



PRESENTACIÓN

Leer para creer

Reading to Believe

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

La salud como concepto en un sistema político y económico

The health as concept in a political and economic system

Hamilton Fernández Vélez

Acercamiento a la noción de la paradoja planteada por Mara Selvini

Approach to the notion of the paradox presented by mara selvini

Gloricet Arbeláez Tejada, Merly Johana González García, Deisy Julieth Madrid, Martha Lía Ramírez Agudelo, Edison Francisco Viveros Chavarría

Pragmática de los casos de terapia familiar estructural de Salvador Minuchin

Pragmatism of salvador minuchin's structural family therapy cases

Deissy Pajón Ruíz, Jaqueline Jaramillo Ochoa, Paula Andrea López Quintero, Edwin Valencia Acevedo, Edison Francisco Viveros Chavarría

Filosofía para crianças na Colômbia

Philosophy for children in colombia

Martha Lucía Atehortúa Rendón

La modernidad: ¿quiénes la critican y quiénes la defienden? a propósito de lo planteado por William Ospina

Modernity: who criticises and who defends it? In relation to william ospina's assertions

José Wilmar Pino Montoya

La evaluación escolar: una oportunidad para pensar el rol del maestro desde sus polisémicos lenguajes

Assessment: an opportunity to reflect upon the teacher's role from its polysemous languages

José Federico Agudelo Torres, Adriana María Gallego Henao

Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil

Contributions of the ecological model to the construction of child neuropsychology

Lucero Alzate Giraldo, María Catalina Ocampo Agudelo, Jormaris Martínez Gómez

Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje

Neuro-psycho-pedagogy: a look at multifactorial concept of learning

Natalia Ruiz Aristizábal, Cruz Elena García Carmona, Jormaris Martínez Gómez

Educación y cuidado de sí

Education and self-care

Fernando Calle Valencia

Más allá de la palabra silenciada: aproximación a una semiótica del cuerpo

Beyond the silenced word: approximation to a semiotics body

Gloria Isabel Rendón Calderón

© **Fundación Universitaria Luis Amigó**

Revista Fundación Universitaria Luis Amigó

Vol. 3, No. 2, julio - diciembre de 2016

ISSN: 2382-3410 (En línea)

Rector General

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Vicerrector Académico

Pbro. Julio Alexander Ortiz Montoya

Coordinadora Departamento de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Rodrigo Gómez Rojas

Traductores

Ángela María Roldán Arroyave.

Blanca Montoya Ramírez.

José Vicente Abad Olaya.

Julieth Nathaly Gil Ardila.

Liliana María Maturana Patarroyo.

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A N°. 67B-90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co-fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



Licencia Creative Commons Atribución- No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional.

Director de la revista

Fredy Fernández Márquez

Comité Científico

PhD. José Wilmar Pino Montoya. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Hamilton Fernández Vélez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Francisco Javier Carmona Romero. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Laura Elena Zapata Jiménez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Clara Inés Londoño Giraldo. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Olga Lucía Arboleda Álvarez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Comité Editorial

PhD. Jormaris Martínez Gómez. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Victoria Blanquised Rivera. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Gustavo Antonio Cardona Echeverri. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Mg. Carlos Hernando Zapata Sepúlveda. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Esp. Elías Alexander Vallejo Montoya. Fundación Universitaria Luis Amigó – Colombia

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Para sus contribuciones

revista@funlam.edu.co

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51 A N°. 67 B–90. Medellín, Antioquia, Colombia

Vol. 3, No 2, Julio – Diciembre de 2016

La Revista *Fundación Universitaria Luis Amigó*, versión *digital*, se fundó en el 2013. Con periodicidad semestral, su objetivo es difundir, desde los ámbitos académico y científico, las investigaciones y reflexiones. Está dirigida a investigadores, catedráticos, estudiantes, profesionales y público en general. Este órgano académico e informativo de la Funlam, en edición digital, está comprometido con la producción de textos y la difusión de las ideas enmarcadas en un pensamiento humanístico, que respete la diversidad y permita la pluralidad de voces, en favor de la democratización del saber y las nuevas visiones del mundo.

Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

La reproducción de los artículos se regirá conforme a lo descrito en: <http://creativecommons.org/>

Vol. 3, No 2, July – December de 2016

The *Fundación Universitaria Luis Amigó Journal*, digital version, was founded in 2013. It publishes biannual issues, and aims at spreading researches and reflections within an academic and scientific scope. It targets researchers, scholars, students, professionals and the general public. This academic and informative body of FUNLAM, in its digital version, is committed to the production of texts and the dissemination of those ideas framed in humanistic thought, respecting diversity and allowing for plurality of voices, and favorable to democratization of knowledge and to new visions of the world.

The authors are morally and legally liable for the contents of their articles, as well as their respect for copyright. Therefore, they do not imply any kind of commitment on the part of Fundación Universitaria Luis Amigó.

Reproduction of the articles shall be governed by the provisions made at <http://creativecommons.org>

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Leer para creer

Reading to Believe

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

La salud como concepto en un sistema político y económico

The health as concept in a political and economic system

Hamilton Fernández Vélez

138

Acercamiento a la noción de la paradoja planteada por Mara Selvini

Approach to the notion of the paradox presented by mara selvini

Gloricet Arbeláez Tejada, Merly Johana González García, Deisy Julieth Madrid, Martha Lía Ramírez Agudelo, Edison Francisco Viveros Chavarría

149

Pragmática de los casos de terapia familiar estructural de Salvador Minuchin

Pragmatism of salvador minuchin's structural family therapy cases

Deissy Pajón Ruíz, Jaqueline Jaramillo Ochoa, Paula Andrea López Quintero, Edwin Valencia Acevedo, Edison Francisco Viveros Chavarría

165

Filosofía para crianças na Colômbia

Philosophy for children in colombia

Martha Lucía Atehortúa Rendón

181

La modernidad: ¿quiénes la critican y quiénes la defienden? A propósito de lo planteado por William Ospina

Modernity: who criticises and who defends it? In relation to william ospina's assertions

José Wilmar Pino Montoya

203

La evaluación escolar: una oportunidad para pensar el rol del maestro desde sus polisémicos lenguajes

Assessment: an opportunity to reflect upon the teacher's role from its polysemous languages

José Federico Agudelo Torres, Adriana María Gallego Henao

211

Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil

Contributions of the ecological model to the construction of child neuropsychology

Lucero Alzate Giraldo, María Catalina Ocampo Agudelo, Jormaris Martínez Gómez

222

Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje

Neuro-psycho-pedagogy: a look at multifactorial concept of learning

Natalia Ruiz Aristizábal, Cruz Elena García Carmona, Jormaris Martínez Gómez

231

Educación y cuidado de sí

Education and self-care

Fernando Calle Valencia

238

Más allá de la palabra silenciada: aproximación a una semiótica del cuerpo

Beyond the silenced word: approximation to a semiotics body

Gloria Isabel Rendón Calderón

248

PRESENTACIÓN

LEER PARA CREER

Fredy Fernández Márquez*

Umberto Eco afirmó: «nadie acabará con los libros», en una época en la cual las nuevas tecnologías aparentemente extinguirán esa vieja usanza de la lectura del papel, y de la lectura silenciosa como lo había enseñado San Ambrosio a uno de sus grandes discípulos como lo fue San Agustín. Por su lado, Santo Tomas de Aquino, otro de los grandes baluartes de la iglesia en la filosofía del medioevo, afirmó: «Ver para creer», sentencia que deja claro que solo se debe dar crédito a lo que se ve directamente. Valga decir, dejar constancia de lo visible. Pero existen otras maneras de ver las cosas, como aquella de la lectura, en tanto que permite interpretar o de construir el cuerpo, la palabra, lo aparente, visibilizar lo oculto, mostrar lo posible, reconocer lo abstracto, filosofar sobre la vida, sentir las pasiones y los deseos, diría Spinoza a través del libro. A lo anterior, Eco afirma:

El libro sigue siendo el soporte para la lectura o se inventará algo que se parecerá a lo que el libro nunca ha dejado de ser, incluso antes de la invención de la imprenta. Las variaciones en torno al objeto libro no han modificado su función, ni su sintaxis, desde hace más de quinientos años. El libro es como la cuchara, el martillo, la rueda, las tijeras. Una vez que se han inventado, no se puede hacer nada mejor. No se puede hacer una cuchara que sea mejor que la cuchara. Hay diseñadores que intentan mejorar, por ejemplo, el sacacorchos, con resultados muy modestos: la mayoría de ellos no funciona. Philippe Starck intentó mejorar el exprimidor, pero su modelo (para salvaguardar una determinada pureza estética) deja pasar las semillas. El libro ha superado sus pruebas y no se ve cómo podríamos hacer nada mejor para desempeñar esa misma función. Quizás evolucionen sus componentes, quizás sus páginas dejen de ser de papel. Pero seguirá siendo lo que es (2010, pp. 20-21).

Es decir, leer y creer para seguir leyendo las tristezas, alegrías y las penas de lo que se cree en la lectura hasta en la solapa de los mismos libros. Por ello:

* Director de la Revista Fundación Universitaria Luis Amigó. Filósofo. Docente Investigador. Candidato a Doctor Ph. D en Filosofía UPB. Profesor de la Facultad de Educación y Humanidades Programa de Filosofía. Profesor Escuela de Posgrados. Correos electrónicos: revista@funlam.edu.co, fredy.fernandezma@amigo.edu.co

Eco fue un gran inquisidor, si pensamos en la acepción del término que alude a «el que inquiere», es decir, el que «indaga, averigua o examina cuidadosamente»; en síntesis, un investigador. Pero él también estaba dispuesto a echar a la hoguera a las «legiones de idiotas» obnubilados por ciertos aparatos «mágicos»; por él, arderían en las llamas expiatorias quienes renuncian a la larga duración de la investigación silenciosa para entregarse a la inmediatez prometida por la magia, inmersos en la ruidosa vorágine de los tiempos contemporáneos (Vergara Aguirre, 2016).

La inmediatez, conduce a la impronta de lo que no se ve y a su vez no se cree lo que se lee, por la rapidez de la información. Porque: “un libro nos ofrece un texto abierto a múltiples interpretaciones, pero nos dice algo que no puede ser modificado”, (Sierra J., 2016) la verdad del libro o del texto, jamás será cambiado.

Leer para creer, desde la edición Vol. 3, N° 2, ofrece ver en estos artículos quizás un poco de regocijo en medio del caos de la vida cotidiana, ampliando nuestras innumerables interpretaciones y concepciones del mundo. Cada palabra y cada frase que se evidencian, desnudan un pensamiento íntimo y verdadero, que invitan a compartir esa experiencia de lectura de cada uno de los autores que escriben en estas páginas. En esta edición se presentan siete investigaciones, dos reflexiones y un ensayo corto.

Por ejemplo, la investigación: “Acercamiento a la noción de la paradoja planteada por Mara Selvini” ausculta la paradoja establecida entre Watzlawick y constatada luego por Selvini como instrumento para la terapia familiar. Seguidamente: “Pragmática de los casos de terapia familiar estructural de Salvador Minuchin” en la cual se esboza cómo Minuchin desde su propia historia individual experimenta la terapia como práctica terapéutica y la ofrece a los demás. Después se encuentra: “Filosofia para crianças na Colômbia” onde você dá importância às ligações ou link de processos educacionais para os espaços para o ato de raciocínio que deve ser fundação Uma da educação na Colômbia. Luego, en el artículo: “La modernidad: ¿quiénes la critican y quienes la defienden? A propósito de lo planteado por William Ospina” el autor expone la argumentación crítica del escritor Ospina el cual lanza en ristre una postura deconstructiva sobre Occidente desde la propia razón. Una de las grandes problemáticas de todas las sociedades modernas es la educación, donde la evaluación se ha convertido en una verdadera dificultad; el artículo: “La evaluación escolar: una oportunidad para pensar el rol del maestro desde sus polisémicos lenguajes”, presenta los diversos lenguajes existentes dentro de la escuela, siendo uno de ellos el Bullying, contraproducente para la labor pedagógica propiciando así inequidad entre los estudiantes.

“Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil”, es una investigación que analiza desde la neuropsicopedagogía, los comportamientos y las necesidades ecológicas como instrumento evaluativo formativo integral incluyente en los diferentes ámbitos y contextos sociales. A su vez, la “Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje”, representa una preocupación investigativa en los procesos enseñanza-aprendizaje, cuya propuesta se funda en cambiar la mirada en cuanto a las funciones psicopedagógicas en aras de ver otros modelos pedagógicos en virtud del que enseña.

Finalmente, se presentan tres ejercicios relacionados uno a la educación, otro al poder político con énfasis en lo filosófico y el último a la semiótica del cuerpo. El artículo: “Educación y cuidado de sí” indica que no sólo se educa desde el conocimiento y el saber a través de la razón; también se forma desde el cuerpo para el cuerpo. Valga decir, no necesariamente se educa el cuerpo desde lo institucional, se debe también partir desde sí mismo (a) como construcción desde la heterodirección o el autogobierno.

El lenguaje no sólo comunica, también provoca y expone los cimientos más sutiles del cuerpo; el escrito: “Más allá de la palabra silenciada: aproximación a una semiótica del cuerpo” lo demuestra con su exquisitez desde el silencio, porque también anuncia otra verdad: la del cuerpo que habla.

Leer para creer, es la posibilidad de seguir existiendo y resistiendo a la instrumentalización de la lecturas y los libros. Esta edición: Vol. 3, N° 2, provoca a los lectores continuar con la lectura como el ejercicio que se palma, acaricia y olfatea las solapa de los libros.

Referencias

Eco, Umberto. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Colombia: Grupo Editorial Random House Mondadori.

Vergara Aguirre, A. (14 de marzo de 2016). Umberto Eco, 1932-2016. Adiós al inquisidor de Alessandria. *Revista Alma Mater*, 2.

Sierra J, Luis. (14 marzo de 2016). Nadie acabará con los libros. *Revista Alma Mater*, 3.

PRESENTATION

Reading to Believe

Fredy Fernández Márquez*

Umberto Eco once affirmed, “no one will put an end to books.” He did it in an era in which new technologies will supposedly extinguish the old habit of silent reading from paper as Saint Ambrose taught one of his greatest disciples, Saint Augustine. For his part, Saint Thomas Aquinas, one of the bulwarks of the church in medieval philosophy, said, “Seeing to believe.” His ruling makes it clear that credit should be given only to what is directly seen. In other words, only what is visible leaves a record. But there are other ways of seeing things, like that of reading, as it allows us to interpret or deconstruct the body, the word, the apparentness of things; to make visible the occult; to show what is possible; to recognize the abstract; to philosophize about life; to feel the passions and desires —Spinoza would say— through the book.

To this, Eco said: The book remains the support for reading, or else we will invent something that will resemble what the book has never ceased to be, even before the invention of the printing press. After five hundred years, variations around the book as an object have changed neither its function nor its syntax. The book is like the spoon, the hammer, the wheel, and the scissors. Once invented, you cannot make them any better. We cannot make a spoon that is better than the spoon. There are designers who have tried to improve, for example, the corkscrew, with very modest results: most of them do not work. Philippe Starck tried to improve the juicer, but his model, which attempts to safeguard certain esthetic purity, lets the seeds through. The book has passed its tests, and we cannot see how we could come up with anything better to perform the same function. Perhaps its components will evolve, maybe its pages will no longer be made of paper, but it will continue to be what it is. (2010. pp. 20–21).

That is to say, we will read and believe to go on reading the sorrows and joys of that in which we believe when we read even the book’s back cover. That is why, according to Vergara Aguirre (March, 2016):

Eco was a great inquisitor, if we think about the meaning of the term as “one who enquires”, i.e., one who “investigates, finds out or carefully examines”; in short, a researcher. Hence, he was willing to throw into the fire those “legions of idiots” blinded by certain “magical” devices; if it were up

to him, those who, immersed in the thunderous maelstrom of contemporary times, give up the long duration of silent investigation for the promised immediacy of magic would burn in expiatory flames.

Immediacy leads to the impression of what is not seen; in turn, we do not believe what we read, because of the speed of information. Because "a book offers us a text open to multiple interpretations but tells us something that cannot be modified" (Sierra J, March 2016), the truth of the book will never be changed.

Reading to believe. To that aim, the articles in this edition (Volume 3, Issue 2) offer perhaps a bit of joy amid the chaos of daily life by expanding our countless interpretations and worldviews. Every word and every phrase reveal an intimate and true thought and invite us to share in the reading experience of the authors who wrote these pages. This edition presents seven research studies, two reflections, and one short essay.

In the study *Approach to the Notion of the Paradox Posed by Mara Selvini*, the author explores the paradox established by Watzlawick and confirmed by Selvini as a tool for family therapy. Then, in *Pragmatics in Salvador Minuchin's Cases of Structural Family Therapy*, the author outlines how Minuchin experiences therapy from his own story as a therapeutic practice and then offers it to others.

Then we find *Philosophy for Children in Colombia*, an article that highlights the importance of linking educational processes with spaces for the act of reasoning, which should serve as a foundation for education in Colombia. Then comes *Modernity: Who Criticizes it and Who Defends it? On the Issues Raised by William Ospina*. The author of this article presents the critical argumentation of writer Ospina, who takes on a deconstructive stance to criticize the Western world from reason itself.

One of the greatest issues of all modern societies is education, a realm in which evaluation has become a real problem. The article *School Assessment: An Opportunity to Think about the Teacher's Role from its Polysemic Languages* presents the various languages present at school. One of them is bullying, which offsets schools' pedagogical work as it generates inequity among students.

Contributions of Ecological Theory to the Construction of Child Neuro-psycho-pedagogy describes the analysis of children's ecological behaviors and needs as a comprehensive, formative, and inclusive assessment tool to be used in different areas and social contexts. In turn, in *Neuro-psycho-pedagogy: A Glance at the Multifarious Concept of Learning*, the author, out of a deep investigative concern for teaching and learning, proposes a paradigm shift regarding psycho-pedagogical functions so that other pedagogical models can emerge from the point of view of those who teach.

Finally, we come across three writing exercises: the first one addresses education; the second one, political power with an emphasis on philosophy; the last one, body semiotics.

The author of *Education and Self Care* suggests that we educate not only from knowledge through reason but also from the body to the body, whereupon he concludes that we do not necessarily educate the body through institutions: we must start from the self to build ourselves up through multidirectional self-government.

Language not only communicates; it also provokes and exposes the body's subtlest foundations. *Beyond the Silenced Word: An Approach to a Semiotics of the Body* proves it with its exquisiteness from silence, because it also announces another truth: the body that speaks.

Reading to believe is the possibility to go on existing while resisting the instrumentalization of readings and books. This edition calls on readers to preserve reading as an exercise that is palmed, caressed, and smelled on the cover of books.

References

Eco, U. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Colombia: Grupo Editorial Random House Mondadori.

Vergara Aguirre, A. (14 de marzo de 2016). Umberto Eco, 1932-2016. Adiós al inquisidor de Alessandria. *Revista Alma Mater*, 2.

Sierra J., L. (14 marzo de 2016). Nadie acabará con los libros. *Revista Alma Mater*, 3.

EDITORIAL

LA SALUD COMO CONCEPTO EN UN SISTEMA POLÍTICO Y ECONÓMICO

Hamilton Fernández Vélez*

En Colombia, la Ley 100 de 1993 da vida al Sistema General de Seguridad Social en Salud, en adelante SGSSS, el cual ha sufrido una serie de cambios o reformas con la intención de mejorar su estructura administrativa. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, parece un sistema sin posibilidades de subsistencia; por ello aventurarse a realizar un análisis del campo o del concepto de salud y todo lo que él comprende se convierte en una tarea ardua y presenta más que un problema conceptual que permita separar sus componentes fundamentales, un reto en su comprensión, delimitación e implementación.

Sin un marco conceptual claro, asequible y transparente que soporte el concepto de salud y permita describir adecuadamente cada uno de los campos de análisis que se pretenden incorporar al mismo, bien sea desde la mirada de los expertos en el tema o desde la posición de los usuarios comunes que buscan acceder a los servicios, abordar el concepto puede convertirse en una carrera de obstáculos que genera desconcierto y muchas veces pérdidas de vida en el denominado popularmente “Carrusel de la muerte”. Y a pesar de que los principios (Eficiencia, Universalidad, Solidaridad, Integridad, Unidad y Participación) esbozados por la Ley 100/93 son claros, existe en Colombia una necesidad viva de organizar los “fragmentos” en los que se descompone el SGSSS en una estructura ordenada, que sea académicamente aceptada y acertada y lo suficientemente sencilla para que permita a la población vinculada ubicar efectivamente los servicios y detectar los posibles problemas o situaciones relacionadas con la prestación del mismo; una especie de mapa, una ruta explicativa que oriente a los Colombianos en el camino a seguir, esto limitando el concepto salud solo a las “peripecias administrativas” del o de un sistema, sea cual fuere su nombre.

*Psicólogo Universidad San Buenaventura Medellín; Maestría en Psicología énfasis en Salud, Universidad de San Buenaventura, Medellín; Docente Facultad de Psicología Funlam. Correo electrónico: hfernandezve@gmail.com hamilton.fernandezve@amigo.edu.co

Sin embargo, y a lo largo de la historia, el desarrollo del concepto *Salud* se debate en un intento de integración que a la postre termina agenciando un efecto contrario: fragmenta el campo; en este sentido, el de integración, el informe Lalonde (2015) refiere cuatro componentes que estructuran el concepto, los cuales hacen referencia a: la biología humana, el medio ambiente, los estilos de vida y la organización de la atención de la salud; estos fueron identificados gracias al reconocimiento de las causas de la morbi-mortalidad en Canadá y como resultado del análisis del modo en que cada uno de esos componentes afectaba el grado de salud individual y colectiva en el país; se pretende considerar este intento de integración como el causante de la fragmentación del mismo debido a su afán por comprender la complejidad del entramado que involucra y que es casi imposible describir al mismo tiempo.

En efecto si hablamos de cada componente, el primero que debemos mencionar es el de la *biología humana*, el cual incluye todos los aspectos que están relacionados con la salud en su estricto sentido –el biológico– y “a los pies” de la definición de Salud de la OMS, (2014), en su primera parte: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p. 1). La ausencia de alteraciones o enfermedades físicas se evidencia en el organismo en la medida en que él mismo no vea perturbadas las estructuras que lo conforman y se dé el desarrollo biológico natural que permite el proceso de maduración desde la concepción hasta llegar a la vejez y su posterior terminación, la muerte; si las condiciones del contexto lo permiten, ya que indica el Análisis de Situación en Salud Colombia (2013), que durante el periodo 2005–2011, las causas externas (violencia, accidentes de tránsito...), provocaron el 30.59% de todos los AVPP¹, luego aparecen las enfermedades cardiovasculares, las neoplasias, las enfermedades transmisibles y las del sistema circulatorio y neonatales; deben ser incluidos aquí igualmente los aspectos genéticos, los diferentes sistemas del organismo, (musculo esquelético, el sistema nervioso, el sistema cardiovascular, el sistema endocrino, el sistema digestivo, entre otros). Lo que indicaría que un proceso normal de desarrollo, puede ser interrumpido por las situaciones externas.

Pero dada la complejidad del cuerpo humano y de su estructura biológica sería reduccionista pensar el concepto solo desde allí. Sin lugar a dudas, la influencia de este aspecto en el panorama de la morbimortalidad actual, –enfermedades crónicas como artritis, diabetes, cáncer entre otras, los trastornos genéticos, las malformaciones congénitas y el retraso mental– produce: desdichas personales y familiares, un impacto negativo sobre el desarrollo social y un alto costo en su tratamiento que puede alcanzar miles de millones de pesos (por eso son llamadas dentro del SGSSS como “enfermedades catastróficas o ruinosas”) y obliga, de manera ideal, a que un sistema sanitario reduzca el peso de sus acciones sobre los síntomas físicos y fortalezca acciones que favorecen la salud en los términos definidos por la OMS.

Sin embargo, para no ser reduccionistas tendríamos que incluir aquí la segunda parte de la definición de Salud de la OMS “*El completo bienestar psicosocial*” la salud física y mental; si se valida la dicotomía y la complejidad de lo social, bajo la premisa de “el completo bienestar”, genera una problematización del concepto y de hecho se convierte en la barrera que impide que un modelo intervencionista, biomédico, sea efectivo.

¹ Años de vida productivos perdidos.

El segundo elemento contemplado por el informe Lalonde (2015) “medio ambiente” hace parte esencial del concepto de salud e incluye todos aquellos factores relacionados con el continuo salud enfermedad que se encuentran “afuera” o son externos al cuerpo humano, a lo biológico, a lo estructural y sobre los cuales la persona, “supuestamente” tiene poco o ningún control. No obstante, y a pesar de que los individuos por sí solos no pueden garantizar la inocuidad ni la pureza de los alimentos, o la calidad en las condiciones de abastecimiento del agua, o las condiciones del aire, ni prevenir la propagación de enfermedades transmisibles por virus o bacterias y otra serie de situaciones asociadas con este elemento propuesto, si es importante resaltar que, es el comportamiento individual y colectivo el causante de las condiciones propicias para la aparición y mantenimiento, incluso para el incremento progresivo, de situaciones que alteran el equilibrio natural del medio ambiente; no es coherente decir que la naturaleza por sí sola contamina las fuentes de agua o corrompe el ambiente con una intencionalidad particular o que ella misma genera las condiciones necesarias para transmitir enfermedades infectocontagiosas. Así un elemento que pareciera escapar al control humano, termina siendo el elemento más manipulado por este último.

Las posibilidades de comprender un concepto tan volátil como el de salud, va adquiriendo cada vez más matices complejos que se entrelazan y derivan en desarrollos teóricos y prácticas poco eficaces que escapan a las realidades, por demás particulares y propias de los territorios. Es aquí donde la intención de homogenizar un modelo de atención en salud a un territorio vasto implica comprender que no solo los aspectos estructurales de los sujetos -su biología-, sino también el conocimiento de los territorios, su idiosincrasia, sus desarrollos culturales y su relación con el entorno, son determinantes del proceso continuo salud – enfermedad; se hace reiterativa la necesidad de “mapas de salud”, de identidades territoriales que den cuenta de sus características; ¿será entonces necesario crear sistemas de salud territoriales? ¿es impensable esto bajo la lógica económica latinoamericana? o ¿será la solución frente a la ineficacia operativa del sistema general de salud?

Como si no fuera suficiente con lo anteriormente expuesto, informe Lalonde (2015) refiere otro elemento que complejiza aún más el concepto de salud, es el de “estilos de vida”, componente que representa el conjunto de decisiones que toma el individuo con respecto a su vida y sobre las cuales ejerce cierto grado de control. Desde el punto de vista de la salud, las decisiones (Ideas, creencias, actitudes) y los hábitos (comportamiento) pueden derivar riesgos que se originan en el propio individuo. Cuando esos comportamientos tienen como consecuencia la enfermedad o la muerte, se puede afirmar que el estilo de vida contribuyó a ello. Así entonces debemos pensar en las posibilidades que brinda la capacidad del aprendizaje que tiene el individuo, la cual es atravesada por los modelos educativos propios de cada cultura.

El cuarto elemento del concepto, es denominado por el informe Lalonde (2015) como “la organización de la atención de salud”, aspecto que podemos considerar, hace referencia a las posibilidades que el individuo tiene para acceder de manera eficaz y eficiente a los recursos para la prestación de los servicios de atención de la salud. En este sentido la práctica médica, las instituciones prestadoras de servicios de salud y su infraestructura asociada, el acceso a

los medicamentos, la atención comunitaria de la salud, las políticas públicas de salud y otros servicios sanitarios relacionados según el campo disciplinar, definirían la organización de un sistema de atención de salud.

Bajo este panorama y atendiendo al Análisis de la Situación de Salud Colombia (2013), donde se evidencia claramente las tasas de morbimortalidad y considera las causas externas como las mayores generadoras de AVPP, seguida de enfermedades que pueden ser consideradas como causadas por el comportamiento del sujeto, podríamos pensar que el SGSSS vigente debe concentrar la mayor parte de las inversiones directas en materia de salud, en la organización de una estructura de atención sanitaria preventiva y con un accionar específico en la promoción de conductas o hábitos saludables, lo que va en contravía a la atención de los síntomas o traumas que aparecen en el individuo y que lo configuran como una persona enferma, aspectos en los cuales nuestro sistema focaliza sus esfuerzos.

Cuando se identifican las principales causas de enfermedad y muerte en Colombia se puede inferir que su origen está en los tres componentes iniciales del concepto propuesto por Lalonde (2015), es decir: la biología humana, el medio ambiente y los estilos de vida; es evidente entonces que se están gastando grandes sumas de dinero en tratar enfermedades que, desde un principio, podrían haberse prevenido y al tiempo reducir la discapacidad y las muertes prematuras.

El concepto Salud es amplio; abarca “el todo” donde se encuentra el sujeto, obliga a los actores del mismo -pacientes, médicos, científicos, gobernantes- a contribuir, ya sea individual o colectivamente en la instauración de un sistema de análisis territorial, con el cual sea posible examinar cualquier problema que surja o pueda surgir en relación con sus componentes, dicho sistema de análisis territorial deberá suponer una ruta que derive al sujeto, sano o enfermo a mantener su salud o a acceder a los servicios de rehabilitación, según sea el caso, pero atendiendo a la integralidad de la atención; en este sentido dicha ruta, debería proporcionar los recursos necesarios, en el orden económico, educativo, de infraestructura, de desarrollo tecnológico y social, etc., que se requieran para la atención.

El concepto Salud debe ser considerado desde una óptica integrativa real, que explore aspectos que, debido a su evidencia, son pasados por alto al momento de plantear las políticas sanitarias; deberían confluir en él los distintos “poderes”, a veces tan difusos y aislados (Individuales, comunitarios, profesionales, gubernamentales, institucionales) y sobre los cuales recae la responsabilidad para la obtención del bienestar y el equilibrio. Es necesario para ello hacer un intento para unir los fragmentos que componen el concepto y permitir a los actores del mismo identificar los componentes, así no sean de su responsabilidad.

Referencias

Ley 100 de 1993 [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. Diciembre 23 de 1993. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3421>

Latapí López, J. (2015). *Ciudades saludables en el contexto internacional*. Recuperado de http://www.cpha.ca/uploads/history/bookhistory-book-chapter8_s.pdf

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2014). *Constitución de la OMS: principios 48^a*. Recuperado de <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>

Análisis de la Situación de Salud Colombia. (2013). Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/ASIS%2024022014.pdf>

EDITORIAL

THE HEALTH AS CONCEPT IN A POLITICAL AND ECONOMIC SYSTEM

Hamilton Fernández Vélez*

In Colombia, the Law 100 of 1993 gives life to the General System of Social Security in Health, hereinafter SGSSS, which has undergone a series of changes or reforms with the intention of improving its administrative structure. However, despite the efforts made, it seems a system without possibilities of subsistence; therefore to attempt to perform an analysis of the field or the health concept and everything it comprises becomes an arduous task and presents more than a conceptual problem that makes it possible to separate their fundamental components, a challenge in its understanding, delimitation and implementation.

Without a clear, affordable and transparent conceptual framework that supports the health concept and allows to effectively describe each one of the fields of analysis that are intended to be incorporated into the same, either from the perspective of experts in the field, or from the position of the common users who seek to access the services, to address the concept can become a race of obstacles that generates confusion and often loss of lives in the popularly so-called "carousel of death". And despite the fact that the principles (efficiency, universality, solidarity, integrity, unity and participation) outlined by the law 100/93 are clear, there is a living need in Colombia to organize the "fragments" in which the SGSSS is broken down into an orderly structure, that is academically accepted and correct and sufficiently simple as to allow the linked population to effectively locate the services and to detect potential problems or situations related to its own provision; a type of map, an explanatory route that guides the Colombians in the road to follow, this limiting the health concept only to the "Administrative adventures" of a system, whatever its name is.

* Psychologist San Buenaventura University Medellín, certified Quality Management Universidad CES Medellín, certified Institutional Framework, financing and quality of public health entities, EAFIT University Medellín, Master's Degree in Psychology with emphasis on Health, San Buenaventura University, Medellín. Professor at the Psychology Faculty Funlam. hfernandezve@gmail.com hamilton.fernandezve@amigo.edu.co

However, and along the history, the development of the health concept is discussed in an attempt of integration that ultimately ends up generating an opposite effect, fragmenting the field; in this sense, the integration one, the report Lalonde (2015) refers four components that structure the concept, which make reference to: the human biology, the environment, the life style and the organization of the health attention; these were identified thanks to the recognition of the causes of the morbi-mortality in Canada and as result of the analysis made in which each one of those components affected the individual and collective degree of health in the country; I intend to consider this attempt of integration as the cause of fragmentation of the same due to its eagerness to understand the complexity of the lattice that involves and that is almost impossible to describe at the same time.

In effect if we speak of each component, the first that we should mention is that of the *human biology*, which includes all the aspects that are related to health in its strict sense—the biological- and "at the feet" of the Health definition by WHO, (2014), in its first part: "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of diseases or infirmities" (p. 1). The absence of alterations or physical disease is evidenced in the organism in the way that it does not see disrupted the structures that comprises it and that the natural biological development is given allowing the maturation process from conception until reaching an old age and its subsequent end, the death; if the context conditions allow it because it indicates the Situation Analysis in Health Colombia (2013), which during the period 2005-2011, the external causes (violence, traffic accidents...), provoked 30.59% of all YPLL, then appear the cardiovascular diseases, neoplasms, communicable diseases and those of the circulatory system and neonatal, it should also be included here the genetic aspects, the different systems in the organism, (muscle skeletal, the nervous system, the cardiovascular system, the endocrine system, digestive system, among others). It would indicate that a normal development process can be interrupted by external situations.

But given the complexity of the human body and of its biological structure it would be reductionist to think the concept just from there. Undoubtedly, the influence of this aspect in the panorama of the current morbimortalidad,—chronic illnesses as arthritis, diabetes, cancer between others, the genetic disorders, the congenital malformations and the mental deficiency – produces: personal and familiar misfortunes, a negative impact on the social development and a high cost in its treatment that can reach thousands of millions of money (that's why they are called inside the SGSSS as "catastrophic or ruinous illnesses") and force, in an ideal way, a health system to reduce the weight of their actions on the physical symptoms and strengthen actions that promote health in the terms defined by the WHO.

But not to be reductionist we would have to include here the second part of the definition of health "The complete psychosocial well-being" the physical and mental health, if the dichotomy and the complexity of the social is validated, under the premise of "the full welfare" generates a problematization of the concept and in fact becomes the barrier that prevents that an interventionist, biomedical model could be effective.

The second element referred to by the Lalonde report (2015) "environment" makes an essential part of the health concept, it includes all those factors associated with the continuous health illness that are "outside" or are external to the human body, to the biological, to the structural and about which the person, "supposedly" has little or no control. However, and despite the fact that individuals alone cannot guarantee the safety nor the purity of the food, nor the quality of the water supply conditions, nor the conditions of the air, nor prevent the spread of communicable diseases by viruses or bacteria, and some other series of situations associated with this proposed element, it is important to highlight that the individual and collective behavior is the cause of the conditions conducive to the emergence and maintenance, even for the progressive increase of situations which alter the natural balance of the environment; it is not coherent to say that nature by itself pollutes water sources or corrupts the environment with a particular intention or that it generates the necessary conditions to transmit infectious diseases. Thus an element that seems beyond human control, ends up being the most manipulated by this last element.

The possibilities of understanding a concept as volatile as the health, are increasingly acquiring more complex nuances that are intertwined and result on theoretical developments and ineffective practices that escape the realities, as individuals and belonging to the territories. It is here where the intension to homogenize a model of health care to a vast territory implies understanding that not only the subjects' structural aspects – their biology –, but also the knowledge of the territories, its idiosyncrasy, its cultural developments and their relationship with the environment, are determinants of the health illness continuous process, the need of "health maps" becomes reiterative, of territorial identities that account for their characteristics; is it then necessary to create territorial health systems?, is it unthinkable under the Latin American economic logic? or is it the solution to the operational ineffectiveness of the general health care system?

As if this were not enough with the foregoing, report Lalonde (2015) refers to another element that further obfuscates the health concept, it is the "lifestyle", component that represents the set of decisions taken by the individual with respect to his life and over which some degree of control is exercised. From the health's point of view, the decisions (Ideas, beliefs, attitudes) and the habits (behavior) can create risks that are originated in the individual himself. When these behaviors have as a result the disease or the death, we can assert that the life style contributed to it. So then we must think of the possibilities offered by the capacity of the learning that takes the individual, which is crossed by the educational models specific from each culture.

The fourth element of the concept, is named by the report Lalonde (2015) as "the organization of the health care", aspect that we can consider, refers to the possibilities that the individual has to gain access to an effective and efficient manner to the resources for the provision of the health care services. In this sense the medical practice, the institutions that provide health services and their associated infrastructure, the access to medicines, the community health care, the health public policies and other health services related according to the discipline, would define the organization of a health care system.

Under this panorama and based on the Analysis of the Situation of Health Colombia (2013), where the morbidity and mortality rates are clearly evidenced and considers the external causes as the biggest generators of YPLL, followed by diseases which can be considered as caused by the subject's behavior, we might think that the existing SGSSS should focus most of the direct health investment on health matters, on the organization of a structure of preventive health care and with a specific trigger on the promotion of healthy behaviors or habits, which is opposed to the attention of the symptoms or trauma that appear on the individual and which shape him/her as a sick person, aspects in which our system focuses its efforts.

When identified the main causes of illness and death in Colombia, it can be inferred that its origin is in the three initial components of the concept proposed by Lalonde, i.e.: the human biology, the environment and the lifestyles, it is obvious then that large amounts of money are being spent in treating diseases that could have been prevented from the beginning, and at the time, reduce disability and premature deaths.

The Health concept is wide, it includes "everything" where the subject is, it forces its own actors—patients, doctors, scientists, leaders—to contribute, whether individual or collectively in the establishment of a territorial analysis system, to be able to examine any problem that arises or that could arise regarding its components, the above mentioned system of territorial analysis will have to suppose a route that descends to the subject, healthy or ill to maintain its health or to gain access to the rehabilitation services, whichever the case is, but attending to the completeness of the attention; in this sense the above mentioned route should provide the necessary resources, in the economic, educational, infrastructure order, of technological and social development, etc. that are needed for the attention.

The Health concept must be considered from a real integrative perspective, which explore issues which, due to their evidence, are overlooked at the time of issuing health public policies, in which should converge the various "powers", sometimes so diffuse and isolated (individual, community, professionals, governmental, institutional) and on which bears the responsibility to obtain welfare and balance. It is necessary to make an attempt to unite the fragments that make up the concept and allow its actors to identify such component, even though if they are not of its responsibility.

References

Ley 100 de 1993 [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. Diciembre 23 de 1993. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3421>

Latapí López, J. (2015). *Ciudades saludables en el contexto internacional*. Recuperado de http://www.cpha.ca/uploads/history/bookhistory-book-chapter8_s.pdf

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2014). *Constitución de la OMS: principios 48^a*. Recuperado de <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>

Análisis de la Situación de Salud Colombia. (2013). Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/ASIS%2024022014.pdf>

ARTICLES
ARTÍCULOS

Recibido 23 de noviembre de 2015/ Aceptado febrero 2 de 2016

APPROACH TO THE NOTION OF THE PARADOX PRESENTED BY MARA SELVINI

ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE LA PARADOJA PLANTEADA POR MARA SELVINI

Gloricet Arbeláez Tejada*

Merly Johana González García**

Deisy Julieth Madrid***

Martha Lía Ramírez Agudelo****

Edison Francisco Viveros Chavarría*****

Forma de citar este artículo en APA:

Arbeláez Tejada, G., González García, M. J., Madrid, D. J., Ramírez Agudelo, M. L. y Viveros Chavarría, E. F. (2016). Acercamiento a la noción de la paradoja planteada por mara Selvini. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 149-164.

Resumen

Este ensayo de investigación contiene algunos estudios relacionados con la definición de paradoja, su evolución y el uso de ésta en la Terapia Familiar. El cual fue de gran utilidad porque permitió un acercamiento a los efectos que la paradoja tiene como instrumento y aporte a la práctica de la Terapia Familiar. Su objetivo es analizar la noción de paradoja propuesta inicialmente por Paul Watzlawick y luego por Mara Selvini.

Palabras Clave

Intervención paradójica, Terapia Familiar, evolución y paradoja.

* Psicóloga, Universidad Incca de Colombia. Participante de la especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: garbelaez.tejada@gmail.com

** Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Participante de la especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: merjogonga@yahoo.com.ar

*** Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Participante de la especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: julieth.madrid@gmail.com

**** Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Participante de la especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: marthica132@gmail.com

***** Asesor. Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Estudiante de Filosofía Universidad de Antioquia. Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales. Correo electrónico: viveros.edison@yahoo.com

Abstract

This research report contains some studies related to the definition of paradox, its evolution and its use in the Family Therapy. It was very useful because it allowed an approach to the effects that the paradox has as an instrument and as a contribution to the practice of the Family Therapy. Its aim is to analyze the notion of paradox initially proposed by Paul Watzlawick and then by Mara Selvini.

Keywords

Paradoxical intervention, Family therapy, evolution and paradox.

Introducción

El objetivo de este ensayo de investigación es interpretar el concepto de paradoja propuesto inicialmente por Paul Watzlawick y posteriormente por Mara Selvini Palazzoli y su relación con la terapia familiar, por lo cual se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué se entiende por paradoja en la terapia familiar? ¿Es adecuado el uso de la paradoja en Terapia Familiar y por qué ésta la considera pertinente? ¿Logra la paradoja ser una intervención sistémica en la Terapia Familiar? ¿Qué hace particular el uso de la paradoja en Terapia Familiar? La respuesta a lo anterior se da a partir del estudio de las investigaciones y artículos que se han realizado sobre los conceptos de paradoja en relación con la Terapia Familiar. Este ensayo de investigación se inicia realizando una búsqueda bibliográfica de artículos, investigaciones y libros que lograrán dar respuesta a los anteriores interrogantes, basándonos para su desarrollo en tres categorías de abordaje: la paradoja, la evolución de la paradoja y su uso en Terapia Familiar.

En la presente investigación se retoma como una de las pioneras en la aplicación de la paradoja como técnica terapéutica a Selvini y su equipo de colaboradores, para quienes durante un largo periodo no había claridad frente hasta qué punto la intervención paradójica estaba orientada a generar en el paciente reacciones de cambio, donde la paradoja era una provocación que podía llevar a un estado de cólera y ello a su vez al cambio; pero si esto no se daba en las primeras sesiones, la terapia llegaba a ser un problema, pues insistir en las mismas terapias paradójicas no arrojaba ningún resultado.

Por otro lado, se ha criticado el efecto negativo de la paradoja tanto que en la actualidad se cuestiona si su uso es pertinente en la Terapia Familiar; su particularidad se puede confundir como una herramienta desfavorable para los avances terapéuticos. En relación con lo anterior, es importante mencionar la insatisfacción generada en Selvini (1990), 10 años después de su trabajo de investigación sobre la paradoja, al reconocer que uno de los errores cometidos con el uso de la misma, se centraba en señalar a los pacientes índices a través de esta, no tomando en cuenta al resto de los integrantes de la familia, convirtiéndola en una intervención no sistémica.

Este escrito se relaciona con teoría existente, retomando artículos que nos lleven a dar respuesta a las inquietudes mencionadas anteriormente. Uno de estos es el artículo publicado en el año 2005 por Priscilla Valenzuela, perteneciente al Centro de Investigaciones Psykhe, en el que se menciona que la paradoja en psicoterapia ha sido definida por muchos autores como una intervención en la cual el terapeuta promueve empeorar el problema antes de la recuperación, como un uso terapéutico del doble vínculo y como una terapia basada en el principio de que la persona es experta en cambiar bajo el mandato de que no cambie. Según Valenzuela esta técnica “ha emergido de las múltiples orientaciones terapéuticas incluidas la logoterapia, la terapia conductual y la terapia sistémica” (p. 2) donde también plantea que:

Alfred Adler (médico y psicoterapeuta) es considerado como la primera persona en describir las técnicas paradójicas y que el Instituto de Palo Alto, en California, ha sido el que más se ha encargado de promulgar el uso de las técnicas paradójicas en psicoterapia (p. 2).

Por su parte, Shoham-Salomon & Rosenthal (1987) realizaron un estudio donde expresan que la intervención paradójica en terapia familiar guarda relación con las técnicas de terapia conductual, encontrando un impresionante número de reportes clínicos; según los autores del estudio estos reportes clínicos:

Aseguran larga duración de la eficacia de la intervención y prescribe el mismo problema conductual que el paciente espera cambiar, como por ejemplo, el caso de una persona depresiva a la cual se le dice: manténgase usted depresivo, su depresión demuestra el sacrificio que hace para mantener su enfermedad (p. 2).

Muestra una recopilación de experiencias de diferentes autores que nos hacen referencia a un estudio priori donde definen la paradoja y hacen alusión a su utilización como técnica en la terapia, es así que se da continuidad de la teoría existente sobre la paradoja como una técnica terapéutica utilizada en diferentes contextos familiares y clínicos, donde se evidencia controversia, como por ejemplo el encontrar que las paradojas son utilizadas como un instrumento clínico para enfrentar resistencias y evitar las luchas de poder entre la familia y el terapeuta, mostrándose diferentes puntos de vista desde quienes han puesto en práctica la técnica de la paradoja.

La importancia de este ensayo de investigación se centra en querer aportar comprensiones a los profesionales en Terapia Familiar, en torno al concepto de paradoja; a través de un acercamiento general a esta técnica, sus características y evolución.

Resulta evidente la insuficiencia de documentación que precise el uso de la paradoja como técnica en la Terapia Familiar. En el contexto terapéutico, su aplicabilidad es cuestionada por algunos profesionales, los cuales consideran que ésta puede ser contraproducente en su efecto, si se deja de usar con cautela en la intervención sistémica. Debido a ello, este artículo pretendió reunir los estudios realizados sobre el tema, procurando mayor cercanía entre los terapeutas y lo que se ha indagado sobre esta técnica.

Así mismo, aunque resulte ambicioso, pretendemos que en este estudio se genere una distinción de la evolución dada sobre este concepto.

Al dilucidar los antecedentes y evolución del concepto de paradoja y su relación con la Terapia Familiar, pretendemos impactar al contexto de la misma en los siguientes aspectos: invitar a los Terapeutas de Familia a la toma de conciencia sobre la importancia y cuidado del cómo, cuándo y con quién se debe aplicar esta técnica; esclarecer la relevancia de desarrollar habilidades para la aplicación de esta técnica en consulta; y conocer la experiencia de otros terapeutas e investigadores frente a la aplicación, manejo y postura que han adquirido sobre la paradoja.

Durante el proceso de revisión documental se hizo difícil hallar estudios previos que fundamentaran el concepto de paradoja; no obstante rescatamos los planteamientos sobre la paradoja y su utilización en la Terapia Familiar con algunos autores, como lo son: Mateo Selvini, co-fundador de la Escuela de Psicoterapia de Familia de Milán y Mara Selvini Palazzoli, en su publicación *El futuro de la psicoterapia: aprender de los errores*, revela:

Algunas terapias entre las más creativas y brillantes, a veces también descritas en el libro *Paradoja y Contraparadoja* (10), habían concluido con progresos óptimos del paciente y grandes esperanzas. Hoy descubrimos que aquellos casos habían engañado a Mara Selvini y a sus colaboradores, porque, a lo largo de los años habían sido fuertes recaídas y sucesivas, de las cuales nunca se había sabido nada (p. 10). Añade que los resultados confirmaban algo que les inquietaba durante mucho tiempo y era descubrir que el método paradójico ya no era usado, debido a que entendieron que “no se podía basar la terapia familiar en la provocación pura, en un contexto demasiado “agonístico” con las familias, donde la alianza terapéutica era demasiado contradictoria desde el punto de vista de la transparencia y la autenticidad (Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2002).

Selvini en *los juegos psicóticos en la familia*, indica que “la originalidad de reframing paradójicos elaborados por el primer equipo y luego el formado por Selvini Palazzoli y Prata, residió en el hecho de que se los fundó en un análisis detallado y específico de las relaciones familiares”. El aspecto de revelación de un juego familiar y de una intencionalidad encubierta del paciente señalado, estaba en cambio, del todo ausente en las paradojas estratégicas.

Retomando la historia de la escuela de Milán se plantea claramente la diferencia entre paradoja y contraparadoja en el siguiente párrafo:

Es crucial que los terapeutas logren mantenerse fuera del juego, pues “el que juega el juego, ya ha perdido” Selvini (1977) (p. 47). Como el juego tiene atrapada a toda la familia en una paradoja, en la década de 1970 los milaneses desarrollaron la ya mencionada técnica de la contraparadoja para ayudar a este tipo de familias (Von & Schweitzer, 2003, p. 35).

Guido Demicheli M., en su libro *Comunicación y terapia familiar*, haciendo un acercamiento a la paradoja como un tipo de comunicación, dice que existen tres condiciones que, cuando concurren, permiten que se presente el tipo de comunicación paradójica: en primer lugar, debe existir una relación clara de complementariedad entre los comunicantes; en segundo término, el mensaje paradójico ha de presentarse dentro del marco definido por el tipo de relación antes descrito, y en tercer lugar, quien ocupa la posición inferior en la relación complementaria, por el hecho mismo de ser esa suposición, no puede salirse del marco relacional y comunicarse respecto del tipo de comunicación (y situación) que se está dando.

Al respecto, Watzlawick (1974) afirma:

Cuando un patrón de comunicación paradójica llega a establecerse, la conducta emergente crea una situación de doble vínculo para ambos participantes. De allí en adelante, tiene poco sentido el cómo, cuándo o porque, se estableció, pues este tipo de intercambios tienen una fuerte capacidad de auto perpetuación. Estos patrones comunicacionales evidencian una imposibilidad de generar cambio *desde adentro* y parecen estar sujetos a la necesidad que los cambios provengan *desde afuera* (p. 43).

Es así como el contenido de este artículo es importante porque pretende identificar el uso de la paradoja y las consecuencias de ello en la Terapia Familiar, dando claridad del concepto como tal, su utilidad, modo de empleo y habilidades de los terapeutas para su aplicación, pues la paradoja exige una responsabilidad por parte de quien la usa, teniendo claro el ¿para qué?, ¿en qué puede apoyar a la familia?, ¿qué sería distinto en la familia, luego de hacer uso de la paradoja?, esta y otras preguntas pueden ser de gran apoyo y utilidad a la hora de determinar a qué familias, en qué casos es útil el uso de la paradoja.

Método

El presente ensayo investigativo estuvo guiado hacia la exploración y análisis documental del concepto de paradoja en el contexto de la Terapia Familiar, de acuerdo con tres categorías: Paradoja, evolución de la paradoja y Terapia Familiar.

El enfoque metodológico de esta investigación fue cualitativo con alcances hermenéuticos, ya que su propósito se basó en comprender las lógicas de pensamiento que propone Selvini en relación con la paradoja como técnica de intervención en Terapia Familiar. Esto argumentado en lo que sostiene Galeano (2004), “el enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetivos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender –desde la interioridad de los actores sociales– las lógicas de pensamientos que guían las acciones sociales” (p. 18).

Su enfoque metodológico tuvo alcances hermenéuticos, entendiendo a la hermenéutica como una “interpretación del sentido” (Ortiz, 2001, p. 7); en esta investigación se realizó una interpretación y comprensión de textos documentales a partir de un análisis crítico del concepto de paradoja, sus antecedentes y su aplicación en la Terapia Familiar.

La modalidad se basó en un estado del arte ya que procuró indagar por el acumulado científico sobre el concepto de paradoja y su relación con la Terapia Familiar. En esta investigación se hizo una revisión cuidadosa de los estudios públicos y privados que apuntaban al análisis de los conceptos propuestos por Selvini. En este sentido, Hoyos (2000) refiere:

El Estado del Arte es una investigación documental mediante la cual se realiza un proceso en forma de espiral sobre el fenómeno previamente escogido, que suscita un interés particular por sus implicaciones sociales o culturales y es investigado a través de la producción teórica constitutiva del saber acumulado, que lo enfoca, lo describe y lo contextualiza desde distintas disciplinas, referentes teóricos y perspectivas metodológicas (p. 25).

La estrategia que se empleó fue la investigación documental, en la cual se analizaron libros impresos, artículos de revistas y documentos digitales. Según Galeano y Vélez (2002) la revisión documental es:

Una parte consustancial de los estados del arte, que obliga no sólo a desarrollar rastreos de textos editados, sino también de experiencias investigativas previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales han abordado nuestro objeto de estudio o tema investigativo (p. 34).

Como técnica de generación de información se empleó la lectura de textos; así mismo para el registro de la información se utilizaron mapas conceptuales, fichas resumen y memos; posteriormente para dicha información se recurrió a los esquemas relacionales y matrices analíticas. Finalmente, se analizó e interpretó la información a través de las notas de análisis y la lectura crítica.

Resultados

Los resultados de esta investigación, responden a un rastreo documental sobre el tema, que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 *Temas y autores consultados*

| Categoría | Autor y título del artículo | Palabras claves | Número de artículo |
|------------------|--|---|--------------------|
| Paradoja | Watzlawick, P., Weackland, J., Fisch, R. (1985). Cambio | Paradoja, comunicación humana, cambio, autoreflexividad. | 9 |
| | Watzlawick, P. (1984). El arte de amargarse la vida. | Paradoja, prescripción, espontaneidad. | |
| | Shomaly, D. (1994). La comunicación, metacomunicación y paradoja: la vigencia de la Escuela de Palo Alto. | Paradoja lingüística, comunicación, metacomunicación. | |
| | Watzlawick P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1985). Teoría de la comunicación humana. | Comunicación, pragmática, efectos paradójicos. | |
| | Valenzuela, P. (2005). La comunicación paradójica. | Definición paradoja, técnica, terapia. | |
| | Omer, H. (1986). Integrating Paradoxical Interventions in the Normal Course of Therapy: A Nonspecific Approach. | Paradoxical Interventions, paradoxical prescriptions, therapy. | |
| | Kolko, D., Milan, M. (1986). Acceptability of Paradoxical Interventions: Some Paradoxes of Psychotherapy Research | Paradoxical intervention, psychotherapeutic procedures, paradoxical instructions. | |
| | Foreman D. M. (1990). The ethical use of paradoxical interventions in psychotherapy. | The paradox ethical principles, use and effectiveness. | |
| | Bergman, J. S. (1982). Paradoxical interventios with people who insist on acting crazy. | Use of paradox, paradox and psychiatric population. | |
| Evolución | Cecchin, G. (1996). Construcción de posibilidades terapéuticas. En S, McNamee; K, Gergen. La Terapia Como construcción Social. | Intervención terapéutica, evolución | 1 |
| Terapia Familiar | Selvini, M. (1993). Los juegos psicóticos en la familia. | Juegos, familia. | 2 |
| | Demicheli M Guido. (2011). Comunicación en terapia familiar sistémica | Comunicación paradójica, pragmática, Terapia Familiar. | |

Según lo obtenido en uno de los mencionados artículos “The ethical use of paradoxical interventions in psychotherapy” (Foreman, 1990, p. 22) el autor plantea algo de importancia que puede ser tenido en cuenta en investigaciones posteriores y es considerar el impacto de la

paradoja cuando esta se aplica con el consentimiento del cliente, es decir al explicarle a este cual es el objetivo de la misma y los resultados que puede traer, siendo lo anterior visto como un hecho ético en la intervención.

Las técnicas paradójicas pueden ser utilizadas cuando los métodos tradicionales en terapia no tienen un efecto deseado en los consultantes, siendo una opción válida y confiable, desde que el terapeuta tenga claridad sobre el logro o cambio que desea obtener en el individuo o en la familia. Trayendo a colación lo mencionado por Valenzuela, las paradojas no son siempre necesarias; la autora recomienda que las paradojas se deben reservar para los procesos terapéuticos de larga duración y donde el cliente no responde a intervenciones directas, como serían las explicaciones lógicas o las sugerencias racionales.

Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico se describe en la tabla 2.

Tabla 2 *Enfoque Metodológico*

| Categoría | Enfoque metodológico | Autores | Número de artículos |
|----------------------------|----------------------|---|---------------------|
| Investigación Cualitativa | Hermenéutico | -Watzlawick, P., Weackland, J. & Fisch, R. (1985). -Watzlawick, P. (1984). -Gergen, K. & McNamee, S. (1996). -Shomaly, D. -Watzlawick P., Beavin, J. H. & Jackson, D.D. -Foreman, D. M. -Selvini, M., Boscolo, L., Cecchin, G. & Prata, G. (1991). -Demicheli, G. (1995). - Omer, H. (1986). -Kolko, D. & Milan, M. (1986). - Fairlie A. & Frisancho, D. (1998). - Brian Cade. (1982). | 12 |
| Investigación Cualitativa | Socio-Crítico | Valenzuela, P. (2005) | 1 |
| Investigación Cuantitativa | Empírico-Analítico | -Bergman, J. S. (1982). -Jeffrey B. de Bord. (1999). | 2 |

Para el presente estudio se identificaron investigaciones de tipo cualitativo, y cuantitativo en su minoría; 12 textos ubicados en el enfoque hermenéutico, dados entre 1984 y 1996. Se logró identificar un texto con características de enfoque metodológico socio crítico. En el enfoque metodológico de tipo empírico analítico se ubican dos textos, desarrollados en 1982 y 1999. Lo anterior permite inferir que el estudio de la paradoja, en el contexto de la Terapia Familiar es reciente; así mismo, deducir que las investigaciones que han intentado visibilizar esta técnica en su mayoría se han inclinado por un enfoque hermenéutico. Sólo hasta el 2005 se logra desarrollar una investigación socio crítica.

La paradoja como una contradicción

Desde la revisión documental realizada se encuentra que uno de los principales autores que define la paradoja en el contexto de la Terapia Familiar es Watzlawick, información recopilada en el artículo “la comunicación paradójica”, cuyo autor es Valenzuela (2005), mencionando que Watzlawick define la paradoja como “una contradicción que resulta de una deducción correcta, a partir de premisas congruentes” (p. 173), es decir, que una paradoja es una comunicación lingüística que está dentro de otra comunicación, que a su vez la contradice, de modo que se produce un dilema, de tal forma que para obedecer a una de las comunicaciones hay que hacer caso omiso a la otra.

Bateson (1994), en el libro “*la comunicación, metacomunicación y paradoja*” habla de la paradoja como “un nivel de la comunicación (paradoja lingüística), que a su vez consta de tres niveles; denotativo, meta lingüístico y meta comunicativo” (p. 6).

Selvini (1993) plantea la paradoja como: “las intervenciones en que se prescribe explícitamente el síntoma, o al menos se recurre a elogiarlo, manifestando preocupación por el hecho de que pueda desaparecer” (p. 19). Selvini buscaba con la intervención paradójica, la explicación de por qué el paciente ha desarrollado los síntomas. Algunos ejemplos paradójicos serían: a) decirle al paciente identificado que exagere o que esté más pendiente de sus síntomas; b) indicarle a la familia que no pueden o no deben cambiar; c) prescribirle al paciente y a la familia la propia conducta o síntoma que se quiere evitar.

La paradoja, como intervención en la Terapia Familiar, surge como una necesidad de crear reflexividad en la familia consultante. El propósito de esta es generar en el sistema familiar deseos de saber más sobre sí mismas y sobre su problemática. En efecto, al aumentar el nivel de dificultad frente al malestar, aumenta el nivel de reflexión y deseo de resolverlo. A diferencia de otras técnicas de intervención familiar, la paradoja nace y sigue el curso a partir de una situación real, enfrentándose a la misma; en vez de disminuir la problemática, lo que hace es maximizarla.

Shomaly (1994) entiende la paradoja como:

Una contradicción pero en realidad es mucho más complejo e interesante que eso. Las paradojas producto del patrón del pensamiento humano; se trata de un planteamiento que presenta una negación de sí misma, pero que deja abierta la posibilidad de elección. Las paradojas suelen además conllevar una orden contradictoria, o como la denominan ellos “autocontradictoria”. Es decir son al mismo tiempo verdaderas y falsas y están por ello no solo viciadas sino que conforman verdaderos círculos viciosos (p. 99.).

Así mismo, Demicheli (1994) expone:

El planteamiento central de Watzlawick et al. (1974) es que las paradojas, más allá del asombro, la fascinación y también la frustración que han generado por no saber cómo tratarlas, tienen implicancias pragmáticas directas, ya que afectan la conducta, la interacción y la salud mental de las personas (p. 10).

Es importante agregar que las paradojas fueron utilizadas inicialmente por los griegos, pero con otro enfoque más clásico, dirigidas especialmente a la matemática, siendo este término retomado por el grupo de terapeutas de Palo Alto quienes se especializaron en las paradojas pragmáticas, es decir, aquellas orientadas al comportamiento humano. Catalogada actualmente como una técnica que se puede utilizar en intervenciones en Terapia Familiar, siendo vista por varios autores que retomamos en este artículo como una técnica ética que puede ser aplicada en personas resistentes al cambio, utilizando en esta un lenguaje gestual y/o verbal.

Desde el análisis de varios artículos referenciados, se identifica que la paradoja en terapia ha sido definida por varios autores como una intervención en la cual el terapeuta promueve empeorar la situación problema antes de la recuperación, como una terapia basada en el principio de que la persona es experta en cambiar bajo el mandato de que no cambie, técnica que a pesar de su simplicidad debe ser practicada con la conservación de la ética y el conocimiento previo de sus particularidades, beneficios e impactos. Estas intervenciones se pueden clasificar como directas (basadas en la aceptación), por el hecho de que el terapeuta espera que la familia las acepte y como paradójicas (basadas en el desafío), por el hecho de que el terapeuta espera que la familia las desafíe. En el libro "Teoría de la comunicación humana" (p. 185) se plantea un claro ejemplo de paradoja: "la única libertad que no tenemos es la de no ser libres".

Finalmente la paradoja puede ser entendida como una contradicción que busca un efecto positivo, teniendo como objeto la reflexión y seguidamente un cambio, donde se superan complicaciones, problemáticas y/o síntomas de un individuo y/o una familia. La explicación detrás de las paradojas es la creencia de que la familia resistirá los intentos del terapeuta al cambio, al resistirlos, harán lo contrario de lo recomendado, generándose así, la modificación que se desea. Frente a lo anterior, Shomaly (1994), en su artículo "*Comunicación, metacomunicación y paradoja*" plantea que la paradoja: "es un producto del patrón del pensamiento humano; se trata de un planteamiento que presenta una negación de sí misma, pero que deja abierta la posibilidad de elección" (p. 99). Una posibilidad irreal de elección porque en realidad la paradoja tiene como objetivo plantear una situación sin salida que lleve a la reflexión o al cambio de una problemática, esto a través de una orden autocontradictoria, es decir, las paradojas son al mismo tiempo verdaderas y falsas, buscándose entonces cambiar la situación conflictiva, siendo considerada como "la forma más poderosa y elegante de resolver problemas de comunicación" (p. 101).

La paradoja y su evolución en Terapia Familiar

Se evidencia en los artículos revisados que una de las principales autoras que aportan a la evolución de la paradoja como técnica en la Terapia Familiar es Mara Selvini, quien 10 años después de su trabajo de investigación reconoce errores en el uso de la paradoja y por ende realiza modificaciones en la manera como esta es aplicada.

En este sentido, Selvini (1993) y colaboradores afirman:

A finales de la década de 1970, nuestra actitud con respecto a los llamados métodos paradójicos era todavía un tanto ambivalente. Frente al entusiasmo por casos cuyos resultados habían sido felices y rápidos estaban las no pocas situaciones confusas y los fracasos manifiestos. Además, algunas “recaídas” que siguieron a terapias consideradas brillantes en el corto plazo nos habían dejado bastante perplejos (p. 19).

Para Selvini y su grupo, los primeros diez años de aplicación de la paradoja como intervención fueron alentadores, luego los resultados terapéuticos fueron disminuyendo, presentándose algunos cambios poco duraderos e incluso fracasos. A partir de allí, el grupo terapéutico analiza el proceso de intervención para detectar y explicar el fracaso, con ello declaran que uno de los errores significativos es la arbitrariedad, donde el paciente (índice) se sacrifica por el bien de la familia; así mismo la intervención sólo se centra en señalar a este (paciente índice) sin tomar en cuenta al resto de los integrantes de la familia lo que la convertía en una intervención no sistémica.

Otro importante hallazgo es en el que identificaron que una paradoja sólo parecía tener efectos terapéuticos en ciertas familias específicas, no teniendo la misma respuesta todas las familias que eran intervenidas con este método.

Una de las dificultades reconocidas inicialmente por los mismos pioneros de la paradoja, además de no hacer una intervención sistémica, fue el error lingüístico-comunicativo, es decir, cuando el terapeuta durante la intervención utilizaba las mismas palabras o expresiones verbales que utilizaban las familias, con el objeto de hacerse comprender de forma más fácil e inmediata.

Para el equipo de terapeutas y para Selvini, durante un largo periodo no había claridad frente hasta qué punto, la intervención paradójica estaba orientada a generar en el paciente reacciones de cambio, donde la paradoja:

Era una provocación que podía llevar a un estado de cólera y ello a su vez al cambio, pero si esto no se daba en las primeras sesiones la terapia llegaba a ser un problema, pues insistir en las mismas terapias paradójicas no arrojaba ningún resultado (p. 25).

En busca de una solución, el equipo de Selvini opta por llevar a cabo terapias breves donde en la segunda o tercera sesión se aplicaba un “reframing paradójico” (p. 28). Es decir, que la problemática o la situación se veía desde una perspectiva diferente, desde otro punto de vista, lo cual les permitía cambiar el significado, modificando la forma como percibían la situación.

Lo anterior coincide con Cecchin (1996), quien plantea en el libro “*Construcción de posibilidades terapéuticas*” lo siguiente:

Habíamos observado que en las familias y en las parejas las personas luchaban unas contra otras valiéndose de la comunicación paradójica. La paradoja era una manera de obtener el control, pero al mismo tiempo era una manera de suspender la batalla, de llegar a una suerte de tregua. También

con nosotros las familias se comportaban paradójicamente. De modo que nos convertimos en expertos en la creación de situaciones paradójicas que surgían de la misma intensidad de la relación terapéutica (p.113).

Según este autor, Selvini y colaboradores anteriormente habían retomado las ideas de watzlawick sobre la paradoja, llevando esto a que fueran observados en el contexto de la Terapia Familiar como expertos en la elaboración de situaciones paradójicas, es decir, eran percibidos más como terapeutas paradójicos que como terapeutas familiares:

Muchas veces, cuando alguien nos visitaba o algún estudiante observaba una sesión de terapia, en cierto momento, nuestro huésped preguntaba: “¿Dónde está la paradoja?”, hacíamos a la familia una pregunta muy simple, como por ejemplo “¿Cómo están ustedes?” y alguien nos preguntaba “¿Por qué se supone que esa pregunta es paradójica?”, en una palabra, nos estancamos: nos habían puesto la etiqueta de paradójicos. Todo lo que hacíamos tenía que ser paradójico. Y desde luego, todo se enmarcaba en un juego de poder (p. 113).

A raíz de lo sucedido Selvini y colaboradores deciden hacer cambios en su intervención terapéutica retomando las ideas originales de Bateson en su obra *Steps to an Ecology of Mind* (1972).

La paradoja y la Terapia Familiar

El uso de la paradoja en la danza de la Terapia Familiar seduce a los terapeutas que buscan un desajuste en el patrón relacional que trae una familia a consulta. Dicho en palabras de Cade, (1982): “Una prescripción paradójica, si está correctamente construida, no deja otra alternativa al individuo o familia, que salirse de los esquemas habituales de resolución de problemas dentro de los cuales se hallan atrapados” (p. 2). En tanto la paradoja se convierte en una técnica útil al servicio del terapeuta, este debe cuidar de su administración frente al sistema familiar que se encuentra en frente. Es importante que identifique a los participantes significativos, de tal manera que se logre hacer una adecuada inclusión de los mismos en la “invitación paradójica”; así mismo, “el terapeuta tiene que determinar cuál es la cuestión fundamental que implica el mantenimiento del problema y el desarrollo de su estrategia” (p. 6).

Entender lo que ha significado para el contexto de la Terapia Familiar el uso de la paradoja es poder mencionar lo citado por Debord (1999), quien en su estudio relaciona las diferentes investigaciones que anteceden a la suya; hace énfasis en los sorprendentes cambios evidenciados luego de haberse dado una intervención paradójica. Así mismo se menciona que ante estudios comparativos entre tratamientos paradójicos y no paradójicos, se logra demostrar mayor eficacia en los tratamientos con técnicas paradójicas.

Resultados significativos que invitan a ubicar a la intervención paradójica como una técnica poco perjudicial, se logran señalar con precisión, ya que un 92% indicó que además de considerar algunas mejoras frente al uso de técnicas paradójicas, no surgieron efectos adversos. El

mismo autor señala: “Si bien esta revisión indica que la intención paradójica, la prescripción de los síntomas, y la reformulación todos sean estrategias terapéuticas eficaces para una variedad de preocupaciones del cliente” (p. 397).

Es pertinente mencionar que una de las falencias en su uso ha sido la ausencia de una normalización general, es decir; la legitimación de la paradoja como técnica en el contexto de la Terapia Familiar.

En concordancia con los resultados de los anteriores estudios, las técnicas paradójicas están iniciando un recorrido importante en la Terapia Familiar. Comienzan a ser una alternativa viable, útil y llamativa a los ojos de terapeutas. A pesar de ello aún es insuficiente el aumento en la cantidad y calidad de estudios prácticos que la logren empoderar en un contexto académico y práctico frente a la cotidianidad que se vive en los contextos de Terapia Familiar.

Conclusiones

Con la revisión bibliográfica se obtuvieron algunas investigaciones realizadas sobre la paradoja como técnica de intervención en Terapia Familiar. Entre éstas se relaciona el artículo “*Paradoxical interventions with people who insist on acting crazy*”, de Bergman, artículo publicado en el año de 1982, en el cual se describe el uso de las intervenciones paradójicas con pacientes que han tenido una historia de tratamientos fallidos. Los casos de los estudios que aquí se presentan son de personas resistentes al cambio debido a que eran diagnosticados con enfermedades mentales de esquizofrenia y psicóticos; siendo consideradas las intervenciones paradójicas en este tipo de población cuando los enfoques tradicionales fallaban, dando a conocer que la intervención paradójica solo era exitosa cuando se implementaba con la cooperación de la persona a intervenir.

Además de hacer estas intervenciones con empoderamiento y constancia, basándose los terapeutas que aplicaron esta técnica, en la teoría general de sistemas. Ante la variedad de adjetivos encontrados para la paradoja en Terapia Familiar, como: “terapia paradójica” por Omer (1986, p. 572), “técnica” por Foreman (1990, p. 200), Kolko & Milan. (1986, p. 524), e “intervención paradójica” por Kolko & Milan, 1986, p. 524), entendemos que puede ser interesante realizar un estudio detallado con el propósito de entender el modo más apropiado para denominarlo; así mismo, conocer las implicaciones que trae consigo cada nominación.

Otra investigación identificada en la recopilación de artículos ya existentes, es la realizada por Valenzuela, publicada en el año 2005, llamada “la comunicación paradójica” (Psykhê Centro de Investigaciones), la cual define específicamente la paradoja en psicoterapia; reporta estudios de la paradoja a nivel clínico y el uso de la paradoja especialmente en Terapia Familiar y psicoterapia; en este artículo la autora deja claro que la paradoja es una contradicción que

puede generar un cambio en el ser humano, siendo una intervención en la cual el terapeuta promueve empeorar el problema antes de la recuperación, como un uso terapéutico del doble vínculo y como una terapia basada en el principio de que la persona es experta en cambiar bajo el mandato de que no cambie. Con lo anterior se infiere que la paradoja como contradicción ha estado incubada en muchos escenarios de la vida familiar; como referente se vale pensar en la infancia, cuando los momentos de rebeldía solían desaparecer con intervenciones paradójicas de los padres, contrario a aquellas intervenciones en las que el pedido hacia el infante era el de dejar la rebeldía, entonces era cuando más fuerza tomaba. En concordancia con lo anterior, el uso de la misma con sentido terapéutico comienza a vislumbrarse desde el lente profesional. La invitación constante radica en dar un lugar de posicionamiento a esta técnica, en donde los Terapeutas de Familia incentiven nuevos espacios académicos y empíricos en torno a su utilidad.

Ante la realización del presente ensayo de investigación se podría plantear los siguientes interrogantes para una futura investigación, ¿en qué tipo de población tiene más viabilidad o aceptación la aplicación de la paradoja como técnica de intervención en la Terapia Familiar, en niños, jóvenes o adultos? ¿Es ética la aplicación de la técnica paradójica en la Terapia Familiar? Mirando la paradoja como intervención y su uso en contextos colombianos, nos surge el interrogante ¿estamos preparados como sociedad, atravesados por esta cultura, para ser intervenidos paradójicamente?, ¿cómo está percibiendo el Terapeuta Familiar Colombiano este tipo de intervención, teniendo en cuenta las problemáticas sociales que atraviesa esta población? Se evidencia entonces que son múltiples los interrogantes que surgen luego de la aproximación que se procuró hacer con la paradoja en Terapia Familiar.

Se reconoce que para futuros estudios debe indagarse más sobre las posibilidades y/o limitaciones del uso de la paradoja en Terapia Familiar; igualmente las habilidades que debe tener el Terapeuta que empiece a aplicar esta técnica, puesto que luego de observar los cambios que ha tenido la paradoja a través de los años, se puede inferir que para que esta arroje resultados realmente efectivos el Terapeuta debe poseer grandes destrezas como la curiosidad, el sigilo, la creatividad y sobre todo realizar la intervención con la familia de manera sistémica.

Una de las limitaciones del presente estudio fue la de encontrar mayor material bibliográfico en el idioma inglés, la ausencia de investigaciones del tema y las encontradas poco recientes, es la confirmación de una sospecha que se tenía desde un principio. Este es un tema del que poco se han ocupado; esto es lo que nos motiva a indagar, dar un aporte a la Terapia Familiar, profundizar, dar a conocer la importancia de esta, haciendo buen uso y encontrando a quienes les es favorable regularmente el uso de la paradoja.

Como reflexión final, la investigación cualitativa acerca del uso de la paradoja en Terapia Familiar ha sido útil para encontrar diversas posturas. Desde la crítica hasta aportes significativos que defienden el uso de la paradoja en la Terapia Familiar. Sin embargo, al ser un asunto que generó en su momento controversia, se evidencia una ausencia de literatura e investigaciones que aporten directrices concretas a quienes se aventuren en esta labor terapéutica. Desarrollar

la habilidad del “buen” uso de la paradoja, podrá dar valiosos aportes a su resignificación, encontrando la utilidad y pertinencia, no sólo en la práctica, también en la trazabilidad de los estudios por realizar en torno a ella; evitando nombrarla como “contraproducente” o de riesgo.

Referencias

- Bergman, J. S. (1982). Paradoxical interventions with people who insist on acting crazy. *American journal of Psychotherapy*, 36. New York.
- Cade, B. (1982) Utilización de lo paradójico en la terapia. En Sue Walround- Skinner (Eds). *Psicoterapia de la familia y de la pareja*, (pp. 1-9). España: Ediciones Torbay.
- Cecchin, G. (1996). Construcción de posibilidades terapéuticas. En S, McNamee, K. & Demicheli, G. (1994). *Comunicación en terapia familiar sistémica*. Valparaíso, Chile: Universidad de Valparaíso Editorial.
- Foreman, D. M. (1990). (C.K. Madrid D, Trans.). The ethical use of paradoxical interventions in psychotherapy. *Journal of medical ethics*, 16. Recuperado de: <http://jme.bmj.com/>
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, E. y Vélez, O. (2002). *Investigación cualitativa estado del arte*. Medellín: Centro de Investigaciones sociales y humanas Universidad de Antioquia.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental*. Medellín: Señal Editora.
- Debord, J (1999). (C.K. Arbeláez G, Trans.). Paradoxical intervention: A review of the recent literature. *Journal of Counseling and Development*. 67. Recuperado de: [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1556-6676](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1556-6676)
- Kolko, D. J. & Milan, M. A. (1986). (C.K. Madrid D, Trans.). Acceptability of paradoxical interventions: Some paradoxes of psychotherapy research. *Professional Psychology; Research and Practice*, 17(6), 524-527. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.option-ToBuy&id=1987-22644-001>
- Omer, H. (1986). (C.K. Arbeláez G, Trans.). Integrating paradoxical interventions in the normal course of therapy: A nonspecific approach. *American journal of psychotherapy*, volumen XL(4). Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3812825>

- Ortiz-Osés, A. (2001). Hermenéutica actual. En: Ortiz-Osés, A. & Lancersos, P. *Diccionario de Hermenéutica*. Una obra interdisciplinar para las Ciencias Humanas. España: Editorial Universidad de Deusto.
- Selvini, M. (2002). El Futuro de la Psicoterapia: Aprender de los errores. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXII (82).
- Selvini, M. (Ed.). (1993). *Los juegos psicóticos en la familia*. Barcelona, España: Paidós Ediciones.
- Selvini-Palazzoli, M., Cecchin, G., Prata, G., & Boscolo, L. (1991). *Paradoja y contraparadoja*. Barcelona, España: Paidós Ediciones.
- Shoham-Salomon, V. & Rosenthal, R. (1987). (C.K. Ramírez M, Trans.). Paradoxical interventions: A meta analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 28.
- Shomaly, D. (1994). Comunicación, metacomunicación y paradoja: la vigencia de la Escuela de Palo Alto. *Revista de humanidades*, (2).
- Valenzuela, P. (2005). *La comunicación paradójica*. Psykhê. Centro de Investigaciones.
- Von, A. y Schweitzer, J. (2003). *Manual de terapia y asesoría sistémicas*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder, S.A.

Recibido 24 de noviembre de 2015/ Aceptado febrero 4 de 2016

PRAGMATISM OF SALVADOR MINUCHIN'S STRUCTURAL FAMILY THERAPY CASES

PRAGMÁTICA DE LOS CASOS DE TERAPIA FAMILIAR ESTRUCTURAL DE SALVADOR MINUCHIN

Deissy Pajón Ruíz*

Jaqueline Jaramillo Ochoa**

Paula Andrea López Quintero***

Edwin Valencia Acevedo****

Edison Francisco Viveros Chavarría*****

Forma de citar este artículo en APA:

Pajón Ruíz, D., Jaramillo Ochoa, J., López Quintero, P. A., Valencia Acevedo, y Viveros Chavarría, E. F. (2016). Pragmática de los casos de terapia familiar estructural de salvador Minuchin. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 165-180.

Resumen

Este estudio contiene resultados del rastreo bibliográfico, sobre la pragmática de algunos casos de terapia familiar estructural de Salvador Minuchin. El enfoque fue cualitativo con alcances hermenéuticos; la estrategia fue documental y la técnica de generación de información fue la revisión bibliográfica. La muestra correspondiente al análisis de veintidós textos. Los resultados expresan la gran influencia de la cibernética de segundo orden en la vida de Salvador Minuchin y la relación directa de su vida personal con la terapia.

* Trabajadora social de la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia; estudiante de la Especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Medellín, Colombia. Correo electrónico: djpajon@hotmail.com

** Profesional en Desarrollo Familiar de Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) Medellín Colombia; estudiante de la Especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Medellín, Colombia. Correo electrónico: Jaquelinejaramillojejo@gmail.com

*** Psicóloga de la Universidad San Buenaventura Medellín Colombia; estudiante de la Especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Medellín, Colombia. Correo electrónico: paulis2708@hotmail.com

**** Psicólogo de la Universidad Del Sinú, Montería Córdoba; estudiante de la Especialización en Terapia Familiar de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Medellín, Colombia. Correo electrónico: Alexander0138@hotmail.com

***** Asesor. Profesional en Desarrollo Familiar, Fundación Universitaria Luis Amigó. Estudiante de Filosofía Universidad de Antioquia. Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co

Se concluye que la terapia estructural continúa haciendo parte de las prácticas actuales terapéuticas, de esta manera está también transversalizada en la observación de segundo orden, sin olvidar que cada terapeuta está sujeto a su propia historia.

Palabras Clave

Terapia estructural, familia, historia de vida, Salvador Minuchin.

Abstract

This study contains results of the bibliography tracing on the pragmatism of some Salvador Minuchin's structural family therapy cases. It was a qualitative approach with a hermeneutical scope; the strategy was a documentary and the technique of information generation was the bibliographical review. The sample for the analysis corresponds to twenty two texts. The results show the strong influence that the cybernetics of second order has had in Salvador Minuchin's life and the direct relationship his personal life has with the therapy. It is concluded that the structural therapy continues making part of the current therapeutic practices, so it is also mainstreamed in the observation of the second order, bearing in mind that every therapist is subject to his own history.

Keywords

Structural Therapy, Family, personal life story, Salvador Minuchin.

Introducción

Este artículo tuvo como propósito investigar la pragmática derivada de los casos a partir del concepto de terapia familiar estructural en Salvador Minuchin, así a través de esta pregunta investigativa, analizar la pragmática derivada de los casos de terapia familiar estructural del autor a trabajar. Hutchinson (2013), manifiesta que este tipo de terapia no es muy adecuada, sostiene que no debe dirigirse de forma tan rígida a una familia puesto que esto llevaría a que el terapeuta se convirtiera en un dictador o a imponer su voluntad frente a la del sistema familiar; por esto expresa lo siguiente:

Este tipo de terapia no es adecuado para familias con violencia doméstica activa o con un miembro amenazado así mismo. Los síntomas de un individuo no pueden ser reducidos hasta que los cambios estructurales sean exitosamente implementados en la familia (Hutchinson, 2013, p. 356).

Sin embargo, a partir de la exposición de sus casos y su trayectoria profesional se evidencia que este tipo de terapia genera posibilidades de cambio dentro de la familia. Ante estos postulados metodológicos planteados desde la intervención, se considera que la vida personal de Minuchin influyó enormemente en la creación de tal modelo de intervención familiar, teniendo en cuenta que en la experiencia personal, las vivencias de cualquier autor ejercen alta influencia en sus vertientes, en sus propuestas de intervención y en su conceptualización de terapia estructural.

Es por esto que la investigación a exponer, permite que a partir de recoger la historia de vida del terapeuta familiar y la influencia de su estilo en la construcción de sus técnicas y prácticas teóricas, sea necesario que se describan los casos expuestos, desde las analogías que resulten y las atribuciones en la terapia estructural, para así entender que su aplicación sigue siendo vigente y necesaria de acuerdo con el modelo del terapeuta y la necesidad de la familia en cuestión.

En su texto, Minuchin (1974), expresa que la terapia estructural pretende concebir a cada sistema familiar de una manera singular que conlleva a una distribución de pautas necesarias para su funcionamiento, las cuales subyacen de manera inconsciente conformando una estructura específica, determinada por roles y movimientos en ellos, los cuales son únicos en su dinámica. Así al concebir algún movimiento en la estructura, el terapeuta que ilustra Minuchin pretenderá engendrar nuevas pautas y nuevas premisas totalizadoras del sistema familiar, que obligatoriamente consideren un cambio para su homeostasis. También Minuchin, Yung & Simón (1998) relatan que es necesario permitir que la familia exprese su propio síntoma o su dificultad vista desde su realidad, ya que la familia es la única que puede permitirse reflexionar, desde su percepción, sobre la necesidad de su sistema familiar. Desde esta postura el terapeuta propondrá unas técnicas que permitirán cambiar la estructura en pro del cambio. Por esto Minuchin & Fishman (2004), exponen las maneras de intervenir las fronteras trazadas entre los miembros de la familia y el desequilibramiento de la estructura de relaciones y concluyen

que a través de esto el terapeuta debe identificar dos momentos: la realidad de la familia y la realidad que justifica el síntoma; proporcionando en los miembros la capacidad de escuchar al terapeuta en pro de movimientos y configuraciones nuevas de su estructura.

Es necesario concebir la pragmática de Minuchin, iniciando desde la explicación de cómo se concibió esta terapia familiar estructural, entendiendo que su vida familiar propia fue un gran aporte para dicha práctica, y cómo cada caso que él expone en sus procesos terapéuticos marcan líneas de solución al sistema familiar, lográndonos cuestionar así la importancia de concebir su discurso y su estilo terapéutico y desde allí su aplicabilidad en la terapia familiar de este siglo.

Método

Para la realización de este artículo fue necesario un análisis documental de los textos de Minuchin y algunos autores que lo nombran en sus obras de intervención familiar para efectos de la terapia estructural, teniendo en cuenta tres categorías fundamentales como son: vida personal de Minuchin, terapia familiar estructural y relación de la vida personal de Minuchin con la terapia familiar estructural. De acuerdo con esto, nos centramos en investigaciones que referían a estas categorías, cuyas publicaciones estuvieran comprendidas entre 1977-2014, teniendo en cuenta los libros base del terapeuta en cuestión; estas búsquedas se realizaron en revistas electrónicas indexadas, libros y algunas entrevistas publicadas con escritos de Minuchin.

El enfoque que se utilizó en la presente investigación es el cualitativo, toda vez que este método científico posibilita realizar el análisis de los por qué, cómo, qué y cuál ha sido la pragmática del autor en sus casos de terapia familiar estructural.

Entendiendo a la metodología cualitativa según Galeano (2004) como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16) y desde esta perspectiva concebirla en el siguiente trabajo.

Se eligió la hermenéutica como enfoque metodológico. Galeano & Vélez (2002) la identifican para “descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gustos, así como cualquier otro acto” (p. 49). Por medio de este enfoque se pretendió interpretar al autor y su modelo para sus respectivas intervenciones.

La modalidad de investigación fue el estado del arte, porque tal como lo plantea Galeano & Vélez (2002):

Es una investigación sobre la producción investigativa, teórica o metodológica existente acerca de determinado tema para develar desde ella, la dinámica y lógica presentes en la descripción, explicación o interpretación que del fenómeno en cuestión hacen los teóricos o investigadores (p. 1).

La estrategia empleada fue la investigación documental; Galeano (2004) explica que esta “privilegia fuentes de tipo secundario y presta menor atención al trabajo interactivo directo con escenarios y actores, pero puede acudir a grupos de discusión para complementar o validar información y hallazgos” (p. 30), teniendo en cuenta que aporta elementos para el análisis e interpretación de la información encontrada con fines analíticos.

Para efectos de las técnicas de registro de información se realizaron fichas de contenido, las cuales permitieron la consolidación de la información de una manera ágil y organizada, tal como Galeano (2004) lo expresa explicando que posibilita “la triangulación de teorías, informantes, fuentes o técnicas de recolección de información” (p. 50).

Como instrumentos se utilizaron los memos analíticos, para escribir ideas teóricas y metodológicas que sirvieron para guiar el análisis y la elaboración del informe final.

Para efecto de las técnicas de recolección de información se realizó lectura crítica, con el fin de analizar y comprender de una manera reflexiva lo planteado por el autor, tal como lo expresa Romero (2006): “Aquí el lector aborda los textos valorando la obra y la información que proporciona. Esta valoración requiere comprender el problema o problemas que plantea el autor; diferenciar los problemas que resuelve el autor de aquellos que deja sin resolver” (p. 86).

De igual manera se realizó análisis de contenido, entendido como proceso que acompaña todos los momentos en la investigación, tal como lo señala Heinemann (2003):

Como una técnica utilizada para la captación sistemática e interpretación del contenido de textos, fotos películas, etc. El objetivo del análisis de contenido es la valoración de los textos, etc., que se han producido bien en el marco y con el objetivo del presente proyecto. (p. 147).

Resultados

En la investigación que referimos se delimitaron tres categorías, a saber, la “vida personal de Minuchin”, la “terapia familiar estructural” y la “relación de la vida personal de Minuchin con la terapia familiar estructural” que él desarrolló, las cuales se retomaron a partir de las búsquedas bibliográficas como lo indica la tabla 1.

Tabla 1. Rastreo bibliográfico

| Vida personal De Salvador Minuchin | Terapia familiar estructural | Relación de la vida personal de Salvador Minuchin con la terapia familiar estructural que él desarrolló |
|---|--|---|
| En esta categoría se encontraron 9 textos que corresponden al 22% de los textos revisados | En esta categoría se encontraron 17 textos que corresponden al 53% de los textos revisados | En esta categoría se encontraron 8 textos que corresponden al 25% de los textos revisados |

Para esto se dividió la categoría en temas específicos que dieran cuenta de ella con el fin de realimentar la misma; en la tabla 2, se describe la información generada.

Tabla 2. Información categorial

| Conceptos, descriptores o términos | Temas | Textos encontrados |
|--|--|--------------------|
| Vida personal de Salvador Minuchin | Familia de Salvador Minuchin. | 2 |
| | Contexto social en el que se desarrolló Salvador Minuchin. | 4 |
| | Formación académica de Salvador Minuchin. | 2 |
| | Experiencias de intervención terapéutica en el área laboral. | 1 |
| Total en la categoría | | 9 |
| Terapia familiar estructural | Técnicas de Salvador Minuchin. | 3 |
| | Conceptos de la terapia estructural. | 5 |
| | Método de aplicación | 3 |
| | Casos. | 6 |
| Total en la categoría | | 17 |
| Relación de la vida personal de Salvador Minuchin, con la terapia familiar estructural que desarrolló. | Influencia en la historia de vida en el ejercicio terapéutico. | 4 |
| | Construcciones propias en el ejercicio terapéutico. | 1 |
| | Casos terapéuticos desarrollados por Salvador Minuchin. | 3 |
| Total en la categoría | | 8 |
| Total textos analizados en relación con los temas | | 34 |

Tabla 3. Enfoques Metodológicos

| Metodología empleada en el estudio | Enfoque metodológico | Autores | Número de artículos |
|---|----------------------|------------------------------------|---------------------|
| Investigaciones Cualitativas | Hermenéutico | Ceberio, M. & Linares, J. (2006). | 20 |
| | | Derlega, V. & Berg, J. (1987). | |
| Eguiluz, L. (2004). | | | |
| Guadarrama, R. (1998). | | | |
| Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2005) | | | |
| Kenneth, J. & Mcnamee, S. (1996), | | | |
| Maturana, H. & Varela, F. (1990). | | | |
| Minuchin, S. (1974). | | | |
| Minuchin, S. (1986). | | | |
| Minuchin, S. & Elizur, J. (1991). | | | |
| Minuchin, S. & Nichols, M. (1993). | | | |
| Minuchin, S. (1996). | | | |
| Minuchin, S., Yung Lee, W., & Simón, G. (1998). | | | |
| Minuchin, S. & Fishman, C. (2004). | | | |
| Pumar, B. & Espina, A. (1996). | | | |
| Suárez, L. (2005). | | | |
| Foerster, H. (2009). | | | |
| Sánchez, L. (2003). | | | |
| Umbarger, C. (1983). | | | |
| Análisis de casos | | Andrade, M. & Montalvo J. (2011a). | 2 |
| | | Andrade, M. & Montalvo J. (2011b). | |

Comentarios

Vida personal de Salvador Minuchin

El nacimiento de la terapia estructural concebida por Minuchin y desarrollada en su transitar de experiencias, Sánchez (2003) lo expresa concibiendo que en ella podemos encontrar un hombre en donde sus raíces:

Son judeo argentinas y en los años 40 vivió en Israel en donde se trasladó a los estados unidos en los 50. Inició en New York un trabajo con los jóvenes delincuentes precedentes de Harlem negro y de países hispanos, al mismo tiempo que ejercía la práctica privada como psicoanalista, pues su formación procedía de esta escuela y como él mismo lo señala fue influenciado por el pensamiento de Harry Stack Sullivan (p. 30).

Este pensador, Harry Stack, de gran influencia para Minuchin, proponía una intervención en las relaciones y en las múltiples posibilidades de comunicación y su influencia en el desarrollo del niño. Sullivan (1953), como fue citado en Gerrig & Zimbardo (2005) consideró que la "terapia freudiana no reconocía la importancia de las relaciones sociales y de las necesidades del paciente de ser aceptado, respetado y amado" (p. 253). Por esto Minuchin concibió la idea en su transitar laboral y profesional de considerar estas relaciones como primordiales en sus procesos de intervención y de esta manera ideó la posibilidad de estrategias sistémicas que dieran cuenta de las configuraciones de las relaciones, así como de los procesos comunicativos representados en dichos vínculos y de cómo el individuo podía representar para su teoría más que un ser individual aislado, un ser humano necesitado de estas relaciones para su desarrollo emocional. Es de esta manera que para el terapeuta familiar se despliega una teoría basada en contextos relacionales, que daban cuenta de un mundo sistémico forjado en las interacciones. Así Minuchin & Nichols (1993) lo relatan "me concentré más en la interacción de una persona con otras y ya no en la dinámica interior ni en la patología del individuo" (p. 37).

Cabe resaltar de Salvador Minuchin según Sánchez (2003):

Su estilo se caracterizó por ser directivo y llegó a ser calificado de intrusivo. En este momento sigue en Estados Unidos dedicado a supervisar estudiantes, continúa publicando y su estilo se ha suavizado y ya no hace tanto énfasis en la jerarquía del terapeuta ni del supervisor (p. 31).

En cuanto a su estilo directivo e intrusivo, su teoría ha sido muy criticada sin entender que de alguna manera ha sido parte de su construcción familiar, social y sus grandes influencias teóricas, que propiciaron el desarrollo de su estilo y posteriormente de su teoría. Así Minuchin (1996), responde a las críticas, argumentando lo siguiente:

Pero los terapeutas actuales son cautelosos sobre mi marca de intervencionismo terapéutico. Pareciera que creen que es imposible que el terapeuta produzca cambios específicos y objetivables en la familia. Quieren ser no-intervencionistas y convertir la terapia en una simple conversación entre personas. El terapeuta hace preguntas que le da a la gente la posibilidad de reconsiderar significados y valores que, hasta el momento habían considerado como "dados" o normativos. Los

terapeutas "focalizados en la solución" y los narrativos dicen: "No abordemos problemas. Abordemos soluciones". Pero en ese proceso, me parece a mí, el terapeuta queda restringido a operar sólo en una postura colaborativa y simétrica (p. 2).

Para el terapeuta familiar tener posibilidades de una interacción representa no solo estar atento y pacífico a las soluciones, sino interpretar el problema desde la intervención y la conversación, reconfigurando nuevas posibilidades y nuevos significados al asunto que convoca a la familia, de esta manera el terapeuta no estaría restringido a explorar una categoría de solución; sino que estaría invitado a curiosear el problema como fuente de las relaciones y el desarrollo de los individuos que la componen, deteniéndose en lo sustancial de que los individuos sean aceptados en el sistema familiar, asunto que es primordial. Así Minuchin (1993) lo explica:

Sin embargo, sigo teniendo problemas con los constructivistas, como decía anteriormente; algo similar me sucedió con el trabajo de Michael White y Steve de Shazer. Empiezo con oposiciones polémicas y luego me muevo hacia la asimilación de lo que considero útil (p. 2).

Por esto encontramos, que ha tenido una trayectoria teórica pero también experiencial, que sustenta sus conceptos teóricos y su caminar por la terapia familiar, sujeto al presente y a las relaciones, así proyecta su caminar de intervención dentro de sus intereses, entendiendo que son las relaciones y el presente lo que basa su experiencia en su existencia en este enfoque como valor a su aportación teórica. Minuchin (1996) lo manifiesta:

Pensé que a los 75 años me iba a jubilar y transformar en un abuelo full-time. Pero la jubilación no es un nicho agradable para mí. Otras personas a los 75 piensan que este es el momento para pintar, para tocar el piano. Pero esto no es suficiente para mí a esta altura. Patty y yo nos hemos mudado a Boston para estar cerca de nuestros chicos y nuestra nieta. Mi relación con mi nieta es muy, muy especial. Entonces, allí hay una renovación. Pero yo soy una persona que gusta de ayudar a otra gente. No encuentro muy útil mirar demasiado al pasado o lanzarse demasiado al futuro. Yo me relaciono con la inmediatez del presente. Aun cuando estemos bien financieramente, necesito trabajar para mantenerme intelectualmente y porque me gusta. Después de todos estos años, si una familia llama y quiere venir a terapia conmigo, aún me gusta (p. 29).

Ahora, considera su vida desde el presente como aprendizaje a todos sus procesos experienciales y laborales como terapeuta familiar; sin olvidar que su Self de terapeuta no desaparecerá y hasta sus últimos tiempos seguirá vibrando con la terapia familiar sistémica.

Terapia familiar estructural

Minuchin y Fishman (2004) expresan que "la terapia de familia parte del supuesto de que las pautas de interacción obedecen a la realidad tal y como es vivenciada y contiene esta modalidad de experiencia" (p. 38). Minuchin (1974) expone que "el hombre no es un ser aislado sino un miembro activo y reactivo de grupos sociales" (p. 20). Por lo anterior es necesario dar comprensiones sistémicas para concebir al ser humano como un sujeto en interrelación

constante con el medio y con sus pares, lo cual le permite construirse como ser social y configurarse dentro de su entorno familiar, el cual será el primer sistema de interacción que le permitirá desarrollarse socialmente a través del lenguaje no verbal y verbal.

Entendiendo al individuo como un ser en constante interacción y a la familia como el sistema donde el sujeto emerge para la transformación social, Minuchin (1974) desarrolla la terapia estructural, la cual él concibe de la siguiente manera: “la terapia estructural de familia es un cuerpo de teoría y técnicas que estudian al individuo en su contexto social. La terapia basada en este marco de referencia intenta modificar la organización de la familia” (p. 20). Así él considera que algunas organizaciones afectan la dinámica familiar y deben ser reestructuradas a través de unas técnicas generadoras de cambios en los subsistemas que componen el sistema mayor, la familia.

Con esta premisa Minuchin (1974) sostiene que “el terapeuta que trabaja en el marco de referencia de la terapia estructural de familia lo podemos comparar con un técnico con lentes graduables” (p. 22), considerando que debe estar atento a los movimientos de la familia para generar nuevas configuraciones familiares, que reestablezcan el equilibrio del sistema familiar. Este tipo de terapeuta debe caracterizarse por indagar; de esta manera, Minuchin (1974) relata que “la entrevista estructural permite documentar fisiológicamente, la respuesta del individuo al stress familiar” (p. 28). Por tanto, en el intercambio de palabras que se desarrolla en la entrevista, el terapeuta debe ser un curioso innato que evoque todos los acontecimientos relevantes que suscitan las crisis y causan tensión, resaltando que los individuos en interacción relatan como situaciones traumáticas y que en algunos casos generan sintomatología física, afectan al sujeto y al sistema familiar. En algunos casos como la esquizofrenia se pueden visualizar estas situaciones, ya que el individuo es generador de un síntoma que resulta de una organización compleja que debe ser estructurada y equilibrada para el restablecimiento del sistema familiar y para que el síntoma desaparezca o ya no sea necesario como fuente de comunicación familiar. Minuchin y Fishman (2004), también expresan cuál es la centralidad del trabajo terapéutico:

Cuando el terapeuta se hace copartícipe de la familia se convierte en un miembro participante del sistema que intenta transformar. A medida que evidencia las interacciones de la familia se forma un diagnóstico vivencial de su funcionamiento. Este mapa de familia señala la posición recíproca de los miembros, pone de manifiesto coaliciones, alianzas conflictos explícitos e implícitos... Los sectores disfuncionales dentro de la familia a menudo obedecen a una alianza excesiva o escasa por ello la terapia es en buena medida un proceso en el que se verifica la proximidad y la distancia (p. 82).

Esta concepción de la intervención terapéutica parte de un concepto de estructura definido por Minuchin y Nichols (1993), como el “conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia; una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales” (p. 86).

Lo anterior da cuenta que ya en la familia existen unos roles designados que están interrelacionados con sus necesidades propias, concebidas dentro de su dinámica, que están sujetas a unas concepciones no caracterizadas de manera consciente, sino que están influenciadas

por asuntos de la supervivencia familiar y la manera como se conciben dentro de su propio sistema. Allí se equilibran constantemente unas pautas transaccionales que Guadarrama (1998) las define como:

Las que regulan la conducta de los miembros de la familia y son mantenidas por dos sistemas de coacción. El primero es genérico e implican las reglas que gobiernan la organización familiar. Por ejemplo existe una jerarquía de poder en la que los padres y los hijos poseen niveles de autoridad diferente... El segundo sistema de coacción es idiosincrático, e implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia (p. 67).

Así, interactuando entran en juego no solo las influencias individuales sino la forma en que estas se entrecruzan para entretejer la vida familiar y fortalecerse para la conservación de su sistema en el tiempo.

Desde estas estructuras familiares con sus dinámicas propias se vislumbran los subsistemas familiares como componentes de una familia en interacción; ellos se componen del subsistema conyugal, parental y fraterno. Minuchin (1974) expresa que en el subsistema parental “se alcanza un nuevo nivel de formación familiar. En una familia intacta, el subsistema conyugal debe diferenciarse entonces para desempeñar las tareas de socializar el hijo sin renunciar al mutuo apoyo que caracteriza al subsistema conyugal” (p. 94). Guadarrama (1998) también expresa que el subsistema fraterno “es el primer laboratorio social en que los niños pueden experimentar relaciones con sus iguales. En el marco de este contexto, los niños se apoyan, aíslan, descargan sus culpas y aprenden mutuamente” (p. 67).

Toda esta caracterización de los subsistemas refleja las comprensiones que Salvador Minuchin tenía sobre familia, enfatizando que cuando un subsistema no cumplía su función o tenía una mala organización, los otros subsistemas se permeaban y se complejizaban como sistemas entrópicos con sintomatologías diversas de los individuos. De esta manera se plantea la necesidad de emplear técnicas para que el sistema familiar encuentre la homeostasis; una de ellas es el desequilibramiento, respecto a la cual Minuchin & Fishman (2004) explican que “en el desequilibramiento la meta es cambiar el vínculo jerárquico entre los miembros de un subsistema” (p. 166). Otra de las técnicas es la alianza alternante, la cual, relatan Minuchin & Fishman (2004), tiene la meta de “atribuir a cada subsistema pericias diferentes y complementarias; de este modo en lugar de competir por la jerarquía dentro del mismo contexto, los miembros de la familia ensayarán nuevas modalidades de relación” (p. 28). Minuchin & Fishman (2004) también explican la coalición, la cual es una técnica donde “el terapeuta participa como miembro de una coalición contra uno o más miembros de la familia” (p. 183).

Desde todas las técnicas que esboza Salvador Minuchin, estas son las más relevantes, definiendo así desequilibrios en pro del cambio en la estructura y la organización como metodología necesaria para concebir el sistema familiar en buen funcionamiento, impidiendo la aparición de sintomatologías físicas o psíquicas que se desarrollen como chivos expiatorios que fomenten más el mantenimiento de la organización conflictiva. En el momento en el que el terapeuta desestabilice esta dinámica enferma, el síntoma tomará otro lugar, fomentando la configuración adecuada de subsistemas en pro del sistema familiar.

Es de esta manera que la teoría que sustenta Salvador Minuchin contempla la estructura, las jerarquías, los síntomas y los subsistemas familiares como evidencias necesarias para construir la historia familiar que predeterminará la necesidad de intervención.

Relación de la vida personal de Salvador Minuchin con la terapia familiar estructural que desarrolló

Podemos entender que el mundo para un terapeuta familiar u observador está condicionado por su propia manera de entenderlo y por su creación individual, familiar y social, basadas en las experiencias obtenidas en un mundo familiar propio, influenciado por el área social, laboral, de interacción cultural, ideológica y futurista. Minuchin estaba supeditado en su manera de percibir su realidad y en su modo de observarla; estos preceptos estaban sujetos a la teoría que él diseñó; conocida como terapia estructural; así Foerster (2009) lo explica, “la terapia se vuelve en sí misma una práctica epistemológica, una indagación mutua en las condiciones de nuestro conocer del mundo” (p. 86). También expresa que “proceder a demostrar la realidad del mundo tal y como lo vemos, por *reductio ad absurdum* de la tesis: este mundo está solo en nuestra imaginación y la única realidad es el “yo” que imagina” (p. 42).

Por esto desligar la vida de Minuchin con su creación terapéutica es desconocer que existe un observador, que está influenciado por la experiencia y la historia de vida en correlación con la familia que interactúa; de esta manera el terapeuta considera unas perspectivas y expectativas condicionadas siempre en su observar, que dan cuenta de sus intereses terapéuticos al momento de exponer su dirección y su estilo, que reflejará lo que le es permitido comprender basado en sus relativas experiencias y significados. Así Minuchin (1996) contemplaba lo siguiente en su proceso terapéutico:

Creo que yo estoy mucho más interesado en la exploración del conflicto que muchos terapeutas de hoy en día. Mi terapia se originó en la terapia activa de los sesenta con todo su optimismo y energía, experimentalismo, creatividad y candidez. Traigo el drama familiar dentro del consultorio. Aliento a los miembros para que interactúen directamente entre sí con la creencia de que la familia es la arena, sobre la que la gente puede expresarse a sí misma en toda su complejidad. Entonces, la interacción familiar, con todo su potencial para ambos, destrucción y cuidado, continúa ocupando el escenario central en mi práctica (p. 2).

Es decir, el autor aclara que su estilo terapéutico estuvo supeditado por una influencia cultural de los años sesenta, que determinaban asuntos de lineamientos sociales en los cuales Minuchin hacía parte y determinaba su contexto y sus vivencias del día a día; también resalta la validez desde su argumentación vivencial del conflicto como sanador en el discurso y trabajo terapéutico; de esta manera Foerster (2009) lo explica así:

El paso que va de la tecnología a la teoría es el mismo que el terapeuta expuesto a estos conceptos puede dar: de tecnólogo que da por sentado los modelos que aplica, a cuestionador y generador de modelos. Y dicho sea de paso ¿no es ese también el movimiento que pretendemos promover en nuestros pacientes? De ideólogo ciego de su propia vida a regulador de sus propios condicionamientos, para generarse y generar un mundo para sí (p. 38).

Lo más interesante de todo este proceso es que esta relación entre su vida y la influencia de ella en la observación y la comprensión de las realidades familiares, Salvador Minuchin la conocía y la entendía, ya que él expresa en (1996) lo siguiente:

Soy un hombre viejo, pero sigo teniendo recuerdos de mi infancia que no pueden ser borrados. Algunos de ellos son incómodos y me gustaría borrarlos pero no desaparecen aunque he cambiado y soy más rico en experiencia. Conozco el modo en el que estas experiencias tempranas siguen organizando mi pensamiento actualmente. Pero, hasta cierto punto, soy capaz de marginalizarlos de modo que no sean significativos en el modo en el que yo funciono. Siguen siendo parte mía y sigo creyendo, realmente, en la importancia de la comprensión del pasado de modo tal de brindarle a la gente la libertad de sacarse las anteojeras y que vean cómo el pasado organiza el presente. Desde esta perspectiva, discrepo con Jay Haley. Pero también creo que está en lo cierto. Hay aún otra cosa que sucede cuando uno trata con la memoria. No sólo cambia la manera en que la persona observa el presente, también reacomoda el pasado (p. 2).

Todo esto corrobora que Salvador Minuchin era consciente de esta alta influencia en su proceso de pensamiento de sus significados y cómo ellos se van transformado a partir de sus experiencias, también expresa su cognición de ellos evocando la cibernética de segundo orden y contemplando la importancia de estas conciencias en la terapia familiar. Otro ejemplo lo podemos ver en estas explicaciones de Minuchin (1996), donde él se auto-observaba en sus procesos terapéuticos:

Las feministas me hicieron darme cuenta que yo he puesto a las mujeres en categorías angostas y que mis etiquetas para las mujeres contenían prejuicios de género: para mí la preocupación de una madre podía, fácilmente, ser desechada como "sobrepotección". Focalizaba en el hombre, proveyendo dirección; y la mujer, crianza, y en mi trabajo enfatizaba la importancia de la dirección y daba por sentado la crianza. Creo que ya no hago más eso. Estoy más atento a los mensajes de las etiquetas y presto atención a lo que privilegio. Pero sigo trabajando, sistemáticamente, viendo cómo las parejas se gatillan mutuamente en sus interacciones. Siempre he pensado que trabajar con el hombre es una forma importante de atraerlo hacia la familia, hacerlo más participativo y aliviar las cargas de la mujer; pero ahora presto más atención a estar seguro de que la voz de esta última se oiga, su dolor se exprese y su necesidad de respeto se comprenda (p. 2).

Por esto para Foerster (2009):

Proyectar nuestra propia imagen sobre objetos o funciones de objetos del mundo exteriores una práctica muy común. Llamaré a esta proyección "antropomorfización". Desde el momento en cada uno de nosotros tiene un conocimiento directo de sí mismo, el camino más directo para comprender a X es encontrar un mapeo a través del cual podamos vernos a nosotros mismos representados por X (p. 56).

Todo esto implica ver a Salvador Minuchin más introyectado en un proceso terapéutico de segundo orden, determinando su aplicación teórica como resultado de procesos de auto-observación, de reconocimiento de su historia de vida permeada por la cultura, las creencias, las vivencias, las necesidades familiares de la época y su influencia en su teoría desarrollada como base para la implementación del tal modelo que aún sigue vigente y teniéndose en cuenta por corrientes terapéuticas.

Conclusiones

A partir de este estudio se concluye que la vida personal de Minuchin y la reflexión sobre sus propias experiencias de vida dieron forma a sus planteamientos teóricos y a su estilo de intervención.

La revisión realizada permitió valorar el peso de la experiencia de vida del terapeuta en la atención que realiza y su alta influencia desde la cibernética de segundo orden, por esto relatamos cómo cada experiencia, sea familiar, laboral, social, incurre en nuestras tendencias y en nuestras acciones teóricas, así mismo en el desarrollo de éstas. A partir de lo vivido, de las experiencias que se aprenden, se construye una herramienta para aplicar en nuestro quehacer terapéutico y se diseña un estilo propio de intervención. Pareciera que la vida propia fuera una escuela de enseñanza de pautas, que podrían favorecer en determinado caso la intervención en un contexto familiar. Es por ello que Minuchin & Nichols (1993), manifiestan que:

Somos como los antropólogos que exploran las vidas de otras personas. Y lo mismo que a los antropólogos inevitablemente nos guían nuestras propias experiencias cuando describimos a los demás. El observador aunque sea imparcial necesariamente escoge lo que le parece importante, y da forma a lo observado de un modo que tiene sentido (p. 15).

Según lo anterior podemos identificar que no solo en la vida de un terapeuta de familia influye su propia experiencia de vida; sino, que en todas las áreas académicas, inevitablemente, siempre se hará una lectura de cada situación o momento determinado, según el proceso que se haya vivido durante los años de vida de quien lo vea.

Minuchin & Nichols (1993) manifiesta que su modelo terapéutico se creó gracias a sus experiencias, su historia de vida, las situaciones que marcaron su infancia; dice: "Los seres humanos somos como caracoles. Arrastramos nuestros caparazones de recuerdo, y somos esos recuerdos" (p. 27); así, "las raíces de la niñez siguen extendiéndose desde los dedos de los pies en el mundo que caminé de niño y algunas ideas de mi shfetl, forman parte de mi estilo de terapia" (p. 27).

Evidentemente todos vemos según como somos, nuestras ideas, metas, propósitos, sentimientos, pensamientos etc., seguramente están permeados por la historia personal de cada uno; sería imposible renunciar a lo que hemos vivido y experimentado. Minuchin & Nichols (1993) aclaran que no se detienen en la historia de vida de la niñez, porque continuamente estamos reafirmando, aprobando, modificando nuestras experiencias:

Los profesionales de la salud mental, fascinados por el individuo y el pasado, han puesto un énfasis excesivo en el poder de la infancia, como si el aprendizaje y la experimentación se limitaran a la vida temprana. Cada persona que conozco suscita diferentes aspectos míos (p. 299).

Por esto al reducir nuestros ideales, pensamientos y sentimientos al mero hecho de describir que son por nuestra infancia, estamos comprimiendo el complejo significado de ser humano, pondríamos una responsabilidad totalitaria en lo que nos ocurrió en nuestro pasado, de paso, esta responsabilidad caería únicamente en nuestros cuidadores, ya que un niño vive según vivan las personas que estén a su lado.

Después de la aclaración de los autores, esta responsabilidad puede ser compartida, no solo se basa en la niñez, sino que permite que cada persona, según vaya experimentando nuevas cosas a lo largo de su vida, tenga que dar resignificados a temas pasados, tendrá que introducir nuevas situaciones que promuevan bienestar, permitiendo de esta forma una mirada sistémica y no individualista o reduccionista. De esta forma constantemente tendrá nuevas posibilidades y nuevos aprendizajes; para ello manifiesta Minuchin & Nichols (1993) “estoy envejeciendo pero soy también más sabio y tengo más métodos para perseguir mis fines. En todo caso, sé que no debo renunciar” (p. 45).

Sin embargo, es preciso mencionar que el peso del pasado es fuerte y que siempre permanecerá en la vida de cada sujeto; por esto Minuchin & Nichols (1993) mencionan que “los terapeutas familiares reconocen la atracción del pasado y el hecho de que, en alguna medida, las personas viven a la sombra de la familia que fueron” (p. 47).

Siguiendo esta línea, se podría explicar por qué para algunos terapeutas es más “cómodo o incómodo” trabajar con “x o y” familias, ya que algunas pueden encajar perfectamente en la historia propia del terapeuta, o por el contrario habrán las que son “rechazadas” o miradas “despectivamente”, influenciando esto por las experiencias vividas, pues según Minuchin & Nichols (1993) “una familia construye para dar sentido a su vida” (p. 55), también resaltan que, “para mí los observadores más importantes eran los que tenían más sentido: en otras palabras, las que encajaban con más facilidad en mi propio modo de ser” (p. 51).

Según lo estudiado se podría lanzar una pregunta al autor:

Los terapeutas que no hayan vivido experiencias parecidas o similares a las familias que observan, ¿tendrán carencia de elementos para intervenirlas?, este cuestionamiento se plantea debido a que para Minuchin & Nichols (1993) “el terapeuta, lo mismo que las familias, es enriquecido y limitado por las circunstancias de la vida” (p. 60). Además en el relato de una intervención a una pareja en la cual una colega suya no había tenido éxito en la intervención, ellos expresan “al recordar esa consultante me pregunté si yo habría sido un poco más capaz que Mónica de unir a esa pareja gracias a mi edad ¿Necesita el terapeuta tener una experiencia de vida paragonable con la del paciente? Creo que ayuda” (p. 115).

La influencia de la cibernética de segundo orden en el ejercicio terapéutico de Salvador Minuchin y el constante replanteamiento que ésta suscitó, permiten concluir que los planteamientos teóricos de la terapia familiar estructural, así como sus técnicas están vigentes y pueden ser abordadas como un importante recurso para el ejercicio de la terapia familiar actualmente.

Este estudio no pretendió dar cuenta de las experiencias terapéuticas abordadas desde la terapia estructural, ni quiso evaluar sus postulados teóricos ni metodológicos. Se logró dar cuenta de algunos planteamientos y experiencias personales que están detrás de las ideas de Salvador Minuchin en su ejercicio terapéutico. Queda como inquietud para próximas investigaciones el análisis de la manera como se implementa la terapia familiar estructural en la actualidad, cuáles cambios han propuesto otros autores que intervienen bajo este modelo, qué diferencias presenta con respecto al modelo formulado por Salvador Minuchin, cuáles replanteamientos se han dado y bajo qué premisas, a fin de seguir actualizando su aplicabilidad.

Referencias

- Foerster, H. (2009). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad Eafit.
- Galeano, M. & Velez, R. (2002). *Investigación Cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Universidad De Antioquia.
- Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y Vida*. México: Pearson Educación de México.
- Guadarrama, R. (1998). *Dinámica familiar y televisión*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Schorn-dorf: Paidotribo.
- Hutchinson, L. (2013). *Guía de estudio para el examen nacional de trabajo*. Estados Unidos: Lulu Inc.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y Terapia Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S. & Nichols, M. (1993). *La recuperación de la familia*. Barcelona: Paidos.
- Minuchin, S. (1996). Es mucho más complicado [Versión electrónica]. *Perspectivas sistémicas, la nueva comunicación*, 46. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/minuchin.htm>

Minuchin, S., Yung Lee, W., & Simon, G. (1998). *El arte de la terapia familiar*. España: Paidós.

Minuchin, S. & Fishman, C. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Romero, L. (2006). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Sánchez, L. (2003). *Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar*. Cali: Universidad del Valle.

Recibido 1 de febrero de 2016/ Aceptado abril 25 de 2016

PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN COLOMBIA

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA COLÔMBIA

Martha Lucía Atehortúa Rendón*

Forma de citar este artículo en APA:

Atehortúa Rendón, M. L. (2016). Filosofía para crianças na Colômbia. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 181-202.

Resumo

Este artigo pretende evidenciar a importância e a necessidade de vincular aos processos educativos e, especialmente na população colombiana, espaços de formação os quais possibilitem o desenvolvimento de atitudes por meio de uma educação para o pensar. Filosofia para crianças é uma ferramenta que favorece os docentes e estudantes a pensar por si mesmos, no que concerne às experiências do diário viver, acolhendo a Filosofia como um estilo de vida, o qual sugira outras maneiras e motive a busca constante pelo saber.

Palavras chave

Filosofía, competência, pensar, educação, infância, escola.

Abstract

This article pretends permitted to show the importance and the need to link educational environments, which make possible the development of attitudes by means of one education for thinking, to the educational processes especially in the Colombian population. Philosophy for boys children is a tool that favors teachers and students to think on their own taking into account their daily life experiences and embracing the Philosophy as a lifestyle that teaches other ways and motivates the constant search for knowledge.

Keywords

Philosophy, Competence, Thinking, Education, Childhood, School.

* Licenciada en Educación Infantil, Universidad Lasallista. Especialista en desarrollo del pensamiento Crítico, Reflexivo- Creativo, Universidad San Buenaventura. Magister en Educación: Línea Infancia, Universidad San Buenaventura. Doctora en Educación, Universidade Estadual Paulista UNESP/BR, Brasil. E-mail: malu0918@hotmail.com

Introdução

Neste artigo abordar-se-á o tema da educação filosófica, no contexto colombiano, ilustrando algumas das situações que acontecem dentro das escolas e a confrontação com os documentos oficiais os quais governam o sistema educativo. Esses documentos oficiais sustentam a proposta da qual se pretende obter contribuições renovadoras, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento nas crianças com relação à tomada de decisões, à necessidade de fazer escolhas que as levem a pensar e a viver bem.

Documentos oficiais

A Lei Geral de Educação da Colômbia considera a Filosofia como uma área fundamental e obrigatória para o ensino médio nas escolas e colégios¹. Os estabelecimentos educativos na Colômbia se classificam em escolas públicas e colégios privados e incluem os níveis de ensino explicitados na sequência.

A educação pré-escolar principia aos cinco anos, posteriormente passa ao processo da educação primária, começando aos seis anos de idade no grau primeiro e terminando no grau quinto, aos onze anos. Depois, dá-se passo à educação secundária, iniciando-se aos onze anos no sexto grau e finalizando aos quinze anos, no nono grau. Por último, nas escolas e colégios, passa-se à educação média, dos quinze anos, no décimo grau, aos dezessete anos, em undécimo grau. Após os dezoito anos, os jovens iniciam o processo de educação superior nas universidades ou Instituições Técnicas Profissionais.

Pretende-se que, com essa disciplina, os estudantes enfrentem muitos dos questionamentos dos quais o homem se tem estado indagando desde sempre e que assumam uma atitude reflexiva frente aos diversos problemas de cultura, conhecimento ou pensamento.

Considerando esse regulamento colombiano, encontramos que não se faz referência ou recomendação de uma metodologia específica para trabalhar Filosofia nas salas de aula. Nesse caso, são os docentes que, na elaboração de seus planos, decidem quais são as formas ou os métodos indicados para desenvolver as temáticas propostas. Tradicionalmente, essa área tem sido trabalhada nas instituições nos últimos graus da secundária (10° e 11°), por meio de conversações ou exposições orais dos professores, os quais se encarregam de fornecer os dados necessários sobre as personagens, as épocas ou os acontecimentos sugeridos no plano de área:

En el caso de Colombia, tanto en la Ley General de Educación 115 de 1994, como en la resolución 2343 de 1996, no existe una propuesta metodológica para la asignatura de Filosofía, ya que la misma concepción de autonomía de los procesos curriculares, citada anteriormente, deja abierta la

¹ Disponível em: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> Acesso em: 09 set. 2011.

posibilidad de que sean las mismas instituciones educativas las que determinen, de acuerdo con sus proyectos educativos, las pautas a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (OEI, 1998, p. 189).

Desde o marco legal em nível normativo e curricular, existe uma intenção delimitada que sustenta os planos de área; o decreto 1860, de 1994, em seu artigo 14,² expressa o conteúdo do projeto educativo institucional e visa a atingir os fins da educação definidos pela lei, considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais do meio. As instituições educativas colombianas, através dos *Projetos Educativos Institucionais* (PEI), elaboram internamente seus planos ou projetos de trabalho pedagógico institucional, os quais se direcionam de acordo com a sua identidade institucional (Missão, Visão), constituindo os fundamentos curriculares a trabalhar em dito contexto:

La autonomía que poseen las instituciones educativas para construir su currículo, y por tanto sus planes y programas de estudios específicos, es entendida como la facultad para tomar decisiones, sólo posible y efectiva mediante el desarrollo de la capacidad para orientar procesos, para atender sus propias necesidades, para participar, comprometerse y concertar, para asumir desafíos, manejar tensiones y proponer metas y para realizar evaluaciones permanentes, con el objetivo de que el currículo propuesto y efectivo sea pertinente y los aprendizajes alcanzados sean significativos (OEI, 1998, p. 185).

No ano de 1991, com a definição da constituição política, o Estado colombiano assumiu seu compromisso de desenvolver, nas escolas e colégios, práticas democráticas nos processos de aprendizagem orientados a uma formação de respeito, paz e democracia. Com essa intenção explícita, surgem as competências cidadãs, as quais, a partir de conhecimentos e habilidades, permitiriam formar nos estudantes uma sã convivência com eles mesmos e com seu contexto imediato. O fomento dessas competências procurou viabilizar processos de aprendizagem focados na formação de pessoas críticas e reflexivas, as quais, em suas ações, assumissem as apropriadas responsabilidades e o sério reconhecimento de seus valores e capacidades.

A diretriz do roteiro número 14 do Ministério de Educação Nacional da Colômbia³ é um documento-guia que propõe algumas orientações gerais para o desenvolvimento da Filosofia, na educação média. Esse texto divide-se em três capítulos; no primeiro, sugere a importância da formação filosófica para o desenvolvimento de competências e o propõe como uma preocupação central da Filosofia e da Pedagogia; no segundo, aborda o tema das perguntas centrais da tradição filosófica em relação ao conhecimento humano, a estética e a ética, enquanto, no terceiro e último capítulo, alude à proposta curricular, didática e à implementação da área para o ensino e a aprendizagem da Filosofia, nas escolas.

Esse documento tem servido como ponto de referência nas instituições para pensar, criar ou realizar os planos de área requeridos pelo currículo, e fundamenta os parâmetros curriculares nacionais, conteúdos e competências necessários para o desenvolvimento dessa disciplina. A importância desse documento baseia-se em que segue sendo uma ferramenta fundamen-

² Disponível em: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf Acesso em: 10 jan. 2012.

³ Guia 14 Orientaciones generales para el desarrollo de la Filosofía en la educación media. Ministerio de Educación Nacional. Primera edición. Bogotá, Colombia, 2010. Disponível em: www.mineducacion.gov.co. Acesso em: 11 out. 2011.

tal para o trabalho de qualquer disciplina, nas escolas; no momento em que se elaboram os planos de área, deve existir clareza quanto ao tempo e duração da cada uma das temáticas, indicando visivelmente qual é a forma de avaliação e os sucessos que os estudantes atingirão, ao finalizar o projeto:

De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 77 de la Ley General de Educación 115 de 1994, las instituciones educativas son autónomas en la elaboración de su currículo y por los mismo, en la estructuración de los programas de estudio de cada una de las asignaturas obligatorias y fundamentales que componen la educación media, siempre y cuando se mantengan en el contexto de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (OEI, 1998, p. 187).

Na revisão bibliográfica desta pesquisa, além dos marcos oficiais da educação, também foram encontradas 27 revistas da *Sociedade Colombiana de Filosofia*, estando cada uma detalhada nos anexos deste trabalho. Dessas revistas, somente quatro apresentam resultados de estudos relativos ao trabalho de Filosofia para crianças, sendo que um desses textos é de Walter Kohan. Possivelmente, nem todas as instituições ou bibliotecas analisadas congregaram pesquisadores que investigam esse assunto na Colômbia ou veiculam seus escritos em meios eletrônicos.

Essa revisão permitiu evidenciar a ausência de pesquisas sobre o pensar reflexivo na escola e especialmente no contexto colombiano, que a educação infantil e os níveis de primária e secundária se regulam pela teoria das competências, a qual se debate com base nas observações de acadêmicos e profissionais da educação referentes à sua fundamentação, passando pelas metodologias e as aprendizagens básicas, os quais analisam, valorizam ou questionam os procedimentos ou as intencionalidades da educação colombiana em relação à formação dos estudantes e à sua posterior vinculação com o mundo do trabalho.

No que respeita ao tema de Filosofia para crianças, ainda na Colômbia, continua sendo um assunto de pouca exploração, envolvendo a pessoas que têm estudado a teoria e decidem fazer algumas tentativas nas instituições onde trabalham ou têm contatos os quais lhes facultam realizar provas ou estudos. Tudo isso demonstra a importância de desenvolver nas escolas currículos que valorizem o pensamento reflexivo, procurando a possibilidade de acolher desde os primeiros anos da escolaridade. O programa de Filosofia para crianças e seu enfoque crítico-reflexivo pode ser essa oportunidade de propor um currículo com uma ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes, formando cidadãos que levem em conta as ideias dos outros, que argumentem propostas, sustentem decisões, que tenham uma visão cooperativa na solução de problemas e uma interação social baseada no respeito, na cooperação e no raciocínio.

Educação por competências

O trabalho por competências, na Colômbia, foi um tema considerado relevante em diferentes campos. Do ponto de vista da pedagogia, especificamente, realizaram-se diversos tipos de reflexões, com o propósito de melhorar a qualidade da educação, tendo em vista os aspectos políticos e filosóficos como questões fundamentais na organização dos currículos.

Nos anos 1990, o conceito de competência foi assumido completamente pela educação colombiana. No governo do então Presidente César Gaviria (1990-1994), decide-se sugerir a avaliação na educação como parte de um plano de abertura educativa. Tal decisão teve uma repercussão na Lei Geral de Educação de 1994, onde se estabeleceram políticas que favoreceram a implementação da formação em competências no território nacional. Assim, em 1996, a Resolução 2343 decreta a avaliação das competências através de progressos. Finalmente, em 1998, produz-se uma renovação curricular definitiva, a qual sugere o desenho e a aplicação de diversas provas capazes de avaliar o desenvolvimento de competências nos diferentes graus que fazem parte da educação básica primária e secundária.

Esses fatos legislativos viabilizam uma série de ações múltiplas na Educação. O capítulo 7 do *Plano Decenal de Educação*⁴, em seu parágrafo sobre os “Fins e qualidade da educação no século XXI (globalização e autonomia)”, expressa:

Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC (Tecnología de Información y comunicación) y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación, como latinoamericanos y como ciudadanos del mundo (MEN, 2006, p. 54).

Por sua vez, o Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES)⁵ por meio de seus pesquisadores, considera o conceito de competência como “saber fazer num contexto particular” e, em sua página de *internet*, o enuncia da seguinte maneira:

Capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente (ICFES, 2013, p. 1).

⁴ O Plano Decenal de Educação é o conjunto de propostas, ações e metas que expressam a vontade educativa do país, a enfrentar nos seguintes 10 anos. Seu objetivo primordial é que se converta num pacto social pelo direito à educação que, com o concurso da institucionalidade e da cidadania em geral, possa identificar e tomar as decisões pertinentes para avançar nas transformações de que a educação precisa. Disponível em: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html>. Acesso em: 12 maio 2012.

⁵ ICFES—Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação—é uma empresa estatal de caráter social do setor de Educação Nacional, entidade pública descentralizada da ordem nacional, de natureza especial, com autonomia administrativa e patrimônio próprio, vinculada ao Ministério de Educação Nacional.

O professor e pesquisador colombiano Sergio Tobón⁶ concebe as competências como processos complexos de desempenho com idoneidade, num determinado contexto com responsabilidade. Essa definição é ampliada, em seu texto *Formação baseada em competências*, da seguinte maneira:

A formação em competências constitui uma proposta que parte da aprendizagem significativo e se orienta à formação humana integral como condição essencial de todo projeto pedagógico; integra a teoria com a prática nas diversas atividades; promove a continuidade entre todos os níveis educativos e entre estes e os processos laborais e de convivência; fomenta a construção da aprendizagem autônomo; orienta a formação e o aprofundamento do projeto ético de vida; busca o desenvolvimento do espírito empreendedor como base do crescimento pessoal e do desenvolvimento socioeconômico; e fundamenta a organização curricular com base em projetos e problemas, transcendendo desta maneira o currículo baseado em assinaturas compartmentadas (Tobón, 2005, p. 16).

Diante dos resultados dessa revisão da literatura, pode-se afirmar que o trabalho por competências supõe quatro componentes fundamentais, os quais vitalizam e dão sentido aos processos de aprendizagem: as aptidões intelectuais, as habilidades procedimentais, os conteúdos e as atitudes. Esses componentes atuam entre si, almejando uma formação instituída no ser, no pensar, no fazer e no saber, correspondendo à intencionalidade de atingir aprendizagens significativas por meio de experiências e conhecimentos.

O termo *competência*, na educação colombiana, tem sido apropriado para incrementar a qualidade educativa e, dessa maneira, fortalecer os processos sociais do país. Os professores das escolas e colégios projetam o trabalho por competência como o desenvolvimento de diversas habilidades, as quais conduzem à construção de conhecimentos em múltiplas áreas do saber, de sorte a obter uma aprendizagem significativa nos estudantes. É um trabalho que tem permitido modificar as práticas pedagógicas existentes nas salas de aula, implementando atividades ou propostas mais animadas ou participativas para desenvolver com as crianças e jovens.

No contexto internacional, muitos países fazem parte da *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos* (OCDE),⁷ entre os quais se encontram os que conformam a União Europeia e que se interessaram por incluir e reformular suas propostas pedagógicas em torno do tema das competências. Esses países consideraram necessário ampliar o horizonte de competências de que as crianças e jovens precisam para enfrentar os desafios vigentes no

⁶ Dr. Sergio Tobón Tobón – Diretor científico de CIFE (Centro de Investigación em Formação e Avaliação), que realiza projetos de melhoria da qualidade da educação superior em diversos países da América Latina, com base no modelo de competências. Doutor (Ph.D.) da Universidade Complutense de Madrid, em Modelos Educativos e Políticas Culturais na Sociedade do Conhecimento. Sua tese de doutorado foi intitulada: “Estratégias para melhorar a qualidade da educação em Colômbia desde o enfoque das competências”. Pós-doutorado em competências docentes, na Espanha.

⁷ “La OCDE fue fundada en 1961, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), agrupa a 34 países miembros (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza, Turquía) y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Países en proceso de adhesión a la Organización: Rusia, Colombia y Letonia. En 2015 comenzarán las conversaciones de adhesión de Costa Rica y Lituania. Colaboración con países clave: Brasil, China, India, Indonesia, Sudáfrica”. Disponível em: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>. Acesso em: 15 ago. 2012.

mundo de hoje. O *Projeto de Definição e Seleção de competências (DeSeCo)*⁸ da OCDE, formulado pelas instituições e profissionais de múltiplas áreas, tem identificado diferentes tipos de competências para aplicar nos contextos escolares. Enfatiza Diaz (2011):

A su vez, el consorcio Programme of International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se ha orientado en sus últimos informes a incorporar el término competencias en vez del que originalmente había utilizado en los reportes iniciales, en particular los del año 2001, donde su referencia era aprendizaje de habilidades y destrezas para la vida. En particular, a partir de 2007, utiliza la denominación de adquisición de competencias. Así se está incorporando esta noción para la educación en el mundo global (Díaz, 2011, p. 5).

A proposta do trabalho na esfera das competências vem indicando a participação de diversos contextos, como o educativo e o laboral, os quais têm manifestado a intenção de fundir seus interesses para desenvolver uma proposta pedagógica que projete elementos significativos e importantes na interação com a sociedade ao longo da vida e, principalmente, com o mercado de trabalho. Às escolas e às universidades desses países colocou-se a tarefa de revisar e analisar a criação de novas reformas educativas que permitiriam acolher essa forma de trabalho, cumprindo com a missão de adaptar o enfoque de competências em suas propostas pedagógicas e, dessa maneira, contribuir com as inovações educativas que atualmente o meio exigiria.

Considero que uma das finalidades da educação é a de gerar um bem comum para a sociedade, de sorte a preparar as crianças e jovens, como pessoas ativas, para que sejam capazes de participar e propiciar novas criações em seu meio. É assim que a educação, em sua função social, deve garantir aos alunos os elementos necessários para fazer deles melhores cidadãos, favorecendo o exercício de seus deveres e direitos. Os processos de educação têm possibilitado o acesso dos estudantes ao mundo econômico e ao trabalho, mas a ideia fundamental é que esses processos de aprendizagem lhes ajude a solucionar problemas, encontrar novas respostas, tomar decisões apropriadas que tentem romper com os dilemas da sociedade atual, como a corrupção, a injustiça, a ignorância, entre outros, procurando formas diferentes de atuar que beneficiem uma comunidade em geral.

As competências no contexto social e laboral

A sociedade atual tem transformado o conhecimento num elemento-base para o desenvolvimento social e econômico. Atualmente, os estudantes que saem das escolas e passam à universidade ou centros de capacitação tecnológicos, ao finalizar seu processo de formação, são os encarregados de socializar seus conhecimentos, mas, ademais, são chamados também a contribuir na qualidade de vida e no crescimento econômico da sociedade, enfrentando o mercado de trabalho que cada vez exige mais ou melhores níveis de competitividade:

⁸ Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) da OCDE.

Indudablemente como lo plantean los modelos económicos de última generación, la educación y el conocimiento son factores importantes de la productividad y la competitividad de un país. La educación debe estar planteada en términos de calidad o si no corremos el elevado riesgo de quedar marginados a perpetuidad de los mercados internacionales (Olivares, 2009, p. 112).

É inevitável refletir a respeito do trabalho por competências e da forma como se dedicou especial interesse para sua implementação, nas mais diversas nações, sociedades e escolas. Todavia, esse enfoque não deve ser a única via ou a opção simplificada para conseguir aprendizagens significativas; a meu ver, concebê-la como única alternativa parece ser um dos problemas de sua adoção em um país como a Colômbia, porque entendo que há outras formas ou alternativas para gerar novos espaços de aprendizagem e de reflexão, os quais impliquem o ser humano e o façam transcender para além de suas limitações atuais. Se se têm em conta os múltiplos conceitos ou definições que surgem em torno dessa temática das competências, veremos o ambiente cambiante e confuso instaurado em torno delas. Tudo isso permite criar novos espaços reflexivos, onde se visiona ou se possibilite aceder a outras formas de aprendizagem. A esse respeito, Díaz (2006) afirma:

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo (Díaz, 2006, p. 33).

Sabemos que nem toda a sociedade compreende plenamente a importância da educação e a relevância que tem convertê-la num assunto primordial para todos; isso se relaciona aos que fazem parte do sistema educativo e aos que adquirem benefícios diretos ou indiretos dela, desde diversos campos. A educação cumpre um papel estratégico no desenvolvimento político, econômico e social ao qual almeja um país, porque é um instrumento que procura qualificar a todas as pessoas. Tudo isso permite constatar a transcendência de se ter um sistema educativo que esteja na capacidade de formar as atuais e futuras gerações, a fim de que assumam responsabilmente os compromissos direcionados à construção de uma nova sociedade. Refletir sobre o trabalho por competências dado nas escolas, conhecer exatamente a que pontos se referem, quando convidam uma comunidade a experimentar um tipo de educação escolar em que ele é priorizado, definir os pontos de partida e focar coerentemente as ideias são elementos que raras instituições consideram como essenciais. Os contextos econômicos, políticos, sociais, em geral, indicam a maneira como os membros de uma sociedade podem se comportar dentro dela, atendendo a suas exigências, possibilitando nos indivíduos uma adequação ideológica e funcional das demandas impostas pelo sistema, uma vez que, habitualmente, as instituições e as pessoas terminam cumprindo as exigências que dito sistema lhes impõe.

Tem sido uma preocupação das instituições que assumem essa perspectiva teórica educar os estudantes para o aprendizado de uma arte ou de um ofício, tais como a mecânica, as vendas, a recreação, a panificação etc. Estes são alguns dos exemplos das atividades que os adolescentes assumem em termos de ofício, após deixarem a escola, na Colômbia. Possivelmente uma das prioridades na educação dada por competências seja formar sujeitos prontos

para atuar em relação ao trabalho na sociedade após o término de seus estudos de ensino médio. É visível o baixo interesse dos jovens na procura de estudos universitários, em países como a Colômbia, porque muitos deles consideram estar prontos para encontrar um trabalho, ganhar dinheiro, em função de suas necessidades básicas de sobrevivência. Em países como a Colômbia, a questão pode ser assim colocada:

La movilización social en torno a la educación está asociada, en primera instancia, a la necesidad de que los ciudadanos ejerzan sus derechos y facultades a través del reconocimiento y desarrollo de los consensos sociales que, en el pasado inmediato, se han traducido en leyes, normas y planes que constituyen el norte del desarrollo educativo y que tienen por propósito responder a las necesidades sociales e individuales de los colombianos. Todos los sectores e individuos comprometidos directamente en la oferta educativa, los usuarios, padres y madres de familia, empresarios y empleados deben asumir la educación como el eje de la construcción del futuro de Colombia (MEN, 2001, p. 21).

Especificamente, o trabalho por competências na Colômbia tem estado focado no aspecto laboral e na formação técnica. A integração de suas exigências permite a ação de várias intencionalidades, como ter em conta o contexto e a cultura, incorporando a ética como um elemento que faz parte do desempenho competente na sociedade. O trabalho por competências, nas escolas colombianas, procura a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades na vida prática, que propicia aos estudantes a oportunidade de se apropriar das teorias e dos conceitos adaptados dentro dos níveis de complexidade, procurando interpretar, argumentar e explorar as possibilidades de solucionar os problemas.

Desde a teoria e das propostas educativas até as orientações que se fazem em referência à ampliação e ao fortalecimento das competências básicas, especificamente da área de Filosofia, nas instituições educativas colombianas, encontra-se uma intenção em promover o uso das operações mentais que favoreçam a orientação no campo do saber. Supõe-se que, através da indagação, a explicação de fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, em geral, serão propostas novas alternativas para a resolução de conflitos e a criação de espaços próprios para o debate e a geração de outras opções para desenvolver as salas de aula. Da realidade ao interior das instituições educativas, percebem-se elementos que confundem tais intencionalidades, o tempo, os currículos, as diretrizes administrativas e até as infraestruturas, os quais são limitantes e transformam esses propósitos em ideias que não passam de ser aspirações de um grupo de pessoas focadas na reestruturação das ditas propostas.

Quanto ao projeto de Filosofia para crianças e o desejo de desenvolver atitudes filosóficas desde os currículos tradicionais de educação, especificamente na situação colombiana e sua estreita relação com o desenvolvimento de competências dentro dos planos de área de Filosofia, há uma grande dificuldade de articular a chamada educação com qualidade, aquela que propõe que as crianças e jovens consigam desenvolver as competências básicas sob algumas diretrizes e orientações pedagógicas para os docentes e os estudantes, onde se fomenta a curiosidade, a indagação constante, que estimula e desenvolve o pensamento complexo, conforme os termos das comunidades de investigação. Vemos como a educação por competências e o programa de Filosofia para crianças têm diferentes intencionalidades

e, com a ideia de trabalhar numa educação para o pensar que possibilite o desenvolvimento de atitudes filosóficas, faz-se complexo aceder a um currículo que pretende formar cidadãos capazes de contribuir para a sociedade, em face de uma mirada laboral. Educar para o pensar é mediar entre a educação em valores, como a solidariedade, a equidade, o respeito pela vida, a convivência pacífica e o desenvolvimento atitudes filosóficas que ajudem a formar melhores seres humanos, pessoas éticas, solidárias e responsáveis.

Tobón (2005) ressalta que existem muitos conceitos os quais se podem confundir com a definição de competências, como, por exemplo, inteligência, habilidades, aptidões, entre outros, mas assegura que tais conceitos, embora diferentes, requerem sua presença no trabalho pedagógico por competências. Centrando-nos em sua definição de atitudes, encontramos-nos com a seguinte ilustração:

As atitudes são disposições afetivas à ação. Constituem o motor que impulsiona ao comportamento nos seres humanos. Induzem à tomada de decisões e a despregar um determinado tipo de comportamento conforme com as circunstâncias do momento. Não são observáveis de forma direta. Detectam-se a partir de como se comportam as pessoas, que dizem e como é sua comunicação não verbal. (Gestos, posições corporais, sinalizações, etc.) (Tobón, 2005, p. 58).

A educação por competências sugere o desenvolvimento de capacidades que podem ser verificadas na escola, mediante o cumprimento dos desempenhos ou conquistas, relacionados às diversas disciplinas que se dão dentro do currículo escolar e que são determinados num contexto específico. Esses resultados não são consequência das aprendizagens que os estudantes obtêm nos encontros das salas de aula, mas também das diferentes experiências que podem viver, a partir da relação dos conteúdos com seu diário viver. Uma educação por competências é aquela que está focada na aquisição de conhecimentos que permite o desenvolvimento de diversas habilidades e destrezas, as quais serão úteis para os estudantes, no momento em que tentem se desenvolver autonomamente, em sua vida cotidiana:

As competências compõem-se de três saberes: Saber ser, saber conhecer e saber fazer. O saber ser ao mesmo tempo está integrado por valores, estratégias psicoativas e atitudes. Portanto as competências são um processo de acentuação amplo onde as atitudes são somente um de seus componentes (Tobón, 2005, p. 58).

Procurar que o aluno aprenda a partir de sua própria experiência é uma das intenções básicas da educação por competências; mas, para além desse propósito, deve ter um compromisso em desenvolver atitudes que procurem formar estudantes como pessoas dispostas a fomentar exercícios de reflexão constantes, que propiciem o assombro, o questionamento, a contemplação, como exercícios cotidianos vinculados às experiências com a realidade e, dessa maneira, possam falar de um específico modo de vida. Se a educação é uma mediadora entre a liberdade e as mudanças pessoais, a Filosofia deveria estabelecer-se como a base de diferentes posturas, através de sua prática educativa como a busca incansável do verdadeiro conhecimento. Por meio das reflexões filosóficas, pode-se encontrar um melhor entendimento da vida, do mundo e das situações específicas que enfrentamos, no quotidiano. A Filosofia nos processos educativos auxilia a conseguir os conhecimentos teóricos fundamentais para as

práticas educativas, ampliar a visão do mundo e fazer uma busca constante da intencionalidade de formar pessoas com uma oportuna capacidade pensante, a fim de tomar suas próprias decisões fundamentadas na verdade e na análise das experiências vividas:

Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar. Quien se dedicase a recogerla, podría dar cuenta de una rica filosofía de los niños. La objeción de que los niños lo habrían oído antes a sus padres o a otras personas, no vale patentemente nada frente a pensamientos tan serios (Tabares, 2010, p. 33).

Tendo clara a teoria da educação por competências na Colômbia, chegamos a um momento propício para refletir: até que ponto essa espécie de educação permite desenvolver nas crianças habilidades do pensar? Ainda que todos nasçamos com verdadeiro potencial, com ou sem influência da educação, já pensamos de determinada maneira. Habitualmente, somos capazes de tirar conclusões, formular hipóteses, argumentar e outras coisas mais, que podem ser consideradas como atos do pensar sem necessidade de ter uma formação acadêmica específica; não me refiro com isso a que efetivamente realizemos esses atos de uma forma perfeita, nem muito menos tirar-lhe o valor no sentido que tem um processo educativo, mas, de algum modo, a informação e os estímulos que nos chegam do meio nos possibilitam realizar tais coisas. É como uma característica do ser humano, temos a capacidade de pensar e a vivemos em todo momento, sem a evitar. A educação por competências, dessa forma, tenta desenvolver diversos tipos de habilidades nos estudantes, contribuindo para a produção de resultados que, no futuro, serão valorizados pela sociedade.

É verdade que a escola deve preparar seus estudantes para enfrentar a realidade social, mas, além de ter uma educação tão preocupada com o campo econômico e laboral, deveria também ter um interesse em melhorar os planos curriculares neste caso, na educação colombiana, é apropriado pensar em uma proposta que procure outras formas de avaliação, não só aquela focada na quantidade de desempenhos que um aluno possa obter, em uma área específica, como também uma que concilie a predileção desses objetivos técnicos e instrumentais com os propósitos que possui uma educação interessada em formar cidadãos os quais pretendam um bem comum, nas transformações sociais, tanto no crescimento dos alunos quanto dos professores e pessoas que trabalham no setor educativo.

Considera-se que um indivíduo é competente para algo, quando reúne as exigências necessárias para fazer ou conseguir determinada coisa; no contexto educativo, a competência representa a reação privilegiada do conhecimento em determinado campo, vinculando as aptidões, as habilidades e as destrezas como aquelas manifestações do saber procedimental. Contudo, esse tipo de educação que incorpora conhecimentos e competências impede o ensino e aprendizagem dos mesmos, em seu esforço de ser explicados, pensados ou relacionados entre si. Isto é, é um tipo de educação que altera os objetivos do ensino, ao depender da avaliação, se converte numa das características principais desse tipo de aprendizagem. A avaliação tomada por esse ponto de vista impõe o uso do conhecimento já organizado enquanto

base ao critério de sua essencial utilização, que procura pessoas competentes, descuidando a aprendizagem e problematizando os conhecimentos, os quais facultariam o desenvolvimento integral da inteligência.

A educação por competências deixa de lado aquela educação participativa que permite aos alunos ser protagonistas de seu processo de aprendizagem, por meio de diferentes experiências metodológicas, do entendimento de seu mundo natural e social, procurando chegar reflexivamente ao conhecimento. Na educação por competências, oculta-se o interesse pelos conhecimentos, buscando-se um interesse no aproveitamento das técnicas, dos recursos, em sua ideia de ensinar aos alunos um saber-fazer, para, no futuro, ter pessoas competitivas na sociedade que atendam às diferentes demandas do mercado.

A Educação infantil no contexto colombiano

A educação Infantil colombiana interessou-se por fortalecer seus processos, ao integrar a comunidade, a família e os docentes ou agentes educativos. Através dos anos, as condições que se oferecem à primeira infância para participar nos processos de ensino foram melhoradas: a infraestrutura dos centros infantis, a dotação de materiais lúdicos para a realização de diversos tipos de atividades, os modelos pedagógicos e as modalidades de atenção foram eixos essenciais, em decorrência dessa transformação. A ideia fundamental foi a de proporcionar uma melhor atenção às crianças, projetando fortalecê-las em relação às dimensões de seu desenvolvimento, buscando uma educação capaz de respeitar suas etapas de desenvolvimento, que garanta seus direitos e que favoreça suas potencialidades, tanto em nível socioafetivo como em nível cognitivo.

Durante alguns anos, buscou-se mudar o curso ou o sentido da educação colombiana, que, em diversas experiências, mostrou que sua base teria sido sustentada no ensino e não exatamente na aprendizagem, enfatizando o professor como protagonista principal desses processos de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, os estudantes acostumaram-se a uma educação pouco participativa, onde constantemente se recorre à memorização como componente necessário dos exercícios promovidos nos encontros escolares. Atualmente, em razão das diretrizes da lei 1324, de 13 de julho de 2009, do Ministério de Educação Colombiana, pretendeu-se propor uma educação em que há maior concessão ao protagonismo do estudante, em seu processo de formação, almejando dessa maneira permitir que se conheça a si mesmo, que conheça seu meio imediato, que atue reciprocamente com seus conhecimentos, indagando as formas ou as alternativas mais adequadas para chegar a eles. Isso requer processos de aprendizagem mais autônomos, em que as crianças ou os jovens aprendam a aprender, elemento fundamental da educação que se dá por competências, como veremos a seguir, e que foi o principal modelo pedagógico adotado pela política educacional colombiana na Lei Geral de Educação 115, de 1994, nos últimos vinte anos.

Na Colômbia, um dos desafios mais claros referentes à educação diz respeito a orientar, com sentido, os processos que se desenvolvem na educação infantil, como considera o plano decenal de educação 2006–2015. O Ministério de Educação Nacional, atualmente, implementa uma política educativa que privilegia uma atenção integral à primeira infância no cumprimento do código de infância e adolescência⁹, buscando, desse modo, garantir os direitos das crianças nessa fase de desenvolvimento.

Em Medellín, especificamente, foram feitas tentativas de contribuições relevantes à construção de políticas públicas para a primeira infância, apreciando-a como “uma infância de direitos”. É, por isso, inevitável olhar o processo de escolarização e a forma ou qualidade como as crianças de 0 a 5 anos estão sendo escolarizadas, criando ações capazes de valorizar os recursos disponíveis e as potencialidades da infância. Em 2004, criou-se, no Conselho de Medellín¹⁰, um programa que tem como propósito atender, de forma integral, a população infantil da cidade, especialmente aquela que se encontra em condição de vulnerabilidade, da gestação aos 5 anos de vida. Essas crianças vivem em zonas periféricas da cidade em que, juntamente com suas famílias, enfrentam problemas de insegurança e encaram situações de analfabetismo, desnutrição ou desemprego. Nesse projeto, há uma equipe de profissionais nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Nutrição, Fonoaudiologia e Medicina que atendem a essas crianças e suas famílias, no sentido de orientá-las e de lhes indicar os caminhos para o acesso à escolarização. Entretanto, ainda que haja uma intenção clara por parte do Estado nessa direção, percebe-se que parte dessas inovações educativas se baseiam em modificações de infraestrutura, de incrementos ou de orçamento para a saúde e alimentação, mas, objetivamente, é necessário perguntarmos-nos, primeiramente, se essas propostas educativas produzem os efeitos esperados no interior das escolas. Posteriormente, se é possível que a oferta de uma alimentação saudável ou acompanhamento militar, a fim de evitar “dificuldades” com o deslocamento das crianças às escolas, são suficientes para garantir a aquisição de processos relevantes de aprendizagem. Ou, ainda, se tem sido suficiente o incremento da capacitação docente para que as propostas educativas corroborem o desenvolvimento das habilidades de pensamento das crianças e que estas, a seu tempo, lhes ajude a tomar as decisões apropriadas para viver um presente ou um futuro melhor. Seriam muitas as perguntas ou questionamentos diante da realidade educativa vivida nas escolas dessa cidade ou, mesmo, quanto à eficácia de sua política educacional.

É nesse contexto que parece ser importante se interrogar sobre as contribuições do programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman e do professor Walter Kohan, no que se refere às possibilidades de uma educação para o pensar. Mais precisamente: seria imprescindível se perguntar se tal educação para o pensar ocorre no sentido de corroborar as inovações almejadas pelas ações educativas, nessas instituições, por um lado, e auxiliar os professores que a desenvolvem, por outro, a promover a formação de cidadãos, por meio de uma educa-

⁹ UNICEF, escritório da Colômbia (2007): Código da infância e a adolescência. Bogotá, D.C. Disponível em: <http://www.cinde.org.co/PDF/codigo-infancia-comentado.pdf> Acesso em: 11 out. 2011.

¹⁰ O conselho de Medellín é uma corporação administrativa de eleição popular, composta por 21 conselheiros eleitos para um período de quatro anos e cujo funcionamento tem como eixo diretor a participação democrática da comunidade. Disponível em: <http://www.concejomedellin.gov.co> Acesso em: 07 fev. 2012.

ção reflexiva que privilegie a formação ética e reflexiva, mais do que uma simples moralização, preparando-os para respirar e para fazer circular os novos ares presentes na cidade, com o momento de abertura que atravessa.

Os professores de Filosofia nas escolas da Colômbia

Os educadores, estudantes ou pessoas que se dedicam a estudar ou a realizar reflexões por meio da Filosofia poderiam estar enfrentando uma crise que afeta os diversos meios pelos quais tentam divulgar suas ideias. Em sua intenção por melhorar os processos de aprendizagens dos estudantes, suas possibilidades pessoais, profissionais e sociais, pretendem por meio do modelo educativo de competências, desenhar ou pensar em a implementação de um novo modelo ou mais bem, uma nova forma de educar, que lhes permita criar novos critérios educativos a partir do fortalecimento de uma educação centrada no desenvolvimento do pensamento.

Na sociedade atual, é difícil obter apoio ou reconhecimento por parte do governo ou das instituições em geral que poderiam ajudar a difundir ou transcender processos de aprendizagem ou de sensibilização através do pensamento reflexivo. Os estudantes das faculdades enfrentam no dia a dia novos desafios e mudanças constantes, em suas perspectivas, assim como os estilos de ensino atuais se deparam com contínuos debates e questionamentos e, ainda que se vislumbrem mudanças necessárias, são mínimos os níveis de controvérsia ou disputa que se observam, por parte dos professores e estudiosos da área:

En Colombia, las herramientas están, pero parece que los filósofos no. En un rápido sondeo realizado con ayuda del profesor de Zúbará, una decena de estudiantes de últimos semestres de filosofía fueron interrogados sobre su concepción y uso de herramientas como los blogs, las redes sociales e Internet en general para divulgar, debatir y leer contenidos filosóficos. Los resultados son, por decir lo menos, alarmantes. Cinco de los diez proyectos de filosofía no usa Internet con fines filosóficos sino para casos estrictamente necesarios –consultar el diccionario latín-español o buscar algún libro que no se encuentra en las bibliotecas–. Apenas tres usan Facebook para compartir ideas filosóficas y sólo dos exploran la red –esto es, blogs y Youtube– como un recurso válido de investigación (Restrepo, 2011, p. 1).

Aparentemente, percebe-se uma intenção clara nos professores que ministram essa disciplina, quanto ao seu desejo de orientar os estudantes em espaços reflexivos os quais propiciem a formação de sua personalidade, a possibilidade de assumir uma postura definida e precisa diante dos diversos acontecimentos, valorizando as críticas das demais pessoas e permitindo que os estudantes tomem um posicionamento claro de suas ideias e pensamentos, frente à sociedade em que vivem. Essa situação atual tem conseguido criar diferentes estratégias de trabalho nos desenvolvimentos das aulas, para cumprir com essas projeções e, dessa maneira, as tarefas, discussões, trabalhos individuais ou em equipe ajudariam pedagogicamente a realização desse propósito.

Mas, infelizmente, há um panorama muito diferente nas instituições educativas da cidade e especialmente nas escolas públicas. Por razões possivelmente de funcionalidade, essa disciplina é ministrada por professores que pertencem a outras áreas e que, de uma ou outra maneira, se consideram aptos para trabalhar as temáticas filosóficas com os estudantes. Muito constantemente, os professores que pertencem às disciplinas das ciências sociais (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas, Ética, Religião) são os encarregados de desenvolver o programa de Filosofia, nas escolas ou colégios. Essa situação causa invisibilidade à importância da Filosofia, nos processos pedagógicos existentes nas instituições educativas, pois cada vez mais se tornam escassos os espaços de reflexão, discussão, debate, no que se refere à resolução dos problemas de sua cotidianidade, com vistas a formar os estudantes, tornando-os pessoas com a intenção de transformar as condições sociais, econômicas ou políticas em que vivem, ultrapassando as demandas imediatas das sociedades atuais:

Se a boa educação é cara, a má educação é ainda mais cara. Por isso, é vital convencer a sociedade da importância da educação. A educação exige um desembolso econômico considerável, exige uma boa preparação dos professores, exige todo um compromisso social. Não temos nenhuma alternativa. Dizer que as coisas são difíceis quando não temos mais remédios para fazê-las não é a solução (Savater, 2011, p. 1).

As mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas enfrentadas pela população colombiana, em decorrência de sua história, necessitam de modificações contundentes nos diversos processos educativos e de formação que se dão nas instituições. Porém, é evidente a necessidade de oferecer novas respostas ou possibilidades aos questionamentos surgidos desde os diversos contextos de interação; os currículos colombianos continuam sendo tradicionalistas, guardam seus modelos convencionais e faz-se difícil favorecer o trabalho científico ou a busca autônoma do conhecimento, tendo como limitante os planos de estudo e os horários das disciplinas ou matérias.

Ainda que a educação colombiana esteja em constante processo de mudança, percebe-se um interesse mais claro por parte do governo atual para fazer contribuições relevantes nesse âmbito. O desenvolvimento de projetos educativos gerados nas instituições, agora, conta com mais autonomia dos professores e órgãos administrativos, proporcionando um nível participativo mais alto por parte de toda a comunidade educativa. A capacitação dos professores e o investimento em infraestrutura também são aspectos que se fortaleceram. No entanto, a forma como se implementa o desenvolvimento curricular parece ser a mesma, não se demonstrando muitas mudanças no modo como são encaminhados os encontros com os estudantes e muito menos nas reformas curriculares internas, pois ainda são evidentes os temores no momento de enfrentar riscos importantes capazes de mudar as dinâmicas institucionais.

Melhorar a qualidade na educação é um desafio constante, nas projeções de todos os atores que participam, nos diferentes contextos de formação, de sorte que os impulsos para tentar conseguir que os estudantes desenvolvam a maioria de seus talentos, capacidades, conhecimentos, devem estar elevados à máxima potência e é necessário que se apresentem como um desafio vigente em todo momento:

La educación demanda nuevos fines. Para lograrlo se requiere de nuevas competencias en los maestros y los directivos. Y para que las logren, se requieren nuevos programas de capacitación. Sólo así, será posible un nuevo rumbo en la calidad de la educación colombiana. Si creemos que con los mismos currículos, y con las mismas facultades de Educación, es posible un cambio en la educación colombiana, lo más seguro es que estemos próximos a una nueva frustración en el anhelado cambio en la educación en nuestro país (Zubiría, 2010, p. 54).

Mas, realmente, seria importante que a área de Filosofia ou a formação filosófica pudesse propiciar essas mudanças pedagógicas que se projetam? É apropriado dar visibilidade a essa disciplina dos currículos escolares? Acho que todos os seres humanos, em diferentes momentos da vida, procuram exteriorizar ou partilhar com outras pessoas os pensamentos, sentimentos, inclinações, reflexões, preocupações. No cenário educativo, a educação filosófica permite o trabalho interdisciplinar que articula diretamente a Filosofia com os saberes ou disciplinas existentes na escola:

La necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la Filosofía, también lo es de la educación en general. En efecto, uno de los problemas fundamentales de la educación es cómo lograr que los estudiantes mejoren sus competencias para el aprendizaje. En general, el problema de la enseñanza y el aprendizaje está presente en todas las inquietudes del docente (MEN, 2010, p. 103).

Vivemos num mundo materialista que pouco valoriza as contribuições geradas em torno da formação integral das pessoas, as reflexões profundas que surgem quanto ao conhecimento, à cultura, à política, às inquietudes das minorias ou à confrontação de mentalidades que emergem das discussões elaboradas desses diversos cenários. Possivelmente, se desse prioridade a trabalhar por uma educação centrada no desenvolvimento do pensamento nos currículos escolares, seriam facilitadas as discussões pedagógicas por meio de espaços de reflexão dialógica, auxiliando as crianças e os jovens a considerarem mais detalhada e pontualmente pensamentos em referência a nós mesmos, ao mundo e aos numerosos acontecimentos vividos nos diversos contextos que nos rodeiam.

A experiência da Filosofia para crianças na Colômbia

Considero que a infância é uma etapa fundamental na vida de todo ser humano, porque é nesse momento onde se conformam as bases intelectuais e afetivas da pessoa, as quais marcarão o presente como criança ou o futuro como adulto. Filosofia para crianças é um programa de muita importância para a escola atual e, mais ainda, um projeto que pode ser desenvolvido desde os anos iniciais.

Na Colômbia, esse programa tem encontrado motivação em instituições, docentes e pessoas dedicadas à busca do conhecimento, que veem nessa proposta uma opção clara e viável para aplicar nos processos educativos e de formação que se dão no país. As ações transmitidas por meio desses professores têm sido ações particulares que não têm gerado um eco maior

na comunidade acadêmica, no entanto, vale a pena citar algumas pessoas ou instituições que se dedicam e tentam trazer contribuições claras para a consolidação de projetos educativos orientados ao trabalho de Filosofia para crianças.

Diego Antonio Pineda (Pineda, 2010) é um dos grandes líderes que, na Colômbia, toma como referência o trabalho de Filosofia para crianças. Atualmente, o professor Pineda é decano da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Javeriana, na cidade de Bogotá. Ele fez a tradução e adaptação para a Colômbia de todas as novelas do Programa "Filosofia para crianças", de Matthew Lipman; ademais, tem publicado algumas novelas filosóficas para crianças de sua autoria (*Checho e cami*, o medo é para os valentes e outros contos para a reflexão ética). Esse pesquisador colombiano tem tentado propagar a importância ou relevância que tem esse programa nas escolas e muito especialmente na Faculdade de Filosofia da Universidade Javeriana, pois é aí onde se preparam os docentes para ensinar Filosofia, de modo a propiciar às crianças um tipo de aprendizagem que permita potencializar suas capacidades:

El buen maestro comparte con sus alumnos no sólo lo que "ya sabe", lo que tiene demostrado, sino algo más fundamental: La aventura del saber, el drama de la comprensión, las propias incertidumbres que todo buen investigador va construyendo a medida que ahonda en sus problemas. Sólo así se logrará despertar en el alumno una disposición adecuada para la investigación: Aquella en la cual empiezan a surgir también en él las preguntas, las dudas, la posibilidad de comprensión crítica (Pineda, 2010, p. 50).

O trabalho de Pineda (2010) tem convocado professores de vários lugares da Colômbia, que, por sua vez, têm mostrado um interesse especial em conhecer a proposta de Filosofia para crianças e tentar realizar adequações curriculares do tema, nas instituições educativas. *San Bartolomé La Merced y Santo Ángel* são Colégios localizados na capital do país (Bogotá) que têm realizado contribuições ao currículo escolar, implementando as comunidades de investigação dentro de suas estratégias pedagógicas, fomentando o pensamento crítico.

Filosofia para crianças, na Colômbia, é um programa que, de acordo com o interesse de múltiplas instituições, pesquisadores, estudantes, pedagogos e demais pessoas do meio acadêmico, tem sido visto como uma alternativa firme no desenvolvimento do pensamento dos jovens e crianças e na oportunidade de vivenciar uma educação inovadora. Obviamente, a educação não só se vivencia na escola, mas ela precisa de uma oportunidade clara para os estudantes, para se atribuir um lugar privilegiado à pergunta e à possibilidade de ter iniciativas quanto à expressão de suas ideias, credos, pensamentos, sentimentos, entre outros aspectos, que favoreçam a obtenção da aquisição e apropriação de conhecimentos, por meio de experiências individuais e sociais:

Filosofia para niños constituye una de las propuestas más novedosas a nivel mundial en lo que se refiere a programas orientados hacia el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales. Dicho proyecto intenta dar una respuesta integral a muchos de los problemas educativos más relevantes en el mundo contemporáneo (la formación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo, el desarrollo de la comprensión ética, el crecimiento personal e interpersonal, el fomento de la creatividad, el desarrollo de diversas habilidades lógico-lingüísticas, la formación de valores cívicos para

la convivencia democrática, etc.) a partir de la integración de la reflexión filosófica en el currículo y mediante la práctica de una metodología dialógica, constructiva y metacognitiva conocida como la comunidad de indagación (Pineda, 2002, p. 81).

A Universidade Uniminuto, desde sua criação, almejou promover o desenvolvimento integral das pessoas e especialmente das comunidades marginalizadas, em nível tanto urbano como rural. Essa instituição difunde seu compromisso cristão constante com os pobres. O Departamento de Filosofia dessa universidade tem evidenciado seu interesse em realizar um projeto de investigação que identifique as contribuições oferecidas pelo programa de Filosofia para crianças, nesses contextos tão carentes. Complementarmente a esse projeto, realizou-se o curso “Pensamento, infância e sociedade”, com diferentes intervenções referentes a essa temática nas aulas, práticas e trabalhos de investigação feitos pelos estudantes. Ademais, há quatro anos, promove o seminário Internacional de Filosofia para crianças.

No ano de 2010, quando se realizou o III seminário internacional de Filosofia para crianças, surge a ideia de criar a Rede Colombiana de Filosofia para Crianças, tendo como objetivo fundamental a reunião das contribuições das diversas instituições ou pessoas dedicadas a estudar essa temática e a discussão sobre a reflexão filosófica e educativa.

Na Cidade de Medellín, também houve algumas aproximações interessantes tanto da literatura quanto do estudo de diferentes práticas focadas no trabalho de Filosofia para crianças. A *Universidade de Antioquia*, por meio do Instituto de Filosofia, tem oferecido um curso de especialização em Filosofia para crianças, proposto para pesquisadores, docentes, estudantes e demais pessoas interessadas em aprofundar ou conhecer a finalidade desse programa. Seu enfoque sugere a aproximação à metodologia e à possível transformação curricular que se pode estender nas instituições educativas, de modo a oferecer uma educação filosófica que possibilite contribuir com inovações pedagógicas quanto à transformação dos processos de aprendizagem e à capacidade de criticar a vida cotidiana baseada em argumentos críticos e reflexivos.

Algumas instituições educativas da Cidade, como o *San José de las Vegas* e o *Colégio San Ignacio*, se motivaram a fazer intervenções no desenvolvimento de suas aulas de Filosofia. Seu objetivo foi estabelecer uma metodologia didática que cumpra com os requerimentos técnicos dos planos educativos os quais se devem desenvolver, propostos pelo Ministério de Educação, e que motivem os estudantes a indagar ou reclamar uma educação capaz de levá-los a pensar por si mesmos em relação ao mundo que os rodeia.

Nos dias 24 e 25 de abril de 2014, realizou-se em Medellín a segunda jornada de Filosofia para crianças, no *Colégio San Ignacio*, evento organizado pelo *Instituto de Filosofia da Universidade de Antioquia*. Basicamente, foi um encontro em que os professores de diferentes instituições da cidade, que se interessavam por se aprofundar no tema, efetuaram a socialização de suas experiências ou intervenções feitas nas escolas e que há algum tempo têm sido implementadas nas práticas pedagógicas levadas a cabo em seu contexto escolar.

Esse encontro permitiu evidenciar o grau de compromisso e motivação dos professores participantes, por tentar fazer mudanças curriculares dentro das escolas e propor outras alternativas para fazer modificações significativas no meio, mediante reflexões dos acontecimentos do presente e do futuro, fundamentadas em todo o trabalho que se pode realizar por uma comunidade de indagação.

Outra experiência ocorrida na Colômbia foi o Projeto de Filosofia para crianças do *Colégio do Santo Angel*, em Bogotá. Essa proposta conseguiu implementar o currículo, oferecendo às crianças outra opção para apropriar-se de seu processo de aprendizagem e gerar mudanças importantes em seu meio, quanto aos eventos ou acontecimentos de seu cotidiano. Esse Colégio socializou essa experiência num texto cujo título é *Filosofar com crianças na escola*, onde se enfocam os detalhes desse trabalho. Em seus três capítulos, expõe os argumentos teóricos, o desenvolvimento da proposta e como funciona dentro dessa instituição, deixando para o fim o depoimento de algumas pessoas acerca das coisas que puderam presenciar, quando assistiram a alguns encontros:

Digamos que la Filosofía es un camino y que su atractivo consiste en el camino mismo más que en la meta. En tal camino el hombre aprende a pensar problemas. Esta afirmación incluye la enseñanza dentro de la filosofía y no la yuxtapone. El filósofo enseña, hasta donde es posible, el hábito de la pregunta. En efecto es difícil encontrar un filósofo que no haya sido educador en el mejor sentido del término (Gómez, 2007, p. 45).

Todas essas experiências, no contexto colombiano, evidenciam uma motivação evidente por parte de alguns professores diante do ensino da Filosofia, área que tem sido relegada a um segundo plano, nos currículos das instituições educativas. A ideia fundamental com a reflexão dessas formas tradicionais de educação e a implementação de novas propostas é a de continuar com a busca de espaços que favoreçam os processos de socialização, por meio de estratégias ou alternativas que possibilitem o acesso a novas propostas holísticas, para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e sua interação com a cultura.

Conclusões

Filosofia para crianças tem sido, desde seu início, uma proposta educativa inovadora, que tem motivado professores e estudantes de muitas partes do mundo, para unir esforços em torno de uma educação para o pensar, focada no uso das novelas filosóficas, mediante as comunidades de investigação, num trabalho pedagógico que tem tentado recuperar a importância da área da Filosofia, nos currículos escolares e na vida em geral, uma proposta que convoca a crianças, adolescentes e pessoas de todas as idades:

Filosofar ajudaria a criança a se orientar em um mundo inicialmente desprovido e progressivamente provido de sentido. Em outras palavras, a abordagem filosófica, ao menos em sua tendência à síntese dos saberes, tem um valor próprio que deve ser distinguido do valor da filosofia como um meio de aprender a pensar (Leleux, 2008, p. 55).

No contexto latino-americano, as condições para desenvolver o programa de Filosofia para crianças têm muito que ver com as possibilidades para executar cem por cento essa proposta, nas escolas. Notáveis dificuldades põem-se no caminho, os pressupostos do Estado são realmente poucos; trabalhar sob tais fundamentos precisa de um ambiente, materiais e condições específicas. Alguns professores têm manifestado esse sentimento e expressam não sentir o apoio econômico por parte da administração para implementar esse programa, nas escolas públicas.

Se realmente a intenção nas escolas públicas colombianas fosse trabalhar com base nesse programa, deveria haver inicialmente uma mudança na forma de os professores encararem a educação, com uma visão um pouco para além dos interesses pessoais e das confusões burocráticas que se vivem diariamente, nesse sistema educativo. Trabalhar com poucos recursos e enfrentar as diversas questões sociais limitam o campo de ação, porém podem constituir um desafio interessante, a começar por fazer pequenas mudanças nas dinâmicas das instituições.

No caso da Colômbia e especificamente de Medellín, as escolas públicas não contam com os equipamentos necessários para executar essa proposta. Seria possível realizar uma aproximação à Filosofia com crianças, caso conseguissem algumas mediações entre o setor administrativo e o corpo docente como tal. As comunidades de investigação deveriam ser reformuladas, pensando-se na forma possível de realizar diálogos com os estudantes, sabendo-se que os grupos estão conformados por 40 ou 50 estudantes. É claro que esse limitante é reflexo das restrições do orçamento governamental, pois criar grupos grandes está diretamente relacionado com a contratação de professores em nível institucional, porém, deixar as salas e considerar os auditórios ou as salas grandes pode ser uma opção oportuna para desenvolver esses encontros. Temos que ver que a quantidade exagerada de alunos é um denominador comum, pelo menos nas escolas públicas colombianas, e tudo isso é extensão da forma tradicional com que ainda se desenvolvem as salas de aula, mas o professor tem um grande trabalho com essa situação, de modo que é preciso analisar concretamente as intenções a cada um dos encontros que se programam para seus estudantes, fazendo o planejamento pedagógico e metodológico adequado, para mediar uma condição como a de ter a seu cargo grupos com mais de 50 crianças ou jovens

Os currículos escolares, os objetivos programáticos, os conteúdos, a metodologia e as pautas de avaliação ainda funcionam tradicionalmente, dentro da escola, como caminho seguro que os professores e diretores devem cumprir e seguir. Essa proposta requer uma forma diferente de planejar e propor o desenvolvimento das salas e as dinâmicas na escola, situação na qual os professores requereriam uma capacitação específica para conhecê-la, estudá-la e tentá-la pôr em marcha, em nível institucional.

O uso das novelas filosóficas ou de outros materiais para implementar as comunidades de investigação facilita o acesso a reflexões espontâneas, inteligentes, sensatas, as quais possibilitam uma conexão entre as experiências cotidianas e o sentido ou significado da disciplina, dentro de seu processo educativo. A possibilidade de desenvolver em salas com outra estrutura e fora dos lineamentos tradicionais e o convite de mudar a mentalidade dos professores para a transformação de seus rotineiros métodos de ensino são intencionalidades claras nesse programa.

Referências

Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista perfiles educativos*, 28(111), 33.

Gómez, P. R. (2007). La enseñanza de la Filosofía. *Revista Universidad de San Buenaventura de Bogotá*, 3, 45.

ICFES–Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [en línea] (2013). Bogotá, Colombia. Disponível em: <http://www.icfes.gov.co/>. Acesso em: 3 mar. 2012.

LELEUX, C. et al. (2008) Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão. (Murad, F., Trad.). Porto Alegre: Artmed.

MEN – Ministerio de Educación Nacional (2006–2016). *Plan decenal de Educación* [en línea] Bogotá. Disponível em: <<http://www.plandecenal.edu.co>>.

MEN– Ministerio de Educación Nacional (2009). Ley 1324 de julio 13 de 2009. [em línea] Bogotá. Disponível em: <<http://mineduccion.gov.co/1621/article-210697.html>>.

MEN– Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia* [em línea] Bogotá. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

MEN– Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* [em línea] Bogotá. Disponível em: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf-Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf.

OCDE, Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). [em línea] México. Disponível em: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>.

Olivares, E. (2009). *Educación para la construcción de capital social y el fortalecimiento de la convivencia ciudadana*. *Revista Economía y desarrollo*, 8(1), 112.

Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI. (1998). *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio de Iberoamérica*, 189, 185-187.

Pineda, D. A. (2010). El investigador pedagógico: una perspectiva sherlockiana. *Revista praxis y saber*, 1(1), 50.

Pineda, D. A. (2002). Filosofía para niños: un proyecto de educación filosófica. *Revista educación hoy*, 31(151), 81.

Restrepo, R. (2011). *Donde están los filósofos*. Bogotá-Colombia. [en línea] *Revista Arcadia.com*. Disponible em: <<http://www.revistaarcadia.com>>.

Savater, F. (2011, sept.). Entrevista: “Os professores estão abandonados” [en línea]. São Paulo. *Revista Educação*, 1. Disponible em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/128/artigo234301-1.asp>>.

Tabares, A. A. (2010). Filosofando con el poder de la pregunta. Una perspectiva de la filosofía para niños. *Revista “Entre Comillas”*, (13), 33.

Tobón, S. (2005). *Formação baseada em competências*. Bogotá: Ecoe.

Zubiría, S. J. (2010). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*, (19), 54.

Recibido 8 de febrero de 2016/ Aceptado abril 30 de 2016

MODERNITY: WHO CRITICISES AND WHO DEFENDS IT? IN RELATION TO WILLIAM OSPINA'S ASSERTIONS.

LA MODERNIDAD: ¿QUIÉNES LA CRITICAN Y QUIENES LA DEFIENDEN? A PROPÓSITO DE LO PLANTEADO POR WILLIAM OSPINA¹

José Wilmar Pino Montoya*

Forma de citar este artículo en APA:

Pino Montoya, J. W. (2016). La modernidad: ¿quiénes la critican y quiénes la defienden? A propósito de lo planteado por William Ospina. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 203-210.

Resumen

Este artículo pretende exponer algunas de las críticas que realiza William Ospina a la sociedad occidental, especialmente al concepto de razón y de progreso. El objetivo es mostrar por qué el hombre occidental justifica dicha sociedad; lo anterior a propósito de los detractores de las críticas que realiza Ospina de la cultura ilustrada de occidente.

Metodología: para estudiar este fenómeno se privilegió la investigación cualitativa desde un enfoque hermenéutico-interpretativo del rastreo documental sobre el tema planteado. Concluye el texto con el argumento y dando la legitimidad a las tesis de Ospina, en tanto que la razón y la sociedad occidental y el pensamiento llamado ilustrado, no ha cumplido su propósito, sino que por el contrario ha devenido una sociedad más nefasta y peligrosa, no solo para la comunidad actual, sino también para las generaciones futuras.

Palabras clave

Críticas, ilustración, fracaso, sociedad occidental, razón.

¹ Este artículo corto hace parte de los resultados preliminares y parciales de la investigación productos de investigación avalados por la vicerrectoría de investigaciones de la Funlam para el año 2014.

* Filósofo Universidad de Antioquia. Doctor en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana. Docente-Investigador. Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín. Colombia. Grupo de investigación: Educación, infancia y lenguas extranjeras. Correo electrónico: jose.pinomo@amigo.edu.co wilmarmjo@gmail.com

Abstract

This article intends to expose some of William Ospina's criticisms regarding the concepts of reason and progress within the western society. As there are many detractors on Ospina's western Enlightenment culture criticism, this paper addresses reasons behind the western human beings' justification upon such a society. Methodology: The literary review favoured a qualitative research from a hermeneutic-interpretative approach. Insofar as the reason, the western society and the so called Enlightenment thought have not been able to achieve their goals; but instead society has become more dangerous and disastrous not only for the current community, but also for future generations, the text concludes by legitimizing and acknowledging Ospina's assertions.

Keywords

Criticism, Enlightenment, Western society, Reason, Failure.

Introducción

De manera general la modernidad se ha entendido como un periodo de la historia en el que y después de salir de las ataduras de la época medieval o mal llamada oscurantismo, el hombre iluminado por la razón adquiere la capacidad de orientar, erigir y disponer de su vida de una manera libre y sin ataduras. Es por tanto, un periodo de la historia animado y orientado por la razón y no por fenómenos y acciones direccionados por seres externos al hombre. El triunfo de la razón es la idea que defienden y propugnan quienes protegen este fragmento de la historia de la humanidad. Es ella la que establece el futuro orden de los hombres. Según Touraine (1993) “solo ella establece una correspondencia entre la acción humana y el orden del mundo” (p. 13), pues dicha acción se opacó por la esclavitud a la que se vio expuesta la conciencia de la humanidad, en periodos anteriores a la aparición de la luz de la razón.

En la modernidad, tal y como la afirma Touraine (1993), es la razón la que anima a la ciencia y sus aplicaciones, ya que “es ella...la que ordena la adaptación de la vida social a las necesidades individuales o colectivas” (p. 13). Además, porque sustituye la arbitrariedad y la violencia de los hombres por el orden que impone el Estado de derecho y de mercado. Actuando, así y según las leyes de la razón, la humanidad avanzaría al mismo tiempo hacia la abundancia, la libertad y la felicidad.

No obstante, son muchos autores los que han reprochado lo defendido y propugnado por los teóricos modernos, entre ellos se encuentra William Ospina, uno de los críticos más radicales de lo que se ha denominado “el reino de la razón”, ya que para este autor, la fuerza de la razón no ha conseguido los frutos que se esperaban, y por el contrario ha sumido a la humanidad en la desesperanza y en el sin sentido.

Este escrito pretende exponer algunos rasgos que critica William Ospina de la *sociedad moderna* y, por otra parte, sustentar por qué sus detractores, a su vez, defienden enfáticamente, lo que este escritor reprocha. En este sentido el siguiente escrito girará en torno a los siguientes temas: los postulados que critica William Ospina de la Modernidad; aquellos que critican a Ospina; y por último se plantearán algunas conclusiones sobre los temas expuestos.

Lo que critica Ospina de la Modernidad

Las críticas que hace Ospina a las sociedades modernas las fundamenta, al comparar la sociedad occidental o moderna con lo que fueron las sociedades primitivas, pues para este autor, anteriormente y hablando de la sociedad precristiana, existían:

Ciudades gobernadas por el ideal de la belleza (que) crecían a la orilla de los mares; muchedumbres ebrias de sensualidad y de gratitud mantenía su reverencia y su perplejidad ante un orbe evidentemente inexplicable; los hermosos navíos comerciaban con ánforas y joyas y tapices, cosas hechas para durar más que sus hacedores, cosas cargadas de sentido; y hasta los ejércitos armados de

lanzas y espadas fueron capaces de hacer de la guerra algo admirable, porque subordinaban el triunfo al honor, afrontaban heroicamente los riesgos, y porque sus guerreros sabían vivir lo que (se)... llamó la dignidad del peligro (Ospina, 2003, p. 262).

En contraste a esta sociedad y calificada como más civilizada, en vía al progreso, está la cultura occidental que siendo estimada de racional es quizás, y en comparación con otros proyectos culturales, una de las sociedades más crueles y abusiva de todo el mundo. Según Ospina (2003):

Occidente limpia los hogares al precio de envenenar los manantiales, quiere aliviar a los individuos al precio de enfermar a las especies, construye un mundo confortable para el hombre al precio de hacerlo inhóspito para la vida misma y practica la mayor racionalidad en el detalle y la mayor irracionalidad en el conjunto (pp. 47-48).

De este modo, y para este autor, en el pasado existían:

Sociedades mágicas que vivían en perfecta comunión y armonía con la naturaleza, creían ser hermanos de las águilas y los antílopes, compartían el espacio natural con ellos sin enfatizar en la profunda superioridad de los humanos (Gaviria, 2001, p. 88).

Mientras que hoy día, en la sociedad del siglo XX, solo existe la amenaza, el colapso ecológico, la barbarie, el saqueo de la naturaleza y las guerras.

En este marco de ideas, Ospina elabora su crítica en torno a dos aspectos fundamentales de la cultura occidental: el primero es el proceso de globalización. El mundo sometido a este fenómeno tiene el peligro y la amenaza de sustituir su abigarrada pluralidad por un hormiguero de consumidores pasivos y sin alma. Y el segundo aspecto que critica, es el positivismo empobrecedor y la razón excluyente, pues según este autor, su espíritu ha fracasado. Estos dos elementos son los culpables de que, hoy día, en el mundo, se promulguen verdades absolutas, carentes de ritmo, belleza, emoción y compasión.

Cabe señalar, así, que para Ospina la sabiduría de una antigua sociedad se perdió y fue oscurecida por el proyecto moderno de occidente, proyecto que según el mismo Ospina (2003):

Extendió sobre sus naciones la influencia de la religión cristiana, de su poder romano y de la ciencia griega; divinizó su sed de conocimiento; sacralizó con el nombre de belleza la plenitud de su tipo de humano; abandonó su antigua sensualidad por el ideal de un escepticismo propicio al trabajo transformador; erigió la ley del progreso incesante en pauta de su sentido de la historia; justificó los medio por los fines; y pretendiendo exaltar el "comfort" humano en el fin último de la naturaleza y de la historia, precipitó en las naciones: en la industrialización, en la sociedad de consumo, en la fiebre de los espectáculos masivos, y en el saqueo indiscriminado del planeta para los ciclos de la industria. [Es una sociedad en el que] el saber se convirtió en un mero tributario de la producción; la academia, alguna vez curiosa del universo, se convirtió en un campo de adiestramiento de investigadores y de técnicos para los fines cada vez más inconfesables del creciente poder industrial (p. 234-235).

Así, la cultura occidental como la interpreta y la describe Ospina, fabrica y construye su propia destrucción y con ella la destrucción y posterior desaparición de quienes la viven, la defienden y la perpetúan. Lo anterior, ya comienza a observarse según el autor en:

Los millones de hectáreas de bosques talados, la profusión de materia no biodegradable surtidas por la industria, la contaminación del aire planetario, la lluvia ácida, la depravación de los mares, el deterioro de la capa de ozono, los monstruosos arsenales nucleares, capaces de destruir muchas veces el mundo, el auge de la industria de la guerra, la transformación de todas las cosas en mercancías, la automatización de la vida...la proliferación de residuos nucleares;...la creciente pobreza de los pueblos saqueados, a los que los ideólogos de la civilización le habían dado el nombre de Tercer Mundo (Ospina, 2003. p. 243).

Con esto, y “por primera vez en la historia una especie viviente está en condiciones de arrasarlo con el planeta y con todo vestigio de la vida en él” (Ospina, 2003, p. 243).

Así, y despreocupadamente, la cultura occidental, su pensamiento y accionar depredador, han actuado y procedido como si el sistema natural global fuese un dispensador de objetos, bienes, recursos y productos que son colocados allí para satisfacer incontrolablemente los deseos furtivos y los caprichos de un ser cada vez más sediento y hambriento de los recursos naturales que le proporciona el planeta.

Este tipo de actitud consumista en el hombre, no le advierte, ni le hace entender, que la naturaleza y todos sus recursos se agotan si no se tiene el cuidado de reemplazar los recursos consumidos, pues la naturaleza se asemeja a un banco, en el cual se ha depositado mucho dinero por una sola vez, del que se saca dinero continuamente, para suplir las necesidades sin preocuparse de reemplazar lo gastado, llegando el momento en que ya no quedará nada de dinero y exponiendo a quien lo ha consumido a una situación precaria y sin oportunidades para subsanar necesidades futuras.

En este sentido, ya se han dejado ver los resultados de la actitud salvaje y depredadora del hombre *civilizado*, en el constante deterioro y desaparición de un amplio y abundante material de origen natural, utilizado para la satisfacción de las necesidades humanas. Esto lo hace notar García (1998) al escribir que: “normalmente los recursos (agua, aire, tierra, minerales y combustibles fósiles: normalmente animales) son fuentes o vertederos (depósitos) donde lanzamos los residuos de la actividad económica contaminados en mayor o menor grado” (p. 258).

Con esta nota coincide Ospina (2002) al argumentar que: “Occidente limpia los hogares al precio de envenenar los manantiales, quiere aliviar a los individuos, al precio de enfermar especies -y- construye un mundo confortable para el hombre al precio de hacerlo inhóspito para la vida misma” (p. 47).

Quienes critican a Ospina

Sin embargo, no todos están de acuerdo con lo planteado por Ospina, y han criticado como es normal, las posturas que sobre el tema ha bosquejado este escritor, es por esta razón que son varias las diatribas que ha recibido el autor por hacer, y con notable agudeza, una detracción a los logros conseguidos por la sociedad occidental, que es en definitiva la heredera del pensamiento moderno e ilustrado.

Sobre este marco de consideraciones y tratando de defender lo que William Ospina critica (la sociedad occidental), han surgido algunos personajes que en contra de lo este autor argumenta, defienden los logros, el avance, la tecnología y los alcances de la tan nombrada sociedad moderna.

No obstante, se podría preguntar: ¿Qué más se espera de estos seres? parásitos de esta sociedad y defensores de un sistema que los mantiene y les proporciona lo que vilmente le han querido dar el nombre de felicidad, confort y comodidad; que más se espera de ellos, repugnantes sanguijuelas que chupan sin reflexionar y para la mediocridad de una sociedad que se alimenta y vive de la ignorancia y la vileza de quienes la llevan a cuestras, la componen y la reproducen, hombrecitos estos, que viven a espaldas de una sociedad que los corrompe, los cosifica y los moldea para perpetuar la misma estupidez que los reproduce. ¿Cómo no defenderla? Si son su paladín, su instrumento y el huevo huero en el que se multiplican.

Este tipo de personajes aún piensan y están convencidos, que la historia, la razón y la tecnología llevan a la humanidad a un progreso; a estados más avanzados, civilizados y libertarios cuándo y por el contrario:

La fascinante aventura europea, con su ciencia griega, su poder romano, su religión cristiana, su doble mundo platónico, su racionalidad cartesiana, su espíritu empresarial, sus descubrimientos y conquistas, su refinamiento técnico, su iniciativa industrial, su ingeniería, sus museos, su teoría de la opulencia, su domesticación de la naturaleza, sus empirismos y sus positivismos, su espíritu universal a caballo, su vacación civilizadora, su voluntad de dominio, su homo sapiens, su homo faber, su progreso incesante y su decisión de mejorar el mundo, ha fracasado (Ospina, 2002, p. 250).

Estas personas, que defienden la fuerza de la razón y depositan su confianza de manera ciega y acrítica en esta, están deslumbradas y engañadas por una visión de la vida y de la sociedad que ha enceguecido sus mentes y turbado sus oídos, ocultándoles la verdad; sumergiéndolos en un mundo falso y sin sentido.

En resumidas cuentas, éstos, los detractores de Ospina, no se han dado cuenta del fracaso de esta sociedad, ni que dicho fracaso es producto de:

Los extremos de crueldad y degradación a que habían llegado los pueblos más civilizados del planeta, el horror de la guerra, los infiernos del racismo y de la xenofobia, los campos de concentración y las cámaras de cianuro, los faltos de la mentira y de la traición, la negra noche de la delación y de la infamia -y la industrialización de la muerte- situaciones que mostraron definitivamente que algo

estaba descompuesto en el corazón de la civilización, a tal punto que produjeron en los filósofos del optimismo y aún en los políticos un silencio culpable que no parece haber roto todavía (Ospina, 2002, p. 240).

Es indudable pues, que los detractores de Ospina nada saben ni conocen del fracaso de la razón, de la industrialización y del llamado mundo civilizado. Ellos aún siguen deslumbrados por las falacias que procura el dinero y por la felicidad efímera y vacía de la sociedad de consumo. Aún no se han dado cuenta del horror; de la pesadilla y de la mentira social que en ellos mismos se reproduce.

De igual modo, tampoco saben, ni quizás quieran saber que lo que advierte el autor, es el costo tan grande que se pagó, se paga y se seguirá pagando por mantener la tan anhelada civilización occidental, ya que no es un secreto que quienes sufrirán el descuido de esta sociedad son las generaciones futuras, ellos pagarán los costos de la osadía del "hombre ilustrado". Ellos sufrirán las mayores consecuencias del panorama sombrío y desolador de la presente sociedad que se pondría calificar como la sociedad más devastadora, peligrosa y perjudicial, ya que sus perversidades no sólo serían sufridas por la naturaleza sino, también por la sociedad futura en general.

Conclusiones

Ospina considera que el proyecto del llamado hombre civilizado, racional e ilustrado que construyó Occidente, hoy es una amenaza, y un total fracaso: la sociedad del progreso, igualitaria y libre se ha convertido en una efímera y vaga ilusión, porque:

Ya no es tan evidente como antes que el hombre sea la criatura superior de la naturaleza, que su puesto debe ser el de dominador y de rey. Ya no parece tan evidente que toda evolución lo sea realmente, es decir, comporte un progreso. No parece tan evidente que las diferencias de ciertos órdenes entre las especies impliquen algún tipo de superioridad y autoricen la dominación, la depredación, la aniquilación de los otros. En el orden meramente natural la llamada evolución modifica y adapta los seres a otras condiciones, pero no parece ascender hacia la formación de un tipo superior de vida en la tierra, y aunque así fuera, no parece ser el hombre ese vástago del largo y accidentado proceso (Ospina, 1994, pp. 46-47).

De este modo y la mentalidad moderna que supuso que su proyecto embarcaría al hombre en el camino de la felicidad, la igualdad y la justicia, se convirtió en la mentira que vendieron los burgueses a gran parte de la sociedad.

En este proyecto no existe más que envidia, egoísmo, odio, trampas y engaños, lo que lo ha convertido en un simple sueño, o en las peores condiciones en una pesadilla, que ha sido puesta en las mentes de los hombres a través de los valores, las costumbres y la visión de una cultura que sacralizó la idea de progreso y la fuerza de la razón. No existe, pues, tal progreso:

Si existiera necesariamente..., el mundo no habría llegado desde el siglo de Adriano hasta el siglo de Hitler, de la mente universal de Francisco de Asís a esa monstruosas mesas con patas de elefante que se exhiben en ciertos almacenes de decoración, de los genocidios de Gengis Kan a los genocidios de Pol Pot (Ospina, 1994. p. 52).

Por ello, no existe ni existirá un mejor mundo, ya que tal y como lo afirma nuevamente Ospina, el avanzar y retroceder en concentrados, inconstantes y azarosos ciclos es la forma propia al que está supeditado el destino de la especie humana.

Referencias

Ospina, W. (2003). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Aguilar.

Ospina, W. (marzo-abril de 2002). Un paladín de occidente. *El Malpensante*, 37, 43-49.

Gaviria, A. (diciembre de 2001-enero de 2002). El hermano de las Águilas. *El Malpensante*, 35, 86-92.

García F, M. (1998). Cambio social: la expansión de la civilización industrial y sus límites. En M. García Fernández, *Pensar nuestra sociedad, Fundamentos de sociología*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Ospina, W. (1994). *Es tarde para el hombre*. Bogotá: Norma.

Touraine, A. (1993). *Critica de la Modernidad*. España: Temas de Hoy.

Recibido 13 de marzo de 2016/ Aceptado abril 28 de 2016

ASSESSMENT: AN OPPORTUNITY TO REFLECT UPON THE TEACHER'S ROLE FROM ITS POLYSEMIOUS LANGUAGES

LA EVALUACIÓN ESCOLAR: UNA OPORTUNIDAD PARA PENSAR EL ROL DEL MAESTRO DESDE SUS POLISÉMICOS LENGUAJES¹

José Federico Agudelo Torres*
Adriana María Gallego Henao**

Forma de citar este artículo en APA:

Agudelo Torres, J. F. y Gallego Henao, A. M. (2016). La evaluación escolar: una oportunidad para pensar el rol del maestro desde sus polisémicos lenguajes. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 211-221.

Resumen

El presente artículo evidencia los hallazgos realizados durante el proyecto de investigación: Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela: una oportunidad para la formación de licenciados en la Facultad de Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Luis Amigó; en el que advertimos la categoría emergente de la evaluación escolar y sus polisémicos lenguajes, a la vez que se propone como una oportunidad de mejora y como un escenario propio para el ejercicio de la justicia en el ámbito escolar. Se encontró que son tres elementos clave de la evaluación escolar: 1) El carácter sistémico de la misma; 2) su ser institucional y 3) la concepción de estudiante que le ha de ser propia. Se concluye que, un inadecuado ejercicio de valoración en la escuela se transforma, triste e inevitablemente, en un territorio propicio para la génesis de la inequidad.

¹ Este artículo de reflexión es un producto derivado del proyecto denominado Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela: una oportunidad para la formación de Licenciados en la Facultad de Educación y Humanidades, Funlam. Fecha de inicio del proyecto, febrero 2016; fecha de finalización, noviembre 2016. La Vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, sede Medellín, Colombia, financió este proyecto (Radicado N° 45871). El grupo de investigación al que se vincula el producto es "Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras".

* Magister en Educación, Filósofo. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras". Medellín-Colombia. Correo: jose.agudeloto@amigo.edu.co

** Magister en Educación y Desarrollo Humano, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y miembro del grupo de investigación "Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras". Medellín-Colombia. Correo: adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Palabras Clave

Evaluación, teoría de sistemas, escuela, estudiantes.

Abstract

This paper reports findings coming from the research: *Bullying and other manifestations of inequity within the school: an opportunity to educate pre-service teachers at Fundación Universitaria Luis Amigó*. Assessment and its polysemous languages emerged as a key category turning into an improvement opportunity and a proper scenario to favour fair pedagogical practices within the school. Three paramount assessment features risen; it's a) systemic character, b) institutional nature, and c) learner conception. An inadequate assessment practice might easily and inevitable become the source of inequity in the school.

Keywords

Assessment, systems theory, school, learners.

Introducción

Re-semantizar la pregunta por el Bullying, re-significar el interrogante que hacemos de aquella otredad que nos resulta esquiva y re-dimensionar aquella *invisibilización* que se hace de la diferencia, en tanto advertimos la importancia de superar aquellas visiones cuadriculadas y lineales del maestro y la escuela; nos exhorta a pensar la evaluación como un proceso que permite u obstaculiza la construcción de sujeto estudiante y de ese sujeto maestro que están en interrelación, diálogo permanente y autoconstrucciones personales.

Cuestionamientos tales como: ¿Qué relación puede existir entre el proceso de evaluación y el acoso escolar? ¿Con qué comprensiones egresan los Licenciados para abordar situaciones relacionadas con la evaluación y cómo esta se convierte en un dispositivo que puede generar acoso escolar?

Los cuestionamientos por la formación de los formadores, las agrestes preguntas por quiénes están adelantado dichos procesos de formación y las innumerables inquietudes por aquellos que serán los maestros de tiempos futuros; se hacen realidad en estos tiempos presentes y nos convocan a desplegar un sinnúmero de acciones en pro de las múltiples y complejas relaciones que se entablan en nuestras móviles y dialecticos ejercicios profesionales de aula.

Con la sanción de la Ley 1620 de 2013, por la cual se establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, se generan neófitos elementos de reflexión para valorar, diseñar y reconfigurar aquellas disímiles relaciones que se tejen y se imbrican en las aulas y en la escuela misma. La voz y la palabra del maestro, el sentir y el sentirse de los estudiantes, el acompañamiento de la comunidad y la presencia del Estado como articulador y garante de los procesos de formación; invitan a repensar el tri-eje escuela, comunidad, estado.

Ahora bien, el presente texto es derivado del proceso que se ha adelantado en el proyecto de investigación denominado Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela: una oportunidad para la formación de licenciados en la Facultad de Educación y Humanidades de la Fundación Universitaria Luis Amigó, del cual surge la categoría emergente *evaluación*; es por ello que las reflexiones expresadas aquí están orientadas a la evaluación como un punto álgido que se hace latente en el aula y que en ocasiones es un mecanismo que detona en acoso escolar ya sea en las relaciones estudiante-estudiante y/o profesor-estudiante.

Método

Para la realización de esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo, interpretativo, en tanto lo que interesaba era develar las emociones, sentimientos, pensamientos, percepciones y modos de ser los quienes se vincularon al estudio.

Los participantes del estudio fueron los estudiantes, docentes y graduados de la Facultad de Educación y Humanidades, distribuidos así: 107 Estudiantes de Práctica III; 23 Docentes de la Facultad de Educación y 132-Graduados-del año 2015 de las Licenciaturas de Filosofía y Teología, Inglés y Educación Preescolar; a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos de recolección de información: Encuesta, Entrevista y Grupo focal.

Con relación al artículo este se centró en una revisión teórica, relacionada con la categoría *evaluación*, debido a que se hizo reiterativa en los discursos de los participantes del estudio. Es así, que para la búsqueda se acudió a los textos clásicos de relevancia epistemológica relacionada con la categoría. La búsqueda de información estuvo orientada bajo las preguntas: ¿Qué es lo sistémico en la evaluación y como esta conlleva a construir sujetos responsables, autónomos y equánimes? ¿La institucionalidad de la evaluación favorece que los sujetos de la evaluación asuman posturas móviles, reflexivas y de transformación no solo para sí, sino para el mundo que habitan? ¿La evaluación-como valoración respetuosa de la otredad es un dispositivo que permite disminuir conductas de acoso escolar?

Para el rastreo de esta categoría se acudió a diversos textos clásicos que reposan en bibliotecas de Universidades Públicas y Privadas de la ciudad de Medellín y su área Metropolitana, como la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Antioquia y el Centros de Documentación de la Facultad de Educación de la U de A y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

A partir del rastreo, se seleccionan 15 textos referidos a la categoría emergente; acto seguido, se organiza y sistematiza el material fichas bibliográficas y de análisis textual; luego se procede a compilar según categorías de interés; y finalmente, se escriben los resultados que se enuncian en las siguientes líneas.

Resultados y Discusión

Sobre lo sistémico de la evaluación

Pensarlo sistémico de un ejercicio evaluativo, nos demanda necesariamente la re-semantización de aquellas múltiples relaciones que se han de tejer y se han de imbricar entre todos aquellos sujetos inmersos en el acto mismo de evaluar; así por ejemplo, conceptualizaciones cercanas a la medición lineal y distantes a las valoraciones multidimensionales de los sujetos evaluados, nos distancian de la connotación sistémica de una acertada evaluación escolar. Igual acaece con la visión verticalista que se sugiere para aquellos sujetos que ostentan el lugar de preguntar, perdiéndose de manera clara el rol de aquel mismo sujeto que cuestiona sin saberse cuestionado. En su quehacer y en la pregunta por el qué hacer con ella, la evaluación evidencia su carácter sistémico, recordamos que “un sistema puede ser definido como un complejo de elementos interactuantes” (Bertalanffy, 1995, p. 56) y que dichas interacciones re-semantizan el todo del conjunto y las partes que le componen.

Se trata de un ejercicio evaluativo que no nace de una intencionalidad clara, que crece a la luz de la improvisación y fenecer a la sombra de la univocidad; está realmente alejado de una acepción honesta de lo que conlleva el ser sistémico de la valoración. Los grandes esfuerzos individuales de todos aquellos quienes comparten con nuestros niños y nuestros jóvenes en las aulas de clase, agonizan una y otra vez si no se transforma en acto aquella relación de tejido y correspondencia que le ha de ser propia a nuestra escuela contemporánea.

Re-semantizar la pregunta por el ¿Cómo hacemos lo que hacemos en tanto observamos nuestro hacer? (Maturana, 2007, p. 10), es la génesis para construir, mientras nos construimos, una postura ética y responsable sobre la condición sistémica de la evaluación. Así mismo cuestionar y cuestionar-nos por las complejas relaciones que se entrelazan entre los diversos agentes inmersos e involucrados en el acto de evaluar, se ha de constituir en elemento de digna investigación escolar; pues de esta enorme madeja, móvil y movilizadora, se desprenden diversos roles de poder, ansiedad, oportunidad, angustia y esperanza, que sin duda alguna enuncian lo sistémico de la evaluación.

No se trata de ubicar, única y exclusivamente, a los diversos entes que se hacen partícipes en el ejercicio de la evaluación; sino más bien de reconocer las posibilidades de relacionamiento que les son propias. Así, la pregunta sistémica por la evaluación no se reduce los sujetos, sino que amplía su visión a las enormes y potenciales relaciones que entre ellos pueden generarse. Lo sistémico de la evaluación se constituye en emergencia de relación y en un relacionamiento emergente entre los sujetos que de ella hacen parte:

El conocimiento contemplado como red y como entramado abre y vislumbra nuevas posibilidades; ya no se trata única y exclusivamente de pensar en causa-consecuencia, origen-final, alfa-omega, acierto-desacierto; sino también en aquel abanico de posibilidades que habitan en aquellas enormes distancias existentes entre la causa y el efecto, entre el origen y el final y entre nuestras múltiples alfas y nuestros muy variados omegas (Agudelo, 2012, p. 8).

La escuela, el aula, el sujeto, el saber, la cultura, el estado y el currículo se hacen presentes en esa multidimensionalidad que, sin lugar a dudas, constituye ese ser sistémico de la evaluación. En este orden de ideas, emergen preguntas que implican una movilización del ser maestro y el hacer como maestro y que necesariamente implican a la escuela como escenario de educación ¿Cómo podríamos realizar una evaluación sin tener clara una visión institucional de escuela? ¿Quién podría diseñar una adecuada y justa evaluación, si no sabe y no se auto-reconoce como sujeto evaluable? “¿Qué es lo que confiere a un hombre el poder de enseñar a otro hombre?” (Steiner, 2004, p. 11); “¿Qué contenidos, qué historias y qué identidades reivindicar?” (Terrén, 1999, p. 183); “¿Qué tipo de ser humano se pretende formar?” (Flórez, 2005, p. 175).

Estos y todos aquellos interrogantes que emergen, se potencian, crecen en nuestras escuelas, en nuestro ser de maestros y en nuestro ser de maestros evaluadores; constituyen en gran medida el carácter sistémico de la evaluación.

La escuela como institución no es ajena a la movilidad del mundo, no le es lícito extraerse a todas aquellas realidades que en ella convergen, como tampoco le resulta válido el no auto-configurarse mientras pretende configurar el mundo que habita y el otro mundo que en ella co-habita. Su ser institucional es un ser móvil, movilizado y movilizador; ella es el lugar de convergencia de variadas y diversas apuestas de realidad, de valores, de mundo, de mundo de valores y de valores de mundo; en ella el hombre pretende esculpir sus sueños y sus más íntimos anhelos de humanidad, ella ha sido testigo de los sueños irredentos de los tiempos y ha configurado tiempos irredentos en los sueños de los hombres.

Sobre la institucionalidad de la evaluación

La institucionalidad de la evaluación escolar radica en su capacidad de ser para con el hombre que ella en ella se transforma, mientras ella misma se permite “ser” permeada por todas aquellas transformaciones. En estos tiempos móviles, la movilidad es también su institucionalidad. No es un lugar para tallar la piedra, es un lugar para labrar el alma; es un escenario para recordar, mientras nos recordamos, que lo que nos hace humanos es precisamente ese saber-nos en humanidad. Ella pretende hacer-nos comprender que “el aprendizaje, en definitiva, es lo que nos permite hacer mañana lo que hubiera sido imposible realizar hoy” (Blejmar, 2007, p. 137). En esta lógica, emergen nuevas preguntas que invitan a pensar acerca de cómo la escuela aprehende la evaluación y el rol que cada actor educativo juega en esta. Veamos algunos interrogantes que contribuyen al direccionamiento de este texto:

¿Dónde radica entonces la institucionalidad de una evaluación escolar, sino en el lograr vincular al sujeto a todo ese entramado y complejo mundo de la escuela y la valoración? ¿En qué consiste el éxito de una actividad evaluativa; sino es en su capacidad para establecer diálogos, abiertos y sinceros, entre aquellos sujetos que son partícipes e implicados en el implicado y partícipe mundo de la valoración? ¿Cómo comprender en nuestras instituciones educativas que “la fuente del devenir y el cambio incesante se encuentra en la contradicción?” (Cerde, 2000, p. 227).

Ahora bien, nuestras intuiciones educativas y la institucionalidad que les ha de ser propia, no se hallan únicamente enmarcadas en planos de legitimidad; pues en ellas conviven, emergen y se potencian innumerables tensiones entre el deber ser y el ser que existe en ellas; la escuela y los diversos modos de pensar la evaluación no escapan, ni son inmunes a los manejos individuales e individualizados del poder; entonces ¿cuántos sistemas de evaluación escolar son diseñados, construidos y aplicados a la espalda de todos aquellos que serán sujetos de valoración en la escuela? ¿Con qué palabras, con qué metáforas, estamos tratando de comprender la naturaleza polisémica de la evaluación? ¿Qué criterios de fiabilidad y honestidad pueden ofrecer-nos algunos de nuestros ejercicios evaluativos, cuando la connotación de sujeto y el significado de sujeto evaluable brillan por su ausencia en muchas de nuestras escuelas?

La tradición evaluativa nos convoca a pensar y a pensar-nos en esferas de poder, en la cual quien formula los interrogantes pareciera poseer acaso un rol más importante y decisivo que aquel otro quien ha de dar y de generar alguna respuesta. Una justa y digna evaluación, habrá de asemejarse a ese lugar en los cuales los diversos agentes evaluativos han de poder

establecer diálogos y trenzar conversaciones entre quién pregunta y quién responde, entre quién enseña y quién aprende; convirtiendo así al ejercicio mismo de evaluar en oportunidad de aprendizaje. La práctica evaluativa, en la institucionalidad, no puede reducirse a un mero ejercicio de comprobación, como tampoco puede reducirse la comprobación a una fría y hurraña lista de chequeo.

El valorar es una postura propia de aquel que se sabe cómo sujeto implicado e implicador en el complejo y diverso campo de la institucionalidad evaluativa, mientras reconoce y se reconoce en la institucionalidad de su ser en la escuela. “la evaluación se constituye en dispositivo estratégico que atraviesa y moldea la construcción de conocimiento” (Perassi, 2008, p. 88).

Resulta claro a nuestro entender que existen diversos elementos comunes a todos los despliegues evaluativos, a saber, todos ellos poseen un valor nomotético; pero también nos convoca la idea de advertir ese valor ideológico de los mismos, es decir, ese ser únicos, ese ser para ellos como institución diferente y diferenciadora, ese carácter de unicidad que nos recuerda que “todo lo que sucede en la escuela tiene significado” (Santos, 1994, p. 260). Siendo así, resulta pertinente plantearnos ciertas cuestiones: ¿cómo se lee, se escribe, se evalúa, se interpreta, se vive y se mejora ese ser institucional de la evaluación que le sirve de impronta, única y diferente, a la escuela? ¿Quiénes comparten ese ser institucional de la evaluación y cómo vinculan a todos aquellos que son de otros sentires? ¿Qué es lo realmente valorado, como institucional, en nuestras escuelas? ¿Cómo generar escuelas donde los resultados sean consecuencias del cultivo de la humanidad y no el fin último de alguna extraña y foránea evaluación de turno?

La institucionalidad de nuestras escuelas es una construcción aunada y cooperativa de todos aquellos sujetos que en ella habitan, es el objetivo común que se trazan todas las humanidades que en ella convergen; pero también es la ciega obediencia que allí se imparte, también es ese lenguaje, sumiso y dependiente, que en ella se ofrece y es a su vez comprado por incautos mercachifles de conocimientos.

La institucionalidad de la evaluación en la escuela no se da por decreto, ni por mandato; ella se da por todo aquello que se gesta, por todo aquello que nace y se transforma, mientras otros tantos asuntos construyen y deconstruyen el ser mismo de su ser escolar. La institucionalidad es esa práctica de ser que se da siendo en la escuela, es ese lugar de tensión y posibilidad que se halla entre el deseo de ser y la realidad que es en la escuela misma.

Sobre la concepción de estudiante en la evaluación

Sin lugar a dudas resulta más fácil aprender cuando se tiene un buen maestro, cuando se cuenta con ambientes propicios para el ejercicio del saber, cuando los discursos de aquellos que nos enseñan son contemporáneos y hábiles; pero sobre todo se aprende cuando se es reconocido, cuando se es valorado y cuando en el acto mismo de la valoración se nos permite ser en completud.

El holismo que le es propio al espíritu humano, no podría serle ajeno al ejercicio evaluativo en la escuela, pues en dicho distanciamiento se perdería, no solo el fin mismo de la valoración escolar, sino también la teleología del estudiante como sujeto en la escuela.

Ser estudiante, es ser sujeto en la institucionalidad de la escuela. Es ejercer la condición de ser, en un lugar que ha de permitir dicha condición. La genuina y auténtica pregunta por el sujeto ha de transversalizar toda la vida de la escuela, pues es en la escuela donde este cuestionamiento se torna en génesis de reconocimiento y principio de común-unidad. Así, las existencias en la escuela no son un resultado algorítmico, fruto de la sumatoria de todos aquellos que son; sino más bien el conjunto de relaciones, móviles e inestables, de todos aquellos que se permiten ser mientras que son. Al respecto algunos interrogantes que dan luces para pensar el rol del maestro en términos de la escuela: ¿qué emergencias nacen entonces de las complejas relaciones que se dan entre lo sistémico, lo institucional y el sujeto de la evaluación? ¿Cómo potenciar desde un ejercicio valorativo amplio, generoso y honesto; a los sujetos implicados en el acto mismo de valorar? ¿Quién sino un sujeto reconocido como tal, podrá ser partícipe activo en un proceso de valoración?

La existencia de estos y otros tantos interrogantes crecen en la escuela, se validan en su institucionalidad y se valoran en un adecuado ejercicio evaluativo. No han de existir vacíos entre lo sistémico, lo institucional y la connotación de educando que habitan y coexisten en ese territorio que denominamos escuela. Lo que hallamos, sin lugar a dudas, son unos conjuntos de relaciones, vastas y complejas, entre los sujetos implicados en el complejo ejercicio de la valoración.

Cada esfuerzo por construir-nos una sana y digna evaluación, se constituye en una visión de escuela, en una perspectiva de comprensión de aquellos procesos que habitan y conviven en el ejercicio valorativo y cotidiano del mundo mismo de la institución y su institucionalidad. En cada uno de los diversos ejercicios valorativos “Hay una tensión creativa, una brecha motivadora entre lo que tenemos y lo que aspiramos” (Blejmar, 2007, p. 139). Tensión-es que se hacen evidentes en el lenguaje en el que se advierte construido el propio sistema escolar. Así, resulta tan pertinente hacer mención de aquellos sujetos de la evaluación que abren y posibilitan nuevas y emergentes interpretaciones de mundo, de valor, de escuela y de aquellas valoraciones que en ella se potencian; como tan menester resulta denunciar a todos aquellos sujetos que hacen de la evaluación un eslabón y un grillete que se mantiene preso a todo aquello que enuncia lo grande que hay en el sujeto educable.

El pretender pensar que “si todo está legislado, poco importa el nivel de autonomía” (Santos, 1994, p. 270) se transforma inequívocamente en una anestesia para la creatividad del maestro y se aleja, por mucho, de la visión emancipadora de una evaluación que crece a la sombra y al amparo de la que habrá de ser una valoración honesta, intencionada y con criterios transparentes y generosos.

La postura institucional que permite ser leída en la terminología, en la conceptualización, en la filosofía institucional y en la polisemia propia de cada acto evaluativo, no puede ser contraria al despliegue del quehacer cotidiano de la evaluación en la escuela; pues ninguna evaluación puede agotarse en su valor interpretativo, en su descripción de realidad y menos aún en la comprensión de aquello que valora, pues sin lugar a dudas el ejercicio de interpretar, la práctica del describir y el acto de valorar, se constituyen en asuntos móviles y movilizados en el entramado movilizador y móvil de nuestras realidades educativas.

Es menester que la evaluación comprendida como proyecto, proceso y valoración, sea asumida por todos los agentes que en ella convergen, pues sin temor a equivocarnos hemos de afirmar que, tanto en nuestras escuelas como en nuestras contemporáneas sociedades “La actitud cooperativa no se improvisa” (Santos, 1994, p. 277).

La evaluación no es pues una simple y fría pregunta por el conocimiento que han de conseguir aquellos quienes escuchan e interpelan al maestro, sino más bien una evocación del maestro a preguntar-se por el aprendizaje de aquellos que le interpelan y le escuchan. La evaluación no es pues una respuesta por el conocimiento, sino más bien una pregunta por el acto mismo de aprender.

La concepción de evaluación, la noción de estudiante, la práctica que de ella se hace y el despliegue de dicho ejercicio en nuestras escuelas, han de evidenciar y evidenciarnos ese carácter sistémico de la misma, recordándonos que, tal como sostiene Bertalanffy (1989) lo sistémico se constituye en un esfuerzo por representar determinados aspectos o panoramas de la realidad, aspectos que por supuesto encuentran puntos de imbricación y de relacionamiento mutuo. Así, la evaluación no puede ser ajena a las múltiples realidades de la escuela, del país y de un mundo cada vez más entretejido, más complejo.

Conclusiones

Pensar en la evaluación como acto humano, implica que el maestro en primera instancia se piense y piense su praxis, y cómo desde esta impacta y permea a los sujetos de la evaluación –estudiantes–. Y en segundo momento, que el maestro propicie espacios de construcción para que sean los estudiantes quienes se apropien del acto de pensarse en relación con las diversas situaciones educativas. Solo desde este pensar-se y pensar-nos se logran transformaciones relacionales, afectivas y sociales que se verán materializadas en el “em-palabrar”, pues al respecto afirma Duch (2002), el diálogo es una de las finalidades de todo ejercicio evaluativo, de toda escuela y de todo aquel saber que en ella se gesta, se comparte y se potencia.

Es así, que desde la investigación *Del Bullying y otras manifestaciones de inequidad en la escuela*, se recomienda trabajar la evaluación desde el dialogo, la otredad, la valoración, en tanto el lenguaje que la constituye –la evaluación– y la escuela como escenario que la contiene, han de transformarse en escenarios de acogida y hospitalidad, recordándonos, tal como sostuvo Lévinas (2008) que la hospitalidad “es una de las respuestas posibles que el yo interpelado puede dar al otro que le interpela desde su miseria y su desnudez” (p. 216).

En este sentido, la Institucionalidad de la escuela debe permitir a ese otro que está en proceso de formación, cultivar su ser y desde este potencializar el hacer; pues es la escuela el escenario propicio para hacerse hombre, hacerse carne y encarnar lo que esta a su vez posibilita.

Referencias

- Agudelo, F. (2012). *Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: Una apuesta compleja por la felicidad*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertalanffy, L. (1995). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeños*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

- Duch, L. (2002). *Simbolismo y Salud (Antropología de la vida cotidiana)*. Madrid, España: Trotta.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Lévinas, E. (2008). *La filosofía como ética*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Chile: Jcsaez.
- Perassi, Z. (2008). *La Evaluación en Educación: Un Campo de Controversias*. San Luis, Argentina: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE.
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores: El lado oscuro de la organización escolar*. España, Málaga: Aljibe
- Steiner, G. (2004). *Lecciones para maestros*. México: Siruela
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad, entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Antropos

Recibido 29 de febrero de 2016/ Aceptado mayo 10 de 2016

CONTRIBUTIONS OF THE ECOLOGICAL MODEL TO THE CONSTRUCTION OF CHILD NEUROPSYCHOLOGY

APORTES DE LA TEORÍA ECOLÓGICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NEUROPSICOPEDAGOGÍA INFANTIL

Lucero Alzate Giraldo*

María Catalina Ocampo Agudelo**

Jormaris Martínez Gómez***

Forma de citar este artículo en APA:

Alzate Giraldo, L., Ocampo Agudelo, M. C., y Martínez Gómez, J. (2016). Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 222-230.

Resumen

La Neuropsicopedagogía demanda trascender de pensarse no solamente en el sujeto, sino también en el contexto que lo rodea, ya que es en este donde se suplen sus necesidades y se desarrolla. Este artículo se centra en analizar los aportes que se realizan a la neuropsicopedagogía, desde los postulados de las neurociencias, la neuropsicología, la psicopedagogía y el modelo ecológico (modelo de Bronfrenbrener) para, a partir de allí, proponer un enfoque holístico e integral para la evaluación e intervención que tenga en cuenta los diferentes sistemas en los que se encuentre inmerso el menor evaluado y que incluya a las personas que interactúen con él en dichos contextos.

Palabras clave

Teoría ecológica, neuropsicopedagogía, Bronfrenbrener.

* Licenciada en Educación Especial, Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: lucsalzate@gmail.com

** Licenciada en Educación Especial, Fundación universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: ocampocatalina@yahoo.es

*** Asesora. PhD en Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: jormaris.martinezgo@amigo.edu.co

Abstract

Neuro psychopedagogy requires to be considered not only within the sphere of the subject, but also within the context that surrounds him/her as it is the place where the subject fulfils his/her necessities and develops, too. This article focuses on the analysis of contributions made to Neuro psychopedagogy from neurosciences, neuropsychology, psychopedagogy and the social ecological model (Bronfrenbrener's model). Afterwards, a holistic approach to evaluation and intervention that considers both the different contexts where the student are immersed as well as the people who interact with him/her is proposed.

Keywords

Ecological systems theory, Neuro psychopedagogy, Bronfrenbrener.

Introducción

La neuropsicopedagogía, debe trascender a no solo conocer el sujeto, sino también a pensar en el contexto que lo rodea, por lo anterior se retoma el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Monreal & Guitart, 2012), quien describe en su teoría como los “ambientes ecológicos” favorecen las condiciones de desarrollo.

La práctica neuropsicopedagógica requiere de procesos de evaluación e intervención que no solo pongan de manifiesto unas características intrínsecas del sujeto, sino que se requiere ampliar y abordar aquellos elementos externos a él (familia, escuela, profesionales y contexto sociocultural), para así alcanzar el desarrollo holísticos de la persona y desenvolvimiento en los diferentes contextos de la sociedad.

En este sentido surge la pregunta sobre cómo aporta el modelo ecológico a la praxis de la neuropsicopedagogía infantil, la cual orienta este artículo reflexivo producto del trabajo de grado de la especialización en neuropsicopedagogía infantil, cuyo objetivo fue analizar el aporte de la teoría ecológica en la construcción de la neuropsicopedagogía infantil.

Así mismo, este desarrollo investigativo indagó por la comprensión de las teorías de la neuropsicopedagogía, del modelo ecológico y los beneficios de su articulación y por encontrar estrategias de evaluación desde el modelo ecológico que sean aplicables a la neuropsicopedagogía infantil

Desarrollo

La neuropsicopedagogía, hoy demanda trascender de pensarse no solamente en el sujeto, sino también en el contexto que lo rodea, ya que es en este donde se suplen sus necesidades y se desarrolla. Así mismo como campo multidisciplinar en construcción, en el cual se articulan diversos campos del saber (neurología, psicología y pedagogía) que busca evaluar e intervenir al sujeto con dificultades en sus procesos de aprendizaje. García, González & Varela (como se citó en Cobo, 2011), plantean que la neuropsicopedagogía:

Permite asumir al ser humano en su complejidad y en su contexto para potenciarlo hacia la construcción de un proyecto de vida llevado al éxito... al comprender las condiciones intrínsecas y extrínsecas que obstaculizan los procesos de aprendizaje en niños y niñas, el alcance de las didácticas y estrategias de enseñanza puede ser más racional y contextualizado (p. 6).

Por otra parte, el modelo ecológico, en este caso tomando como referencia a Bronfenbrenner (como se citó en Monreal & Guitart, 2012), describe en su teoría cómo los “ambientes ecológicos” (p. 82) son “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (p. 82), lo cual influye sobre el desarrollo del sujeto, su percepción, su acción y su conducta por las interacciones en las que tiene lugar con el entorno.

Es entonces de suma importancia, comprender como aporta y se relaciona el contexto desde un modelo ecológico a los procesos de maduración, desarrollo, enseñanza y aprendizaje del sujeto en el área de la neuropsicopedagogía, y cómo se utiliza este conocimiento *para* proponer y ejecutar estrategias de evaluación e intervención, y así promover la interdisciplinariedad del conocimiento y desarrollar nuevos procesos en este campo, atrayendo consigo otras formas de ver al sujeto de forma integral, todo esto con el propósito de contribuir a su formación como ser humano con aprendizajes significativos y aplicables a la vida cotidiana.

A partir de la literatura encontrada se hace necesario comprender, que la práctica neuropsicopedagógica requiere procesos de evaluación e intervención que manifiesten las características intrínsecas del sujeto (evidenciadas generalmente con instrumentos estandarizados de evaluación que en ocasiones no responden a las necesidades de intervención o no tienen en cuenta las características del contexto), y abordar elementos externos a este (familia, escuela, profesionales, contexto socio-cultural). Por tanto, dicho contexto toma relevancia en los procesos de evaluación, pues como lo expresa Bronfenbrenner (como se citó en Monreal & Guitart, 2012) el entorno ecológico favorece las condiciones de desarrollo.

Por otra parte, se ha concebido la evaluación neuropsicológica como un proceso de recopilación de la información familiar, escolar e individual, llevado a cabo mediante técnicas tales como entrevistas, observación e interacción sistemática, encaminadas a obtener un perfil de las habilidades cognitivas y comportamentales de una persona, de acuerdo con criterios ya establecidos, el proceso de desarrollo y el nivel de maduración de quién es evaluado. Sin embargo, algunas percepciones del saber común, han ubicado este proceso en un lugar que sólo tiende a esquematizar al sujeto y no trasciende al análisis del contexto, lo cual, en ocasiones genera que la problemática o dificultad encontrada sea más evidente y que en lugar de contribuir a un mejoramiento de sus posibilidades, conlleve a *invisibilizar* las capacidades y potencialidades del sujeto para aprender.

Dentro de la literatura revisada sobre la temática particular de este análisis, se encontró que Delgado (2006) analizó la neuropsicopedagogía a partir del aporte de las neurociencias y la neuropsicología a la pedagogía, encontrando que la neuropsicopedagogía como campo multidisciplinar aplica a la pedagogía los conocimientos de la neuropsicología, la que ha tenido relevancia en el contexto educativo desde diversas teorías que se han trabajado acerca del aprendizaje, partiendo de la base del funcionamiento del cerebro y determinando el estilo de aprendizaje, reconociéndolo como proceso mediatizado socialmente por la cultura, los instrumentos y los significados que construye el sujeto en la relación con el otro.

Otros aspectos importantes a reconsiderar en las prácticas educativas son la solución de problemas, la memoria, la emoción y el pensamiento, ya que el fin último de la práctica pedagógica es enfocarse en la potenciación del *autoaprendizaje*, concluyendo que la neuropsicopedagogía se propone como una práctica pedagógica que permita la interacción, el conocimiento inicial a través de procesos diagnósticos, aprendizajes que generen grados de dificultad y que a su vez generen cambios potenciadores, el control emocional y la autodirección del conocimiento.

Por su parte, Monreal & Guitart (2012) en su trabajo explican la teoría ecología de Bronfenbrenner y exponen el modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT), el cual plantea la necesidad de conocer y comprender al sujeto en diferentes ambientes. Así mismo, presentan el concepto de *procesos proximales* como procesos de interacción entre variadas situaciones y los seis principios educativos tomados de las obras del autor (los cuales aportan a la intervención) y lo relacionan con una propuesta de Catalunya denominada *Proyectos educativos de entorno*, como una intervención comunitaria dirigida a sectores desfavorecidos, utilizando como estrategia el análisis de las bases teóricas de Bronfenbrenner y su aplicación en diferentes experiencias contemporáneas como los *planes educativos de entorno* de la Generalitat de Catalunya o el programa *Fondos de conocimiento* de la Universidad de Arizona, obteniendo como resultado que los aportes de la teoría de Bronfenbrenner han permitido realizar propuestas educativas que influyan en el desarrollo de los sujetos.

Estos mismos autores (Monreal & Guitart, 2012) encontraron que se deben coordinar acciones educativas entre todos los agentes educativos (familia, escuela, entidades) denominados *microsistemas* por Bronfenbrenner e identifican 3 dificultades para la creación de *mesosistemas* (principios básicos de *co-responsabilización*, *co-acción* y *co-reconocimiento*), necesarios ante cualquier intervención comunitaria. También señalan la poca relación de la escuela con el entorno del niño, a lo cual Bronfenbrenner denomina *alienación de la escuela* y *sistema caótico*. A partir de lo encontrado, los autores concluyen que el modelo ecológico de Bronfenbrenner permite estudiar los entornos educativos desde sus dimensiones micro y macro, donde los conceptos culturales y sociales contribuyen a nivel psicológico, ya que influyen en cualquier actividad. Así mismo, desde los aportes que estos realizan se debe basar la educación, teniendo en cuenta la interculturalidad, política, economía y problemas actuales, siempre apostando a un desarrollo integral de la persona dentro de su ambiente natural y posibilitando aportes cualitativos para el progreso de la comunidad.

García, González & Varela (2009) llevaron a cabo un proyecto, desde el enfoque ecológico contextual, en el cuál obtuvieron como resultado la creación de una propuesta de intervención neuropsicopedagógica para niños y niñas con trastornos en el desarrollo y/o con capacidades o talentos excepcionales, planteando lineamientos de intervención desde diferentes sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema), con el propósito de favorecer una práctica pedagógica que incluya varios entornos y brinde apoyo al menor, la familia, la escuela y el contexto, favoreciendo aprendizajes significativos y mejorando la calidad de vida para el menor y para su entorno. De esta propuesta (García, González & Varela, 2009) se concluye que la neuropsicopedagogía como campo multidisciplinar en construcción, debe articular procesos que abarquen el desarrollo, el aprendizaje, lo psicológico, la valoración de diferentes dimensiones del sujeto, del contexto sociocultural y la participación de familia y profesionales, apuntando a satisfacer necesidades del menor, sin desconocer el componente clínico fundamental para el diagnóstico y las estrategias de estimulación o intervención.

Siguiendo esta línea, Cobo (2011) plantea que después de la mirada del déficit, cuando el sujeto es el portador de la dificultad o deficiencia, se pretende encontrar ventajas de incorporar estrategias del enfoque ecológico y neuropsicopedagógico, al diseño de intervenciones

educativas para personas con dificultades de aprendizaje con una mirada holística, teniendo en cuenta no solo su desarrollo neuronal o biológico, sino también las influencias ambientales que pueden afectar o beneficiar sus procesos, proponiendo para el diseño e implementación de intervenciones, 1) una evaluación inicial que analice aspectos psicosociales y culturales (anamnesis) y 2) una evaluación neuropsicológica valorando aspectos tales como sistemas, contextos, métodos, lugares y recursos del niño. Esta autora aborda la relación entre neuropsicología y modelo ecológico, retomando a D`Amato, Crepeau-Hobson, Huang & Geil (como se cita en Cobo, 2011), para quienes de acuerdo a:

La perspectiva ecológica, para el establecimiento del perfil de procesamiento cognitivo superior de un individuo no sólo se deben considerar sus características intraindividuales observables, sino que es preciso analizarlo a partir de la reciprocidad entre factores medioambientales, biogenéticos y comportamentales (p. 97).

Lo más importante cuando se piensa en intervención, es analizar las necesidades específicas e individuales del sujeto de acuerdo con los aspectos neuropsicológicos y ecológicos que influyen en él, para poder proponer intervenciones adaptadas y contextualizadas teniendo en cuenta sus entornos inmediatos como familia, escuela y ambientes exteriores, que también pueden permearlo como cultura y sociedad. De acuerdo con ello se puede decir, que las terapias ocupacionales y conductuales y una red de apoyo a la familia y escuela constante, pueden ser eficaces, siempre y cuando estén adaptadas y contextualizadas, concluyendo que es importante reconocer que el abordaje educativo de un ser humano sea cual fuera, no debe tomarse desde un enfoque o profesión como tal, ya que estos son integrales y por tanto se estaría abordando desarticuladamente sin dar respuesta a todas sus necesidades específicas, llevando a que el proceso educativo no dé respuestas eficaces y concretas. Por este motivo, la neuropsicopedagogía articulada con el enfoque ecológico, posibilita un abordaje holístico de la persona permitiendo así encontrar el déficit y sus causas, ya sean biológicas o ambientales, para dar respuestas de intervención acordes a las necesidades y utilizando todo lo que sea necesario para suplirlas.

En el 2001, García conceptualiza el desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas del modelo ecológico y el modelo integral de intervención en atención temprana, partiendo del problema de que los mismos funcionan de manera desarticulada en población con discapacidad, creando la necesidad de formación de planes integrales preocupados por el desarrollo holístico visto desde lo neurológico, psicológico y educativo, proponiendo como resultado un programa de atención temprana bajo la teoría ecológica transaccional que se preocupa por los entornos naturales del sujeto con discapacidad desde su diagnóstico, necesidades y capacidades hasta posibilidades familiares, educativas y sociales que contribuyan a su desarrollo biológico, pedagógico y psicológico, bajo la atención de equipos interdisciplinarios capacitados en todas las áreas, que realicen la intervención no sólo en centros de salud, sino también en ámbitos familiares, escolares y sociales, con el fin de formular propuestas de mejoramiento y adaptaciones pertinentes, contribuyendo a la vinculación de personas que pertenezcan a diferentes sistemas en los que se desenvuelva el menor.

Este autor (García, 2001) concluye que aunque se reconoce que los seres humanos llegan al mundo con una carga biológica, esta puede modificarse en el transcurso del tiempo y con la influencia del entorno ecológico en el que se desenvuelva. Por ello recalca la importancia de que en los programas de atención temprana se pueda articular a un equipo multidisciplinar y así determinar apoyos funcionales y contextualizados desde una filosofía ecológica y transaccional, que tenga en cuenta la ciudad, la cultura y la política con el fin de mejorar la calidad de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, es prioritario abordar las particularidades del menor y su contexto para poder realizar su evaluación e intervención, pues si bien existen instrumentos estandarizados, estos procesos deben adaptarse al menor y no al contrario. Así mismo puntualizan en identificar el ámbito cultural y su influencia en el individuo y el nivel de desarrollo de sus procesos madurativos, para que la intervención sea enfocada desde diferentes campos de acción, a través de planes de atención integral y terapias de atención temprana, enfocado no sólo a las dificultades de aprendizaje, entre otras, sino también a la intervención en la discapacidad. Por tanto, se observa que no se encuentran contradicciones, diferencias e inconsistencias en los materiales revisados, ya que todos apoyan la importancia de los aportes que el modelo ecológico puede hacer a la construcción de la neuropsicopedagogía como disciplina convergente, o a la intervención como tal del sujeto, teniendo en cuenta al ser humano de forma integral para poder aplicar acciones encaminadas a todas sus dimensiones, a partir de los contextos en los cuales se desenvuelven y así obtener mejores resultados en su desarrollo.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se propone articular el modelo ecológico a la evaluación e intervención neuropsicopedagógica, considerando al menor en su contexto social, cultural y ambiental, lo que implica tener en cuenta la información suministrada de los contextos y cómo es su desempeño en ellos, donde los datos aportados por la familia, la escuela y las personas que conocen y tienen contacto con el niño en otros espacios (recreativos, culturales) permiten establecer relaciones recíprocas y de confianza con el sujeto durante el proceso.

Siguiendo esta línea, la evaluación neuropsicopedagógica debe abarcar la aplicación de instrumentos estandarizados y un análisis del contexto, debido a que la intervención se ha de centrar en las fortalezas y recursos con las cuales cuenta el entorno, pues aunque los instrumentos pueden arrojar datos en cuanto a la etapa o momento del desarrollo madurativo que se encuentre el menor, la evaluación cualitativa de su desempeño teniendo en cuenta el entorno, arroja datos de cómo aplica esas destrezas y habilidades en la cotidianidad, beneficio que en una prueba estandarizada no alcanza a observarse.

Desde este enfoque ecológico se puede tener un campo de acción neuropsicopedagógico más amplio, porque se logran potenciar las capacidades individuales en las áreas de desarrollo y así mismo, visualizar el desarrollo como un proceso donde madura un sistema gracias a la interacción con un entorno que ofrece diferentes experiencias. La intervención debe comprender la participación de contextos donde se puedan proponer adaptaciones para estos,

generando accesibilidad, estructura u organización en cuanto a niveles de ayuda, tiempos, recursos, formas de establecer vínculos afectivos, actividades que respeten el ritmo de aprendizaje y canales por los cuales hay mayor comprensión de la información.

Es necesario pensar en el menor evaluado como agente participante y posibilitador de la transformación social para el crecimiento de cultura y progreso; es acoger la evaluación desde la nueva perspectiva integradora, que reconoce las dimensiones y tiene en cuenta los aspectos ecológicos familiares, escolares y sociales, asumiéndolo de manera holística para encontrar las necesidades y la influencia que en estas tiene lo contextual, buscando apoyos o respuestas adecuadas que les permitan superar las barreras identificadas.

El hecho de abordar todas las dimensiones y sistemas del sujeto en cada evaluación e intervención, implica una responsabilidad que permite integrar el reconocimiento del todo y así llegar a un análisis lógico con respuestas claras, para eliminar la falsa creencia de que se evalúa solo para esquematizar, llegando a conclusiones que brindan posibilidades de apoyos para el progreso de los individuos mediadas por estrategias de intervención.

Conclusiones

La evaluación debe ir ligada a fines educativos y contextualizados, que brinden apoyo a las necesidades que tenga el sujeto, para potenciar sus capacidades y desarrollar habilidades que no se habían descubierto con anterioridad, reflejando la evaluación como una oportunidad de avance.

Es preciso generar cambios de paradigmas en la forma de evaluación e intervención, pensando en el otro y para el otro, teniendo en cuenta necesidades, intereses y capacidades de todas y cada una de las personas que están implicadas en el proceso formativo, para así potenciar cada vez más sus habilidades y afrontar sus dificultades, construyendo conocimientos no sólo teóricos y de contenido, sino también prácticos y aplicables a contextos ecológicos.

Referencias

- García Sánchez, A. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Real Patronato sobre Discapacidad*. Madrid, 1-12. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Delgado, J. (2006). Desmitificación de la neuropsicopedagogía. *Revista electrónica de educación y psicología*, (4), 1-17. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5255>
- García Gómez, M. E., González Benítez, L. & Varela Cifuentes, V. (2009). Propuesta de evaluación y de intervención Neuropsicopedagógica en población infantil. *Especialización en Neuropsicopedagogía, Facultad de Psicología, Universidad de Manizales*. Recuperado de http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/v_catedra/sesion_7/catedra_psicologia_final.pdf
- Cobo Charry, M. F. (2011). Diseño e implementación de intervenciones ecológicas desde un modelo Neuropsicopedagógico. En G. Vélez (Presidenta), *Retos actuales de la neuropsicopedagogía: cerebro, educación y familia*. Memorias IX congreso colombiano y V iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología. Instituto de neurociencias aplicadas INEA, Bogotá.
- Monreal, M. & Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de UrieBronfenbrenner. *Contextos educativos: Revista de educación*. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>

Recibido 27 de febrero de 2016/ Aceptado mayo 10 de 2016

NEURO-PSYCHO-PEDAGOGY: A LOOK AT MULTIFACTORIAL CONCEPT OF LEARNING

NEUROPSICOPEDAGOGÍA: UNA MIRADA AL CONCEPTO MULTIFACTORIAL DEL APRENDIZAJE

Natalia Ruiz Aristizábal*
Cruz Elena García Carmona**
Jormaris Martínez Gómez***

Forma de citar este artículo en APA:

Ruiz Aristizábal, N., García Carmona, C. E., y Martínez Gómez, J. (2016). Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 231-237.

Resumen

Se realizó una síntesis de artículos que permitieran reconocer la concepción actual de los procesos de enseñanza- aprendizaje desde una mirada neuropsicopedagógica. Para comprender este proceso es necesario identificar los elementos que configuran la noción multifactorial del aprendizaje. Varios autores tienen como punto de encuentro la noción de que el aprendizaje se da gracias a las funciones psicológicas superiores desde la parte anatómica cerebral; pero estos no son los únicos factores importantes, el entorno y la emoción también permiten que haya disposición para que ocurra un proceso de aprendizaje. La Neuropsicopedagogía se preocupa por entender como aprende el sujeto y rehabilitar sus dificultades potencializando habilidades y entendiendo de donde parte la necesidad que no siempre es orgánica sino que también puede ser emocional.

Palabras clave

Neuropsicopedagogía, aprendizaje multifactorial, neurociencias.

* Licenciada en Educación Preescolar. Correo electrónico: natalia0878@hotmail.com

** Licenciada en educación preescolar, Colegio La Colina. Correo electrónico: cruz.egarcia@hotmail.com

*** Asesora. PhD en Psicología. Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo electrónico: jormaris.martinezgo@amigo.edu.co

Abstract

A synthesis of the articles was done, it allows the recognition of the conception of the teaching-learning processes from a Neuro-psycho-pedagogic view. In order to comprehend this process it is necessary to identify the elements that figures... multifactorial of learning. Some of the authors have as a meeting point the notion that learning takes place thanks to higher mental functions from the brain anatomical part, but these are not the only important factors, the environment and the emotion also allows that the learning process occurs an available. Neuro-psycho-pedagogy cares about how the subject learns and rehabilitate their difficulties empowering their skills and understanding where the need takes place because is not always organic but can also be emotional.

Keywords

Neuro-psycho-pedagogy, multifactorial learning, neurosciences.

Introducción

La neuropsicopedagogía es un campo del conocimiento que se afianza como posibilidad para abordar diferentes procesos del ser humano, especialmente en estudiantes, de una manera integral y diversa.

En esta medida, este trabajo resultado del proceso investigativo desarrollado en la especialización en Neuropsicopedagogía Infantil, tuvo como objetivo realizar una reflexión crítica a la literatura existente acerca de la concepción actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada neuropsicopedagógica; aportará a este nuevo campo de conocimiento elementos que permitirán concebir el aprendizaje desde una noción multifactorial, debido a que si bien la literatura neuropsicológica ofrece diferentes responsables del aprendizaje, tales como las funciones psicológicas superiores producto de la actividad cerebral, existen otras áreas de conocimiento que también hacen lo propio proponiendo otros factores, segmentando la concepción de aprendizaje y como consecuencia, la forma como dicho proceso se desarrolla en un ser humano.

Desarrollo

La visión actual de neuropsicopedagogía se encuentra en construcción, debido a la necesidad de evaluar las diferentes dimensiones del desarrollo infantil durante la adquisición de los aprendizajes y lograr una adecuada intervención del origen de las dificultades escolares. Para De la Peña (como se citó en García, Gonzalez & Cifuentes, 2009) la neuropsicopedagogía:

Integraría el efecto sinérgico del conjunto de conocimientos propios de la neuropsicología y la psicopedagogía, potenciando el resultante del concepto 'psico' en sus más heterogéneos ámbitos de estudio. La Neuropsicopedagogía, a través de la comprensión del funcionamiento de los procesos mentales superiores (atención, memoria, funciones ejecutivas...), de las explicaciones psicológicas y de las instrucciones pedagógicas, pretende ofrecer un marco de conocimiento y acción íntegro para la descripción, explicación, tratamiento y potenciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen a lo largo de la vida, promoviendo una formación integral con repercusiones más allá de la institución educativa y del período temporal y tipo de aprendizaje que establece como válido (p. 3).

En este sentido, el ser humano y sus problemáticas analizadas desde un enfoque neuropsicopedagógico, implicarían la intervención de los procesos cognoscitivos, neuropsicológicos y psicopedagógicos, sin desligarlos de los aspectos emocionales, cognitivos, neurológicos y conductuales.

Continuando con el aprendizaje, este proceso ha sido desarrollado primordialmente en el área de la educación, aunque desde la perspectiva de las neurociencias se han analizado los mecanismos anatómicos cerebrales de los procesos de la lectura, escritura y aritmética con el fin de ayudar a encontrar estrategias para los niños con dificultades en dichos procesos (Anderson, 1997).

Por su parte, la definición que da Tubino (como se citó en Goodin, 2013) a la neurología la describe desde la capacidad de adaptación del cerebro bajo el principio de plasticidad cerebral que, a diferencia de la neurogénesis, la apoteosis o la sinaptogénesis, se refiere a la adaptación en la vías nerviosas y las sinapsis debido a cambios del comportamiento de los individuos como respuesta al medio ambiente, así como a la capacidad del cerebro para adaptarse en caso de lesiones físicas. Lo anterior evidencia como lo orgánico es fundamental cuando se aprende, pues se transforma el comportamiento debido a algún estímulo e indudablemente el cerebro sufre cambios cuando ocurren estos procesos.

Fourestein (1980) citado en Araya Carrasco, incluye en su teoría para comprender el aprendizaje lo que él denomina aprendizaje mediado, el cual se entiende cómo los estímulos del ambiente que son transformados por un agente *mediador*, generalmente los padres, los hermanos y/o las personas cercanas al niño. Este mediador, orientado por sus interacciones, su cultura y su carga emotiva, selecciona y le organiza al niño los estímulos que lo rodean: se los encuadra, filtra y etiqueta. El niño adquiere así, patrones de conducta y estrategias de aprendizaje que se convierten en ingredientes importantes en su capacidad de ser modificado por la exposición directa a los estímulos.

Teniendo en cuenta estos diferentes puntos de vista, es de gran importancia comprender el aprendizaje de manera multifactorial, donde los aspectos que influyen en el individuo son tomados en cuenta, permitiendo la mirada integradora a la que apunta la neuropsicopedagogía, por lo que cabe cuestionarse cómo se fundamenta la concepción del aprendizaje desde la misma.

González (2000) plantea un enfoque que enfatiza el aprendizaje humano como un reflejo de su medio sociohistórico (aprendizaje externo, sensomotriz y verbal), abordando la definición de aprendizaje bajo la función creadora de aquello que se aprende y sus determinantes (el aprendizaje externo e interno, el sensomotriz y el verbal) y a su vez la interrelación jerárquica que ocurre en los diferentes niveles del aprendizaje.

Sumado a lo anterior, para Goodin (2013) existe la necesidad de analizar el tema de la evolución del proceso de aprendizaje en relación con la capacidad de los organismos para adaptarse al medio, partiendo de la necesidad de supervivencia de especies y los cambios que a nivel biológico soportan el proceso.

Por todo esto, la educación basada en el cerebro busca maximizar el aprendizaje, la memoria, la atención y el entendimiento a partir de hallazgos neurocientíficos y la evolución del cerebro (Franco, 2013). Soubal Caballero (2008) complementa este planteamiento ofrecien-

do una mirada multifactorial del aprendizaje, mencionando que la condición cambiante del aprendizaje hace que este concepto de educación basada en el cerebro tome una dimensión más amplia.

Es por esto que para dicho proceso, bajo una concepción holística, se tienen en cuenta múltiples factores intervinientes. El proceso educacional debe estar centrado en el estudiante, dirigido al desarrollo de la inteligencia como meta, desarrollando la capacidad de integración de múltiples procesos que se dan en las dimensiones cognitivas, afectivas y motrices, así como también al desarrollo de valores y capacidades individuales (Soubal, 2008).

La neuropsicopedagogía infantil aborda diferentes puntos de vista teóricos para comprender los procesos de aprendizaje. Específicamente, las neurociencias han hecho un gran aporte a responder a la pregunta sobre cómo aprendemos, interesando a profesionales en educación y de otras disciplinas científicas para generar temas de interés, ya que en el cerebro se producen cambios cuando se aprende (De la Barrera, 2009).

Teniendo en cuenta las perspectivas teóricas referidas a responder este interrogante, el concepto de la neuropsicopedagogía de Montes De Oca (2006), como lo relaciona en su artículo González Fernández (2010) hace referencia a esta como un ejercicio-trabajo interdisciplinario acerca del procesamiento de la información y la modularidad de la mente en términos de Neurociencia cognitiva, Psicología, Pedagogía y Educación, que lleva a cabo el profesional de formación multi-interdisciplinaria y con fines Educativos. Lo anterior implica reconocer el concepto actual que se tiene del aprendizaje para poder realizar un ejercicio neuropsicopedagógico que aborde las necesidades desde una mirada multifactorial.

La esencia del aprendizaje consiste en el surgimiento y modificación de los procesos psíquicos y del comportamiento tanto en una faceta o dimensión afectiva como cognitiva. Se aprenden no sólo hábitos, conocimientos, habilidades y capacidades, sino también actitudes, rasgos volitivos, emociones, sentimientos y necesidades, por ello el aprendizaje se refiere tanto al proceso de enseñanza como al de educación (González, 2000).

La pedagogía ha aumentado su interés en los estudios acerca del cerebro, partiendo de un análisis de todos los factores que influyen en los aprendizajes, contemplando la individualidad y necesidades del sujeto que aprende, por lo cual es totalmente válido retomar la idea de que es tarea de la neuropsicopedagogía desarrollar una teoría heurística, donde puedan insertarse de manera creativa los resultados que se obtengan en el área de las neurociencias y la neuropsicología, teniendo en cuenta que ambas áreas intentan comprender al ser humano desde perspectivas diferentes (Delgado, 2006).

Conclusiones

La Neuropsicopedagogía se preocupa por entender como aprende el sujeto e intervenir, mediante estimulación o rehabilitación, sus dificultades, potenciando habilidades y entendiendo de dónde parte la necesidad que no siempre es orgánica sino que también puede ser emocional.

Es imperativo generar teorías que aborden el aprendizaje desde un enfoque multidimensional y no fraccionado, teorías que unifiquen e integren los diferentes aspectos que influyen en que una persona aprenda o no de manera adecuada, teniendo en cuenta igualmente los factores externos que pueden afectar tanto a la persona como a los ambientes en los que esta interactúe.

Referencias

- Anderson, R. (1997). A neurocognitive perspective on current learning. *Science Education*, 67-89.
- Araya Carrasco, F. (2016, Julio). *Aprendizaje mediado*. Recuperado de <http://cognitivamedia-cion.blogspot.com.co/>
- Bejár, M. (2014). Una mirada sobre la educación: neuroeducación. *Padres y maestros*, (355), 49-52.
- De la Barrera, L. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria [en línea]*.
- Delgado, L. (2006). Desmitificación de la neuropsicopedagogía. *Revista electrónica de educación y pedagogía*, 4, 1-17.
- Franco, S. (2013). Educación basada en el cerebro. *Med UNAB*, 34-38.
- García, M., Gonzalez, L., & Cifuentes, V. (2009). *Propuesta de evaluación e intervención neuropsicopedagógica en población infantil*. Manizales.
- Gonzales, C. (2010, Febrero 2). *ASOCOSIP*. Recuperado de <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com/2010/02/aportes-de-la-neuropsicopedagogia-la.html>

González, D. (2000). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Revista Cubana de Psicología*, 124-130.

González Fernández, C. (2010, Febrero 10). *ASOCOPSIP*. Recuperado de <http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com.co/2010/02/aportes-de-la-neuropsicopedagogia-la.html>

Goodin, A. (2013). La evolución del aprendizaje: más allá de las redes neuronales. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1.

Soubal Caballero, S. (2008). La gestión del aprendizaje. *Polis*, 311.

Tubino, M. (2007). Plasticidad y evolución: papel de la interacción. *Revista de estudios neuro-lingüísticos*, 16-25.

Recibido 1 de marzo de 2016/ Aceptado mayo 10 de 2016

EDUCATION AND SELF-CARE

EDUCACIÓN Y CUIDADO DE SÍ

Fernando Calle Valencia*

Forma de citar este artículo en APA:

Calle Valencia, F. (2016). Educación y cuidado de sí. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 238-247.

Resumen

Se aborda aquí una problemática inveterada de la humanidad, cual es, el cuidado de sí. Se propone como el principal enemigo del ser humano es él mismo y cómo la educación y sus procesos pueden contribuir al crecimiento interior del educando en la medida en que le permita y estimule hacia la integración con su mundo interno, lo que redundará en la integración con el medio circundante. De contera se propone la necesidad de un cambio sustancial de los procesos educativos, donde el educando sea el centro y no los currículos, los afanes adaptativos o productivos. En tal sentido educar para el cuidado de sí es generar metodologías para que aquel se encuentre consigo mismo y las tendencias destructivas.

Palabras Clave

Educación para el cuidado de sí, alternativas educativas, educación para la libertad, procesos educativos desde el sujeto, cuidado de sí.

Abstract

A deeply rooted humanity problem is addressed here; that is, the self-care. It is propose as the main enemy of the human being, it is the same and how the education and its processes can contribute to the inner growth of the learner, allowing and encourage toward the integration with the world around them. To finish; it is propose the necessity of a fundamental change of the educational processes, where the learner is the center and not the curriculum; referring to, adaptative and productive efforts. Thus, teach for self-care is to generate methodologies in order to find yourself and the destructives tendencies.

Keywords

Self-care Education, educational alternatives, education for freedom, educational processes from the subject. Self-care.

* Psicoanalista; Licenciado en Bibliotecología, Universidad de Antioquia; Psicólogo Social, UNAD Medellín y Magister en Psicoanálisis y Salud Mental, Universidad de León, España. Orienta los grupos de investigación “Psicoanálisis y el Cuerpo”, “Psicoanálisis y Cultura”, dirige la investigación “Pedagogía y Derechos Humanos” en la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín. Correo electrónico: ferchopoe@yahoo.com

Introducción

Los procesos educativos que se han propuesto redundan en la adaptabilidad del sujeto y en la aplicación de conocimientos para facilitar la inserción del educando en la cultura. Sin embargo, poco se ha pensado la problemática desde las condiciones psíquicas y las dinámicas que atraviesan al sujeto problematizado con la pulsión destructiva y las variantes de la misma en lo social. Es por ello que nos hemos propuesto un abordaje, al menos general, de lo que significa un cambio en la educación que facilite la resolución de conflictos al interior del educando y que propenda por una auténtica libertad, la cual es primero interna, luego interpersonal y social.

El auto-cuidado está estrechamente relacionado con aspectos que redundan en condiciones saludables para el sujeto y tienen que ver con el cuidado de sí mismo, del otro, del medio ambiente, del planeta, es imposible concebir el bienestar propio sin un medio natural, social y cultural que lo propicien. Sin embargo, hemos de partir del concepto del conocimiento y reconocimiento de sí mismo para poder pensar en un educando capaz de ubicarse entre lo que le compete y lo que le atañe, esto es, lo que lo implica de modo directo en sus emociones, sensaciones, experiencias, sentimientos, necesidades, entre otras; y lo que convoca su acción o su participación, como lo es el bienestar corporal o físico, psíquico, familiar, veredal, barrial.

Cuando se nombra el cuidado de sí y se piensa en una educación que tienda a ello, hemos de pensar en una serie de condiciones, a la par que en una variedad de pautas pedagógicas que propendan por dicha apuesta. Las condiciones aunque pueden ser variadas, han de girar en torno a:

Convertir al estudiante en el centro, razón y sentido de la actividad pedagógica, donde los contenidos, la disciplina, si bien son importantes, se pueden ir abordando en la medida en que se aplican las pautas que enunciaremos más adelante. De tal manera que el desarrollo de temas y subtemas orbite en torno a la demanda, pues muy bien nos sugiere Estanislao Zuleta (2000) que no puede haber acceso al conocimiento si no hay hambre del mismo¹.

La escucha como habilidad central en la comunicación², pues es escuchando a los niños que ellos pueden aprender a hacerlo también, ya que nadie da de lo que nunca ha recibido. Dicha escucha lo es en la medida en que se rige por los tres principios del racionamiento kantianos: 1) pesar por sí mismo (aceptar en este caso que el niño y educando piensan por sí mismos y se les respeta su forma de pensar, es decir no se les ridiculiza y más bien se induce a intercambios que revalúen dichas posturas como lo son los debates, la investigación); 2) nos ponemos en el lugar del otro, es decir, pasamos a una posición de reconocimiento de su alteridad para ubicar puntos en común y puntos divergentes o neutrales, y 3) se es consecuente, esto es,

¹ Así nos propone también la paradoja de que los seres humanos, en nuestro narcisismo podemos sentirnos ahitos de saber, en tanto predomine la posición omnisciente; sin embargo, postulamos que esa actitud puede ser una respuesta del estudiante frente a un enseñante que procede desde la posición del saber, quien antes que interrogarse y abrirse a la construcción de aprendizajes en su interacción educativa, se mece en cierta petulancia, desde la cual pretende que son sus educandos quienes están allí para ser educados, enseñados, entre otras.

² Diferente a la alocución que puede ser unilateral, arbitraria y vertical.

respetando los puntos de vista del otro por arbitrarios o retrógrados que parezcan, miramos la manera de conciliar con ellos, de negociar posiciones o estimular al cambio en una posición que interroga, esperando al cambio, no exigiéndolo³.

El autocuidado ha de basarse en dos pilares fundamentales: el reconocimiento y desarrollo de los recursos internos que le permita al educando resolver aspectos básicos como necesidades y limitaciones. Lo primero nos sugiere un conocer implícito que porta el educando y que el proceso de educación puede despertar, por ello hablamos de un re-conocer o volver a conocer. Esta vez de un modo ya consciente. Aquello implica metodologías como la confrontación, la socialización, el análisis, la expresión espontánea de sentimientos y emociones.

El segundo pilar atañe a la ubicación de instancias que desde lo social y lo cultural puedan ofrecer apoyo o elementos frente a situaciones conflictuales y problematizadoras para el educando en cuestión, a la par que implica el ayudar a reconocer factores de deterioro y amenaza para la salud psíquica y social.

El proceso educativo integral abarca tanto las primeras formas de relación del sujeto como las escolares, las experiencias consigo mismo, el entorno social.

Es sabido desde hace tiempo que dichos procesos están mediados por la interpretación subjetiva de los educandos, lo cual nos da a entender que no existe el modelo perfecto en lo que significa educar; según Freud, la educación es tan difícil como gobernar o analizar, ya que hagamos lo que hagamos no asegura los resultados precisos y deseables.

En esa dirección, si nos mueve un sentido ético, acorde al deseo del inconsciente, habremos obrado al menos en consecuencia de lo que podría ser más apropiado, en tanto nos permite pensar la educación como un campo de combate (Zuleta, 2000), donde nos la jugamos por una verdadera emancipación del sujeto. Para ello, se requiere pensar el proceso educativo desde las necesidades más generales del educando y no desde las demandas y exigencias institucionales, sociales, económicas, estatales. Ya no se trata de adaptar al sujeto a la sociedad, sino de despertar el potencial de cada uno para que ayude en los procesos de crecimiento de la humanidad y el desarrollo de alternativas frente a las crisis actuales. La educación adaptativa se erige como propuesta de facilitación manifiesta de inclusión del sujeto en lo social, lo cultural, pero en realidad encubre un filo bastante peligroso en la medida en que se erige como propuesta moldeadora de la personalidad del sujeto para los fines que persiguen las ideologías

³ Cuando como educadores ponemos por delante la prisa por los resultados, antes que el reconocimiento de las condiciones particulares del sujeto, las dificultades por las que pueda estar pasando o quizá las batallas y necesidades más íntimas, solemos lograr una de tres posibilidades: un sujeto demasiado sumiso que reprime sus conflictos para atender los requerimientos del adulto. Dos, alguien recalcitrante a las normas y a la influencia de los adultos, esto es, un rebelde por desconfianza y sobre todo, por resentimiento con unos adultos que no le comprenden, mucho menos le aceptan. El tercer resultado es que el educando se vuelva un rebelde solapado: intentará aparecer como quien “no quiebra un plato”, levantando sobre él la más mínima sospecha, pero trasgrediendo a través de la manipulación de otros, de formas soterradas, entre otras. No descartemos la combinación de aquellas tendencias, pues lo que puede ser en un ámbito no será en otro, lo que se juega en un momento no necesariamente aplica como modelo para otro.

dominantes y presupone la ausencia de la capacidad de autonomización inherente a cada ser humano, dando por hecho que aquel necesita ese moldeamiento para que no se pierda en un supuesto “salvajismo”⁴.

Ahora enfrentamos los retos de un planeta en crisis y una humanidad cosificada, programada como androides para el consumo; donde cada vez más seres humanos ruedan por la cuesta bajo de la lumpenización, la miseria económica,... y solo si se transforman valores como educación para la productividad, el desarrollismo económico, y todo aquello que ha subordinado la educación y el ser humano a intereses de quienes detentan el poder, podremos retomar el rumbo que realmente puede justificar la existencia, cual es, el crecimiento singular en todas las dimensiones posibles.

Se trata ahora de volver la mirada sobre el sujeto como ser social, intentando que, en la medida que aquel crece, puede hacer crecer la sociedad. Esto significa empoderarle, o por lo menos, generar condiciones para que pueda tomar posiciones que desde la autonomía, abran vías nuevas de avance y realización humana. La apuesta es entonces potenciar la educación a partir de los descubrimientos de otros campos como lo es el psicoanálisis para, por vía de la decantación, se ayude al educando a descubrirse y a reconocerse en sus más amplias dimensiones.

Esto último se sustenta en el hecho de que no se trata del conocimiento intelectual como el único posible y la inteligencia racional como el camino exclusivo hacia dicho conocimiento. Ahora se trata de posibilitar al educando el encuentro con su ser interior y la conexión con una historia familiar, social, biótica, terrestre, cósmica. En una palabra, que el sujeto se descubra como parte del todo y su papel protagónico en la búsqueda del conocimiento, esencia y sustancia, razón de existir de todo lo apreciable⁵.

Si la educación buscara entonces adaptarse a las necesidades del sujeto, se daría a la tarea de darle respuesta a lo que aquel requiere para el crecimiento de sí, bajo la premisa de que al crecer el sujeto, la colectividad crece; cada quien es representante de la totalidad y la totalidad producto de los avances que cada quien aporta al crecimiento común.

Se abre así el postulado de apuntarle al proceso de liderazgos múltiples, donde la competitividad abre paso a la dignidad, y la masificación da paso a individualización, donde ya no se busca competir por ser el mejor según objetivos e intereses manipulados desde otros, sino que

⁴ Lo que nos deja entrever el psicoanálisis y lo que nos demuestran los procesos analíticos, es que el sujeto, de un lado, posee, de manera inherente los potenciales de civilidad y tiende a una autonomización de su existencia; mientras por otro, responde o reacciona a los esquemas con que se le concibe. Demos por caso alguien a quien se le considera retardado mental, es posible que aquel aprenda a abroquelar su personalidad y estilo “cómodo” de vida, desde allí. Miremos otro caso: alguien que protesta y arma jaleo donde quiera que llega, sean instituciones, relaciones, etcétera. Será señalado como el raro, el problemático. En el análisis se comprueba como dichos sujetos están en posición de denuncia y reclamo frente a la sociedad, solo que pareciera que al no definirse en posición abierta, por su interés, en parte, de gozar de los privilegios del poder establecido, han quedado moviéndose en dos aguas, pues el conflicto entre irse en contra del status quo y querer hacer parte de él, parece quedar inconsciente. En tal sentido proponemos una educación no para el moldeamiento de la personalidad sino para la promoción de la autonomía, donde el respeto por gustos, afinidades y apetencias del sujeto, junto con los límites y el acompañamiento afectivo, hagan el tripode de ese posible ciudadano, capaz de reconocerse en relación con otros y de jalonar, o como mínimo, apuntalar los avances de la humanidad (en términos de cualificación y de civilidad, no en términos de progresismos tecnológicos o materiales, estos sólo podrán ser medios, no fines en sí mismos).

⁵ Es el conocimiento el que abre la posibilidad de empoderamiento de cada quien, pues es desde el mismo que puede entender el mundo, liberarse de la angustia de la incertidumbre y la manipulación de otros, resolver problemas y generar metodologías en aras de nuevos conocimientos y dominio sobre la realidad, así como generar otros conocimientos.

cada quien lucha por ser mejor y puede tener en el semejante un colaborador, un cómplice⁶, también es cierto que el sujeto es hijo de una época y cada época ha movilizado y movilizará concepciones del mundo que también se sustentan en los conflictos psíquicos individuales, los que alcanzan a ser colectivos en su convergencia institucional o grupal⁷.

Si la educación es transversalizada por conceptos que reconocen las implicaciones de lo psíquico en los procesos individuales y sociales, puede ayudar a fomentar aquello que resulte conveniente o contrarrestar lo que resultaría adverso a los objetivos o propósitos nuevos.

El cuidado de sí, implica tanto un entrenamiento como los conceptos que lo sustentan. Lo primero atañe a la práctica, el quehacer del docente en relación al educando. Lo segundo es el porqué y el qué de las prácticas docentes. Aquí tratamos de lo segundo, lo primero será producto de lo que también los docentes elaboren de su propio interior, ¿cómo comprender al otro cuando uno no se comprende?

Entonces se buscaría asimilar factores de nuestra propia realidad interior y, como docentes, poder ayudar a ventilar con los educandos, aquellos temas que pueden contribuir al reconocimiento y aceptación de sí mismos, auspiciando, de ese modo, lo que significa la convivencia; solo quien se acepta a sí mismo, puede aceptar realmente al semejante.

Freud de manera muy incisiva propone la pulsión de muerte como algo profundo e inherente al sí mismo y, no nos serviría más que como concepto, si no fuera porque encontramos maneras de verla reflejada en nuestra vida diaria y en relación con nuestro que-hacer e interacciones con los demás. Una de las derivas que suele tomar dicha pulsión es lo que vemos reflejado en las dificultades con el semejante, el rechazo y el deseo de agredirle y en el peor de los casos, desaparecerle, pero una perla que nos aporta el psicoanálisis es que ese aborrecimiento no tiene otra fuente más que nuestro propio interior, es por lo que vemos en el otro reflejado de nosotros mismos que intentamos segregarle, apartarle, ignorarle, dañarle o aniquilarlo.

Nos enfrenta lo anterior a la pregunta ¿entonces amamos y odiamos afuera lo que nos refleja algún aspecto nuestro? Ante lo que hemos de decir, sí, eso es lo que intentamos presentar como la gran paradoja del amor y el odio, el cuidado de sí y el cuidado del otro, del medio ambiente natural, social y cultural.

⁶ Aquello que Freud plantea de que el otro aparece en nuestro psiquismo como rival, objeto amoroso o sexual, enemigo o auxiliador, está sustentado en el conflicto edípico, pero sobre todo, promovido desde las instituciones que se nutren de las problemáticas humanas para mantener un orden vertical de poder y sacar ventajas de diverso tipo. Lo que se busca en el orden propuesto, de la educación para el empoderamiento del sujeto y el desarrollo de la autonomía, es quitarle fuerza a dicha institucionalidad, direccionando la educación hacia ese poder emancipatorio, donde esta pueda tocar con lo inconsciente y hacerse así, un eje transformador de la mentalidad del sujeto humano y, de paso, de las sociedades humanas. Tal vez suene un poco ambiciosa nuestra posición, pero se trata de apuntarle a lo imposible, como diría un activista del año 68: hacer de la educación un instrumento de atenuación de los conflictos psíquicos y ya no de perpetuación de los mismos para una mayor manipulación del sujeto.

⁷ Si examinamos el texto de Philippe Aries, *Historia de las Mentalidades*, nos damos cuenta de cómo el sujeto se sitúa en cada época según los ideales, las concepciones que dominan y someten al ser humano, según intereses, propósitos y expectativas de las clases dominantes. Es así como la época victoriana produce, al menos en Europa, un brote de Histeria conversiva que se convierte en la epidemia sufrida por las señoras de clase media y alta. Del mismo modo como hoy, dominados por la religión del consumo (Galeano) se ha disparado la anorexia y la obesidad, como dos caras de la misma problemática. Moneda cuyo lomo (la otra cara de la moneda), alberga el hambre y la desnutrición de una tercera parte de la población mundial.

Como corolario nos queda que en el fondo, el ser humano solo puede odiarse a sí mismo y se odia en el otro o en lo otro, de tal modo que el gran enemigo está dentro de sí. La gran lucha que el hombre ha de librar es contra sí mismo, la cual es la misma lucha contra el sufrimiento, la enfermedad y la muerte. La vida se resume en eso, un resquicio que segundo a segundo le robamos a la muerte.

Con esto último podemos decir, que el cuidado del medio ambiente y de los demás, pasa por el asunto del cuidado de sí. En el peor de los casos, si uno se descuida, no se aprecia desde el fondo, con sinceridad, pueden suceder varias situaciones:

- Llegará a atentar deliberadamente contra sí mismo.
- Quizá atente contra sí mismo contra su voluntad y/ o de manera encubierta con enfermedades, laceraciones y accidentes.
- Atente contra el medio ambiente físico y los demás deliberadamente.
- Atente contra el medio físico y los demás de manera encubierta (no quiero dañar, pero hago algo que termina dañando, tengo toda la intención de hacer el bien y lo hago, pero logro un efecto contrario, verbi gracia la sobre protección, al igual que buena parte del *caritativismo*).

La pregunta que resulta imposible de resolver es: ¿si el sujeto es el principal enemigo de sí mismo, cómo se le puede ayudar desde la educación para que pueda cuidarse? En otras palabras ¿puede la educación dotar al sujeto de herramientas para que aquel pueda ir por la vida protegido de los peligros, aun sabiendo que el veneno ya lo lleva dentro, y, puede desatarse en el momento menos esperado?

Ante aquello hemos de decir que no es posible tal situación ideal, además, cuando se está expuesto a tantos factores que complejizan la vida para cada uno, como lo son lo psíquico inconsciente y la realidad externa, tan cambiante. Sin embargo, nuestra propuesta no apunta a absolutos, más bien lo que proponemos es un cambio del enfoque de la educación, donde ya no se trataría de adaptar al sujeto a un medio social sino de adaptar la educación a los requerimientos del sujeto, en aras de poder alcanzar al menos las cuatro cosas que anunciamos abajo:

- Reivindicar su derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- Ratificar su individualidad como potencial de la creatividad y fuente de alternativas para el crecimiento de la sociedad.
- Retomar los valores básicos de la vida, donde cada uno somos representantes y podemos aportar al avance colectivo.

- Dotar a cada quien con elementos que le permitan ubicarse de la mejor manera frente a sí mismo, el medio natural, social y cultural.

Pensar en dichos instrumentos es proponer metodologías de interacción educativa que los posibiliten y promuevan. No bastará empero, el compromiso de la escuela solamente, lo que pase allí, también estará mediado por las vivencias y experiencias previas, aquellas alcanzadas en el núcleo familiar, de igual forma que serán ciertos aspectos íntimos los que también incidan, muchas veces determinen, comportamientos y actitudes

Es necesario entonces, proponer una articulación estrecha entre la familia y la escuela para que haya continuidad en el proceso. Sin embargo, la escuela y el sistema educativo, también están llamados a rectificar algunas anomalías de procesos vividos por el educando en sus núcleos familiares o por fuera de ellos. Es poner en práctica lo que nos propone Federico García, de que si bien hay hechos de la vida familiar que han marcado, y desde muy temprano, al educando, no quiere decir que la escuela, en sus enseñanzas y experiencias, no le brinde algunos instrumentos para lidiar con ello⁸.

Plantear abordajes educativos que marquen la pauta desde el reconocimiento del sujeto, implica tomar en consideración lo que Touraine denomina diálogo de saberes, donde el intercambio posibilita entender la demanda y necesidades de los educandos, se puede abordar en matices cada problemática, dado que cada grupo, cada individuo, las experimenta de modo singular.

Creemos que el punto de partida, en términos metodológicos, puede generarse desde la educación sexual, la cual, entendida en términos de la demanda, tendría que estar dada desde lo que cada grupo e individuo, como representante de grupo, se interroga y por ende, le problematiza.

Se podría pensar desde cualquier otra demanda, sin embargo, se trata de articular el aspecto del cuidado de sí con una alternativa educativa prolija en contenidos significativos para la vida del sujeto. Como diría Estanislao Zuleta, educar para la vida y ello significa una doble partida. Es decir, Dotar al sujeto de elementos que le permitan entender cada vez sobre sí mismo y ofrecer criterios e instrumentos para moverse por el mundo. Esto último quiere decir que si se articulan prácticas educativas relacionadas con lo que pasa en la vida diaria, el entorno en el cual se mueve el estudiante, se le ofrecen elementos para resolver problemas, entre otros, las respuestas positivas no se harán esperar.

⁸ No se trata de hacerse responsable de lo que pueda haber pasado en la familia y aun esté pasando con el educando en lo social, pero el sistema educativo y el docente pueden brindar paliativos, o al menos señalar posibilidades para que el sujeto se enfrente a aquello de la mejor manera. Si se toma esto sin mucha ansiedad las cosas fluyen con espontaneidad, si nos cargamos con ello como una responsabilidad, tal vez lo único que logremos sea angustiarnos. (Cuestión esta que, dicho sea de paso, reclama una búsqueda de ayuda para quien así se asume, será un signo de alarma en cuanto a la urgencia por solucionar).

En cambio, el primer enfoque, el de entender sobre lo que le pasa y se mueve a pesar de sí mismo, empujándole a estados de ánimo, actitudes o posiciones diversas, le va a ayudar, si no a contrarrestar, al menos a advertir situaciones de riesgo o peligro, vengán estas desde fuera o provengan ya de adentro de sí⁹.

Pensemos en algo tan sencillo de la vida diaria, las enfermedades. La medicina disque científica nos ha enseñado que los virus, las bacterias y los hongos son nuestros enemigos y hay todo un mercado de productos para la limpieza, el aseo, la prevención de las infecciones y un largo etcétera. Pero, acaso nos han dicho que esos “bichos” ya existen en nuestro cuerpo y que son auxiliares para la recuperación y que las causas reales de enfermedad son fruto de los enredos emocionales de cada quien¹⁰.

En ese sentido, si no sabemos reconocer, mucho menos defendernos de nuestra propia destructividad ¿Cómo defenderse de los peligros reales del entorno? ¿Acaso nos exponemos a los peligros, resultando cómplices de los propios males y ayudantes juiciosos de quienes quieren hacer de nosotros recurso de su propia cobardía?¹¹

Aprender a protegerse de los juegos de poderes que se tejen en discursos religiosos, jurídicos, económicos, mediante los cuales nos domestican, someten o manipulan, no puede ser más que efecto de haber ejercitado la facultad de enfrentar los fantasmas internos, o de haber resuelto, quizá ayudados por el entorno, una aventajada educación, por los recursos y la resiliencia interior, dichos fantasmas.

Podemos decir entonces, que a mayor conocimiento de sí mismo, menos peligro se corre, de lo contrario estoy comprometiendo un monto de energía considerable en mantener esa ignorancia, en evitar todo lo que aluda a lo que tratamos de evitar, o pueda ser despertado, lo que implica que vivamos un desgaste continuo. De otro lado, aquello que desconozco puede emerger de un modo violento en el momento menos esperado, para causarnos accidentes, enfermedades o situaciones incómodas, entre más se combate al enemigo, más se le refuerza. Como también es posible que eso mismo que desconozco lo veo venir de fuera, para sentirme perseguido, provocar su ira cuando en parte creo que merezco que me castigue o simplemente creo que me va a castigar y me adelanto a sufrir para que ese otro tenga misericordia, le dé algo de pesar y nos caiga con menos saña.

Enseñar a pensar, lo que es nuestra esencia y habría de ser la razón de todo proceso educativo ¿Qué tipo de ciencia estamos aprendiendo y transmitiendo?

⁹ Es de aclarar que finalmente, los peligros externos son buscados en realidad por el sujeto, algo de adentro nos lleva por el camino del atraco, la enfermedad o la muerte. Contando con la realidad inconsciente, nada sucede sin que de alguna manera lo hayamos pedido, aun en contra de la voluntad consciente, los propósitos y expectativas manifiestas.

¹⁰ O de las relaciones en que se haya instalado. Remitimos al lector al texto *El Deseo de Enfermar: por qué enfermamos* del mismo autor que aquí escribe, para no extendernos en estos tópicos ahora. Otra referencia de índole más experimental es la propuesta de la *Nueva Medicina Germánica* www.newmedicine.ca/spanish_intro.php.

¹¹ Cazar peleas, asegurarse problemas con el mundo y los demás, hacer guerras, buscar afuera demonios para exorcizar, son maneras de voltear la mirada, escapando de aquello que nos atera, nos horroriza o repugnamos de nosotros mismos. Convertir a otros en recurso prisionero de nuestros caprichos, es producto de un abandono de sí mismos, por negación de los recursos y potenciales internos, tenemos que idealizar a los otros y sentirnos incapaces cuando, disminuidos en el aprecio de sí, caemos por la cuesta abajo de la inhibición y hasta de la discapacidad.

Se requiere un maestro capaz de ver en el conocimiento de sí mismo, una cantera de posibilidades para su quehacer docente y en general como ciudadano, integrante de la especie en solidaridad con el sufrimiento o sensible a las formas de sufrimiento. Sensible a la sed de libertad que está llamando a la puerta. La verdadera libertad comienza adentro del sujeto; de acuerdo a la manera como me conduzco en mi propio interior me muevo en el medio y con los demás. Un oprimido será siempre agente opresor, como mínimo de sí mismo, de igual manera, el opresor no puede ser más que alguien que ve en otros aquellos aspectos de sí, por los que se tiraniza en aquellos, como en un alter ego.

Queda claro entonces, que toda forma de poder basada en el dominio y el control de los otros, no es otra cosa que una reproducción social de una tiranía interna del sujeto en cuestión y que aquel, no es más que un pobre diablo que busca reivindicar afuera una potencia de la que carece a profundidad.

A las claras está que muchas veces somos como niños, aunque tengamos cien años, que vamos por la vida, a veces demasiado cándidos, creyéndole a los discursos, las autoridades que nos repiten las mismas ideas, temerosos del qué dirán, qué podrán pensar los demás de lo que hacemos, tratando de complacer a quienes dicen querernos.

Se requiere un docente capaz de abandonar la platea del poder sustentado en posiciones de control o dominio sobre los educandos, de quien detenta el conocimiento, para pasar, desde el conocimiento de sí y el poder que ello le confiere, a un acompañamiento de sus pupilos, y ello significa que quien ejerce el papel de educador pasa de ser quien pretende enseñar desde el discurso, asume una posición donde en vez de demostrar que sabe, exhibe el amor por el conocimiento; en vez de predicar el respeto, la inclusión, entre otras y las leyes que amparan esos valores, respeta, incluye, ...desde su experiencia y desde los valores genuinos de la vida, con actitud orientadora, sin pretensiones de cumplir con objetivos preestablecidos, planificaciones impositivas...

Conclusiones

El cuidado de sí reclama un entrenarse del sujeto, a la par que reconocer factores de riesgo en lo interno, en lo grupal y en lo social, es la educación y sus procesos de capacitación para la vida la que está llamada a facilitarlos; de lograrlo se verían notables cambios positivos en la salud de los ciudadanos y en las problemáticas humanas.

Si algo nos enseñan los procesos terapéuticos analíticos es que no hay peor enemigo de sí mismo que el propio sujeto, lo que sugiere que también las situaciones de crisis que viven las sociedades actuales y el planeta mismo, son efecto de la suma o convergencia en lo colectivo

de lo que ocurre en lo individual. Por ello, una educación que se precie de tal, ha de tener en cuenta que es hora de dar el salto hacia la consideración de las dinámicas psíquicas de los educandos en aras de una verdadera integración del sujeto en lo cultural y lo social.

Una educación que le siga apuntando a la formación de sujetos operativos, adaptados al sistema de producción, no puede ser más que reproductora de las viejas prácticas que hicieron creer que el hombre estaba por encima de “la creación” y que la naturaleza como el planeta estaban a su disposición, para ocasionar los desequilibrios a que se ve abocada actualmente la humanidad. El cuidado de sí es un modo de rectificar e integrar al ser humano al entorno, promoviendo el respeto y el cuidado con cada elemento que lo constituye, pues un sujeto que puede cuidar de sí, en respeto y consideración por lo que es y sus potenciales, puede cuidar y respetar a los otros y lo otro de lo natural, lo cultural, lo social.

Una educación que practica el cuidado de sí, habrá de basarse en valores y principios que pone a circular en la interacción, en el día a día de la convivencia, el intercambio y las prácticas educativas en general, pues ya sabemos que el discurso sin asiento en la práctica pervierte y daña al individuo y a la sociedad, alimenta la corrupción y la hipocresía.

Referencias

Zuleta, E. (2000). *Educación y Democracia*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.

Zuleta, E. (1999). *La idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.

The German / Germanic New Medicine. (2001). *Introducción a la Nueva Medicina Germánica del Dr. Hamer*. Recuperado de www.newmedicine.ca/spanish_intro.php

Recibido 20 de noviembre de 2015/ Aceptado abril 2 de 2016

BEYOND THE SILENCED WORD: APPROXIMATION TO A SEMIOTICS BODY. MÁS ALLÁ DE LA PALABRA SILENCIADA: APROXIMACIÓN A UNA SEMIÓTICA DEL CUERPO¹

Gloria Isabel Rendón Calderón*

Forma de citar este artículo en APA:

Rendón Calderón, G. I. (2016). Más allá de la palabra silenciada: aproximación a una semiótica del cuerpo. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 248-254.

Resumen

El ser humano está facultado para comunicarse siempre, lo hace de una u otra manera, es su esencia. Más allá de la palabra hablada se encuentra el silencio que brinda información sobre el otro, lo otro y los otros; lo establece en códigos que aún están por descubrirse y valorarse en toda su dimensión y riqueza semántica. Este gesto que clama a gritos con miradas, movimientos y emociones humanas espontáneas, alejadas de estrategias y manipulaciones, buscan ser descodificado para establecer una comunión con el perceptor, nexo que hace evidentemente a los seres humanos, en redes de cercanía y solidaridad a cada instante en la cotidianidad.

Palabras clave

Cuerpo, quinesia, prosémica, semiótica, factual.

¹ Artículo de Reflexión presentado en el Seminario de “Competencias Comunicativas para la vida: Expresión Oral y Corporal...” efectuado en la Fundación Universitaria Luis Amigó, el 29 de febrero de 2016.

* Profesional en Desarrollo Familiar, Funlam; Especialista en Semiótica de la Interacción Comunicativa y Comunicación Transcultural, EAFIT. Magister en Educación con especialidad en Educación Superior, Puerto Rico, Estados Unidos. Correo electrónico: gloreca3@yahoo.com

Abstract

The human being is entitled to always communicate, it does in one way or another in their essence. Beyond the spoken word is the silence that provides information about other, the other and others; established in codes that are yet to be discovered and assessed in all its dimensions and semantic richness. This aspect cries out with looks, movements and spontaneous human emotions, away from strategies and manipulations, it seeks to be decoded to establish a communion with the perceiver, relation that evident makes human beings, in close connection and solidarity at every moment in daily life.

Keywords

Body, kinesis, proxemics, semiotic, factual.

Introducción

Los vínculos de cohesión entre los seres humanos, tienen su cimiento en la comunicación humana, expresada esta, no solo con el poder de los sonidos, es decir, con palabras a viva voz, sino también, con caracteres corpóreos que transmiten por lo general y sin temor a duda, significados implícitos, conocimientos y experiencias de vida que son asumidos por el perceptor secretamente en formas simbólicas y a cada instante de su vívida existencia, pero es precisamente allí mismo, donde se configura la estructura, organización y subsistencia de cualquier organización social.

Esta facultad sígnica que es propiedad del hombre social rebasar la cumbre de su expresión en el lenguaje cotidiano y natural, en los instantes detenidos por la palabra, por el gesto, por el cuerpo; todos ellos unidos o desunidos con historias infinitas, muchas veces sin relato y otras veces como actos de magia que logran ofrecer una dimensión sin tiempo ni espacio, como rituales de lo que acontece y que se perpetúan de generación en generación.

Con estas líneas, se ofrece al lector desde el lindel de las múltiples posibilidades semióticas que brinda el cuerpo multifacético y que desde lo cotidiano se aclama como un acto ceremonial sucediendo siempre como una lectura en presente real para el goce, la inquietud o la trans-dimensionalidad de este como texto sagrado de conocimiento.

Aproximación a una semiótica del cuerpo

Una semiótica del cuerpo es una lectura de este como signo y como símbolo, que provoca precisiones, que establece estilos y crea diferencias. Por ejemplo: “creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre” (Geertz, 2003, p. 20) que lo une todo, que lo domina y lo puede todo, en un tejido de entidades implícitas con significados históricamente transmitidos y hechos carne en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí, comparten sus experiencias, concepciones y creencias, instaladas todas ellas en unos códigos corpóreos muy complejos con los que interactúa permanentemente.

Sapir (como es citado por Grimson) dice: “para Hall no hay libertad plena para comunicar, ya que cada persona se encuentra inmersa en un código secreto que no está escrito y que nadie conoce, pero todos comprenden” (2001, p. 73).

Este código, con su carga de órdenes acumuladas de generación en generación, tiene presencia en el lenguaje, que aflora no sólo a viva voz en el tiempo y en el espacio, sino también en el clamor del silencio que grita con el gesto, con el movimiento, llevando consigo saberes y generando aprendizajes, dados de hecho en forma organizada y repetitiva, en la dominante, soberana e insuperable realidad de la vida cotidiana que lo nota a vox populi.

Es allí, en esa soberanía de la cotidianidad, donde se funda, se crea, y se socializa todo a la manera de un tejido de interacciones, de dinámicas de lenguajes sencillos y de emociones humanas, que para no desorientar ni confundir, enseñan a manipular y a ser estratégicos en el dominio pragmático de los usos de la palabra, que se utilizan constantemente en cada acto maravilloso de tomar y dar la voz, que es hecha pausa en momentos de tiempos, atravesados por el pasado que a cada instante reclama vida y se posa en el presente como un rey dominante marcando estilos de experiencias, que van desde el presente hasta el futuro incierto, imprevisto y misterioso u oculto.

Queriendo traer con lo misterioso un maravilloso mundo abierto al cuerpo quinestésico, proxémico, paralingüístico y factual significando que desde cada uno de estos aspectos, el ser humano se comunica y dialoga permanentemente, exhortando el culto que desde la antigüedad hasta la actualidad postmoderna se le ha rendido al cuerpo, ya sea desde su propia estructura o desde la estética como construcción de la alteración corporal.

En la Grecia clásica, conversar del cuerpo, era hablar de belleza, juventud, fortaleza, virilidad, salud, civilización, estética; así lo han mostrado las bellas artes desde la literatura y aún la escultura que lo exaltan a su máxima expresión, como todo objeto de admiración y culto para alcanzar la unidad; estos cuerpos vestidos o desvestidos, idealizados, calientes o fríos, en lugares públicos y abiertos al sol, representaban el poder humano que ponía a prueba la división entre hombres y dioses en el equilibrio de su intelectualidad y fortaleza con la práctica del deporte, encumbrando así su filosofía: mente sana en cuerpo sano, con sus tres grandes exponentes Sócrates, Platón y Aristóteles. Educaban el cuerpo, lo desnudaban y lo sacralizaban; educaban la voz, enseñando la competencia verbal y argumental, con ello diferenciaban el amor del eros, siendo el eros la máxima expresión de lo bello.

Hoy, conversar sobre el cuerpo, es hablar del destape, consumo, apariencia, imagen, alteración, cirugías, silicona, donde la alimentación, la presentación personal e individual, la extravagancia, el mostrar, y la moda juegan un papel muy importante; donde la industria cosmetológica con sus secretos, la magia y los trucos de belleza llevan a una nueva forma o modelo de vida posmoderna. Solo lo que parece bello o atractivo y lo estilizado triunfan ante la exigencia de la sociedad de consumo, donde se crean necesidades impuestas con técnicas legitimadas como la gimnasia pasiva, la cirugía estética, la mesoterapia, lipoescultura, cámaras de bronceo, tatuajes, piercing. Todo esto por la posibilidad de concebir un cuerpo perfecto que provoque miradas, comentarios, fricciones y contactos próximos y hasta íntimos; casi siempre relacionado por esa figura esbelta según la novedad regente donde se confunde el amor con el eros.

De la mirada

El rostro humano es el lienzo que dibuja o desdibuja imágenes alegres, tristes, deseos o pasiones guardadas en su memoria que están llenas de conocimiento; conoce de su rostro por los otros que están a su alrededor, aunque lo que estos digan sea rechazado y pocas veces coincidan con lo que se cree poseer. Hay rostros y antifaces; vivimos entre máscaras y convivimos con rostros.

El ser ve, mira y observa de miles maneras; hay mirones y observadores. Hay miradas como lanzas, como dardos con impactos que dan vida y otras que la quitan, de frente y de soslayo; hay miradas fuertes y débiles, otras que hablan o silencian con pudor o perversión ayudando a entender por qué la fascinación por lo otro y los otros, dando todo el yo soy y reclamando el tú eres como dádiva constante o como coraza protectora, miradas de jóvenes y adultos, miradas que ríen, lloran, otras llenas de esperanzas, o esperando lo que nunca llegará.

De las manos

Con la capacidad de asociación creada en el proceso evolutivo cuando el primate se irguió, sus manos se liberaron y evolucionaron para dar forma, crear, acariciar y fecundar obras de arte dando luz al órgano más humano, pero a la vez en el más inhumano. Camina entre las bellas artes y la poiésis, entre la guerra, el trabajo entre el esclavo y el caos. Tocar el piano; una danza de los dedos, es el decir de Ludwig Wittgenstein.

Hay manos discretas, inquietas. Manos con luz y otras con sombras que sanan, apoyan, arman y estafan; manos que dibujan hasta líneas para placer lector e interesado de las gitanas y otras con lenguajes sordomudos que conversan, discuten y coquetean aún sin voz ni sonido; pero son cinco aristas como soles, como supernovas luminosas que señalan direcciones y crean laberintos.

De la proximidad y lejanía

El cuerpo se aproxima enamorado cuando se escasean las palabras para expresar la emoción, el sentimiento, el deseo y la pasión. Este lenguaje corpóreo expresado con cercanías y lejanías en espacios concretos e inmanentes, es susceptible de interpretaciones o deconstrucciones. Suceden erróneos y equívocos entendidos entre los interlocutores, que llevan consigo toda una carga de ambigüedades inconscientes que lo hace suspicaz y menos controlable.

Knapp & Vargas, (como son citados por McEntee, 1996, p. 239) afirman:

El hombre percibe, estructura y utiliza sus espacios personales y sociales” para influenciarlos y responder ante ellos. Este se da de tal forma en una gama infinita de expresiones corporales en cada encuentro, que logra modificar su conducta, identificándose con ellos para “ 1) defender el territorio, 2) aislarse, 3) reforzar alianzas lingüísticas y 4) retirarse.

Se cree claramente que en las alianzas de reconocimiento en esas ceremonias de aproximaciones, se encuentran los cuerpos ataviados, orlados, maquillados y tatuados como factual imperante, forcejeando entre aromas, sabores y colores para anunciar la inminente cercanía y lejanía comunicativa que autentica como lo consigna Peter & Luckmann (1998, p. 34) “la realidad de la vida cotidiana _ siguiendo el pensamiento de que es exactamente, el conocimiento que orienta la conducta del ser humano”.

De la voz

El ser humano está dotado con el poder de los sonidos, con el don de la voz, con ese maravilloso instrumento que suena y vibra con tonalidades, volúmenes y frecuencias para armonizar la vida humana, expresarse y persuadir.

La voz humana, una maravilla de la anatomía que representa sin duda alguna el sello de nuestra identidad. Hay voces que cantan y cuentan historias ajenas y propias; cuentan el transcurrir de las horas silentes y eternas, pero también cantan desde ancestro los aprendidos poemas y las más admirables odas.

Este fenómeno acústico con calidad, vocalización y pausas, la voz, aquella de la que mucho se habla, se cree que es el eco del alma, que es como la huella digital, única en cada ser y clave evolutiva de nuestra especie; unas, son delgadas, suaves, femeninas, otras, pueden ser altas, robustas y agrestes, pero con todas ellas se establece contacto con el mundo exterior, cargadas de significados para expresar el misterio dual del amor y del miedo, que desde luego son lo mismo; la voz y la emoción se confunden en el cuerpo y saltan a cada instante como dorados pececillos, teniendo efecto muy poderoso en sí mismo y en los demás, por ser el elemento fundante y garante de la interacción comunicativa entre los seres humanos.

Las voces de la persuasión son esencialmente musicales y juegan con el volumen, el tono y el ritmo, es el universo cultural que habla a través de ellas para expresar palabras que se susurran desde el corazón y sanan el alma; por ejemplo: “lo siento, perdóname, te amo, gracias” estas palabras o técnicas son comunes entre ellos, como solución de sus problemas cotidianos entre sus congéneres.

Conclusiones

Realizar una lectura aproximada del cuerpo quinesésico, proxémico, paralingüístico y factual puede considerarse como la experiencia más importante que pueda tener el hombre consigo mismo y con los otros; es real, cotidiana y generadora del mundo en el cual vive, aprende y aprehende todo como realidad ordenada, que sin duda alguna se construye haciendo uso del

lenguaje verbal y no verbal, aquel lenguaje del que se dispone a cada instante para objetivar las experiencias que le dan sentido y marcan coordenadas a la vida, llenándola de conocimiento y de momentos significativos que se pintan de colores en el lienzo corpóreo del ser humano. Porque el cuerpo afecta la mente, la mente afecta el comportamiento y el comportamiento afectan los resultados.

Referencias

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Grimson, A. (2001). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá, Colombia: Norma.

Peter, B & Luckmann, T. (1998). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorroutu. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

McEntee, E. (1996). *Comunicación Oral*. México: Mc Graw Hill.

LINEAMENT TO THE WRITERS

LINEAMIENTO PARA LOS ESCRITORES

Se reciben contribuciones teóricas y prácticas de docentes, egresados e invitados, que estén relacionadas con alguna de las áreas de conocimiento que se estudian en la Funlam.

1. Estructura del texto

1.1 Indicaciones de forma

- El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta, márgenes de 3 cm en cada uno de los lados, espacio 1.5, letra Arial, tamaño 12.
- El artículo no podrá superar las 25 páginas, incluyendo cuadros, gráficas, referencias, notas.
- El título se entregará en español e inglés y tendrá hasta 12 palabras.
- El artículo debe contener un resumen en español e inglés; de una extensión máxima de 350 palabras, que se expongan la idea principal, objetivos, metodología y las conclusiones.
- Incluirá, además, cinco palabras clave en español e inglés.
- A pie de página, se insertará una nota breve del autor: nombres y apellidos, último título de estudio superior, institución donde labora, país, correo electrónico, grupo de investigación al que pertenece.

1.2 Articulación de las citas

- Para la citación se utilizará lo indicado en el Manual de Publicaciones APA, (6ta edición en inglés - 3ra en español).
- Para la citación corta, que es aquella que contienen hasta 39 palabras, el texto a referir se incluye dentro del párrafo y entre comillas. Las citas textuales extensas, de 40 palabras o más, se incluyen como un párrafo independiente, sin comillas, con un tamaño de letra menor al del resto del documento y mayor margen al lado izquierdo.
- Las citas de libros están integradas por los siguientes elementos: (apellidos del autor, año, página), que se ubicarán de acuerdo con la redacción del texto; por ejemplo, si la oración no es textual e incluye el apellido del escritor, solo se escribe la fecha entre paréntesis, así: *De acuerdo con Fernández (2013), la filosofía es la vida misma*. Si el escritor no está incluido en la frase y se cita textualmente, será: "La filosofía es la vida misma (Fernández, 2013, p. 2)".

- Cuando son dos autores o más, la primera vez se cita a todos; si se recurre al mismo texto, solo se escribe el apellido del primer escritor y se le agrega la frase: et al. En caso tal, más de seis escritores, se utiliza et al., desde la primera citación.
- Los pie de página se utilizan para aclarar-aportar las adiciones necesarias, pero no deben ser referencias bibliográficas.

1.3 Referencias

- Se ubican al final del escrito, en orden alfabético de acuerdo con la primera letra de la referencia.
- Si se trata de obras de un mismo autor, van en orden cronológico.
- Las referencias más frecuentes son:
 - » Libros. Se estructuran de la siguiente manera:
Apellidos del autor, inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (Año). Título del libro. Lugar: Editorial.
 - » Capítulo de un libro o para la entrada de un libro de consulta (enciclopedia, diccionario y libro de consulta de una disciplina específica):

Publicación impresa

Autor, A. A. & Autor, B. B. (año). Título del capítulo o entrada. En A. Editor, B. Editor & C. Editor (Eds.), *Título del libro* (Vol. #, pp. #-#). Lugar: Editorial.

Publicación digital

Autor, A. A., & Autor, B. B. (año). Título del capítulo o entrada. En A. Editor & B. Editor (Eds.), *Título del libro* (Vol. #, pp. #-#). Recuperado de <http://www.dirrecciónurl>

- » Las publicaciones periódicas (revistas, periódicos y boletines informativos, entre otros):
Apellidos del autor, Inicial del primer nombre. Inicial del segundo nombre. (año). Título del artículo. *Título de la publicación, volumen* (número), páginas del artículo separadas por guion.

2. Política de publicaciones

- El escritor o escritora, a través de una carta dirigida al director, manifiesta la cesión de derechos patrimoniales y declaración de conflictos de intereses. Dicho documento, que será suministrado por la dirección de la revista, indica la originalidad del artículo, que no está publicado en otro medio y que no se encuentra simultáneamente postulado en otra revista.
- Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo si en la revisión se sugieren cambios o se determina la viabilidad de la publicación.
- La revista Institucional someterá los artículos recibidos a evaluación inicial por parte del Comité Editorial, en caso de que el Comité no encuentre pertinente el texto, se someterá a evaluación por un árbitro anónimo quien determinará si es publicable.
- Todos los artículos deberán remitirse vía electrónica.
- El texto debe estar ajustado a los patrones estructurados por la dirección de la revista.
- Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor ha autorizado su publicación.
- El recibir los artículos no implica obligación de publicarlos. Los escritores son los responsables directos de las ideas, juicios y argumentaciones que se exponen en los artículos; el contenido no compromete el pensamiento del Comité Editorial ni de la Institución.
- Una vez enviado el artículo, se entiende que el autor autoriza la publicación de los datos correspondientes a la nota de autor.

3. Información para las contribuciones

Los artículos deben enviarse al correo electrónico: revista@funlam.edu.co

ÍNDICE ACUMULADO VOL. 3 (ENERO-DICIEMBRE, 2016)

VOL. 3 N°1 (ENERO-JUNIO)

PRESENTACIÓN

Por un ars lectia en el presente

For a present ars lectia

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

Filosofía, argumentación y fanatismo

Philosophy, argumentation and fanaticism

Heiner Mercado Percia

11

La fisiognomía del héroe épico y los ámbitos de la areté en la Odisea

Physiognomy of the epic hero and the scope of arête within homer's Odyssey

Milton Andrés Ortiz Escobar

18

Sobre la metáfora en Aristóteles

On metaphor in Aristotle

Edison Francisco Viveros Chavarría

26

Los axiomas de la comunicación humana en Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson y su relación con la Terapia Familiar Sistémica

The human communication axioms in Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson and their relation to Systemic Family Therapy

María Zoraida Arango Arango, Adriana Marcela Rodríguez, Marylin Shirley Benavides, Sandra Liliana Ubaque

33

Aproximación a la noción de posmodernidad en Terapia Familiar Sistémica

An approximation to the idea of postmodernity within Systemic Therapy

Rosa Alejandra Marín Tamayo, Natalia María Ramírez Giraldo, Katterin Valderrama Vélez

51

Sentidos de la externalización del problema en la terapia narrativa

Senses of problem externalization within narrative therapy

Deissy Urrego Aguinaga, Gabriel Alonso Jaramillo Chavarría, Johana Catalina Rodríguez Muñoz, Juliana Patricia Cardona Arbeláez

68

Desarrollo, sentimientos sociales y diálogo transformativo: una propuesta para la comprensión del proceso de DDR en Colombia

Development, social feelings and transforming dialogue: a proposal for the full understanding of the DDR process in Colombia

Gloria María López Arboleda, Alexander Rodríguez Bustamante

81

La mujer como discípula y apóstol en las prácticas evangelizadoras de la iglesia, desde Jesús hasta nuestros días

Woman as a disciple and apostle in the evangelist practices of the church from Jesus to the present

Gloria Maribel Fernández Terrones

89

Retención de empleados, una estrategia para el éxito de las organizaciones

Employee retention, a strategy for organizational success

Carlos Garcés Hernández, Isabel Londoño Restrepo, Katherine Méndez Conde, Jormaris Martínez Gómez

108

Importancia de la planeación estratégica en las áreas de gestión humana de las organizaciones

Relevance of strategic planning within human management areas in organizations

Adela Ascencio Vargas, Jhon E. Campo Ramírez, Andrés F. Ramírez Roldán, Liliana Zapata Cardona

116

VOL. 3 N°2 (JULIO-DICIEMBRE)

PRESENTACIÓN

Leer para creer

Reading to Believe

Fredy Fernández Márquez

EDITORIAL

La salud como concepto en un sistema político y económico

The health as concept in a political and economic system

Hamilton Fernández Vélez

138

Acercamiento a la noción de la paradoja planteada por Mara Selvini

Approach to the notion of the paradox presented by mara selvini

Gloricet Arbeláez Tejada, Merly Johana González García, Deisy Julieth Madrid,

Martha Lía Ramírez Agudelo, Edison Francisco Viveros Chavarría

149

Pragmática de los casos de terapia familiar estructural de Salvador Minuchin

Pragmatism of salvador minuchin's structural family therapy cases

Deissy Pajón Ruíz, Jaqueline Jaramillo Ochoa, Paula Andrea López Quintero,

Edwin Valencia Acevedo, Edison Francisco Viveros Chavarría

165

Filosofía para crianças na Colômbia

Philosophy for children in colombia

Martha Lucía Atehortúa Rendón

181

La modernidad: ¿quiénes la critican y quiénes la defienden? a propósito de lo planteado por William Ospina

Modernity: who criticises and who defends it? In relation to william ospina's assertions

José Wilmar Pino Montoya

203

La evaluación escolar: una oportunidad para pensar el rol del maestro desde sus polisémicos lenguajes

Assessment: an opportunity to reflect upon the teacher's role from its polysemous languages

José Federico Agudelo Torres, Adriana María Gallego Henao

211

Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil

Contributions of the ecological model to the construction of child neuropsychology

Lucero Alzate Giraldo, María Catalina Ocampo Agudelo, Jormaris Martínez Gómez

222

Neuropsicopedagogía: una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje

Neuro-psycho-pedagogy: a look at multifactorial concept of learning

Natalía Ruiz Aristizábal, Cruz Elena García Carmona, Jormaris Martínez Gómez

231

Educación y cuidado de sí

Education and self-care

Fernando Calle Valencia

238

Más allá de la palabra silenciada: aproximación a una semiótica del cuerpo

Beyond the silenced word: approximation to a semiotics body

Gloria Isabel Rendón Calderón

248

Fundación Universitaria Luis Amigó

Fondo Editorial.

Transversal 51A N°. 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: 448 76 66 - opción 3 - Ext. 9711

www.funlam.edu.co