vulnerabilidad pueden defenderse auténticamente los derechos humanos. Esto lleva a un análisis que debe funcionar como un contrapeso, además de un ente crítico con respecto a los abusos e impedir nuevos mecanismos de uso del victimario.

Desde el año 2017 hasta la actualidad, la víctima es entendida como la persona o grupo agredido por abuso de poder. Adicionalmente, se puede comprender que el victimario también es producto de haber sido víctima de un acontecimiento anterior, por lo que, según Freiberg *et al.* (2021), la víctima puede ser:

- a) *Víctima conocida/desconocida*, según trascienda a la sociedad, a los medios de comunicación o quede en una cifra negra;
- b) *Víctima directa/indirecta*: directa si la agresión es sufrida de inmediato y la indirecta debido a que tiene una estrecha relación con el agredido;
- c) *Víctima primaria*: la agresión va dirigida a una persona o grupo en particular, dañándola de forma directa o indirecta, de manera física o psicológica, derivado de un acontecimiento traumático;
- d) *Víctima secundaria*: la agresión se dirige a grupos específicos de población y se refiere a los daños psicológicos en relación con los profesionales, servicios de salud, policiales o judiciales, como la reconstrucción de los hechos u otros;
- e) *Víctima terciaria*: la víctima se revictimiza como resultado de las vivencias, el etiquetamiento y por sufrir nuevamente agresiones del contexto.

## La otra victimización

La otra victimización o victimización del victimario indica que el victimario es una víctima de una sociedad

injusta. Los victimarios son personas que han sido tratados como si lo fueran y se convierten en víctimas de un sistema. Según Freiberg y Flynn (2021), este concepto de víctima del victimario se da en los siguientes niveles:

a) *Nivel jurídico*: cuando sucede por un error judicial, por testigos falsos, por una falsa confesión, por la acción de víctimas simuladoras;

b) *Nivel judicial*: debido a una excesiva burocracia, por la lentitud del sistema, por la presión social o por la influencia del poder político;

c) *Nivel legislativo*: por la tendencia a la tipificación del delito o la agresión;

d) *Nivel policiaco*: por las acciones negligentes en las diligencias durante la detención de la persona;

e) *A nivel de las ejecuciones de las penas establecidas legalmente*: es la victimización durante el encarcelamiento o posterior a ella.

Como se ha visto hasta ahora, la victimología, la victimogénesis y la otra victimización han permitido el análisis y comprensión más complejo en torno a la víctima. Ya no solo se revisa el aspecto religioso, sino se profundiza en la relación de la diada entre víctima y victimario. Es importante indicar que para caracterizar a la víctima se deben tomar en cuenta otros varios elementos como los que propone Ipiña (2004):

a) La duración del daño es importante para evitar la cosificación, la estigmatización y la revictimización;

b) También es importante el contexto según sea este político, social, jurídico, terapéutico etc.;

c) Si es considerado un rol, este ha sido asignado socialmente, impuesto, acordado por las circunstancias o escogido por la misma persona;

d) Además, el nivel de abordaje está dentro de un espacio privado, público, individual, familiar, etc

## **La otra victimización**

La psicología indica que elegir una víctima no es sinónimo de elegir un objeto, porque la víctima tiene una personalidad, un sistema de creencias, deseos y proyectos de vida. No puede reducirse el análisis a que una persona (activa) selecciona una persona (pasiva) para causarle un daño expreso. Por ello es importante estudiarlos como un fenómeno social o una dinámica disfuncional (Giner, 2010; Freiberg y Flynn, 2021).

Sin embargo, de la percepción que tenga el victimario de su víctima depende de la forma en que se da el paso al acto; como, por ejemplo, si toma distancia, se arrepiente o le tiene compasión. Regularmente, el victimario culpa a la víctima de ser descuidado, confrontativo y esto lo demuestra a través del lenguaje y sus actitudes (Cyrulnik, 2019).

A nivel emocional, se les ha dado mucha relevancia a los factores de vulnerabilidad y de protección de la víctima. Esto dado que, a nivel individual, los sucesos traumáticos afectan a un gran número de personas.

Los actuales estudios se ubican en cómo la víctima reacciona emocionalmente luego de una experiencia de alto impacto o reacción psicológica y cómo se adapta a la situación, con lo que logra atender sus necesidades inmediatas —incluso algunas víctimas pueden llegar a hacer proyectos futuros en su vida (Freiberg & Flynn, 2021).

Esta nueva conceptualización de víctima ya descrita por Cyrulnik (2019) la hace ver como la persona que, luego de un daño emocional, es capaz de hacer frente a la cotidianidad e incluso disfrutar de experiencias afectivas y positivas. Estas personas tienen internamente una autoestima adecuada, control emocional, sólidos valores y un estilo de vida equilibrada. Estas personalidades son resistentes a la aparición de síntomas ante un hecho traumático y son capaces de hacer resiliencia.

El mismo Cyrulnik (2019) reconoce que hay personas que son más propensas a tener repercusiones psicológicas porque manejan vulnerabilidad física, emocional e incluso a nivel social.

La persona puede haber tenido experiencia de un historial de fracaso, problema de adaptación, percepción continua de fatalismo o un estrés acumulativo y antecedentes psiquiátricos. Esta vulnerabilidad provoca que el daño psicológico sea más profundo y que su forma de salir de él pueda ser a través de la droga o ejercer violencia y un daño similar a otra persona aún más frágil (Cyrulnik, 2019).

A nivel de la psiquiatría, Kaplan *et al.* (2018) hacen un análisis de las reacciones psicopatológicas de la víctima al sufrir un trauma. Las describe como proceso según las siguientes tres fases:

a) Primero, en un estado de shock o impacto agudo, la persona sigue en sus actividades regulares, pero no acciona para resolver la situación, sino para descargar la tensión acumulada. Sin embargo, en el curso de esta fase aparecen sentimientos depresivos, de indefensión y de fracaso;

b) Luego sigue la fase de resolución, donde la persona puede salir de la situación creando nuevos recursos personales, resiliencia o, por el contrario, a través de formas conductuales de evitación y retraimiento;

c) Si la crisis no se resuelve, la persona padece de un agotamiento extremo. Se habla de trastorno de estrés postraumático —psicopatología que merece una atención clínica aún más particular.

Sin duda, las alteraciones psicológicas hacen que la víctima sufra de trastornos de pánico, fobias, ansiedad generalizada, trastornos obsesivos, trastornos afectivos o que recurra al abuso de sustancias.

Otro aspecto importante es el abordaje psicológico de las víctimas en el s. XXI, que se hace desde dos posturas políticas: el aspecto conservador o desde el liberal. En el *aspecto conservador* se estudia a la víctima desde las relaciones con su victimario y desde una sociedad integrada, estable y basada en valores; se asocia a la víctima primero al delito y luego a su forma de participación en el mismo. En el aspecto liberal, la víctima es asociada a una sociedad donde coinciden grupos con diferentes valores y metas que incluso son contradictorios (Giner, 2010).

Otras personas, como Stornajoulo, psicóloga del Centro de Atención Psicosocial (CAPS) de Perú (M. Stornajoulo, comunicación personal, octubre 2023), indica que pueden utilizarse los términos “sobreviviente” o “afectado” para no patologizar el sufrimiento, y expone que muchos victimarios también son víctimas.

El patologizar el dolor de las víctimas busca invisibilizar la asimetría en la relación víctima-victimario, lo que provoca olvido y condiciones de impunidad, lo que lesiona nuevamente a la víctima y produce un fuerte impacto en la vida individual y en el tejido social (Agamben, 2005).

Estas sociedades regularmente tienen políticas de borrón y cuenta nueva —como se dice coloquialmente—, por lo que nunca hacen el esfuerzo de conocer la verdad y hacer justicia (Agamben, 2005).

Noemí Sosa del histórico Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Social (EATIP) (N. Sosa, comunicación personal, octubre 2023), utiliza el concepto de “afectado” para no independizar el daño individual del social, incluido el psicoterapeuta.

Hernando Millán de la Corporación AVRE defiende el enfoque de atención psicosocial desde los derechos humanos, lo jurídico, la dimensión moral, los valores, etc. (H. Millán, comunicación personal, octubre 2023).

María Celia Robaina, del equipo del Servicio Social de las Iglesias Cristianas (SERSOC) de Uruguay indicaba que las personas que fueron víctimas de algún hecho violento quedaron ligadas a esta condición de manera desvalorizante y eso no les permite adquirir un trabajo e incluso un proyecto de vida (M. Robaina, comunicación personal, octubre 2023).

Por su parte, Pau Pérez del Grupo de Acción Comunitaria, prefiere referirse a la persona agredida como “sobreviviente”, porque sigue siendo actor de su propio

Ambos conceptos (el de víctima y victimario) deben ser considerados situaciones temporales que hacen referencia a hechos y experiencias y no una condición del ser humano.

Por su parte, algunos colectivos prefieren hablar de la *víctima en tiempo pasado*. Asimismo, los contextos de impunidad prolongan el sufrimiento individual y social, por ello es tan necesaria la reparación simbólica a nivel psicológico y social. En lo psicológico, es necesario saber que alguien ha sido castigado por ese crimen, donde queda establecido que hubo un delito y un responsable que debe de ser sancionado. En lo social, el hacer justicia facilita la elaboración del duelo y promueve una respuesta colectiva que resigne la violencia y la impunidad.

Cristian Cottet, psicólogo chileno, describe una diferencia entre “sujeto víctima” y “proceso víctima”. El *proceso víctima* explica los hechos de forma que la víctima es paralizada, volviéndolos objetos de atención y no como actores de cambio. Según Agamben (2003) la víctima y el héroe son contrapuestos: la víctima, en el imaginario, es la persona derrotada. Además, describe que la sociedad necesita un grupo de personas víctimas para hacer catarsis, pedir perdón e incluso manejar impunidad.

Para Gómez-Muller (2016), la sociedad que ejerce violencia produce víctimas dolientes, inmóviles e intenta cosificarles en su pasado. Al hacerlo provoca que describan una historia que solo permite el análisis unidireccional, donde no es posible la reivindicación como persona que se defiende y que puede desarrollar resiliencia.

La sociedad les rehabilita solo dentro del concepto de derrotados, lo que violenta aún más la subjetividad de la víctima. La psicoterapia busca evitar el silencio, la negación y el olvido. En clínica se busca fortalecer los vínculos, el desarrollo de la autonomía y la participación de las víctimas en instituciones locales. Estas acciones constituyen un motor de cambio; incluso implican que el hecho de denominarse víctima permita reconocerse y dignificarse, ya que *lo que no se nombra no existe* (Cyrulnik, 2019).

El término víctima puede indicar una identidad en el pasado de la persona, mientras que el de sobreviviente lo sitúa en una posición en la búsqueda de soluciones y de recuperación. De acuerdo con la noción de víctima a nivel mundial, surgen algunos conceptos psicológicos y de ellos se deriva la psicoterapia (Baca y Cabanas, 2003).

Es comprensible que las víctimas que presentan síndrome de la tortura manifiesten psicopatologías

varias, incluido trastorno de estrés postraumático, traumas complejos y dificultades para reintegrarse a la sociedad. Además, Baca y Cabanas (2003) mencionan otra tipología:

a) *Víctimas de abuso doméstico*, los cuales pueden desarrollar pensamientos y comportamientos específicos consecuencia del trauma;

b) *Víctimas de trata de personas*, que específicamente son traumas psicológicos por abuso y explotación sexual, teniendo problemas para reintegrarse, validarse y recuperarse personal y socialmente;

c) *Víctimas por desplazamiento forzado* debido a conflictos sociales, persecución y por desastres naturales. Son víctimas por la pérdida de su hogar y su comunidad;

d) *Víctimas de terrorismos*, donde las personas están afectadas emocional y socialmente. Este problema ha generado la psicología del terrorismo para comprender mejor a la víctima y ayudarle en su recuperación.

## Conclusiones

Lo que se ha expuesto sobre los cambios que ha tenido el término “víctima” a lo largo de más de cinco siglos permite análisis importantes (Giner, 2010). Lo primero es el aspecto religioso donde la relación entre la víctima y lo sagrado fue por mucho tiempo indisoluble, además del uso de “sacrificar”, un vocablo diferente a matar: sacrificar es utilizado como consagración, mientras que matar es aniquilar a la víctima, lo cual se hace en otro momento del ritual.

Después se dio una transición de lo religioso a otros conceptos que definen realidades diversas desde lo psicosocial, comunitario, psicológico, político y jurídico (Bárcena y Mèlich, 2003). Sin embargo, la descripción de víctima como “la “persona que padece daño por culpa ajena” obvia las motivaciones del victimario. Acá expresa claramente un daño infringido por alguien que no es querido por la “víctima”.

A nivel psicológico se amplía el término “víctima” al de “chivo expiatorio”, como la figura sustitutiva que recibe la penalización que le corresponde a otra persona. Algunas veces porque la “víctima” toma libremente y por decisión propia sobre sí el castigo de otro. Otras veces porque es designado por la familia o por la sociedad, pero regularmente es inocente.

Por esto es que, al trabajar con la víctima, se invita al profesional a analizar las condiciones del manejo del trauma y cómo se contribuye al desarrollo de fortalezas con acciones que respeten aspectos sociales y culturales sin aumentar el daño (Freiberg *et al.*, 2021).

En el s. XXI se evita la palabra “víctima” para no ser estigmatizada la persona debido a su experiencia y no ser percibidos como personas pasivas, receptoras de asistencia social y psicológica.

También está la postura de utilizar la palabra víctima como una forma de resistencia activa, que evita la impunidad y exige sus derechos (Freiberg y Flynn, 2021), además de ser reconocidos por su dolor y sufrimiento emocional para garantizar la no repetición de la violencia. El término se combina con palabras como “afectado”, “damnificado”, o “sobreviviente” para referirse a las personas que han experimentado situaciones extremas y que están tratando de superarla (Centro de Formación Estudio Criminal, 2017).

## Referencias

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción* (3.<sup>a</sup> ed.) (F. Costa e I. Costa, trad.). Adriana Hidalgo.
- Augusto, C. y Alegría, G. (2011). Aproximación psicológica de la victimología. *Revista Derecho y Criminología*, 25-54. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/573>
- Baca, E. y Cabanas, M. (2003). *Las víctimas de la violencia*. Triacastela.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2003). *La Mirada Ex-céntrica. Una Educación Desde la Mirada de la Víctima*. Anthrophos.
- Cyrułnik, B. (2019). *Los patitos feos*. Gedisa.
- Editorial Ramón Sopena. (1978). *Diccionario Latino-Español*. Autor.
- Centro de Formación Estudio Criminal. (2017). *Tipología Victimal de Benjamín Mendelsohn*. Autor. <https://www.estudiocriminal.eu/blog/tipologia-victimal-de-benjamin-mendelsohn/>
- Freiberg, A. y Flynn, A. (2021). Victim Representation and Plea Negotiations. En *Victims and Plea Negotiations: Overlooked and Unimpressed* (pp. 97-106). Palgrave Macmillan. 10.1007/978-3-030-61383-9\_6
- García-Pablos de Moína, A. (2014). *Tratado de Criminología* (5.<sup>a</sup> ed.). Editorial Tirant.
- Giner, S. (2010). *Sociología*. Península.
- Gómez-Muller, A. (2016). *Nihilismo y capitalismo*. Tinta Limón.
- Gulotta, G. (2008). *La vida cotidiana come laboratorio di psicologia sociale* [La vida cotidiana como un laboratorio de psicología social]. Giuffrè.
- Gulotta, G. & Chiàppori, A. (1976). *Commedie e drammi nel matrimonio: psicologia e fumetti per districarsi nella giungla coniugale* (vol. 728). Feltrinelli Editore.
- Instituto Mexicano de Victimología. (2014). *Modelo integral de atención a las víctimas*. Gobernación del Estado de México.
- Ipiña, A. B. (2004). *Protagonismo de las víctimas de hoy y mañana (evolución en el campo jurídico penal, prisional y ético)*. Editorial Tirant.
- Landorve Diaz, G. (1998). *Moderna Victimología*. Editorial Tirant.
- Mennéu Monleón, P. (1973). *Conclusiones del primer simposio internacional de victimología*. Anuario de derecho penal y ciencias penales.
- Neuman, E. (1994). *El rol de la víctima en los delitos convencionales y no convencionales* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidad de Buenos Aires.
- Neuman, E. (2001). *Victimología. El rol de la víctima en los delitos convencionales y no convencionales*. Universidad Eudeba.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). Autor. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez, E. (1994). Víctimas de delitos violentos: victimología forense. En *Psiquiatría legal y forense* (pp. 1303-1354). Constitución y Leyes, COLEX.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A. y Ruiz, P. (2018). *Manual de psiquiatría clínica*. Wolters Kluwer.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1985). *Declaración sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/victims.pdf>
- Von Henting, H. (1948). *The criminal & his victim: Studies in the sociobiology of crime*. Yale University Press.

# Gendered Career of Lupus in El Salvador: The male cases

Jorge Molina Aguilar<sup>1</sup>

(Paper presented at Panel 2-435 “Disease, Therapeutics and Time”, reviewed by the Society for Medical Anthropology and presented at the annual “Transitions” meeting of the American Anthropological Association (AAA) and the Canadian Society of Anthropology (CASCA), on November 15, 2024 in Toronto, Canada).

## Abstract

Despite increasing prevalence, lupus in the Salvadoran context continues to be rendered invisible—occurring in the shadow of other more prominent autoimmune diseases such as cancer and HIV/AIDS. In El Salvador, there are two patient advocacy foundations dedicated to lupus, and it is not uncommon to hear members complain that lupus is considered “the cancer of the poor” and a “woman’s disease.” Drawing on and substantially revising Goffman’s concept of “moral career,” I argue that the gendered trajectory of the lupus patient in El Salvador, characterized primarily by diagnostic and prognostic ambiguity, is particularly useful for understanding the labor involved in the individual management of lupus, which in turn has the potential to guide the bureaucratic and biomedical diagnosis and provision of care in both institutional settings and domestic environments or *la casa*, understood not only as physical space, but also as a place where networks of care operate and challenge biomedical imperatives. I examine the feminized trajectory of the disease as something that impacts the experience of the male lupus patient, who in the case of El Salvador is associated with a high mortality rate that comes from a late diagnosis. Attending to lupus in terms of structures and norms that impact the experience of patients with lupus in their daily life, I examine practices of self-medication, self-diagnosis and self-care that foment disruptive and tense relationships between those diagnosed with lupus and those who provide medical care.

Keywords: lupus, self-medication, gender, social sciences.

## Resumen

A pesar de su creciente prevalencia, el lupus en el contexto salvadoreño continúa siendo una entidad invisible, eclipsada por la presencia de otras enfermedades autoinmunes como el cáncer y el VIH/SIDA. En El Salvador, existen dos fundaciones de pacientes con lupus, y no es raro escuchar a sus miembros quejarse de que el lupus se considera “el cáncer de los pobres” o una “enfermedad de mujeres”. En base al concepto de Goffman sobre “carrera moral”, y, a través de una revisión sustancial a la literatura, se argumenta de qué manera la trayectoria de género del paciente con lupus en El Salvador es caracterizada principalmente por la ambigüedad diagnóstica y pronóstica; esto fue particularmente útil para comprender el trabajo de autogestión del lupus, que a su vez tiene el potencial de guiar al paciente en contextos burocráticos-biomédicos y la prestación de atención tanto en entornos institucionales como en el ámbito doméstico, o “la casa”, entendida no solo como espacio físico, sino también como un lugar donde operan redes de cuidado que desafían los imperativos biomédicos. En este espacio se examina la trayectoria feminizada de la enfermedad como algo que impacta la experiencia del paciente masculino con lupus, quien en el caso de El Salvador está asociado a una alta tasa de mortalidad derivada de un diagnóstico tardío. Al abordar el lupus en términos de estructuras y normas que impactan la experiencia de los pacientes en su vida diaria, se exploran las prácticas de automedicación, autodiagnóstico y autocuidado, las cuales fomentan relaciones disruptivas y tensas entre las personas diagnosticadas y los proveedores de atención médica.

*Palabras clave:* lupus, automedicación, género, ciencias sociales

## Background (from biomedicine)

**F**rom the biomedical perspective, systemic lupus erythematosus (SLE) is an autoimmune, chronic, and systemic disease characterized by affecting organs (Bernal-Macías *et al.*, 2023). Currently, the etiology of SLE is considered very complex, with a multifactorial origin described, including genetic predisposition, hormonal changes, and environmental exposures ranging from smoking to ultraviolet radiation (Colombian Association of Rheumatology, 2023).

Clinical manifestations occur in episodes of relapse or lupus activity and also remission episodes. Commonly, these episodes involve the compromise of various organs, for example, the kidneys (Bernal-Macías *et al.*, 2023). The evaluation of lupus activity is in three major dimensions: quality of life, overall assessment, and assessment by specific organs. Like other autoimmune diseases, lupus is a multifactorial disease with a complex etiology, and its diagnosis and prognosis can be very ambiguous. The comprehension of lupus demands knowing its biological and physiological bases, but also the subjective experience, in order to comprehend the impact that lupus has on the social lives of those who suffer from it.

In Latin America, the estimated average rate is one rheumatologist per 106,838 habitants. With the highest rate in Uruguay (one rheumatologist per 27,426 inhabitants) and the lowest in Nicaragua (one rheumatologist per 640,648 inhabitants) (Colombian Association of Rheumatology, 2023). For El Salvador, considering data from 2021 census by the World Bank Group and the number of 19 rheumatology specialists, the estimated rate is one rheumatologist per 332,324 inhabitants (World Bank Group, 2021; Martelli, 2023, slide 18).

## Lupus in the Salvadoran context

My work started in 2015 when I got a call to be part of a team of professionals for a caregiver seminar. From that moment I felt the need of research on lupus disease, since I saw discrimination, mistreatment by the professional team and a derogatory attitude from professionals to patients and their caregivers, as well as abandonment and a huge gap in knowledge from the social sciences, I realized that most of the studies conducted refer to the patient's experience in a rheumatic context, while the lupus patient is a *polipaciente* and usually is polymedicated (polypharmacy), a very different and complex experience which ranges from the interaction between different medications, their pharmacodynamics and pharmacokinetics, to the economic and perso-

nal impact that this has on a Salvadoran. As I studied the documentation on lupus epidemiology, a peculiar observation emerged: the elevated mortality in groups of vulnerable patients. These individuals were not necessarily older or very sick; the contributing factors were mainly sociocultural. Among them, delayed diagnosis played a significant role, particularly within one of the less explored populations: male lupus. This is a part of my PhD dissertation.

Studies in El Salvador observed unfavorable prognoses, with a particular emphasis on men, who accounted for 63% of the mortality index. This data is termed "a prognosis of controversial nature". The primary causes of death in men associated with lupus in El Salvador are the inherent activity of the disease and renal failure and cardiovascular issues (García & Sermeño, 2008). In my country Lupus has been labeled as a women's disease. This has led to various phenomena, such as delayed diagnosis and poor adherence to treatment among men, who may even go unnoticed by the healthcare system as lupus patients.

Currently, despite the absence of studies or statistical data given the government's confidentiality politic to share and provide access to information since 2020, most of the statistics came from a private university, they said that there has been a sustained increase in lupus cases from 2020 to 2022. In 2022, the age groups most affected were those between 20 and 59 years old, with older adults experiencing more severe manifestations affecting a more significant number of organs (Ingrid Martelli, personal communication, May 17, 2023).

## Minorities among minorities

Through my work conducted by participant observation and a series of ethnographic interviews, I examined the feminized trajectory of the disease as something that impacts the experience of the male lupus patient, who in the case of El Salvador is associated with a high mortality rate that usually comes from a late diagnosis. Attending to lupus in terms of structures and norms that impact the experience of patients with lupus in their daily lives, I examined practices of self-medication, self-diagnosis, and self-care that foment disruptive and tense relationships between those diagnosed with lupus and those who provide medical care.

It was usual to find in the men's discourse the high consumption of anti-inflammatories and pain pills especially ibuprofen and dexametopofen, this is done through the constant practice of self-prescription and

self-medication, and to maintain active and with longer duration the spectrum of the maximum drug concentration; therefore they tend to increase the dose with some frequency. It is curious that the literature mentions that one of the causes of death in male lupus is associated with renal disease, and both drugs mentioned are associated with damage and failure in the kidneys. This type of practice increases when it comes to maintaining a status or performance at work that denotes strength. And there is also the fact that not all people with lupus have skin manifestations where the disease can be easily identified. Eritema Malar, despite being one of the main characteristics that are socially linked to the disease, is not present in all cases. In my experience, in fact, after nine years of studying lupus from social sciences, I have never seen a case where is presented.

Regarding the understanding of lupus from the perspective of those who suffer from it, it is essential to mention Ann Miles' book titled "Living with Lupus: Women and Chronic Illness in Ecuador." This work synthesizes the symptoms and afflictions of Systemic Lupus Erythematosus (SLE) in Ecuadorian women and delves into the challenges and constraints associated with the lupus condition. The book elucidates some repercussions regarding the relationship between lupus and gender. It explores how gender expectations, gender-based discrimination, and the roles assigned to women or men impact their lives (Miles, 2013; Charmaz, 2018).

Concerning studies on lupus and gender, there is a common disparity in findings regarding male lupus, which represents a minority among diagnosed cases. Nevertheless, a few researchers have focused on better understanding this condition in men. Sequeira Santos *et al.* (2018) did a review of the literature on male lupus, highlighting gender differences in clinical presentation, diagnosis, and treatment. The study underscores the impact of hormonal and corticosteroid treatments on the male population, particularly in the bodily changes that some men may assume or perceive as feminine.

During my work, it was very common to find men expressing fear of any type of treatment involving the word hormones or steroids. Phrases like I'm going to look like a woman or you know what that does to you, there is no cure (referring to the possibility of feminizing their body and also their sexual preference). In their own words, it was preferable to make eggs or to have eggs compared to being under treatment, and also, to always maintain the hope of having a disease other than lupus, even after several years of being diagnosed.

This seems controversial but is reinforced by the fact that in El Salvador there are cases of people who have been diagnosed and treated for more than 15 years and then realize that they never had lupus.

Nusbaum *et al.* (2020), reviewed the literature on male lupus, specifically systemic lupus erythematosus. The authors noted that male lupus is characterized by lower prevalence, delayed diagnosis, and a higher likelihood of mortality compared to female lupus. An exciting aspect highlighted in the text is how mortality in men with lupus is not necessarily due to more significant complications in organ deterioration but instead to delayed diagnosis compared to women (Nusbaum *et al.*, 2020). Another investigation into male lupus was conducted by Izmirly *et al.* (2021), who, through scientific studies and the analysis of 3,468 cases of men with lupus, determined that the average age of diagnosis for male lupus is 39 years (10 years older than in women). Similar to the studies mentioned earlier, mortality from lupus is higher in men than in women. While the article begins by focusing on gender differences in the disease, one of its significant contributions is the reflection on late diagnosis, often influenced by gender constructs where men do not seek medical attention until their condition gets worse (Izmirly *et al.*, 2021).

In this regard, the discourse that men maintain about the differences is consistent with the aforementioned literature. They mention that indeed, the consequences of living with lupus disease are even worse in men, but not because of the intrinsic characteristics of the disease but because of what is expected of them by society. Salvadoran culture demands that men show physical strength superior to women and emotional fortitude, an unwavering composure in any situation that not only allows him to navigate in life (as a man) but also to create an atmosphere of protection and strength for the people around him. Therefore, the disease and the treatment of lupus not only has the capacity to generate biological alterations, but also a fortitude idea.

## Between poor people's cancer and woman's disease

Despite the increasing prevalence, lupus in the Salvadoran context continues to be invisible — to explain it, people tend to use the metaphor of other more prominent autoimmune diseases such as cancer and HIV/AIDS. In some papers in Latin America they call it *un cancer pero más pequeño* (cancer, but a smaller one)—. In El Salvador, there are two patient NGO's dedicated to lupus, and it is common to hear members complain

that lupus is considered the cancer of the poor and a woman's disease. Drawing on Goffman's (2001), concept of moral career, I argue that the gendered trajectory of the lupus patient in El Salvador is characterized primarily by diagnostic and prognostic ambiguity.

I also focused my study on understanding the role of a person who is sick or who suffers from an illness, but also on understanding the disease from a cultural and social expression. When it comes to lupus, in that role, a series of meanings emerge from different social actors such as patients, caregivers, and health teams. These meanings are usually about the body, illness, and health restoration, as well as care received in different contexts (Fábregas, 1976; Martínez, 2008; Kleinman, 1988; Singer, 1995, 2019).

Despite a series of criticisms, the ideas of Talcott Parsons in 1951 still provide a notion of how the sick person has a role that faces a series of social norms that are created and maintained by a political, economic, cultural, and social system, and some of those norms affect and impact the experience of patients with lupus in their daily life (Parsons, 1999). In this regard, Parsons (1999), mentions that "the sick role is a socially defined role, and those who occupy it are expected to act in certain specific ways" (p. 244).

Regarding the concept of moral career, Goffman's ideas became helpful in approaching the trajectory of the patient with lupus in El Salvador, which as I said before it is usually characterized by diagnostic and prognostic ambiguity. This is a trajectory traveled by those who consider themselves patients in a medical and health service. In some cases, especially in the public health system, a person might take up to 11 months to get a doctor's appointment, and a medical test, and the results up to 6 or 10 months. It is curious how the printed result becomes a category of achievement, a category that is often undervalued by the clinical professional leading the patient to have a negative idea of the medical staff and in many cases to express less motivation to continue with the medical treatment or the diagnostic process (Di Giacomo, 2013; Fábregas, 1976; Goffman, 2001; Mattingly, 1988; Kleinman, 1988).

The daily life of the man with lupus is altered by a need to demonstrate that his strength and fortitude remain intact. At this point it should be taken into account that the majority of cases are not necessarily middle-class men with stable jobs, medical insurance or decent transportation. On the contrary, the cases mentioned and referred to which I am referring are men who have street sales, who often survive by selling sweets and barely have any type of education beyond

the first years of school. Their constructions about work revolve around dignity --- and seeing their work threatened by an illness with an ambiguous diagnosis and reserved but disabling prognosis is a total threat to their way of life. It is common for them to employ a religious discourse (based on faith) where the possibility of a cure through a miracle is generated.

Apart from institutionalized spaces such as health care centers —mainly hospitals and doctor's offices— another space was considered, the home or *la casa*. *La casa* is seen as a healthcare space understood "not only as physical space, but also as a place where human and significant networks are linked, and where there are other levels of care, such as family and friends that influence the forms of care and also caring" (Molina Aguilar, 2022, p. 110). Regarding lupus disease about the role of the individual in terms of the home and the participation that the community has, *la casa* is considered a space of resistance, a space where sometimes medical knowledge is rejected regarding lupus disease, in fact, it decentralizes that knowledge and creates other ways of managing the disease. Sometimes creating a disruptive and tense relationships between those diagnosed with lupus and the medical professionals.

Finally, *la casa* is where important decisions are made and where more studies are necessary (Molina Aguilar, 2021). The doctor's or pharmacist's discourse is decentralized at home, the diagnosis is assimilated and potentially dismissed or reaffirmed at home, and in the same place (home), it was common to find a large number of medications that come from the public and private health care system of El Salvador. This phenomenon is seen as important due to the lack of regulation in pharmacovigilance, the lack of presence of health pedagogy and the lack of interest in educating the population about the management of medications at home since most national frameworks cling to punitive discourse, precisely by ignoring everyday reality and the spaces where people carry out their activity.

## Referencias

- Asociación Colombiana de Reumatología. (2023). *Reumatología práctica*. Médica Celsus.
- Bernal-Macías, F., García-González, M., Quevedo-Abeledo, J. C., Fernández-Cladera, Y., González-Rivero, A. F., de Vera-González, A., de la Rúa-Figueroa, I., López-Mejías, R., Díaz-González, F., González-Gay, M. Á., & Ferraz-Amaro, I. (2023). Full characterization of the three pathways of the complement system in patients with systemic lupus erythematosus. *Front Immunol*, 14, 1167055–1167055. <https://pesquisa.bv-salud.org/portal/resource/en/mdl-37153614>
- Charmaz, K. (2018). Living with lupus: Women in chronic illness in Ecuador. Ann Miles, Austin, TX: University of Texas Press, 2013. 184 pp. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 23(3), 593–612. <https://doi.org/10.1111/jlca.12379>
- Di Giacomo, S. (2013). La metáfora como enfermedad. Dilemas posmodernos en torno a la representación del cuerpo, la mente y el padecimiento. En Á. Martínez-Hernández, L. Masana y S. M. Di Giacomo (Coords.). *Evidencias y narrativas en la atención sanitaria. Una perspectiva antropológica* (pp. 35-81). Publicacions URV.
- Fábrega, H. (1976). A behavioral framework for the study of human disease. *Annals of Internal Medicine*, 84(2), 200. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-84-2-200>
- García, R., & Sermeño, A. (2008). Mortalidad por lupus eritematoso sistémico... | *Colegio Médico de El Salvador. Revista Archivo Colegio Médico* 1(1) 2-5. <https://colegiomedico.org.sv/mortalidad-por-lupus-eritematoso-sistemico/>
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (7a reimp.). Amorrortu.
- Izmirly, P. M., Parton, H., Wang, L., McCune, W. J., Lim, S. S., Drenkard, C., Ferucci, E. D., Dall’Era, M., Gordon, C., Helmick, C. G., & Somers, E. C. (2021). Prevalence of Systemic Lupus Erythematosus in the United States: Estimates from a Meta-Analysis of the Centers for Disease Control and Prevention National Lupus Registries. *Arthritis & Rheumatology*, 73(6). <https://doi.org/10.1002/art.41632>
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives: Suffering, Healing, and the Human Condition*. Basic Books.
- Martelli, I. (17 de mayo de 2023). *Abordaje de la atención a pacientes con lupus, desde la Salud Pública*. Foro sobre lupus: La Educación es la Clave. Fundalupus. [Diapositivas de PowerPoint].
- Martínez, A. (2008). *Antropología Médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Anthropos.
- Mattingly, C. (1998). *Healing dramas and clinical plots*. Cambridge University Press.
- Miles, A. (2013). *Living with Lupus*. University of Texas Press.
- Molina Aguilar, J. (2021). Autoatención y automedicación: reflexiones y retos desde la ontología del ser social. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(2), 107-129. [10.22544/rcps.v40i02.03](https://doi.org/10.22544/rcps.v40i02.03)
- Molina Aguilar, J. (2022). Sistema Nacional y Cultural de Salud durante el COVID-19 en El Salvador desde una perspectiva salutogénica: hogar y comunidad. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 77(770), 81–89. <https://doi.org/10.51378/eca.v77i770.7596>
- Nusbaum, J. S., Mirza, I., Shum, J., Freilich, R. W., Cohen, R. E., Pillinger, M. H., Izmirly, P. M., & Buyon, J. P. (2020). Sex differences in systemic lupus erythematosus. *Mayo Clinic Proceedings*, 95(2), 384–394. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2019.09.012>
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Alianza Editorial.
- Sequeira Santos, J. F., Keser, G., Greenstein, B., Wheeler, M. J., Duarte, P. C., Khamashta, M. A., & Hughes, R. V. (1993). Systemic lupus erythematosus: Sex hormones in male patients. *Lupus*, 2(5), 315–317. <https://doi.org/10.1177/096120339300200507>
- Singer, M. (1995). *Medical Anthropology and the World System: A Critical Perspective*. Praeger.
- Singer, M. (2019a). *Critical Medical Anthropology*. Routledge.



REVISTA  
**Psicólogos**

Año XIV • número 30 • 2023