

## PRESENTACIÓN

**Præmium Nobelianum honoratus**  
*Fredy Fernández Márquez*

## EDITORIAL

**Sobre la violencia en Walter Benjamin**  
*Marco Antonio Vélez Vélez*

## ENSAYO

**Alquimia para un judío excomulgado: entendimiento, la novela de Spinoza, del escritor José Guillermo Ánjel**  
*Antonio Arenas Berrio*

**La doctrina de la iglesia y la promoción integral del ser humano y de sus relaciones con la naturaleza**  
*Jonny Alexander García Echeverri*

**Apología a la diversidad. Sobre el caso del matrimonio de parejas homosexuales en Colombia**  
*Edison Francisco Viveros Chavarría*

**Reflexiones sobre la formación técnica gratuita en la ciudad de Medellín**  
*Marta Lucia Palacio Vásquez*

## INVESTIGACIÓN

**Alienismo, manicomio y psiquiatría en medellín (1920-1946)**  
*Dina María Herrera*

**¿La instrucción musical es un predictor del rendimiento académico?**  
*Isabel Cristina Naranjo Bustamante, Lina Marcela Naranjo Naranjo, María Fernanda Ochoa Cardona*

**Divulgación de metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias**  
*Gloria María Sierra Villamil, Néstor A. Vargas Castro*

**La educación como escenario que convalida la minoría de edad en un contexto que pugna por la formación de sujetos críticos**  
*Joan Manuel Madrid Hincapié*

**Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje**  
*Carlos Mauricio Toro Henao, María Nelba Monroy Fonseca*

**Aproximación a la noción de ética en Humberto Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica**  
*Yesenia Mora Herrera, Edith Marcela Trejos Restrepo, Carolina Zuluaga Cardona, Luis Felipe Vahos Sarrias*

**Red de conversaciones y emociones: entretejiendo sentidos entre la terapia familiar sistémica y el pensamiento de Humberto Maturana**  
*Andrea Álvarez Yepes, Diana María Arboleda Ospina, Alexandra Echeverry Múnera*

**Las nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental**  
*Juan Carlos Agudelo Osorio, Argelia García, Sandra Irene Hincapié Fajardo, Gloria Rodríguez Valencia, Patricia Ramírez Torres*

**Significados, obstáculos y formas de construcción: La paz desde los estudiantes universitarios**  
*Cristhian Adrián García Vergara, Mary Angélica Carrillo Lizarazo*

**Noción de diálogo en la terapia comunitaria**  
*Angela Pollet Roll Quintero, Elizabeth Mira Muñoz, Luz Eugenia Idárraga Montoya, Martha Tatiana del Pilar Cárdenas Losada*

**Aportes al concepto de realidad: punto de partida para la transformación de sistemas**  
*Lina María Builes Vasco, Diana Cristina Gutiérrez Taborda*

**Aportes del constructivismo y la cultura matríztica a la terapia familiar sistémica**  
*Ángela Viviana Valdés Gallego, Gloria Emilse Ruiz Garro, July Andrea Restrepo Ríos, Lina María Cardona Muñoz*

**La homoparentalidad femenina y masculina y la intervención en terapia familiar sistémica**  
*Samuel Yepes Marulanda, Rubén Darío Vélez Montoya*

**Redes sociales de apoyo, el uso de las tic's y su incidencia en la dinámica familiar**  
*Luisa Fernanda Bermúdez Pino, Leidy Gizell Celis Muñoz, Daniela Mesa Parra, Adiel Montagut Ortiz, Diana Lorena Montoya Giraldo, Gloria Patricia Ortiz Ortiz, Eliana Milena Pérez Suárez*

ISSN (EN LÍNEA):2590-7565

 UNIVERSIDAD CATÓLICA  
**LUISAMIGÓ**

REVISTA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA  
LUIS  
AMIGÓ

  
FONDO  
Editorial  
UNIVERSIDAD CATÓLICA  
LUIS AMIGÓ

Universidad Católica Luis Amigó  
Transversal 51 A N°. 67B-90  
Medellín, Antioquia, Colombia  
Tel.: (574) 4487666. Fondo Editorial  
www.ucatolicalluisamigo.edu.co - fondo.editorial@amigo.edu.co

Revista Universidad Católica Luis Amigó  
N°. 1, enero-diciembre, 2017

**ISSN (en línea):**

2590-7565

**Rector:**

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

**Vicerrectora de Investigaciones:**

Isabel Cristina Puerta Lopera

**Vicerrector Académico:**

Pbro. Julio Alexander Ortiz Montoya

**Coordinadora Fondo Editorial:**

Carolina Orrego Moscoso

**Diseño y diagramación:**

Arbey David Zuluaga Yarce

**Corrector de estilo:**

Juan Carlos Rodas Restrepo

**Traductores:**

Juan Carlos Henao Monsalve

Julius Plaza Mondejar

Luis Arturo Chaparro Neira

**Director/Editor de la revista:**

Fredy Fernández Márquez

**Comité científico y editorial**

Ph.D. Carlos Antonio Bustos Reyes

Universidad Católica Silva Henríquez – Chile

Ph.D. Claudia Marcela Arana Medina

Universidad San Buenaventura – Colombia

Ph.D. José Wilmar Pino Montoya

Universidad Católica Luis Amigó – Colombia

Ph.D. José Fernando Saldarriaga Montoya

Universidad Autónoma Latinoamericana – Colombia

Ph.D. Marco Antonio Vélez Vélez

Universidad de Antioquia – Colombia

**Edición:**

Universidad Católica Luis Amigó

**Dónde consultar la revista**

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo>

**Envío de manuscritos:**

[revista@amigo.edu.co](mailto:revista@amigo.edu.co)

[fredy.fernandezma@amigo.edu.co](mailto:fredy.fernandezma@amigo.edu.co)

**Suscripciones:**

[http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/  
notification/subscribeMailList](http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/notification/subscribeMailList)

**Solicitud de canje:**

Biblioteca Vicente Serer Vicens

Universidad Católica Luis Amigó

Medellín, Antioquia, Colombia

**Contacto editorial:**

Fredy Fernández Márquez

*Director/Editor Revista Universidad Católica Luis Amigó*

Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51 A N°. 67B-90

Medellín- Colombia

Tel.: (574) 460 6991

**Correo electrónico:**

[revista@amigo.edu.co](mailto:revista@amigo.edu.co)

## Revista Universidad Católica Luis Amigó-Acceso abierto

Órgano de divulgación de la Universidad Católica Luis Amigó

Hecho en Colombia/Made in Colombia.

Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

© 2017 Universidad Católica Luis Amigó



Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

### N°. 1, enero-diciembre, 2017

La Revista Universidad Católica Luis Amigó, se deriva de la revista Fundación Universitaria Luis Amigó, fundada en 2013. Se publica anualmente y pretende difundir investigaciones y reflexiones dentro de un ámbito académico y científico. Está dirigida a investigadores, académicos, estudiantes, profesionales y al público en general. Este cuerpo académico e informativo de la Universidad Católica Luis Amigó, en su versión digital, está comprometido con la producción de textos y la difusión de aquellas ideas enmarcadas en el pensamiento humanista, respetando la diversidad y permitiendo la pluralidad de voces favorables a la democratización del conocimiento y a 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 Universidad Católica Luis Amigó.

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

### N°. 1, January-december, 2017

The Universidad Catholica Luis Amigó Journal, it is derived from Fundación Universitaria Luis Amigó that was founded in 2013. It publishes annually, 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 Universidad Católica Luis Amigó, 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, favorable to democratization of knowledge and to new visions of the world.

The authors are morally and legally responsible 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 the Universidad Catholica Luis Amigó.

Reproduction of the articles shall be regulated according to the provisions made as stated at [http://creativecommons.org](http://creativecommons.org/)

# CONTENIDO

## PRESENTACIÓN

### **Præmium Nobelianum Honoratus**

Fredy Fernández Márquez

## EDITORIAL

### EDITORIAL

### **Sobre la violencia en Walter Benjamin**

On violence by Walter Benjamin

Marco Antonio Vélez Vélez

12

## ENSAYO

### **Alquimia para un judío excomulgado: entendimiento, la novela de Spinoza, del escritor José Guillermo Ángel**

Alchemy for an excommunicated jew: understanding, the novel of Spinoza, writer José Guillermo Ángel

Antonio Arenas Berrio

23

### **La doctrina de la iglesia y la promoción integral del ser humano y de sus relaciones con la naturaleza**

The doctrine of the church and the integral promotion of human being and its relationship with nature

Jonny Alexander García Echeverri

31

### **Apología a la diversidad. Sobre el caso del matrimonio de parejas homosexuales en Colombia**

Apology to diversity. On the case of the marriage of homosexual couples in Colombia

Edison Francisco Viveros Chavarría

45

### **Reflexiones sobre la formación técnica gratuita en la ciudad de Medellín**

Reflections about free technical training in Medellin city

Marta Lucía Palacio Vásquez

54

## INVESTIGACIÓN

<b>Alienismo, manicomio y psiquiatría en Medellín (1920-1946)</b> <b>Alienism, asylum and psychiatry in Medellín (1920-1946)</b> Dina María Herrera	<b>60</b>
<b>¿La instrucción musical es un predictor del rendimiento académico?</b> <b>Is musical instruction a predictor of academic performance?</b> Isabel Cristina Naranjo Bustamante, Lina Marcela Naranjo Naranjo, María Fernanda Ochoa Cardona	<b>83</b>
<b>Divulgación de metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias</b> <b>Disclosure of active methodologies of evaluation of competency-based learning</b> Gloria María Sierra Villamil, Néstor A. Vargas Castro	<b>98</b>
<b>La educación como escenario que convalida la minoría de edad en un contexto que pugna por la formación de sujetos críticos</b> <b>Education as a scenario that validates the minor in a context that struggle by the formation of critical subjects</b> Joan Manuel Madrid Hincapié	<b>113</b>
<b>Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje</b> <b>ICT: strategy to improve interpretive reading comprehension in the area of language</b> Carlos Mauricio Toro Henao, María Nelba Monroy Fonseca	<b>126</b>
<b>Aproximación a la noción de ética en Humberto Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica</b> <b>Approach to the notion of ethics in Humberto Maturana and its relation to systemic family therapy</b> Yesenia Mora Herrera, Edith Marcela Trejos Restrepo, Carolina Zuluaga Cardona, Luis Felipe Vahos Sarrias	<b>149</b>

**Red de conversaciones y emociones: entretejiendo sentidos entre la terapia familiar sistémica y el pensamiento de Humberto Maturana**

**Network of conversations and emotions: interweaving senses between the familiar systemic therapy and Humberto Maturana's thought**

Andrea Álvarez Yepes, Diana María Arboleda Ospina, Alexandra Echeverry Múnera

170

**Las nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental**

**The notions of language and love in Humberto Maturana and their relationship with systemic family therapy A documentary study**

Juan Carlos Agudelo Osorio, Argelia García, Sandra Irene Hincapié Fajardo, Gloria Rodríguez Valencia, Patricia Ramírez Torres

192

**Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios**

**Meanings, obstacles, and ways of construction: peace from the perspective of university students**

Cristhian Adrián García Vergara, Mary Angélica Carrillo Lizarazo

222

**Noción de diálogo en la terapia comunitaria**

**Notion of dialogue in community therapy**

Angela Pollet Roll Quintero, Elizabeth Mira Muñoz, Luz Eugenia Idárraga Montoya, Martha Tatiana del Pilar Cárdenas Losada

242

**Aportes al concepto de realidad: punto de partida para la transformación de sistemas**

**Contributions to the concept of reality: starting point for systems transformation**

Lina María Builes Vasco, Diana Cristina Gutiérrez Taborda

262

**Aportes del constructivismo y la cultura matrística a la terapia familiar sistémica**

**Contributions of constructivism and matristic culture to systemic family therapy**

Ángela Viviana Valdés Gallego, Gloria Emilse Ruiz Garro, July Andrea Restrepo Ríos, Lina María Cardona Muñoz

276

**La homoparentalidad femenina y masculina y la intervención en terapia familiar sistémica**

**Female and male homoparentality and intervention in systemic family therapy**

Samuel Yepes Marulanda, Rubén Darío Vélez Montoya

293

**Redes sociales de apoyo, el uso de las tic's y su incidencia en la dinámica familiar**

**Supporting social networks, using ict and its incidence on family dynamics**

Luisa Fernanda Bermúdez Pino, Leidy Gizell Celis Muñoz, Daniela Mesa Parra, Adiel Montagut Ortiz, Diana Lorena Montoya Giraldo, Gloria Patricia Ortiz Ortiz, Eliana Milena Pérez Suárez

307

**PRESENTACIÓN**

**PRESENTATION**

# Práemium Nobelianum honoratus

Fredy Fernández Márquez<sup>1</sup>

**Este es el premio esperado por todos los escritores: el Nobel de Literatura. Las grandes plumas del mundo, por medio de sus magnas obras, han dejado su impronta en la mayoría de los idiomas. En ellas, narran hazañas, tragedias, odas, historia, comedias, oratoria, ensayo, la crítica y otras más.**

**Desde el año 1901 hasta el presente se han otorgado 116 premios Nobel de Literatura entre diversas lenguas y nacionalidades, por ejemplo, Francia, Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Suecia, España, Italia, Unión Soviética, Irlanda, Polonia, Dinamarca, Noruega, Chile, Grecia, Japón, Sudáfrica, Suiza, Australia, Austria, Bélgica, Bielorrusia, Canadá, Checoslovaquia, China, Colombia, Egipto, Finlandia, Guatemala, Hungría, India, Islandia, Israel, México, Nigeria, Perú, Portugal, Rumania, Santa Lucía, Turquía y Yugoslavia.**

**Sin embargo, muchos escritores todos los años esperan el premio, como aquel personaje de la obra: “El coronel no tiene quien le escriba” de García Márquez. Un ejemplo claro fue Borges. La expectativa de muchos de ellos se convierte en una angustia silenciosa que opaca el espíritu aventurero de la escritura. Sin embargo, por primera vez, se otorga un galardón a alguien que no posee los pergaminos necesarios escriturales, esto ha producido una serie de controversias de conceptos en contra y a favor del cantautor. Premio insospechado inclusive para él mismo. Decir que Dylan es un maestro para la música es correcto, pero sostener que las letras de sus composiciones musicales son literatura, ya es otra cosa. Es decir, es un buen cantautor, pero no un maestro del arte literario, que son dos cosas diferentes.**

**Su reconocimiento es extraordinario, en el 2007 se le otorga el premio Príncipe de Asturias; Pulitzer en 2008; en el 2012, Medalla de la Libertad de la Casa Blanca. Estos galardones fueron otorgados ¿cómo escritor?, ¿músico?, ¿cantautor? o por ¿reconocimiento a su larga trayectoria?**

**Muy diferente cuando el filósofo Jean Paul Sastre se niega a recibir dicho premio. Pare él, recibirlo lo comprometía directamente con las instituciones que de alguna manera apoyaban los grandes emporios que dominaban en la época. No quería sentirse como una institución más. Lo acusaron de generar un magno escándalo para hacerse más famoso y acumular masas de dinero al negarse a recibirlo.**

**Ahora bien, un novelista se gana el premio por su recorrido y trayectoria como escritor, eso es claro, no se gana por negárselo, hay una serie de aspectos para lograr tal galardón. Pero en el 2016, esa figura de trayectoria se extravía y ya no es solo de literatura, sino de la música. De ello se deriva que, para los**

<sup>1</sup> Filósofo. Historiador. Especialista Cultura Política. Ph. D Filosofía Contemporánea. Director del semillero Insan Universidad Católica Luis Amigó. Fundador de la revista Perseitas, Universidad Católica Luis Amigó. Colciencias Cvlac-Gruplac.

años venideros, se le otorgará a aquellos que sean músicos y literatos reconocidos. ¿Quién o quienes pueden ser? ¿Qué pretenden con premiar a un personaje que no hace literatura en el sentido estricto de la palabra? ¿Qué busca la Fundación Nobel al desviar el sentido de premiar a un escritor y entregarlo a un letrista? Serrat tomó los textos poéticos de Machado y de Miguel Hernández y los musicalizó... ¿Esta poesía cantada, también puede ser digna de un Nobel? Como están las cosas, hasta un cantante desafinado con burdas letras que atentan contra todo gusto y tono musical puede ser el elegido, porque ellos consideran que son poesías ¿Por qué no?

**Pero** existe una contradicción supuestamente, Borges no se lo gana porque su figura escritural no son las novelas, más sí los ensayos o cuentos. En nuestros días existe una pléyade de escritores mucho más estructurados que el mismo Dylan, por ejemplo, Paul Auster, Arturo Pérez Reverte, Eduardo Mendoza, Santiago Posteguillo, Constain, Rosero, Laura Restrepo, Piedad Bonnett, Gossaín, Jodorowsky, Houellebecq, Morilla, y otros más. Sí estos autores poseen pretensiones de ganarse el Nobel algún día, desde ya se deben matricular en conservatorios musicales, pero ellos o ellas deben de saber que competirán con cualquier cantante o compositor de la nueva era.

**Ahora** bien, es un premio para la Revista Universidad Católica Luis Amigó, en su Vol. 1, No 1 de 2017 dar a conocer cuatro ensayos y catorce investigaciones donde se abordan diversas temáticas actuales, por ejemplo: *Alquimia para un judío excomulgado: entendimiento, la novela de Spinoza, del escritor José Guillermo Ángel*, en este ejercicio se plantea una mordaz crítica a la novela escrita por Memo Ángel, donde se señalan ciertos vacíos filosóficos-históricos que el autor en su texto no aprecia. **Luego**, el ensayo *La doctrina de la iglesia y la promoción integral del ser humano y de sus relaciones con la naturaleza*, planteamiento que denota preocupación por la relación sujeto-naturaleza y la postura de la iglesia ante la misma. **A** su lado, el ensayo: *Apología a la diversidad. Sobre el caso del matrimonio de parejas homosexuales en Colombia*, allí es toda una construcción donde se invita que no se debe dejar de lado este fenómeno, por el contrario, se debe de pensar cómo debe de tratarse tal cuestión desde los pros y los contras y no sólo quedarse en la simple crítica dañina. **Por** último, el ensayo corto *Reflexiones sobre la formación técnica gratuita en la ciudad de Medellín* manifiesta las posibilidades que a los jóvenes se les ofrecen para que se profesionalicen, pero la respuesta de ellos no es la mejor en cuanto a su futuro como profesional, es decir, sus mentes e ideas las ubican en otra parte.

**En** primera instancia se presenta la investigación que lleva como título: *Alienismo, manicomio y psiquiatría en Medellín (1920-1946)*, allí se narran los procesos cómo se curaba supuestamente un paciente con problemas demenciales, práctica poco saludable para aquel sujeto que padeciera de estos problemas tan complejos. **Luego**, ¿La instrucción musical es un predictor del rendimiento académico?, como una nueva propuesta neuropsicopedagógica que trata de demostrar que existen otras posibilidades de aumentar el rendimiento académico en los niños y jóvenes. **Después**, el trabajo *La divulgación de metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias*, propone un ejercicio académico a partir de cuatro momentos, con el objetivo de dar respuestas a las nuevas exigencias que en materia de competencias tiene la educación tanto en secundaria como la universitaria. **Seguidamente** el artículo *La educación como escenario que convalida la minoría de edad en un contexto que pugna por la formación de sujetos críticos*; se centra en la labor docente y cuál es el papel de la educación para las nuevas generaciones de ciudadanos. **Para** complementar, se presenta la investigación *Las TIC:*

*estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje*, aquí se plantea una nueva forma de lectura interpretativa para optimizar en los jóvenes de secundaria una deconstrucción mediante de las TIC.

Posteriormente aparece el ejercicio investigativo: *Aproximación a la noción de ética en Humberto Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica*, la familia como institución requiere de ciertos elementos constructores desde el ethos para que la normatividad opere como un proceso formativo como toda una terapia en beneficio de la familia y la comunidad. Después aparece el trabajo académico: *Red de conversaciones y emociones: entretejiendo sentidos entre la terapia familiar sistémica y el pensamiento de Humberto Maturana*, allí se nota la importancia y la influencia que ejerce la teoría de Maturana en la familia a través de la terapia. El siguiente ejercicio lleva como título *Las nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y sus relaciones con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental*; se ubica dicha investigación en la obra de Maturana, específicamente en los conceptos de amor y lenguaje, para aplicarlo como terapia en las familias que adolecen de afectos en su propio hogar.

En Colombia se vive desde hace 60 años el problema de la violencia y el conflicto; presentamos a ustedes en la investigación: *Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios*, cómo la violencia traspasó las fronteras de la academia en todos sus ámbitos y contextos, lo más grave es que aún vive en los claustros educativos. A su lado, el trabajo investigativo: *Noción de diálogo en la terapia comunitaria*, se recurre a la palabra como instrumento pedagógico y desde ella restaurar el diálogo comunitario entre ellas el de la familia. Posteriormente, el ejercicio *Aportes al concepto de realidad: punto de partida para la transformación de sistemas*, desde la teoría sistémica de Watzlawick y la Escuela de Palo Alto, busca dar respuesta a los problemas de comprensión-transformación de los sujetos y las familias actuales. De manera atenta, el ensayo *Aportes del constructivismo y la cultura matríztica a la terapia familiar sistémica*, en clave desde la terapia familiar sistémica, aborda la triada 'matríztica-patriarcado' y 'lenguaje' para corresponder a las exigencias de las familias contemporáneas y las problemáticas sobre la comunicación familiar. Continúa, el ejercicio: *La homoparentalidad femenina y masculina y la intervención en terapia familiar sistémica*. Este tema no debe presentarse como problema, más bien como un fenómeno social, el cual debe de ser resuelto de acuerdo con las leyes que nos gobiernan en Colombia. Sin embargo, existe otra preocupación familiar y estas son las llamadas TIC, este trabajo demuestra esta problemática familiar-social y lleva como título: *Redes sociales de apoyo, el uso de las TIC y su incidencia en la dinámica familiar*.

Apreciados lectores, aquí ustedes podrán ejercitar sus lecturas, posturas y conocimiento en esta nueva propuesta de la Revista Universidad Católica Luis Amigó. En este espacio se reconocen y se diferencian las construcciones sociales, políticas, culturales, familiares e intelectuales, ante su mirada la edición: Vol. 1, N° 1, enero-diciembre de 2017, para que la disfruten a través de sus lentes críticos.

**EDITORIAL**

**EDITORIAL**

# Sobre la violencia en Walter Benjamin

Marco Antonio Vélez Vélez\*

**El** ensayo de Walter Benjamin, *Para una crítica de la violencia*, fue escrito en una fase temprana de la vida del autor, contaba con 29 años. Su contexto es el de la primera posguerra mundial, el del triunfo de la revolución rusa, la derrota de la revolución alemana en 1919 y la muerte allí de Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht, y de la publicación del texto de Georg Sorel con el título de *Reflexiones sobre la violencia*, (Sorel, 1978), es decir, un contexto agitado y de ebullición social y política. Una época de transición de las revoluciones burguesas a las revoluciones socialistas con la posibilidad de la concreción de la utopía. Luego, la violencia estaba como tema, al orden del día. Violencia de la guerra, pero también la violencia revolucionaria, aparte de la violencia cotidiana, persistente y permanente entre los seres humanos. Diferente del texto de Sorel, no existían antecedentes de un discurso crítico sobre el tema de la violencia. La violencia revolucionaria se había tematizado, pero en una perspectiva instrumental de derribamiento del Estado burgués por las huestes del proletariado.

**Marx**, Engels y Lenin habían mostrado el rostro instrumental de la violencia revolucionaria sin convertirla en objeto de indagación crítica. La violencia estatal era objeto de indagación sociológica en textos como los de Max Weber, quien proclamaba que la violencia del Estado era legítima en tanto monopolio indisputable de este, como garantía de orden social. ¿Por qué reflexionar sobre la violencia en ese preciso momento?, ¿qué hace de la violencia un objeto de tematización por excelencia como para que Benjamin lo transforme en fuente de sus preocupaciones? Hay algo que excede en la violencia, algo, más allá de la cotidianidad de sus efectos, que, dados los acontecimientos citados, la convierten en asunto privilegiado de análisis.

**Pero** para Benjamin, la violencia no aparece sola como tema de indagación o tema de crítica, surge en su texto ligada al derecho y a la justicia. Igualmente, el par medios y fines la definen en su posible teorización. Lo legítimo y lo legal, lo sancionado y lo no sancionado son otros términos oposicionales desde los cuales puede ser evaluada, juzgada, parametrizada. Una dialéctica de los opuestos preside la reflexión benjaminiana sobre ella. Un lugar común es ponerla a ella, la violencia, en el campo de los medios. Ella sería el instrumento para el logro de fines que, si son justos, la avalan.

**La** justicia como infinitud sirve de cobertura para su ejercicio. Pero no es solo el sentido común que así argumenta. Es una corriente del derecho, de la filosofía del derecho, que así procede: el iusnaturalismo. Unos fines naturales justos dan justificación a una violencia utilizada para perseguir esta infinitud (Derrida, 1991). Los ejemplos puestos por Benjamin para ilustrar esta concepción son: el terror de la revolución francesa, la violencia precontractual y el darwinismo social. En el primer caso, la violencia

\*Profesor Titular, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia. Magister y Doctor en Filosofía U. de A. Correo electrónico: marco\_vvg@yahoo.es

emana naturalmente del acontecimiento revolucionario, del entusiasmo que suscita. Es un medio para derrocar la injusticia de un régimen opresor aun a riesgo de generar una nueva opresión. Lo precontractual de la violencia remite a las teorías clásicas del contrato social que lo ven como el instrumento justo para erradicar la condición de la guerra o el enfrentamiento de todos contra todos. El contrato, como lugar del derecho, produce en apariencia la paz como garantía de lo justo. El darwinismo social es la justificación de la violencia como instrumento del más fuerte para imponer sus intereses y deseos. Desde allí se puede justificar una dominación que encontraría su sanción en el *factum* de la naturaleza. La ley natural de lo justo parece regular el *factum* de la violencia ejercida a nombre de aquello que es de ley, es decir, que está escrito en la naturaleza.

Hay una signatura de la naturaleza que permite firmar la utilización de la violencia como justificada. ¿Por qué no recurrir, sin embargo, en esta argumentación sobre la naturalidad de la violencia al hecho revolucionario ya existente y próximo para Benjamin, la revolución rusa? Responde quizá a la ambigüedad política del Benjamin joven, para el cual el compromiso militante socialista no era tan ineluctable en el intelectual; Bruno Takels, biógrafo francés de Benjamin, da fe de esta ambigüedad y de las oscilaciones de su pensamiento político. En 1926 visitará Moscú a instancias de una militante bolchevique Asja Lacis, lo que definirá mejor su nexo político con el marxismo militante. De todas formas y como sabemos por los historiadores de la Revolución de Octubre, esta no se caracterizó por una amplia efusión de sangre. Las tropas zaristas, sus soldados, dieron el viraje mental hacia el bolchevismo, lo que ahorró muchas muertes, así lo reseñan los historiadores de dicha revolución. Se podría juzgar el temidor estalinista con el parámetro de la violencia, ahora totalitaria, pero este será un asunto del futuro para el momento en que Benjamin escribió su ensayo.

Si miramos el tema de la violencia desde la filosofía del derecho positivo, nos dice Benjamin, este garantiza la justicia de los fines a partir de la legitimación de los medios. Aquí se desliza la tematización hacia la pendiente de la violencia legítima. Este, el derecho positivo, permite a su vez una distinción entre tipos de violencia, tipos a ser apreciados y juzgados y no solo evaluados desde su utilización. El derecho positivo exigiría un reconocimiento histórico de los tipos de violencia, que demandaría la negación de la violencia en la persecución de fines personales. Al sujeto jurídico individual le está excluido el uso de la violencia para sus propios fines. Pero los fines de derecho parten del reconocimiento del monopolio de la violencia por el Estado. Y si de tipos se trata, Benjamin comienza con el caso del criminal trasgresor de la ley. Este se vuelve popular y suscita admiración al desnudar la violencia del derecho contra los individuos, que de cierta manera él pone en cuestión. Otro tipo es la violencia aceptada de la huelga general.

Aunque aquí reconoce Benjamin que se da más un fenómeno de inacción que puede derivar en ejercicio violento contra el patrón, pero allí, la respuesta legítima del Estado que monopoliza la violencia no se hará esperar. La contradicción violenta entre huelguistas y el Estado es una contradicción práctica; a una forma de violencia se responde con otra. La violencia bélica, otro de los tipos benjaminianos, entra a ser una violencia fundadora de nuevo derecho. Dentro del derecho de guerra, considera Benjamin a la violencia militar como violencia con fines de derecho, pues se busca garantizar la conscripción del ciudadano y ello como obediencia al servicio militar obligatorio. El Estado fuerza al ciudadano a ejercer la violencia que es considerada conforme a derecho.

**Fundar derecho o conservar derecho;** en el campo del servicio militar y del derecho de guerra emerge esta doble función de la violencia. La violencia de la conscripción es violencia conservadora de derecho y dice Benjamin que rechazarla es simplemente hacer gala de un “anarquismo infantil”. Posición objetable, pues según ello, los movimientos actuales de objeción de conciencia al militarismo carecerían de justificación y validez, ya que podrían como rasero el mero deseo, cuando sabemos que por la experiencia histórica estos movimientos son fuente de resistencia a los fines de derecho del Estado de Derecho.

**El antimilitarismo rescata los fines naturales en cuanto ejercicio de no violencia por la persona.** Si se pasa al imperativo categórico kantiano, la objeción de Benjamin se pone en perspectiva de la poca exigencia que de allí surge. El otro como fin y nunca como medio. Pero la instrumentalidad del otro será siempre una posibilidad abierta, mucho más en un régimen de mercado y de racionalidad instrumental. El derecho positivo velaría formalmente por los intereses de toda la humanidad, pero lo que se debe evaluar es la validez del orden jurídico como totalidad y no como singularidad de una u otra ley. De otro lado, la violencia que ejerce un orden de derecho mediante la pena de muerte, en tanto derecho de soberanía, presentaría la evidencia de la violencia del orden mismo en cuanto violencia que funda el derecho como un todo. El poder soberano es un poder que afinsa en el privilegio de vida y muerte su mayor cumplimiento como forma de poder. De allí que la conmutación de la pena capital sea una muestra de la arbitrariedad misma del soberano. Este se arroga la excepción. El Estado puede exceptuar al criminal de su responsabilidad frente al orden derecho, frente a la violencia fundadora.

14

**Finalmente, en la policía como institución moderna se amalgaman de la peor manera la violencia fundadora y la conservadora.** La policía desborda los límites del derecho fundador y conservador. Ella, más allá de los fines de derecho del Estado Jurídico establece nuevas disposiciones garantizadas por el cuidado de la denominada seguridad. Preservar la seguridad del derecho obliga a la policía a desbordar el derecho; “su violencia carece de forma” (Benjamin, 1991, p. 32). Violencia informe para garantizar la subsistencia del orden de derecho y los fines de derecho. En este contexto, vale la pena considerar otra forma de abordaje del fenómeno policía en la modernidad y es el caso de la concepción biopolítica de la misma en Foucault; para el autor francés, la policía emerge en la positividad y la productividad del poder moderno, irrumpe como productora de bienestar general, por lo menos en la intención originaria de la institución. Benjamin la evalúa, por el contrario, bajo en parámetro de su ejercicio de violencia.

**Los parlamentos serían otra prueba del olvido del papel de la violencia fundadora de derecho.** Ellos surgen en el contexto de los reclamos históricos de una nueva clase, cuyo poder de convocatoria y de activación de núcleos de utopía ya se habría perdido a inicios del siglo XX. La crítica bolchevique del parlamentarismo mostraría la decadencia de una institución solo apoyada en violencia conservadora.

**Pero, ¿será posible una resolución no violenta de los conflictos humanos?, se pregunta el autor alemán.** Su respuesta es positiva. Y recurre a los medios éticos de lo que denomina una “cultura del corazón”, lo que en lenguaje de hoy sería algo así como una ética civil apelando a recursos como la cortesía, el amor a la paz, la confianza. Una cultura cuya expresión más cotidiana es la de la conversación como medio lingüístico del entendimiento con el otro. Diría Habermas: un campo de los actos de

habla con sus pretensiones de validez, constatativas, performativas y expresivas. El habla cotidiana es un dominio para el entendimiento no violento entre los humanos. Una comunidad de comunicación se ve esbozada aquí.

**Esta** cotidianidad de la no violencia es esgrimida para mostrar que el rostro del derecho tiene como contraparte no violenta el lenguaje, en este caso, el ordinario, el de todos los días, el de la conversación. De otra parte, la no penalización de la mentira y del engaño en condiciones premodernas mostraría otra dimensión del lenguaje, puesto más allá del castigo y de la culpabilidad. El asunto a descifrar es: ¿qué comunicamos en la conversación cotidiana que la haría no violenta? En la comunicación de todos los días usamos el lenguaje como signo, es decir, como capacidad de significación referida no a la incomunicabilidad básica de las cosas, sino a la comunicabilidad de lo espiritual entre los humanos. La comunicabilidad de base del lenguaje humano nos permite comunicarnos en la intersubjetividad de lo espiritual compartido. Podemos mentir y engañar, es decir, hacer un uso performativo del lenguaje. Allí, el no entendimiento no sale al encuentro, pero en principio, el no entendimiento puede albergar la potencia de la violencia, no habrá, así, necesariamente un resguardo no violento en el lenguaje cotidiano. Estas reflexiones tienen por soporte el texto benjaminiano de 1916, *Sobre la lengua en general y sobre la lengua de los hombres*.

**Al** jugar con pares oposicionales en este escrito de Benjamin, una última contradicción emerge, sale a la luz. Es la oposición entre violencia mítica y violencia divina. La violencia mítica es destinal y tiene un carácter fundador de derecho, es decir, fundador de poder. El destino cumple aquí el papel del derecho como ejercicio de violencia de los dioses sobre los hombres. Violencia griega dirá Derrida. La violencia divina es destructora de derecho, su inmediatez tiene la forma de la redención. La violencia mítica pone la nuda vida agambeniana en el ámbito de la expiación, pues, dice Benjamin (1991), el derecho es dominio sobre la nuda vida, sobre la vida fisiológica, sobre Zoe y no sobre Bios.

**La** violencia divina tiene además el imperativo ético del “no mataras” que se interpondría en el camino del transgresor que buscarse autorizar una muerte a nombre de la nuda existencia, poniendo en cuestión la vida del tirano que puede ser sacrificada. Termina Benjamin su texto con una invocación a la superación de la violencia mítica fundadora de derecho y a la violencia conservadora de derecho que no es más que su repetición. Queda “La violencia divina, insignia y sello, jamás medio de ejecución sagrada, podría llamarse, la reinante”, (Benjamin, 1991. p. 7), es decir, ella sería la expresión de una violencia limpia, pura, símbolo mismo de redención. Y sin embargo, esta violencia pura parece estar más allá de los humanos, tanto en su dimensión de Zoe, como de Bios.

**Para** Miriam Jerade (2007), comentadora del texto benjaminiano, la violencia mítica abre la posibilidad del ejercicio de la violencia revolucionaria, es decir, de un tiempo mesiánico, “tiempo que no sería la continuación, sino redención del pasado por la memoria de la opresión” (p. 21); emerge un jetzeit, un tiempo-ahora de la discontinuidad histórica en la activación de una violencia que sería así, revolucionaria, fundacional y apertura a una justicia como infinitud. Un tiempo de la redención, tal cual fue puesto en el texto emblemático -y quizá herencia del pensamiento central del autor- *El concepto de historia*; tiempo que potencia la infinitud del no derecho o de, por lo menos, una justicia expurgada de violencia. Redención no para invocar al Singular salvífico, objeto él mismo de violencia, en este caso sacrificial en cuanto víctima propiciatoria. La violencia revolucionaria es sacrificial de otra manera, pone en juego

el don de los sometidos en el altar de la emancipación. En ella, el sacrificio del singular cotidiano hace posible no solo la donación de su nuda vida, sino además la pérdida de la multiplicidad de nudas vidas, para que la vida como bios pueda surgir en plenitud.

La violencia revolucionaria acontece más allá del derecho, ella interrumpe el derecho como fundación y como conservación. En esa anomia presente en el tiempo ahora de la transformación, la performatividad de los sometidos hace ley, una nueva ley. Una ley bajo la firma de la justicia, como virtud básica del orden social. Una ley que busca la inmanencia, pero que a la luz de la historia de las revoluciones mantiene su trascendencia.

Los sometidos están a las puertas de la ley, según el texto kafkiano *Ante la ley*, es la ley para ellos, una ley singular-universal, en unas puertas que siempre han estado abiertas. Los sometidos dejan la antesala de la historia y hacen historia, aun a riesgo de que la puerta vuelva a cerrarse, ante la experiencia de una nueva sojuzgación. Los guardianes de las entradas son el potencial de un nuevo dominio, ahora desjuridizado. En el acontecer de la violencia revolucionaria emerge lo justo como ley, como redención del pasado, se salda la deuda histórica de los oprimidos y la "débil fuerza mesiánica" retorna, como nos lo dice el autor en su texto-legado de 1940, *Sobre el concepto de historia*.

## Referencias

- Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia* (Tesis de Filosofía de la Historia). Escuela de Filosofía Universidad de Arcis, Chile.
- Derrida, J. (1991). *Ante la ley*. Recuperado de <https://es.scribid.com/document/210928440/21704279-Derrida-Jacques-ante-la-ley-pdf>
- Jerade, M. (2007). *De la violencia legítima a la violencia revolucionaria*. *Acta Poética*, 28(1-2), 257-278. Recuperado de [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822007000100013](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822007000100013)
- Sorel, G. (1978). *Reflexiones sobre la violencia*. Buenos Aires: La Pléyade.

# On violence by Walter Benjamin

Marco Antonio Vélez Vélez\*

**W**alter Benjamin's essay *For a Critique of Violence* was written at an early stage in the author's life, he was 29 years old. Its context is that of the first postwar period, the triumph of the Russian revolution, the defeat of the German revolution in 1919 and the death of Rosa Luxemburg and Karl Liebknecht, and the publication of the Georg Sorel's text with the title of *Reflections on violence*, (Sorel, 1978), this means, a chaotic social and political situation. It was a time of transition from bourgeois to socialist revolutions with the possibility of the realization of utopia. Violence was then an everyday-topic. Violence of war, but also revolutionary violence, apart from daily violence, was persistent and permanent among human beings. Unlike Sorel's text, there was no precedent for a critical discourse on the subject of violence. Revolutionary violence had been prevalent topic, but in an instrumental perspective of overthrowing the bourgeois state by the forces of the proletariat.

**Marx, Engels, and Lenin** had shown the instrumental character of revolutionary violence without turning it into an object of critical inquiry. State violence was the object of sociological thinking in texts such as those of Max Weber, who proclaimed that the violence of the State was legitimate as an undisputed monopoly of this, and at the same time as a guarantee of social order. Why reflect on violence at that precise moment? What makes violence an issue of a topic par excellence so that Benjamin makes it the source of his concerns? There is something that exceeds in violence, something, beyond its normal effects, that given the events cited, make it a privileged subject of analysis.

**But for Benjamin**, violence does not appear alone as a subject of inquiry or object of criticism; it is also linked to law and justice. Likewise, the combination of means and ends defines it in its possible theorizing. The legitimate and the legal, the sanctioned and the unapproved are other oppositional terms from which it can be evaluated, judged, parameterized. Dialectic of opposites preside Benjamin's reflection on it. A common place is to put violence in the field of means. It would be the instrument for the achievement of ends that, if they are just, they just endorse it. Justice as infinity serves as an insurance for its exercise. But it is not only the common sense that says so. It is a branch of law, of the philosophy of law, where it is derived from: natural law. Just natural purposes give validation to a violence used to pursue this infinity (Derrida, 1991). The examples presented by Benjamin to illustrate this conception are: the terror of the French revolution, pre-contractual violence and social Darwinism. In the first case, violence emanates naturally from the revolutionary event, from the enthusiasm it arouses. It is a means to overthrow the injustice of an oppressive regime even at the risk of generating a new oppression. The pre-contractual of violence refers to the classic theories of the social contract that consider it as the just instrument to eradicate the condition of war or the confrontation of all against all. The contract, as

---

\*Profesor Titular, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia. Magister y Doctor en Filosofía U. de A. Correo electrónico: marco\_vvg@yahoo.es

an instance of law, apparently produces peace as a guarantee of what is just. Social Darwinism is the justification of violence as the instrument of the strongest to impose its interests and desires. From there it can be justified as a domination that would find its reasoning from the certainty or factum of the nature. The natural law of what is just seems to regulate the reasoning or factum of violence exercised in the name of law, that is inscribed in nature.

There is a symbol of nature that allows us to know the use of violence as justified. Why not resort to this argument about the natural legitimacy of violence to the revolutionary fact already existing for Benjamin, the Russian revolution? This shows perhaps the political ambiguity of the young Benjamin, for whom the militant socialist commitment was not so necessary for the intellectual thinker; this ambiguity of Benjamin's political thought was testified by his French biographer, Bruno Takels. In 1926 he will visit Moscow due to the invitation of a Bolshevik militant, Asja Lacis, which will better define his political nexus with militant Marxism. In any case, as we know from the historians of the October Revolution, this was not characterized by a large outpouring of blood. The Tsarist troops, their soldiers, had made the mental turn to Bolshevism, which saved many deaths, as the historians of that revolution have pointed out. One might judge the Stalinist thermidor with the parameter of violence, now totalitarian, but this will be a matter of the future by the time Benjamin wrote his essay.

If we look at the issue of violence from the philosophy of positive law, Benjamin tells us, this guarantees the justice of the ends from the legitimacy of the means. The thematization is slipping here towards the slope of legitimate violence. This, the positive law, allows in turn a distinction between types of violence, types to be valued and judged and not only evaluated from their use. Positive law would require a historical recognition of the types of violence that would demand the denial of violence in the pursuit of personal ends. The individual legal subject is excluded from the use of violence for his own purposes. But the ends of law start from the recognition of the monopoly of violence by the State. And if it's about types, Benjamin begins with the case of the criminal transgressor of the law. This becomes popular and arouses admiration to uncover the violence of the law against individuals, which in a way he puts in question. Another type is the accepted violence of the general strike.

Although Benjamin admits here that there is more a phenomenon of inaction that can lead to violent exercise against the employer, but there, the legitimate response of the State monopolizing violence will not be delayed. The violent contradiction between strikers and the State is a practical contradiction; one form of violence responds to another. Warlike violence, another of the Benjaminian types, becomes a founding violence of new law. Within the right of war, Benjamin considers military violence as violence for the purpose of law, since it seeks to guarantee the conscription of the citizen as an act of obedience to compulsory military service. The State forces the citizen to exercise the violence that is considered in accordance with the law.

Institute a right or conserving a right; in the field of military service and the law of war emerges this double function of violence. The violence of conscription is conservative law violence and Benjamin says that to reject it is simply to display "childish anarchism." An objectionable position, because according to this, the current movements of conscientious objection to militarism would lack justification and validity, since they could be standards of mere desire, when we know that by historical experience these movements are a source of resistance to the purposes of the law of the Rule of law.

**Anti-militarism** rescues the natural ends as an exercise of non-violence by the person. If it passes to the Kantian categorical imperative, Benjamin's objection is put in perspective of the little demand that arises there; the other as an end and never as a means. But the instrumentality of the other will always be an open possibility, much more in a market regime and instrumental rationality. Positive law would formally guard the interests of all mankind, but what should be evaluated is the validity of the legal order as a whole and not as a singularity of one or another law. On the other hand, the violence exercised by an order of law through the death penalty, as a right of sovereignty, would present the evidence of the violence of order itself in how much violence that install the law as a whole. The sovereign power is a power that asserts in the privilege of life and death, its greater fulfillment as a form of power. Hence the commutation of capital punishment is a sign of the very arbitrariness of the sovereign itself. This avails to the exception. The State can exempt the criminal from his responsibility to the right order, against the founding violence.

**Finally**, the police as a modern institution is a mixture in the worst way of the founder and conservative violence. The police overflows the limits of the founding and conservative right. It, aside from going beyond the legal purposes of the Legal State, establishes new provisions guaranteed by the care of so-called security. Preserving the security of the law forces the police to overrun the right; "their violence is devoid of form" (Benjamin 1991: 32). Violence reports to ensure the subsistence of the rule of law and the purposes of law. In this context, it is worthwhile to consider another form of approach to the phenomenon of police in modernity, and it is the case of the biopolitical conception in Foucault; for the French author, the police emerges in the positivity and productivity of modern power, it breaks out as a producer of general welfare, at least in the original intention of the institution. Benjamin, on the other hand, evaluates it as a parameter of the exercise of violence.

**Parliaments** would be another proof of the neglect of the role of founding violence of law. They arise in the context of the historical claims of a new class, whose power of convening and activating centers of utopia would already have been lost at the beginning of the twentieth century. The Bolshevik critique of parliamentarism would show the decline of an institution only supported by conservative violence.

**But**, will a non-violent resolution of human conflicts be possible, asks the German author. The answer is positive. And it resorts to the ethical means called a "culture of the heart," which in today's language would be something like a civil ethic appealing to resources such as courtesy, love of peace, and trust; a culture whose common expression is that of the conversation as a linguistic medium of understanding with the other. Habermas would say: a field of speech acts with its claims of validity, verifiable, performative and expressive. Everyday speech is a domain for non-violent understanding among humans. A *community of communication* is outlined here.

**This** customary sense of non-violence is used to show that the face of law has as counterpart non-violent speech, in this case, the ordinary, everyday, and that of the conversation. On the other hand, the non-criminalization of lying and deceit in premodern conditions would show another dimension of language, beyond punishment and guilt. The issue to be deciphered is: what do we communicate in everyday conversation that would make it nonviolent? In everyday communication we use language as a sign, which is as a capacity for meaning referred not to the basic incommunicability of things, but to the communicability of intersubjectivity in the spiritual level among human beings. The basic

communicability of human language allows us to communicate in the intersubjectivity in the spiritual level. We can lie and cheat, that is, making a performative use of language. There, non-understanding does not appear, but in principle, non-understanding can harbor the power of violence, so there will be no non-violent safeguard in everyday language. These reflections are supported by the Benjaminian text of 1916, *On the language in general and on the language of men*.

**P**laying with oppositional pairs in this writing of Benjamin, a last contradiction emerges, comes to light. It is the opposition between mythical and divine violence. Mythical violence is destiny and is a founder of right, i.e., founder of power. Fate meets here the role of law as an exercise of violence of the gods on the men. Greek violence says Derrida. Divine violence is destructive of right, its immediacy has the form of redemption. Mythical violence lay bare life (Giorgio Agamben) in the field of the Atonement, then, says Benjamin (1991), the right is domain on the bare life, on the physiological life, Zoe and not Bios.

**D**ivine violence has also the ethical imperative of the “no killing” that get in the way of the transgressor that seek to authorize a death on behalf of the bare existence, putting in question the life of the tyrant who may be sacrificed. His text ends Benjamin with an invocation to the overcoming of the mythical founder of right violence and conservative violence of right that is nothing more than repetition. It is “divine violence, logo and seal, never sacred execution environment, could be called, the reigning” (Benjamin, 1991), that is, she would be the expression of a clean, pure, violence very symbol of redemption. And yet, this pure violence seems to be beyond human, both in its dimension of Zoe, as Bios.

**F**or Miriam Jerade (2007), commentator of the Benjaminian text, mythical violence opens the possibility of the exercise of revolutionary violence, i.e., a messianic time, “time which would not be resumed, but redemption of the past by the memory of oppression” (p. 21); emerges a *Jetztzeit*, a now-time of historical discontinuity in the activation of a violence that would be so revolutionary, founding and opening to a justice as infinity. A time of redemption, such which was put in the emblematic text—and perhaps the central thought of the author—the concept of history heritage; time that enhances the infinitude of the not straight or at least one expurgated Justice of violence. Redemption not to invoke the unique salvific, subject himself to violence, where this sacrificial scapegoat much. Revolutionary violence is sacrificial in another way, puts into play the gift of the subject on the altar of emancipation. In it, the sacrifice of the singular everyday makes possible not only the donation of their bare life, but also the loss of the multiplicity of de lives, for life as bios may arise in fullness.

**R**evolutionary violence happens beyond the law, she interrupts as Foundation and conservation law. This anomie in now the processing time, the performativity of the subject makes law, a new law. A law under the signature of the justice, as a basic virtue of the social order. A law seeking the immanence, but maintaining its significance in light of the history of the revolutions.

**T**he subject is at the gates of the law, according to the Kafkaesque text before the law is the law for them, a singular-universal law, doors have always been open. The subject the prelude to the story and make history, even at the risk that the door will close, before a new subduing experience. The guardians of the entries are the potential of a new domain, now with no judgement. In the events of the

revolutionary violence emerges as law, just as a redemption of the past, dissociates the historical debt of the oppressed and the “weak messianic force” returns, as the author tells us in his text in 1940, on the concept of history.

## Referencias

Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia* (Tesis de Filosofía de la Historia). Escuela de Filosofía Universidad de Arcis, Chile.

Derrida, J. (1991). *Ante la ley*. Recuperado de <https://es.scribid.com/document/210928440/21704279-Derrida-Jacques-ante-la-ley-pdf>

Jerade, M. (2007). *De la violencia legítima a la violencia revolucionaria*. *Acta Poética*, 28(1-2), 257-278. Recuperado de [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822007000100013](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822007000100013)

Sorel, G. (1978). *Reflexiones sobre la violencia*. Buenos Aires: La Pléyade.

**ENSAYO**

ENSAYO

# ALQUIMIA PARA UN JUDÍO EXCOMULGADO: ENTENDIMIENTO, LA NOVELA DE SPINOZA, DEL ESCRITOR JOSÉ GUILLERMO ÁNJEL

Alchemy for an excommunicated jew: understanding, the novel of Spinoza, writer José Guillermo Ánjel

Los filósofos se imaginan que cumplen una misión divina y que alcanzan la máxima sabiduría haciendo múltiples elogios de una naturaleza humana inventada para acusar de este modo más despiadadamente la que existe de hecho. No conciben a los hombres tal cual son, sino como ellos quisieran que fuesen.

Spinoza, Tratado Político I, 1.

Antonio Arenas Berrio\*

## Resumen

*Entendimiento*, es una ficción sobre la muerte del filósofo Spinoza. En la novela se toma partido por la tristeza, el miedo y el delirio. Spinoza muere dejando inconcluso alguno de sus libros. La novela trata de narrar los últimos veinte días de su vida y de comprender al Spinoza judío. En ella se altera su concepción de los afectos.

## Palabras clave

Entendimiento; Judío; Novela; Miedo; Tristeza.

## Abstract

*Understanding*, is a fiction about the death of the philosopher Spinoza. In the novel is taken by sadness, fear and delirium. Spinoza died leaving unfinished some of his books. The novel tries to narrate the last twenty days of his life and understand the Jewish Spinoza. It altered his conception of the affections.

## Keywords

Understanding; Jewish; Novel; Fear; Sadness.

\*Sociólogo, Universidad Autónoma Latinoamericana. Filósofo, Universidad de Antioquia. Especialista en Familia, Universidad Católica Luis Amigó. Crítico literario. Cuentista y ensayista. Libre pensador. Correo electrónico: antonioarebe1@hotmail.com

# Introducción

La novela *Entendimiento* trata fundamentalmente sobre la muerte del filósofo holandés, Baruj Spinoza. En este ensayo se realiza una conjetura sobre la novela y se aclaran algunos aspectos de la vida y la filosofía de Spinoza y, en especial, los afectos como tristeza, alegría y deseo, como afectos primarios en la ética de Spinoza. El texto hace una lectura práctica de la novela *Entendimiento*, la novela de Spinoza.

## Alquimia para un judío excomulgado

*Entendimiento la novela de Spinoza* (Ánjel, 2008) recrea los últimos días de vida del filósofo holandés Baruj de Spinoza. La novela está escrita con pericia y cierta experiencia narrativa. Revela la silueta de un pensador excepcional en el siglo XVII, época convulsionada y compleja. La ficción cubre veinte días del mes de febrero de 1677, se discute en ella qué es una idea adecuada y qué es una idea confusa, aunque un novelista no debería explicar, se exhibe al comienzo de la novela que:

Toda ficción es una idea inadecuada, algo que parte del deseo y lleva a errores y a tristezas. Sin embargo, la ficción es el espacio que cubre aquello que no ha sido aclarado o de lo que apenas tenemos una noción vaga (Ánjel, 2008, p. 9).

¿Qué será lo que no ha sido aclarado? El deseo es la esencia del hombre, Spinoza dice: deseo, tristeza y alegría, fuera de estos tres afectos no reconozco ningún otro afecto primario. Se tendrá que aclarar que la novela prefiere la tristeza, el miedo y el delirio en vez de elegir la felicidad y la alegría.

*Ética*, escrita por Spinoza (2000), es en parte una teoría de las pasiones y las acciones alegres en detrimento de las tristezas. El autor afirma una noción que es esencial y es planteada de la siguiente manera: “Nosotros no apetecemos o deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos algo bueno porque lo queremos y lo deseamos” (Spinoza, 2000, p. 104). Ese querer, ese esforzarse, está conectado con nuestro deseo y nuestras pasiones. ¿Cómo combatir entonces las pasiones tristes? En el libro *Ética* existen tres afectos primarios y todos los demás surgen de ellos. El deseo como apetito consciente de conservar su ser, la alegría y la tristeza como variables positivas y negativas del deseo. ¿Es la novela, *Entendimiento*, una variable negativa de la filosofía de Spinoza?, en la ficción se toma partido por la tristeza, el miedo y el delirio. Pero la afirmación es categórica en Spinoza: “Un afecto no puede ser suprimido, ni reprimido sino por medio de otro afecto contrario y más fuerte que el que ha de ser reprimido” (Spinoza, 2000, p. 171). ¿Murió triste, afligido y con miedo Spinoza? No lo sabemos. El delirio es una invención imaginaria que falsea la realidad y es fruto de nuestro deseo, proyecta temores y miedos, provoca la superstición y es la forma más peligrosa y conocida de la imaginación. No es la filosofía de Spinoza un combate de las ideas contra la imaginación y la ficción.

Ahora bien, ¿de qué tenemos una noción vaga? La opinión y la imaginación son un conocimiento falso. El conocimiento confuso contribuye a la imaginación. El conocimiento verdadero es el que más le aporta al entendimiento. En el pensamiento de Spinoza nos encontramos con el concepto de en-

tendimiento y, al mismo tiempo, el atributo es lo que el entendimiento percibe como constituyendo la esencia de la sustancia; entonces, el entendimiento no es un atributo, tampoco es sustancia, ya que solo Dios lo es.

**El** entendimiento es un modo, una afección de la sustancia forjada en un atributo y por medio de la cual la sustancia se enuncia de forma clara y, en definitiva, el atributo en que es concebido el pensamiento, siendo la extensión el otro atributo de la sustancia. Son dos los atributos de la sustancia, el pensamiento y la extensión. Los modos de conocimiento son dos: imaginación y entendimiento. El pensamiento es en sí un acto y una lucha contra la imaginación, hay que oponer las ideas a lo que imaginamos. Spinoza nos dirá que es necesario hacer la diferencia entre las ideas y las palabras con las que distinguimos las cosas. He ahí la lucha de la inteligencia. Hay que denunciar los artificios del lenguaje, las palabras son el terreno sobre el que se amplían las ficciones. Toda ficción es una mentira y el lector accede a un pacto ficcional con el texto y sabe que lo que está leyendo no es real, es irreal. La novela es producto de la imaginación y los hombres trazan su vida de acuerdo con los dos modos de conocimiento. El problema fundamental es que la imaginación *no* brinda un fidedigno sentido de la realidad. Los hombres y las mujeres que se rigen por la imaginación no tendrán una plenitud de su vida; solamente la razón y la ciencia intuitiva son un acceso auténtico al conocimiento.

**El** individuo humano es esencialmente deseo más que conocimiento, de allí la lucha contra la imaginación. Toda novela cuenta una historia y en la historia ha de suceder algo. Ocurre en la novela *Entendimiento*, que Spinoza muere, siendo judío, delirando y teniendo miedo a la muerte. Tema que él mismo había refutado en su sistema filosófico. *Entendimiento*, la novela de Spinoza, tiene una característica histórica y según su autor se diferencia de las biografías conocidas sobre Spinoza. **El** filósofo estaba enfermo, padecía una enfermedad que le consumía los pulmones y empeoraba con el trabajo de pulir lentes y el vidrio. Tuberculosis y paludismo parecían estar asociadas en su cuerpo y los ataques de fiebre terciana le asechaban.

Ahora bien, Spinoza murió a las tres de la tarde del veintiuno de febrero de 1677, tenía cuarenta y cuatro años de edad y dos meses. Feneció a gusto con la apacible certeza de haber enseñado la verdad con una firmeza verdaderamente estoica, el entierro tuvo lugar el veinticinco de febrero en el cementerio de la Iglesia Nueva, los amigos cortejaron los restos del filósofo. Uno de sus biógrafos lo refiere así:

El entierro tuvo lugar el 25 de febrero en el cementerio de la Iglesia Nueva. Seis carrozas acompañaron los restos cuenta Colerus, y agrega que personalidades eminentes se hallaban en el cortejo. ¿Estaban allí los grandes viejos amigos de Spinoza? No se sabe con exactitud si alcanzaron a llegar para rendir su último tributo al filósofo. En la Haya estaban Lucas, Cuffeler, Saint Glains. Rieuwertsz, Hudde y Meyer pudieron haber llegado a Ámsterdam. En el registro del enterratorio se encuentra esta anotación: 25 de febrero. En este día fue enterrado Benedicto Spinoza, el cual vivía frente a las casas del hospital (Dujovne, 1941, p. 285).

Tiempo de cuatro días para que algunos amigos le dieran la despedida y otros pagaran quince florines por el derecho de sepelio y ceremonia, de sus pocos bienes, libros y sus manuscritos hay toda una historia. Lo importante fue que se salvó el manuscrito de la *Ética*. A los cinco meses de haber fallecido Spinoza, ya estaban en prensa sus escritos en edición en holandés y otra en latín. En el año de

1677, se publicó la *Ética*, el *Tratado Teológico Político*, el *Tratado sobre la Reforma del Entendimiento*, la *Correspondencia* y el *Compendio de una Gramática de la Lengua Hebrea*. Jarig Jelles, biógrafo y amigo de Spinoza, elaboró un prólogo donde se advierte a los lectores:

Todos aquellos que aman sinceramente la verdad y aspiran al conocimiento fundamental y seguro de las cosas, sin duda deplorarán profundamente el que los escritos de nuestro filósofo en su mayor parte estén sin terminar. Es verdaderamente de lamentar que la muerte haya arrebatado tan prematuramente a quien había llegado tan lejos en su investigación de la verdad y se mostraba dispuesto a seguir adelantando su trabajo. El pesar es aún mayor porque se podía esperar de él, no solo la conclusión de sus escritos, sino toda una filosofía a la que alude en los distintos pasajes del tratado sobre la Reforma del Entendimiento (como se citó en Dujovne, 1941, p. 290).

No obstante, sabemos por la lectura de la novela *Entendimiento*, que hace once años escribió José Guillermo Ángel Rendón sobre la muerte de Baruj Spinoza, la ficción aparece en su primera edición en el 2008 y luego entendemos ha tenido dos reimpresiones, la última impresión en el año 2012, no cambiándole el formato y borrando de su presentación el dato de que había sido una obra presentada para una tesis de un doctorado en filosofía. Sobresale en la novela un pequeño prólogo en el que el autor explica qué es lo que quiere hacer con su novela y cómo se va a diferenciar de las demás biografías existentes de Spinoza. Es decir, la ficción no es una biografía de Spinoza, pretende ser otra cosa. Una alteración de la vida de un judío excomulgado, que paradójicamente vuelve a ser judío, a pensar como judío, a morir creyendo que es un judío.

26

Aparece también en la novela *Entendimiento*, una nota del escritor donde habla de sus fuentes y su idea de escribir la novela en el año 2005, su visita de diez minutos a la casa de Spinoza y nos señala la distancia con Gilles Deleuze, filósofo francés quien había escrito dos libros sobre Spinoza (*Spinoza y el problema de la expresión* y *Filosofía práctica*) y además, un ensayo sobre las tres *Éticas* que no aparece mencionado en la nota. El ensayo hace parte del libro *Crítica y Clínica*. El Spinoza de Deleuze deja de ser judío, pasa a ser un desterrado, destierro que Spinoza soportará sin renegar de sus convicciones filosóficas, ni abrazar ninguna religión, solo la compañía de algunos amigos y el oficio de pulir lentes. Excomuniación y destierro que representó a menudo para el pensador holandés, persecución, silencio y un intento de asesinato; en otras palabras, exilio para el filósofo solitario. Esto hace que Spinoza se dedique totalmente a la pasión de comprender, de reformar el entendimiento y hacer de su filosofía una meditación sobre la vida, *meditatio vitae, contra timor mortis*. No existen antes de Spinoza muchos filósofos que hayan concebido la filosofía como una meditación sobre la vida. Spinoza va en la tradición de Epicuro y Lucrecio. Espinosismo y epicureísmo se juntan, formando una alianza consistente sobre la vida y el temor a los dioses.

Spinoza propuso en su *Ética* que solo hay una única sustancia e infinita, Dios o la naturaleza, escabrosa aseveración que seguramente fue el motivo de su destierro y excomuniación. La sustancia única e infinita es el punto de partida de la *Ética*, Spinoza parte de la causa sí (que es Dios). El Dios y la divinidad de Spinoza no son el Dios creador, un Dios personal o trascendente de la religión manifiesta. No es el Dios cristiano, judío o el Dios del Islam, ni el Dios de Plotino. Este Dios no es alguien superior a nosotros, ni fuera de este mundo físico. El Dios de Spinoza no hace milagros, ni nos comprende. Dios como realidad, Dios como única sustancia; la naturaleza es la única sustancia y nada hay fuera de ella. Spinoza es el filósofo de la vida, la naturaleza y el orden de lo físico. «Un hombre ebrio de Dios», como diría el gran poeta Novalis (Marías, 2007 citado en Scheler, 1897. p. 42). Spinoza realiza la unión con el

universo, el mundo es un libro escrito con caracteres geométricos, cosa que ya había visto y expuesto Galileo. Ahora bien, sobresale también en *Entendimiento, la novela de Spinoza*, un anexo: *Spinoza y la gramática hebrea* y un glosario que suponemos sirve para comprender la ficción.

**Este** compendio de gramática de la lengua hebrea (Spinoza, 2005), es un libro desconocido para muchos; el existente en nuestra lengua tiene una introducción y notas de la licenciada en filosofía y filología Guadalupe González Diéguez, de la editorial Trotta, 2005, año en que también se escribe la novela. Libro de gramática hebrea que a mi parecer es parte de la clave de la mirada a un Spinoza, judío por parte de José Guillermo Ánjel Rendón. Sin embargo, es muy probable que ya la biografía escrita por León Dujovne (1941) contenga el relato de la muerte del pensador holandés, además entiendo que el Dios de Ánjel, es más un Dios judío, que el Dios de Spinoza.

*Entendimiento, la novela de Spinoza*, refleja el intento de José Guillermo Ánjel R. por comprender al Spinoza judío, un hombre nada libre de la sinagoga, un hombre no excomulgado, un hombre no exiliado. El Dios de la novela es friccionado y judío, más que el expuesto en la primera parte de la *Ética*. La novela *Entendimiento* tiene como tema la muerte de Spinoza, mejor aún los últimos veinte días del filósofo, quien en la ficción invierte su teoría de los afectos, tomando partido por la tristeza y el delirio. No es la tristeza lo que prima en Spinoza. El filósofo suprime la noción de moralidad e instaura una nueva inquietud. Acceder a un tiempo a la alegría y la libertad. En la libertad y la alegría está la visión esencial de la filosofía de Spinoza. Es una filosofía de la acción viva y práctica del sujeto feliz. La felicidad exige la libertad, por tal razón, Spinoza no podría morir triste, temeroso y lleno de supersticiones. La alegría en Spinoza reside en el agrado y la unión del ser con la naturaleza. Allí es donde el hombre alcanza su perfección.

**La** ficción *Entendimiento*, no es un verdadero discernimiento de su vida y su obra. Es más una obra convencional o una conciencia imaginaria de los últimos días de vida del filósofo. La novela se da entre lo especulativo y lo apócrifo. ¿Novela de ideas? ¿Al contar la historia de su vida y su muerte se pretende comunicar su pensamiento? ¿Por qué un Baruj Spinoza judío? Ser judío para Spinoza representaba un problema y esta dificultad no está enmendada en la novela. ¿Por qué entrelazar el compendio de gramática hebrea y la novela *Entendimiento*? ¿No es una coartada demasiado cándida para entender el pensamiento de Spinoza? En la novela *Entendimiento*, se inicia con un intento de asesinato y la mala conciencia del asesino y termina con la muerte fría y triste del pensador holandés. Son veinte días del mes de febrero, a pesar de que son veintidós días del mes de febrero de 1677. El invierno y los días impenables hacen fría la novela:

El filósofo muere llevado por su enfermedad, apenas atenuada por las sangrías, el régimen austero o la confitura de rosa. Luis Meyer, amigo fiel, llega a La Haya el día de la muerte y sale inmediatamente hacia Ámsterdam con todos los manuscritos. Unos donativos anónimos hacen posible la edición póstuma, manifestando hasta el fin la verdadera situación de Spinoza y del Spinozismo (Misrahi, 1975, p. 23).

**Como** se advertirá en esta cita de un estudioso de Spinoza, la pobreza y la enfermedad no son impedimento para que su obra pueda ser difundida y los lectores se acerquen al rigor y la verdad de su filosofía y al vehemente llamado a la amistad y a la libertad. Benito (Bento en Portugués), Baruj (en Hebreo), Espinoza o Spinoza, nació en la ciudad de Ámsterdam el 24 de noviembre de 1632 y murió en la ciudad de La Haya el 21 de febrero de 1677; de su existencia austera, cauta y sencilla solo sabemos

lo que dicen sus biógrafos y aquel proyecto de vida plasmado en el *Tratado de la Reforma del Entendimiento* y en *Ética*. El tratado de la Reforma del Entendimiento (2006, Spinoza) describe el método y los géneros del conocimiento. Libro fuertemente comentado por los estudiosos de Spinoza, y fuente clave para abrir la puerta al mundo de su filosofía y su vida, libro que todavía no contiene el concepto de nociones comunes, la teoría de los afectos, ni al Dios de Spinoza en su totalidad.

Spinoza era de origen judío, de padres judíos que habían emigrado de Portugal buscando en Holanda seguridad debido a su fe religiosa. Spinoza fue educado en la comunidad judía y conocía profundamente el pensamiento religioso de los judíos. Fue excomulgado por la sinagoga, el 27 de julio de 1656 casi a los veinticuatro años de edad. La sentencia fue amplia, pero sobresale aquello de que siempre será maldito: “¡Maldito sea de día y maldito sea de noche! ¡Maldito sea al acostarse y maldito sea al levantarse; maldito sea al salir de su casa y maldito sea al regreso!” (Dujovne, 1941, p. 107). Semejante atrocidad, no nos lleva a pensar en un Spinoza judío. ¿Cómo es posible que un filósofo que inspiraba tanta devoción, pasividad y una vida tan sobria fuera tratado de tal modo? Ser Espinosista, Spinoziano, constituye un mote peyorativo de una filosofía supuestamente atea y materialista. La filosofía de Spinoza es considerada subversiva y anómala, fue rebelde en su tiempo, porque atacó todos los miedos, espejismos, supersticiones, mitos y creencias e ideologías de su época. Sus libros e ideas son espinosos, porque arremeten contra las pasiones tristes que solo le sirven a las jerarquías establecidas y los poderosos para mantener su poder y las riquezas. Una de las ideas más potentes de Spinoza, es: “Los hombres luchan por la esclavitud como si fuera su libertad” (Domínguez, 2015, p. 358). Los hombres y las mujeres perciben lo mejor y lo aprueban, pero eligen y hacen lo peor.

Ahora bien, la excomunión de Spinoza ha sido ampliamente comentada por los biógrafos porque fue un suceso que solventó su vida y su obra:

Su vida, porque le forzó a dejar el comercio familiar por el oficio de pulidor de lentes y el estudio. Su obra, porque su *Tratado Teológico Político* (1670) es una valiente apología teórica de la libertad de expresión, tanto religiosa como política; y su *Ética* es uno de los esfuerzos más colosales por realizar una síntesis entre la filosofía clásica y la ciencia moderna (Spinoza, 2005, p. 209).

No obstante, la filosofía de Spinoza se vincula en una relación con lo absoluto, revelando una particularidad e insubordinación frente a la tradición. Por el pensador holandés sabemos que Dios es causa inmanente de todas las cosas, que todas y las cosas existen en Dios y en Dios mueren. El amor a Dios, la libertad, la felicidad y el deseo, son los fundamentos de su *Ética*. Gerbhardt (1977) sostiene que:

El sistema de Spinoza comienza con la equiparación de los conceptos de Dios y naturaleza. En Dios está la plenitud del ser, a su esencia pertenece la existencia, es decir la causa de sí mismo; es infinito, porque en la infinitud reside sin más la afirmación de la existencia, como toda realidad se manifiesta en atributos que expresan su esencia, Dios es la esencia que consiste en infinitos atributos, además, Spinoza parte del concepto de sustancia como aquello que existe en sí y es concebido por sí mismo; equipara a Dios, como esencia absoluta e infinita, con la sustancia (pp. 102-103).

**Equiparación de los conceptos de Dios y la naturaleza que no está muy clara en la novela. La filosofía de Spinoza incita a ser perseverante, a congraciarse con la felicidad y no la tristeza. La alegría y la calma son propias del entendimiento y de lo que se trata es de afinar el entendimiento o la razón. La filosofía de Spinoza sirve para ser feliz y libre, y para vencer la estupidez humana. La vida solo se revive en la vida y no en la muerte. Los hombres solo deberán desear ser libres y moderar sus pasiones.**

**Entendimiento, la novela de Spinoza tiene veintinueve capítulos, un epílogo y trescientos sesenta y siete páginas. Versa fundamentalmente sobre la vida cotidiana del pensador holandés, su enfermedad y su muerte, sus libros inconclusos y lo que pudo ser en el comercio familiar. También se cuenta la historia de un falso profeta Sabbetai Zví, y un alter ego que se crea Spinoza llamado Josef Morenu. En la novela, lo transcendental es el hombre, el ser humano, no el pensador. Se asumen más las debilidades del ser humano que su pensamiento. Spinoza en la novela delira y su autor dice:**

Hoy sabemos que los enfermos de tuberculosis de avanzada deliran y que en estos delirios construyen imágenes que confunden con ellos mismos. Creo que Josef Morenu le da a la novela su principal característica: la de ser algo que pudo haber pasado, que es como se define la literatura (Ángel, 2008, p. 246).

**En la novela, el delirio, la tristeza, el miedo, la superstición, se comparan con el invierno. Empero, la novela se fija en La Haya, veinte días del mes de febrero de 1677. En la vida de Spinoza hay un largo periodo de exilio. Spinoza de la ciudad de Ámsterdam va a ciudad de Rijnsburg, luego se traslada a la ciudad de Voorlaurg, donde inicia probablemente la escritura de Ética, y en el año de 1669 establece su residencia definitiva en la ciudad de La Haya. El Spinoza, de Ángel (2008), es un judío:**

Un judío que se puede querer, al que hay que leer no solo por lo que dice sino por lo que fue, por sus pequeñas debilidades, por sus sueños, por eso en lo que persistió para seguir siendo él y no otro (p. 247).

**Es difícil no ligar el pensamiento de Spinoza a su vida, una existencia dedicada la verdad, el amor intelectual a Dios y, sobre todo, una ética de la libertad humana. Spinoza es el filósofo de la teoría de los afectos, de la sustancia, del deseo como esencia del hombre, de la potencia, del *conatus* y de la libertad.**

**El amor a Dios es el afecto más poderoso porque forma parte de la vida y de un poder liberador. Spinoza fue un hombre que pensó y vivió de igual manera. Un filósofo que nos dejó un legado: no tener miedo y en especial a la muerte, sobre la que dijo: “El hombre libre no piensa en otro tema menos que en la muerte, y su sabiduría es una reflexión no sobre la muerte, sino sobre la vida” (Spinoza, 2000, p. 217). Semejante afirmación derrumba cualquier temor a morir y el perfil de un hombre temeroso aún en su enfermedad. Para Spinoza, liberarse es meditar la vida porque en última instancia es dejar de temer a la muerte. Ahora bien, que Spinoza estaba enfermo y no sabía que iba a morir, y que su muerte fue intempestiva, eso es cierto según sus biógrafos. ¿Pero cómo ligar la muerte y el temor a la muerte en un pensador que la combate y le dice sí a la vida, a la meditación sobre la vida? Curiosa paradoja a resolver en la ficción, tema difícil de explicar a un lector de Spinoza. Recomiendo leer la novela y que cada lector elabore su propia conjetura.**

## Conclusiones

La opinión y la imaginación son un conocimiento falso. El conocimiento verdadero es el que más le aporta al entendimiento. El entendimiento es un modo. El ser humano es más deseo que conocimiento. El hombre libre medita sobre la vida y no piensa en la muerte. La ficción *Entendimiento, la novela de Spinoza* toma partido por el miedo, la tristeza y el delirio.

## Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Ánjel R., J. G. (2008). *Entendimiento, la novela de Spinoza*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Domínguez, A. (2015). *Spinoza, Obras completas*. Madrid: Vivielibro.
- Dujovne, L. (1941). *Spinoza*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Gerbhardt, C. (1977). *Spinoza*. Argentina: Editorial Losada.
- Misrahi, Rt. (1975). *Spinoza*. Madrid, España: Editorial Edaf.
- Scheler, M. (2007). *De lo eterno en el hombre*. España: Editorial Encuentro.
- Spinoza, B. (2000). *Ética*. Madrid: Editorial Trotta.
- Spinoza, B. (2005). *Compendio de gramática hebrea*. Madrid: Editorial Trotta.
- Spinoza, B. (2006). *Tratado de la Reforma del Entendimiento*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

ENSAYO

# La doctrina de la iglesia y la promoción integral del ser humano y de sus relaciones con la naturaleza

## The doctrine of the church and the integral promotion of human being and its relationship with nature

Jonny Alexander García Echeverri\*

Así es la verdad, Berganza; y viene a ser mayor este milagro en que solamente hablamos, sino en que hablamos con discurso, como si fuéramos capaces de razón, estando tan sin ella que la diferencia que hay del animal bruto al hombre es ser el hombre racional, y el bruto irracional.

(De Cervantes Saavedra, 1914, p. 1)

### Resumen

La promoción integral del ser humano y de sus relaciones con la naturaleza, ya no puede ser una tarea pendiente. La ecología no es de ningún modo un tema de moda, es una necesidad, una urgencia que no da espera. Ante tal escenario, la presente investigación se encamina a mostrar la manera como la Iglesia, hace ya un buen tiempo, viene proponiendo a sus fieles y al ser humano en general una toma de conciencia, un obrar moral que reivindique sus relaciones con la naturaleza.

### Palabras Clave

Doctrina Social de la Iglesia; Antropocentrismo; Génesis; Ser Humano; Naturaleza; Relaciones.

### Abstract

The integral promotion of the human being and their relations with nature, can no longer be a pending task. Ecology is not in any way a fashion theme, it is a necessity, an urgency that cannot wait. In such a scenario, this research aims to show how the Church, a good while ago, comes proposed to the faithful and to human in general awareness, a moral Act that claimed their relationship with nature.

### Keywords

Social Doctrine of the Church; Anthropocentrism; Genesis; Be human; Nature; Relations.

\*Bachiller Canónico en Filosofía (UPB), Teólogo (UPB), Licenciado en Etnoeducación (IMA / UPB), Magíster en Filosofía (UPB). Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín). Áreas de interés: humanismo y antropología filosófica, teológica y cultural. Correo electrónico: [jonny.garciaec@amigo.edu.co](mailto:jonny.garciaec@amigo.edu.co)

# Introducción

Solo hasta ahora la necesidad de relaciones fraternales entre ser humano y naturaleza son asumidas con conciencia. Durante mucho tiempo se juzgó a aquellas culturas que establecían relaciones de espiritualidad y trascendencia con la tierra como fundamentalistas, exageradas y en el peor de los casos: retrogradas. Hoy cuestionamos el daño al medio ambiente, reconocemos que todos los minerales valiosos que extraemos de la tierra, ella los necesita. Nos atrevemos a nombrar a la naturaleza bajo el título de madre o pacha mama, cuando antes causaba risa; con ello, no estoy insinuando que tenemos que retornar, de una manera literal, a las formas de vida de nuestros antepasados, sino que, tenemos que recuperar las relaciones de espiritualidad con el medio ambiente.

La Doctrina Social de la Iglesia posibilita una ética o moral social en la que se compromete a todo ser humano con el cuidado de su planeta. Desde el papa Pablo VI hasta Francisco, encontramos un llamado de atención, una alerta en la que se nos indica que la solidaridad y la caridad también deben vivirse con el medio ambiente; que el cuidado de nuestra casa común se hace necesario.

Al decir esto, debe cuestionarse el hecho de que tantos profesionales y de tan diversas carreras asumen la visión bíblica del ser humano como la raíz del problema ecológico actual. ¿Realmente la visión de ser humano expuesta en el libro del Génesis es la causante del daño ambiental que acontece en nuestro tiempo?

32

## El antropocentrismo como raíz de la crisis ambiental

En 1967, el profesor Lynn White publicará en la revista *Science* un artículo titulado: *Raíces históricas de nuestra crisis ecológica*; en éste se señala que las acciones emprendidas por las personas contra la naturaleza están arraigadas a lo que creen, a su religión. Para White, el ambiente religioso de la época es claramente postcristiano y aunque las prácticas y costumbres se visibilicen como no cristianas, sin saberlo, las sociedades viven inmersas en una tradición postcristiana. Ante tal hecho, argumenta:

El cristianismo es la religión más antropocéntrica que el mundo ha conocido, especialmente en su forma occidental. El cristianismo, en contraste absoluto con el paganismo antiguo y las religiones asiáticas (exceptuando, quizás, al zoroastrismo), no sólo estableció un dualismo entre el hombre y la naturaleza, sino que también insistió en que era la voluntad de Dios que el hombre explotara la naturaleza para su propio beneficio (2010, p. 38).

**Pero... ¿de qué lugar proviene la crítica realizada por White al cristianismo? Del relato de la creación ubicado en el libro del Génesis, comenta:**

¿Qué dijo el cristianismo al pueblo acerca de sus relaciones con el ambiente? El cristianismo heredó del judaísmo una concepción del tiempo no repetitiva y lineal, y una notable historia de la creación. Un Dios amoroso y todopoderoso había creado la luz y la oscuridad, los cuerpos celestes, la tierra y todas sus plantas, animales, aves y peces. Finalmente, Dios creó a Adán y, después de una reflexión, a Eva para evitar que el hombre estuviera solo. El hombre dio nombre a todos los animales, estableciendo de este modo su dominio sobre ellos. Dios planeó todo esto,

explícitamente para beneficio y dominio del hombre, con esta regla: ningún elemento físico de la creación tendrá otro propósito que el de ser puesto al servicio del ser humano. Y aunque el cuerpo del hombre fuera creado de arcilla, él no es simplemente parte de la naturaleza: fue creado a imagen y semejanza de Dios (2010, p. 38).

## Segundo relato de la creación ¿antropocéntrico?

**El** comentario de White, se dirige al segundo relato de la creación ubicado en Génesis 2, 1-25, más que al primero Génesis 1, 1-31. Según él: “Un Dios amoroso y todopoderoso había creado la luz y la oscuridad, los cuerpos celestes, la tierra y todas sus plantas, animales, aves y peces” (White, 2010, p. 38). El primer comentario es tan amplio, que se puede confrontar más con el primer relato (Gn 1), que con el segundo (Gn 2). El primer relato de la creación aparecido en Gn 1, tiene una estructura similar a su comentario, a diferencia del segundo, en el cual (Gn 1) Dios crea en un orden continuo: cielos y tierra, luz, día, noche: día primero (Gn, 1, 1-5); firmamentos, cielo: día segundo (Gn 1, 6-8); la tierra, hierba verde, semillas, árboles frutales: día tercero (Gn 1, 9 -13); animales de las aguas y aves del cielo: día quinto (Gn 1, 20-23); ganados, reptiles y bestias de la tierra (Gn 1, 24-25); al hombre: día sexto (Gn 1, 26).

Solo cuando White enfatiza su comentario en la creación del ser humano, aparece claridad frente al relato: “Finalmente, Dios creó a Adán y, después de una reflexión, a Eva para evitar que el hombre estuviera solo” (White, 2010, p. 38). Este comentario se aparta del primer relato y se dirige al segundo, ubicado en Génesis:

Hizo pues, Yavé Dios caer sobre el hombre un profundo sopor; y dormido, tomó una de sus costillas, cerrando en su lugar con carne, y de la costilla que del hombre tomara, formó Yavé Dios a la mujer, y se la presentó al hombre (Gn 2, 22).

**Bíblicamente**, el segundo relato resalta la particularidad con la que Dios creó al hombre y la mujer, no acentúa como el primer relato (Gn 1), el orden de la creación. Esto debió ser tenido en cuenta por White ¿Desde dónde realiza el análisis? Aunque esto pueda ser cuestionado, de modo definitivo será en Gn 2, 19 donde White encuentra el fundamento antropocéntrico del judeocristianismo, nos dice: “El hombre dio nombre a todos los animales, estableciendo de este modo su dominio sobre ellos” (2010, p. 38). Así lo describe el relato:

“Y Yavé Dios trajo ante el hombre todos cuantos animales del campo y cuantas aves del cielo formó de la tierra, para que viese cómo los llamaría, y fuese el nombre de todos los vivientes el que él les diera” (Gn 2, 19).

Luego se regresará al versículo 15 del mismo capítulo, al afirmar: “Dios planeó todo esto, explícitamente para beneficio y dominio del hombre, con esta regla: ningún elemento físico de la creación tendrá otro propósito que el de ser puesto al servicio del ser humano” (White, 2010, p. 38). Así aparece en el texto del Génesis: “Tomó, pues, Dios al hombre, y le puso en el jardín de Edén para que lo cultivase y guardase” (Gn 2, 15).

Al final de su interpretación unirá el primero y el segundo relato, dice: “Y aunque el cuerpo del hombre fuera creado de arcilla, él no es simplemente parte de la naturaleza: fue creado a imagen y semejanza de Dios” (White, 2010, p. 38). El segundo relato (Gn 2) hace alusión al material con el que fue hecho el ser humano: “Modeló Yavé Dios al hombre de la arcilla y le inspiró en el rostro aliento de vida, y fue así

el hombre ser animado” (Gn 2, 7); pero el primero hará alusión a la singularidad de su creación: “Díjose entonces Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen y a nuestra semejanza, para que domine sobre (...)” (Gn 1, 26).

**El antropocentrismo aquí descrito podría atribuirse a:** 1). Dios crea todo en orden al ser humano 2). El ser humano es el que da nombre a los animales, a todo lo creado 3). Dios da poder al hombre y la mujer para que domine sobre la creación 4). El ser humano es creado de forma original por Dios a diferencia del resto de la creación. Estos elementos conforman el denominado antropocentrismo. Sobre este pasaje, no solo White hace una lectura negativa, otros autores también. Es el caso de Federico Chaverri Suárez (2011), quien comentando el libro del Génesis afirma:

Se ve por ejemplo, como en la interpretación literal y popular del Génesis, Dios crea primero los animales y luego al hombre al que dice: “Llenad la tierra y dominadla; señoread sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo y sobre todo ser viviente que se mueve sobre la tierra” (La Santa Biblia, 1996), luego todas las especies animales creadas pasan delante de Adán para que les ponga nombre, con toda la actitud de dominio -legitimada por Dios- que esto supone. El ser humano creado por Dios es por todo esto categorizado distinto a las demás especies, pero sobre todo por haberlo hecho a su imagen y semejanza, característica que aunque no resulta claro en qué consiste, es algo que no ocurrió con el resto de las criaturas. Esa diferencia se convirtió en un muro que nos separó del resto de los animales y nos colocó en el centro de la creación, por lo menos bajo la tradición judeocristiana dominante en Occidente (p. 28).

## La religión cristiana ¿antropocéntrica?

**Al igual que White (2010) y Sánchez (2002), para el filósofo Antonio Marlasca, el mandato establecido por Dios en Gn 2,15: “Tomó, pues, Dios al hombre, y le puso en el jardín de Edén para que lo cultivase y guardase” es la raíz de la explotación ambiental: “A decir verdad, posiblemente no haya otro precepto bíblico que el hombre haya cumplido mejor a través de toda su historia” (Marlasca, 2002, p. 208). Las relaciones entre naturaleza, animales, ser humano, aparecen categorizadas según el Génesis, de tal suerte, que creó una cultura del desprecio por el resto de la creación. ¿Es cierto esto?**

**Hay una alusión que hace Santo Tomás de Aquino acerca de las relaciones ser humano y animales que ha corroborado el antropocentrismo bíblico; haciendo una crítica a su comentario, Miguel Sánchez (2002) retoma el texto: “No importa lo que el hombre haga con los animales brutos, ya que todos están sometidos a su potestad por Dios (...) pues Dios no pide cuentas al hombre de lo que hace con los bueyes y con los otros animales” (Sánchez, 2002, p. 110). Al escuchar semejante afirmación, uno se interrogaría sobre quién lo dijo: ¿Santo Tomás? Para teólogos y filósofos es bien conocida la profundidad de sus planteamientos, la importancia de su pensamiento en su momento histórico y, aún más, para nuestra actualidad.**

Si es cuestionante lo dicho por Santo Tomás, cómo afrontar lo citado por Gerardo Anaya Duarte (2014) cuando refiriéndose al periodo de los Padres, presenta el testimonio de San Gregorio de Nisa, escribió:

Después de haber terminado la creación del hombre, que era totalmente nuevo y totalmente hermoso, Dios le dijo: Hombre tú serás el señor de la tierra y superior a todo lo que existe en el universo. Serás igual a mí, tu Dios. Como prueba de tu semejanza con Dios, te doy desde ahora la prerrogativa por excelencia: la libertad (p. 3).

El toparse con semejantes testimonios da pie a un juicio radical contra la iglesia, es así como Gustavo García (1999) declara que “la Iglesia provocó cierto enajenamiento del hombre hacia la naturaleza, determinado por la superioridad de éste, dada su perfectibilidad y semejanza con Dios” (p. 389). Los argumentos ofrecidos por estos autores comprueban, demuestran y señalan a la Iglesia como la directa responsable de un antropocentrismo dañino en el que se fundamentan relaciones de abuso con la naturaleza.

## Doctrina Social de la Iglesia ¿existe un antropocentrismo en el Génesis?

La exposición de los argumentos anteriores abren paso a la pregunta: ¿qué dice la Iglesia? ¿Acepta su antropocentrismo? ¿Lo niega? ¿Qué lectura ha realizado de los textos bíblicos, específicamente del Génesis? ¿Cómo interpretar lo dicho hasta ahora por los mismos santos de la Iglesia? Aclarar las preguntas, hacer eco del tema, atreverse a formular una respuesta es posible. La Iglesia no se ha mostrado indiferente, encontramos desde el Papa Pablo VI hasta Francisco, una preocupación por el tema, así nos lo presenta el Papa Francisco (2015) en su reciente carta encíclica: *Laudato Sí* (LS), cuando comenta: “el beato Papa Pablo VI se refirió a la problemática ecológica, presentándola como una crisis, que es una consecuencia dramática de la actividad descontrolada del ser humano” (n. 4)

Debe aclararse que quizás más escritos del magisterio eclesiástico podrían dar soporte a la pregunta sobre la visión de las relaciones entre ser humano y naturaleza, pero el objetivo esencial está dirigido a las respuestas aportadas por la Iglesia por medio de algunas cartas de lo que hoy conocemos como Doctrina Social de la Iglesia, no se trata por lo tanto de construir una apología a partir de todas sus cartas encíclicas.

El punto de partida será la Doctrina Social de la Iglesia (DSI), la cual, tal como comenta Juan Pablo II (1987) en su carta encíclica *Sollicitudo rei socialis* (SRS), se orienta al desarrollo auténtico del hombre y de la sociedad, con el fin que se respete y promueva en toda su dimensión la persona humana (n. 1). Es importante aclarar que las cartas encíclicas de los sumos pontífices acerca de la DSI: 1) tienen por referencia la Encíclica *Rerum Novarum* de León XIII, y que 2) el Magisterio de los Romanos Pontífices para la publicación de diversos documentos sociales tiene en cuenta los aniversarios de aquel primer documento (Juan Pablo II, 1987, n. 1). Aun así, habría que interrogarse por qué vale la pena dar una respuesta a problemas como el antropocentrismo desde la DSI. El Papa Juan Pablo II será explícito al afirmar:

La doctrina social de la Iglesia no es, pues, una «tercera vía» entre el capitalismo liberal y el colectivismo marxista, y ni siquiera una posible alternativa a otras soluciones menos contrapuestas radicalmente, sino que tiene una categoría propia. No es tampoco una ideología (...) por tanto, no pertenece al ámbito de la ideología, sino al de la teología y especialmente de la teología moral (1987, n. 41).

Dicho en otras palabras, el Papa está convencido de que, tanto el Evangelio como la teología de la Iglesia, ofrecen respuestas a la crisis del mundo actual. La teología no es una ciencia mitológica (entendiendo por mito algo no cierto) que trata de responder con moldes antiguos a nuevos problemas. El teólogo no es como se ha creído, el de menor rigurosidad en sus planteamientos, falsedad en sus afirmaciones y pensamiento arcaico.

## La carta encíclica *Sollicitudo Rei Sociales*: la necesidad de la moral en las relaciones ser humano y naturaleza

El Papa Juan Pablo II, tal como comenta Julio Martínez (2006, p. 409), escribió 14 cartas encíclicas, de las cuales tres son Doctrina social: *Laborem exercens* (1981), *Sollicitudo rei sociales* (1987) y *Centesimus annus* (1991). Entre éstas, la SRS sobresale por incorporar en las últimas décadas del siglo XX a la solidaridad como categoría fundamental de la moral social (Martínez, 2006, p. 409); así mismo lo expresa el Papa al decir:

Ante todo se trata de la interdependencia, percibida como sistema determinante de relaciones en el mundo actual, en sus aspectos económico, cultural, político y religioso, y asumida como categoría moral. Cuando la interdependencia es reconocida así, su correspondiente respuesta, como actitud moral y social, y como «virtud», es la solidaridad (Juan Pablo II, 1987, n. 38).

Comentando ese esfuerzo del Papa, Martínez destaca: 1) Juan Pablo II introduce la solidaridad entre la lista de las virtudes cristianas, 2) la vincula a la justicia social, 3) la relaciona con la caridad y por ello, 4) no se puede prescindir de ella para hablar de la dignidad (2006, p. 410). Atendiendo a lo mencionado, es menester resaltar las palabras del mismo Pontífice, para quien “el carácter moral del desarrollo no puede prescindir tampoco del respeto por los seres que constituyen la naturaleza visible y que los griegos, aludiendo precisamente al orden que lo distingue, llamaban el cosmos” (Juan Pablo II, 1987, n. 34).

En Juan Pablo II, un auténtico desarrollo debe pasar por la persona, como la moral por las relaciones con la naturaleza. La relación, tal como la ha expresado, es enfatizada bajo tres consideraciones: 1) mayor conciencia frente a la utilización de seres vivos o inanimados (animales, plantas y elementos naturales) con fines económicos; 2) limitación de los recursos, algunos no son renovables; y 3) la contaminación ambiental generada por la necesidad de una calidad de vida (Juan Pablo II, 1987, n. 34). Al enunciar ello, el texto hace énfasis en la responsabilidad que le otorga la Iglesia a todo ser humano, ella hace:

“evidente que el desarrollo, así como la voluntad de planificación que lo dirige, el uso de los recursos y el modo de utilizarlos no están exentos de respetar las exigencias morales. Una de éstas impone sin duda límites al uso de la naturaleza visible” (Juan Pablo II, 1987, n. 34).

Lo expuesto por el Papa en la carta encíclica permite comprender que la tragedia ecológica, más allá de toda tradición judeo-cristiana, es una situación moral que no ha sido acogida por el ser humano de nuestro tiempo. Según Juan Pablo II (1987), las cuestiones que afrontamos son ante todo morales y ni el análisis del problema del desarrollo como tal, ni los medios para superar las presentes dificultades pueden prescindir de esta dimensión esencial.

Aclarado lo anterior, culmina el numeral 34 haciendo una referencia al problema del antropocentrismo en el libro del Génesis, retomando Gn 2, 16 para recordarle al ser humano que el dominio confiado por el Creador no es un poder absoluto, ni una libertad de uso y abuso, o de disponer de las cosas como mejor parezca; Dios mismo, desde el principio, le expresa de manera simbólica una prohibición: “comer del fruto del árbol” (Gn 2,16), con ello, le muestra claramente que, ante la naturaleza visible, estamos sometidos a leyes no solo biológicas, sino también morales, cuya transgresión no queda impune (Juan Pablo II, 1987, n. 34). El Génesis ofrece por medio de dicha prohibición, una ética de la responsabilidad ambiental en la que el hombre debe cuidar que sus actos no atenten contra ella.

## La carta encíclica *Centesimus Annus*: el consumismo como la principal causa de la crisis ecológica

La carta encíclica *Centesimus Annus* (CA), publicada en 1991 por Juan Pablo II, es en el orden respectivo, la tercera carta de doctrina social escrita por el romano pontífice. El motivo de su publicación está relacionado con la celebración de los cien años de la *Rerum Novarum*, por ello afirma:

“La conmemoración que aquí se hace se refiere a la encíclica leoniana y también a las encíclicas y demás escritos de mis predecesores, que han contribuido a hacerla actual y operante en el tiempo, constituyendo así la que iba a ser llamada doctrina social, enseñanza social o también magisterio social de la Iglesia” (Juan Pablo II, 1991, n. 2).

En esta carta, el Papa vincula el consumismo a la situación ecológica que padece el mundo. A diferencia de pensadores como White (2010), Chaverri Suárez (2011) y otros, Juan Pablo II (1991) asocia las raíces de la crisis ecológica a un error antropológico producido por el deseo de tener y gozar, más que de ser y de crecer, de consumir de manera excesiva y desordenada los recursos de la tierra y su misma vida (n. 37). Para el Papa es evidente que las relaciones existentes entre ser humano y naturaleza no responden al plan dado por Dios, nos dice:

El hombre, que descubre su capacidad de transformar y, en cierto sentido, de crear el mundo con el propio trabajo, olvida que éste se desarrolla siempre sobre la base de la primera y originaria donación de las cosas por parte de Dios. Cree que puede disponer arbitrariamente de la tierra, sometiéndola sin reservas a su voluntad como si ella no tuviese una fisonomía propia y un destino anterior dados por Dios, y que el hombre puede desarrollar ciertamente, pero que no debe traicionar. En vez de desempeñar su papel de colaborador de Dios en la obra de la creación, el hombre suplanta a Dios y con ello provoca la rebelión de la naturaleza, más bien tiranizada que gobernada por él (Juan Pablo II, 1991, n. 37).

Es claro en este aparte, que las relaciones están marcadas por un abuso, se está cuestionando la interpretación utilitarista que hace el ser humano de la tierra. Según lo expresado, el papel primordial del ser humano frente a lo creado es de co-creación con Dios, pero su afán de poder ha hecho que los

esfuerzos sean en vano, ya que asumiendo el lugar de Dios destruye como si estuviera creando. No es esto lo que quiere Dios, esas acciones demuestran la “mezquindad o estrechez de miras del hombre” (Juan Pablo II, 1991, n. 37), la falta de una actitud gratuita y desinteresada que refleje en su compromiso con el mundo el proyecto de su Creador (n. 37).

Con tal análisis, no puede decirse que la antropología bíblica sea la raíz primordial de la crisis ambiental que se vive en nuestros tiempos; la causa principal de la destrucción está dada por la divinización del sistema económico. La economía liberal se convirtió en la nueva religión de las sociedades modernas. El ser humano puso por encima de su desarrollo integral el desarrollo económico, le asignó a su trabajo una dimensión de salvación, el trabajo le asegura la instauración del reino de los cielos en su vida. De ello da razón Ana María Rivas (1994) al decir:

El modelo económico capitalista generó una cultura del trabajo, que convirtió a éste en la actividad central y determinante de la vida personal y colectiva del individuo subordinando el resto de las dimensiones política, social, religiosa, cultural simbólica del ser humano a la producción de bienes, lo cual tuvo su expresión en el predominio del factor económico en la ordenación y la estructuración de las relaciones sociales y en la conformación del Estado moderno y de las instituciones públicas, haciendo de la política ya sea en su versión socialdemócrata, socialista o liberal un instrumento de corrección y paliativo de errores y fracasos de la economía de mercado (p. 94).

**Hay que ser claros al buscar responsables directos de la crisis ambiental ¿realmente ésta radica en una visión antropocéntrica? No lo creo así, la economía liberal ha construido sus metas de una manera tan sólida que sus fines de servicio: persona y sociedad logró transfórmalos en medios, siendo éstos objetos de uso, no fines en sí mismos. La economía aparece como un espejo en el que el ser humano, atrapado por su imagen, no escapa de su individualismo. Según Rivas (1994), la economía liberal es la religión del individualismo, en la que la fe se orienta al consumo, en eso consiste su doctrina, así se explica su dogma. El modelo económico actual es incapaz de crear sociedad, nos dice Rivas:**

Y ¿Por qué el mercado y su corolario el consumo, dogmas de fe de la doctrina económica liberal, son incapaces de generar sociedad? Porque el ethos capitalista del que son expresión niega lo más puramente humano la dimensión espiritual del hombre; el pensamiento, la reflexión, el sentido, la responsabilidad. La prueba más palpable de esta colonización del ser humano es la incapacidad de dar una respuesta social (...) desde unos presupuestos éticos que sitúen al hombre en el centro de toda la vida económica social, como único autor y fin, restituyendo a la economía a su función de sirvienta y no de dueña como ocurre actualmente (1994, p. 97).

**El sistema económico “construyó una concepción mecanicista del trabajo” (Rivas, 1994, p. 97), en la que el ser humano hace accesibles los recursos de la naturaleza; como el escultor que obra sobre la piedra hasta hacer de ella una escultura inteligible, así el hombre actúa sobre los recursos que encierra la naturaleza, convirtiéndolos en productos de uso humano (Rivas, 1994, p. 98). La economía liberal no necesita de la biblia para fundamentar el abuso sobre la naturaleza, no necesita ni de Adán, ni de Eva para explicar la dominación del ser humano sobre el universo y los animales; ella es su propio génesis.**

**Aunque se construya de este modo un juicio de valor, contrario a lo que se ha dicho, Juan Pablo II (1991) afirma que, no es la economía el centro de la crítica, según él, también lo es el sistema socio-cultural:**

Estas críticas van dirigidas no tanto contra un sistema económico, cuanto contra un sistema ético-cultural. En efecto, la economía es sólo un aspecto y una dimensión de la compleja actividad humana. Si es absolutizada, si la producción y el consumo de las mercancías ocupan el centro de la vida social y se convierten en el único valor de la sociedad, no subordinado a ningún otro, la causa hay que buscarla no sólo y no tanto en el sistema económico mismo, cuanto en el hecho de que todo el sistema sociocultural, al ignorar la dimensión ética y religiosa, se ha debilitado, limitándose únicamente a la producción de bienes y servicios (n. 39).

Si bien, el Papa no hace una mención directa en esta carta sobre la interpretación correcta que debe hacerse acerca del génesis, da a conocer a través de ella, el origen de los problemas ambientales. Debe ponerse en relevancia las soluciones pertinentes que aporta, y entre estas, los términos que propone para acoger de una manera ética la situación ambiental. Para Juan Pablo II (1991), todo esfuerzo que permita salvaguardar y preservar los *habitat* naturales de las diversas especies animales amenazadas de extinción, debido a su propia contribución al equilibrio general de la tierra, debe llamársele: ecología humana. Y más aún, la imperiosa necesidad de eliminar todo individualismo que no permite dar paso a acciones concretas, debe ser afrontada con una “ecología social” (n. 38).

Lo que aquí se ha planteado hace que uno se pregunte: ¿cuál es el antropocentrismo del que se juzga a la Iglesia? ¿Acaso lo dicho aquí no resulta lo suficientemente claro? Quiero que se entienda que la validez de los argumentos limpia el camino, no es una imposición, es una exposición abierta en la que se cita a la misma Iglesia, para que el lector concluya. La Iglesia, en lo transmitido por el Papa, está invitando a la humanidad de hoy para que se haga “consciente de sus deberes y de su cometido para con las generaciones futuras” (Juan Pablo II, n. 37). Y aún con ello, no finaliza la crisis ambiental con lo cual tendríamos que recordar que las malas interpretaciones no tienen solo una génesis bíblica, pues los sistemas económicos no se ciñen a religión alguna, sólo toman la que más favorezca o crean la propia para continuar dando una justificación a sus acciones.

## La carta encíclica *Caritas in Veritate*: la naturaleza como don a guardar y cultivar

Para el Papa Juan Pablo II, el individualismo y el superdesarrollo, entendido como ese afán de ganancia y sed de poder, pueden superarse mediante la práctica de la solidaridad. Para él, la solidaridad no es un sentimiento superficial, al contrario, es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos (1987, n. 38). Para el Papa Benedicto XVI es en la caridad donde el ser humano puede encontrar respuestas, nos dice: Ella da verdadera sustancia a la relación personal con Dios y con el prójimo; no es sólo el principio de las micro-relaciones, como en las amistades, la familia, el pequeño grupo, sino también de las macro-relaciones, como las relaciones sociales, económicas y políticas. Ambos papas coinciden en la proposición de valores que sean el camino para la superación de la actual crisis. El subdesarrollo, superdesarrollo y la crisis ambiental, están sujetas a cambios, siempre y cuando, el ser humano obre de una manera consciente y responsable.

Dicho lo anterior, podemos afirmar que lo expuesto hasta ahora da muchas luces, aun así, queda abierta la interpretación directa que hace la Iglesia de la visión antropocéntrica que aparece en libro del Génesis. Se han dado solo pequeñas pinceladas, pero no se ha tocado el texto central del cual parten

White (2010), Marlasca (2002), Sánchez (2002), Chaverri Suárez (2011) y otros más. Ellos ven en la creación del ser humano descrita por Gn 1, 27 “a imagen de Dios”, un fundamento antropológico, Dios crea de forma única a hombres y mujeres, les da la potestad, el dominio sobre lo creado: naturaleza y animales. Hay allí, según su interpretación, una raíz antropocéntrica. ¿Qué dicen los Papas a ello?

La carta encíclica *Caritas in veritate* (CIV) será la posibilidad para reevaluar esa manera como se está interpretando el texto. Según Benedicto XVI (2009), el texto de Gn 1, 27 fundamenta “la inviolable dignidad de la persona humana” (n. 45), pero también concede un “valor trascendente de las normas morales naturales” (n. 45). Al no entenderse en esta forma el texto, clarifica el Papa, corre riesgos: se desfigura su significado y se instrumentaliza a favor del modelo económico, comenta: “correría el riesgo de amoldarse a los sistemas económico-financieros existentes, en vez de corregir sus disfunciones. Además, podría acabar incluso justificando la financiación de proyectos no éticos” (Benedicto XVI, 2009, n. 45).

Luego de pronunciarse sobre este texto del génesis, Benedicto XVI comenta que las relaciones entre ser humano y naturaleza son la expresión de un proyecto de amor y de verdad que procede del creador (2009, n. 48) que por lo tanto, no puede acogerse a la naturaleza como un montón de desechos esparcidos al azar, sino como un don otorgado por Dios al ser humano, el cual, como respuesta a su regalo debe guardar y cultivar (n. 48).

Es necesario hacer énfasis en la citación bíblica que realiza el romano pontífice, alude a Gn 2, 15 para darnos a entender que de ninguna forma el texto bíblico fundamenta una fragmentación en las relaciones entre ser humano y naturaleza; es necesario leer el texto de forma completa para decir que la naturaleza no es dada por Dios como un objeto de satisfacción individualista, la naturaleza es también la viva imagen del rostro de Dios, por lo cual el ser humano debe guardar y cultivar su relación directa con ella, de la misma manera que lo hará consigo mismo, el otro y Dios. No basta por lo tanto construir leyes, sistemas morales, esto ya se ha hecho, el Papa propone dos acciones concretas: 1) que la Iglesia asuma su responsabilidad frente a la naturaleza y la haga valer en público y 2) que se construya una ecología humana unida a la cultura en la que el ser humano aprenda a relacionarse con la naturaleza, los otros y Dios (Benedicto XVI, 2009, n. 51).

## La carta encíclica *Laudato sí* como respuesta coherente a la crisis ambiental

Lo dicho por Benedicto XVI evidencia la responsabilidad que tiene la iglesia frente a la crisis ambiental que hoy se padece, ya White (2010) había aludido en su escrito que el cristianismo cuenta con modelos que han intentado restablecer las relaciones deterioradas entre ser humano y naturaleza, comenta:

El mayor revolucionario espiritual de la historia de Occidente, San Francisco, propuso lo que a su juicio era una visión cristiana alternativa de la naturaleza y su relación con el hombre: intentó sustituir la idea de la autoridad humana sin límites sobre la creación por la idea de la igualdad entre todas las criaturas, incluyendo el hombre (p. 39).

Esa propuesta se manifiesta de forma explícita en la Iglesia de nuestro tiempo; por primera vez en la historia de la Iglesia un Papa asume el nombre y la espiritualidad de San Francisco de Asís. El hecho se evidencia en su carta encíclica *Laudato Sí* (LS), en la cual el Papa compromete a la Iglesia entera a reivindicar sus relaciones con la naturaleza. Justamente en el primer numeral de su encíclica, el Papa Francisco rescata esa igualdad que sobresale en la espiritualidad franciscana al referirse a las relaciones entre ser humano y naturaleza, nos dice:

Laudato sí, mi Signore – Alabado seas, mi Señor, cantaba San Francisco de Asís. En ese hermosos cántico nos recordaba que nuestra casa común es también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como una madre bella que nos acoge en sus brazos: Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sustenta, y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierba (2015, n. 1).

De forma explícita puede afirmarse que la carta encíclica del Papa Francisco es la primera entre todas las existentes en dirigirse a la reivindicación de las relaciones entre ser humano y naturaleza. Él es consciente que otros Papas, iniciando por Pablo VI, han hecho un llamado a cuidar y guardar la naturaleza, pero, aun así, era necesario hacer brotar la espiritualidad de San Francisco para revelar una ecología integral a través de la cual el ser humano dé alabanza a Dios. Hablando de ese carisma o espiritualidad franciscana, nos dice el Papa: “Por otra parte, San Francisco, fiel a la Escritura, nos propone reconocer la naturaleza como un espléndido libro en el cual Dios nos habla y nos refleja algo de su hermosura y de su bondad” (Francisco, 2015, n. 11).

Enunciado lo anterior, debe afirmarse la necesidad de una espiritualidad integral en la que se asuma no solo la comunión directa del hombre con Dios, sino también, la comunión de todas las formas de relación humanas: con el otro, la naturaleza y Dios. No podemos ser fragmentarios en la manera de asumir la religión; el religioso de nuestro tiempo debe procurar una coherencia entre la oración y la acción. La naturaleza, nuestra casa común, debe ser el nuevo templo que se embellece para el encuentro con Dios.

Dicho lo anterior, se hace necesario volver sobre la pregunta inicial, que ha orientado la construcción del escrito y que debe ser abordada: ¿la visión de ser humano expuesta en el libro del Génesis es la causante del daño ambiental que acontece en nuestro tiempo? A su vez, entra en sintonía con esta pregunta la construida por el mismo White (2010): “¿Qué dijo el cristianismo al pueblo acerca de sus relaciones con el ambiente?” (p. 38). Esto ha dicho:

1. La alusión a Gn 1,28 no está correctamente interpretada; las relaciones de dominación del ser humano con la naturaleza no salen, de manera alguna, de un mandato establecido por Dios a favor de los hombres; antes bien, ese nivel de dominación y explotación surge de la dimensión de pecado expuesta en Gn 3, 17-19, en la cual se nos señala que la relación armoniosa entre ser humano y naturaleza entró en conflicto a causa del pecado (Francisco, 2015, n. 66).
2. La armonía destruida por el pecado es restablecida a través de la espiritualidad de San Francisco, su espiritualidad sana, recupera y hasta armoniza las relaciones entre ser humano y naturaleza; razón por la cual San Buenaventura interpretará la figura de Francisco como el símbolo de reconciliación universal entre los seres humanos y la naturaleza (Francisco, 2015, n. 66).

3. **La acusación** establecida por diversos pensadores, iniciando por White (2010), acerca del pensamiento judío-cristiano como la raíz de la crisis ambiental de la actualidad, no es una correcta interpretación de la biblia, debe rechazarse. Según el Papa Francisco, el mandato dado por Dios no puede interpretarse como un poder absoluto otorgado al hombre para dominar las criaturas: “es importante leer los textos bíblicos en su contexto, con una hermenéutica adecuada, y recordar que nos invitan a “labrar y cuidar” el jardín del mundo” (Francisco, 2015, n. 67).
4. **En el segundo relato** de la creación, específicamente Gn 2,15, tal como ya lo había expresado el Papa Benedicto XVI en su carta encíclica, nos enseña que las relaciones entre ser humano y naturaleza deben estar mediadas por el cultivo, la protección de la tierra y no al revés, como se ha entendido (Francisco, 2015, n. 67).
5. **Lo expresado** por Santo Tomas de Aquino acerca de los “animales brutos” no es de forma alguna un precepto divino. El Papa Francisco recuerda que en las sagradas escrituras Dios ordena al hombre un cuidado y ayuda, no solo de los seres humanos, sino también del resto de seres vivos: “si ves caído en el camino al asno o el buey de tu hermano, no te desentenderás de ellos” (Dt, 22,4) y, más aún, el día de descanso, el séptimo día, no es una ley que beneficia al ser humano, sino también, como dicen las escrituras, “para que reposen tu buey y tu asno” (Ex 23,12).
6. **La espiritualidad** que propone la Iglesia acoge a la creación; no podemos olvidar al Dios Todopoderoso y Creador, terminaríamos adorando otros poderes del mundo. La mejor alternativa para superar esa visión de dominio del ser humano sobre la naturaleza está dada por la figura de un Padre Creador, único dueño del mundo (Francisco, 2015, n. 75).
7. **La crisis ambiental** es el resultado de un marcado antropocentrismo, éste a su vez, se da por la crisis ética, cultural y espiritual que posee el ser humano moderno; no se podrán sanar las relaciones con la naturaleza, sino se sanan las relaciones entre los seres humanos (Francisco, 2015, n. 119).

## Conclusiones

**Para White (2010)** la mejor manera de enfrentar la crisis ecológica radica en el cambio de paradigma: “Debido a que la raíz de nuestro conflicto es tan profundamente religiosa, el remedio debe también ser esencialmente religioso, llamémoslo así o no. Debemos repensar y resentir nuestra naturaleza y nuestro destino” (p. 39). White no está proponiendo el final del cristianismo como la cura a la crisis ecológica, al contrario, pide repensar la concepción cristiana de naturaleza y ser humano.

**Buscar una solución** a la crisis ambiental es necesario, no solo la Iglesia es la responsable, Chaverri Suárez (2011) propone una categorización en las relaciones: agente moral y paciente moral. Según el mencionado autor, el agente moral tendrá a su cargo un papel activo en la relación con la naturaleza y los animales, ya que su grado de racionalidad, lenguaje, autoconciencia, lo posibilita; en cambio, el paciente moral, es aquel sujeto sobre el que se realiza la actuación moral (p. 32).

Para Anaya Duarte (2014) sea cual sea el alcance que se dé al concepto de antropocentrismo, no es posible olvidar la pertenencia del ser humano al mundo biológico. Es claro que el ser humano proviene de especies anteriores; si hacemos un recorrido hacia atrás en el tiempo llegamos, tras miles de milenios, hasta la primera célula viva que hubo en nuestro planeta, pertenecemos al reino animal (pp. 3-4); restablecer nuestras relaciones con ella es nuestra tarea pendiente.

Anaya Duarte (2014) nos recuerda que, aunque sean importantes unas sanas relaciones entre seres humanos y animales, no podemos aceptar, de manera alguna que estemos ubicados al mismo nivel, si el movimiento “animalista” de reciente aparición busca poner al ser humano y a los animales en el mismo nivel de dignidad, con derechos prácticamente equivalentes, se hace necesario señalar que eso no puede ser aceptado. Independientemente de las dificultades que tenga el concepto antropocentrismo, se debe afirmar que también con respecto a los animales, el ser humano es referencia; no estamos en el mismo nivel (p. 4).

El Papa Juan Pablo II propone como solución al problema ecológico moderno, la instauración de una moral que exija una conciencia en las relaciones con la naturaleza, que fije límites en la explotación, pero principalmente que busque un desarrollo auténtico que integre al ser humano y la naturaleza.

Las enseñanzas dadas por la Iglesia católica demuestran que la interpretación que los sumos pontífices hacen del libro del Génesis es contraria a lo expresado por White (2010), Marlasca (2002), García (1999) y Sánchez (2002). Según lo dicho por la Iglesia, el hombre tiene un deber moral en la manera de relacionarse con la naturaleza: de cuidar y contemplar en ella la presencia de Dios.

## Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Anaya Duarte, G. (2014). Antropocentrismo: ¿un concepto equivoco? *Entretextos*, 6(17), 1-12.
- Benedicto XVI. (2009). Carta encíclica *Caritas in Veritate*. Roma: Librería Editrice.
- Chaverri Suárez, F. (2011). Bioética animal: antropocentrismo y otras reflexiones. *Praxis*, (66), 27-44.
- De Cervantes Saavedra, M. (1914). *Coloquio de los perros*. Madrid: Molino de Ideas Ediciones.

- Francisco. (2015). Carta encíclica *Laudato Sí*. Roma: Librería Editrice Vaticana.
- García, G. (1999). *Hacia una bioética ambiental: una visión prospectiva. El Horizonte Bioético de las Ciencias*. Bogotá: Ceja.
- Juan Pablo II. (1987). Carta encíclica *Sollicitudo Rei Socialies*. Roma: Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1991). Carta encíclica *Centesimus Annus*. Roma: Librería Editrice Vaticana.
- Marlasca, A. (2002). *Introducción a la bioética*. Heredia: Universidad Nacional.
- Martínez, J. (2006). El personalismo solidario de Juan Pablo II: convertir la independencia en solidaridad. *UNISCI Discussion Papers*, (10), 409-421.
- Rivas, A. M. (1994). La crisis del paro desde el punto de vista ético. En: Del Río Martín (Ed), *La cultura del dialogo* (1), (pp. 91-102). Universidad de Sevilla.
- Sánchez, M. A. (2002). El debate ético actual sobre la relación del hombre con los animales. En: Lacadena, J.R (Ed), *Los derechos de los animales* (pp. 109-131). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- White, L. (2010). Raíces históricas de nuestra crisis ecológica. *Agenda Latinoamericana*. Recuperado de <http://servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=675>

ENSAYO

# Apología a la diversidad. Sobre el caso del matrimonio de parejas homosexuales en Colombia

## Apology to diversity. On the case of the marriage of homosexual couples in Colombia

Edison Francisco Viveros Chavarría\*

### Resumen

En este artículo se discute, en el contexto de la filosofía moral, sobre el matrimonio de parejas homosexuales en Colombia. La hipótesis de lectura es: la aceptación de la diversidad sexual en la conformación de parejas homosexuales por parte de una sociedad decente está directamente relacionada con la dignidad y la capacidad de reconocimiento de esta sociedad en el ámbito de la filosofía moral. Reiteradamente los homosexuales han sido tratados como personas enfermas, incapaces de paternar o maternar o con carencias racionales o con ausencia de recursos morales y afectivos. Acusados de no ser el resultado del normal y esperado ciclo vital de las personas, son tratados de formas humillantes e indignas tanto en ambientes educativos, laborales, religiosos, como sociales. Se concluye que la forma en que se lleva a cabo la humillación y el desprecio a las parejas homosexuales y a la comunidad LGBTI tiene la particularidad de ser aplicada por una mayoría sobre una minoría. Unos abiertamente discriminatorios, otros en un franco rechazo desde sus intimidades y otros desde su indiferencia. Lo que está en entredicho es el nosotros como sociedad y la manera de hacer nuestra deliberación moral.

### Palabras Clave

Autonomía; Condiciones materiales; Garantías jurídicas; Reconocimiento; Filosofía moral.

### Abstract

This article discusses, in the context of moral philosophy, the marriage of homosexual couples in Colombia. The hypothesis of Reading is: the acceptance of sexual diversity in the conformation of homosexual couples by a decent society is directly related to the dignity and the capacity of recognition of this society in the field of moral philosophy. Repeatedly homosexuals have been treated as sick people, unable to assume a parent role or as people with rational deficiencies or with lack of moral and affective resources. people with rational deficiencies or absence of moral and affective resources. They are Accused of not being the result of the normal and expected life cycle of people; they are treated in humiliating and degrading ways, both in educational, labor, religious, and social environments. It is concluded that the way in which humiliation and contempt of homosexual couples and the LGBTI community is carried out has the peculiarity of being applied by a majority over a minority. Some people are openly discriminatory, others are in a frank rejection from their intimacies and others from their indifference. What is in question is us as a society and the way to make our moral deliberation.

### Keywords

Autonomy; Material conditions; Legal guarantees; Recognition; Moral philosophy.

\*Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó, Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación, Universidad de Antioquia, Magíster en Educación, CINDE. Estudiante de Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: edison.viverosch@amigo.edu.co, Orcid: 0000-0003-0610-4110.

# Introducción

Quiero ofrecer algunas razones legales para mostrar que la “dignidad humana” no es únicamente una expresión clasificatoria, como si se tratara de un parámetro de sustitución vacío que agrupara una multiplicidad de fenómenos diferentes. Por el contrario, pretendo sostener que constituye la “fuente” moral de la que todos los derechos fundamentales derivan su sustento. (Habermas, 2010, p. 6).

**Existen dificultades para definir filosóficamente qué se entiende por dignidad.** El término dignidad ha sido abordado de diversas formas, pues como dice Cofré (2004) “se puede decir es que el concepto de ‘dignidad’ se comporta como sustantivo, también como adjetivo e incluso como adverbio” (p. 8). Un aspecto problemático es la versatilidad del término. Parece que el concepto de dignidad es un recurso retórico para convencer a un adversario con el que se trata de tener una discusión o para reclamar algún derecho que se cree vulnerado. Sin embargo, la retórica nos ha enseñado que esta implica rigor y cuidado. El uso claro del término debe ser tratado con más detalle y no solo de forma descriptiva. Para el caso de las parejas homosexuales en Colombia es necesario sostener una constante deliberación que mantenga una oposición a la vulneración de su dignidad. Pero esto es problemático si los cimientos del concepto en mención son frágiles. Tales pilares son: la autonomía, las condiciones materiales y las garantías jurídicas.

**La autonomía se entiende, para el caso en particular, desde la tradición de la filosofía moral kantiana.** El corazón de esta es el imperativo categórico y sus tres formulaciones. Se hará énfasis en la segunda formulación: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2010, p. 49). La dignidad consiste en negarse a usar o instrumentalizar a cualquier ser humano. Esta formulación ha de comprenderse también como una máxima porque cada sujeto racional la usa para sí mismo y al hacerlo se asegura que tal máxima pueda llegar a ser universal. En este sentido, la dignidad escapa a cualquier intento de relativización porque no se trata de lo que cada quien siente para sí mismo como una inclinación, sino en el respeto de lo que es mejor para todo ser humano por encima de sus inclinaciones. Dice Kant (2010): “lo que yo reconozco inmediatamente para mí como una ley, reconózcalo con respeto, y ese respeto significa solamente la conciencia de la subordinación de mi voluntad a una ley, sin la mediación de otros influjos en mi sentir” (p. 27).

**Restrepo (2011) dice que lo relevante de la dignidad está basado en el respeto desde ámbitos como el “ontológico, ético, teológico, jurídico, político, interno y externo” (p. 3).** El sentido con el que la autora expone estos ámbitos es moral. La dignidad es una condición humana que debe ser respetada en todas las personas, es decir, el respeto por la dignidad es universalizable. Es aquello que da valor a un ser humano por encima de cualquier otro valor. Es así como el Estado está en la responsabilidad de velar por la vida digna de sus ciudadanos. La autonomía aquí consiste en que cada quien sea vigilante del cumplimiento de sus derechos y de sus responsabilidades. Agrega Restrepo (2011) sobre la dignidad:

Desde la filosofía moral, su relación con la autonomía individual y las necesidades humanas evidencia una necesaria correlación con los problemas de la libertad individual, los límites de la convivencia humana y los mínimos exigibles desde el sujeto humano a las instituciones sociales y políticas (p. 5).

Tanto Cofré (2004) como Restrepo (2011) le dan un lugar central a Kant para definir la dignidad. El imperativo categórico, la segunda formulación de este, la voluntad, la ley y la autonomía sostienen las interpretaciones de estos autores que consideran la dignidad como un bien indiscutible de toda sociedad moderna. Para el caso del matrimonio de parejas homosexuales en Colombia es problemático que sean objeto de exclusión, persecución y violencia por pretender mantener una unión bajo parámetros legales que garanticen condiciones mínimas vitales. En este sentido, el reclamo de sus derechos sí consiste en un reconocimiento de la dignidad.

Las condiciones materiales se entienden como mecanismos creados por los seres humanos para satisfacer necesidades básicas como la alimentación, la vivienda, la salud, el vestido y la educación. Es decir, desde este punto de vista, quien no tenga cubiertas estas necesidades humanas estaría en condiciones de indignidad. Dice la Corte Constitucional de Colombia (2002) que la jurisprudencia referida a la dignidad humana tiene tres lineamientos: uno, el de la autonomía, que alude a “vivir como quiera”. Dos, tener condiciones materiales, “vivir bien”. Tres, integridad de los bienes no patrimoniales, integridad física y moral, entendida como “vivir sin humillaciones”.

Esta segunda característica de la noción de dignidad es fundamental porque no se queda en la definición abstracta, sino que pasa al análisis de aspectos tangibles. Así, una sociedad como la colombiana tendría que ofrecer muchas explicaciones sobre el sufrimiento y la humillación que reciben parejas homosexuales que desean unirse con el vínculo del matrimonio y mantener un nivel adecuado de calidad de vida.

Las condiciones materiales de la sociedad colombiana, como aspecto de la dignidad humana, muestran las circunstancias adecuadas para que parejas del mismo sexo se sientan humilladas, esto por sus prácticas de exclusión y discriminación. Lo que concierne para este escrito es que la materialidad es fundamental para poder afirmar si una sociedad es digna o no. Es decir, en términos de Margalit (2010) tendríamos una sociedad indecente y en términos de la Corte Constitucional de Colombia (2002) estaríamos en una sociedad indigna cuando no se aceptan las diversas formas de configuración de parejas y se niega el derecho a tener una familia.

Las garantías jurídicas se entienden como los mecanismos legales que protegen la dignidad de los seres humanos de una sociedad. Dice Cofré (2004) que la dignidad “desde el punto de vista jurídico es un bien lesionable desde afuera y, por tanto, requiere protección” (p. 20). Protección que poco se ve manifiesta para las parejas del mismo sexo en una sociedad que da la espalda a una realidad más que visible en la vida cotidiana. El mismo autor dice que a la profesión del Derecho no le importa la dignidad moral, sino “la dignidad empíricamente entendida” (Cofré, 2004, p. 21). Es decir, el Derecho se preocupa por los mecanismos que garanticen la dignidad de los seres humanos. Pero esto no quiere decir que sea la profesión del Derecho solo un conjunto de técnicas, sino que su espíritu consiste en pasar de la abstracción conceptual a la práctica garantista y protectora de la dignidad humana.

Las garantías jurídicas implican que los sujetos que las deliberan y crean los mecanismos de protección de la dignidad, a la vez tengan la capacidad de hacer juicios reflexionantes. Si la dignidad puede ser vulnerada porque tiene una condición de fragilidad, entonces los seres humanos con capacidad de decisión legal tienen la responsabilidad de mantener una posición garantista de la dignidad humana. La relevancia de esta tercera característica de la dignidad humana es la obligatoriedad moral de respetar lo más esencial de cualquier ser humano que son su autonomía y el acceso a las condiciones materiales para poder vivir bien. Asunto que se vulnera constantemente en Colombia con los casos de matrimonios de parejas homosexuales.

La tesis que deseo defender en este escrito es: la aceptación de la diversidad sexual en la conformación de parejas homosexuales por parte de una sociedad decente está directamente relacionada con la dignidad y la capacidad de reconocimiento de esta sociedad en el ámbito de la filosofía moral.

## El reconocimiento como apreciación social para parejas homosexuales en Colombia. A propósito del cuerpo argumentativo

48

No es en fuentes positivas de motivación, como el altruismo o el respeto, donde la moral puede encontrar un apoyo práctico dentro de la realidad social, sino en la experiencia del desprecio social, experiencia que se presenta espontánea y reiteradamente. (Honneth, 1992, p. 87)

Honneth (1992) ofrece una sugestiva invitación para pensar aplicaciones de la filosofía moral. Se trata de aquellos casos donde el desprecio social es evidente; por ejemplo, las situaciones de humillación que viven las parejas del mismo sexo en Colombia. Reiteradamente los homosexuales han sido tratados como personas enfermas, incapaces de paternar o maternar o con carencias racionales o con ausencia de recursos morales y afectivos. Acusados de no ser el resultado del normal y esperado ciclo vital de las personas, son tratados de formas humillantes e indignas tanto en ambientes educativos, laborales, religiosos, como sociales. Desde esas experiencias, los grupos de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (LGTBI) han sido sometidos a diferentes situaciones que muestran la incomprensión y la negación del sentido de la diversidad que subyace en varios sectores de la sociedad colombiana.

Un aspecto de esta situación problemática está referido al sistema patriarcal, que como lo expone Quintero (2007), está basado en una cultura y una práctica socio-jurídica heterosexista que gira alrededor del poder de un hombre dominante sobre los demás. Cualquier asomo diferente al de la herencia patriarcal es objeto de rechazo. Por eso Honneth (1998) acierta al decir que son este tipo de experiencias las que hacen reaccionar para organizarse y reclamar un lugar para la diversidad, desde

el cual se haga resistencia a la homogeneización de la vida social. Dice Honneth que “por medio de la humillación o falta de respeto, llega a demostrarse a una o varias personas que sus capacidades no gozan de reconocimiento alguno” (p. 29)

**E**l reconocimiento social de las comunidades LGBTI solo puede darse en sociedades decentes. Es decir, siguiendo a Margalit (2010), en aquellas que no humillan ni avergüenzan a sus ciudadanos por las particulares condiciones en las que viven y, por el contrario, promueven el respeto igualitario para cualquier ser humano. Porque:

Una sociedad decente es aquella que combate las condiciones que justifican que quienes forman parte de ella se consideren humillados. Una sociedad es decente si sus instituciones no actúan de manera que las personas sujetas a su autoridad crean tener razones para sentirse humilladas (Margalit, 2010, p. 22).

**L**a naturalizada situación de negación de reconocimiento jurídico, social y moral a las comunidades LGTBI es la oposición a que sus relatos vitales sigan teniendo continuidad. En ese sentido radica uno de sus puntos más neurálgicos. No aceptar la diversidad para habitar esta sociedad quiere decir borrarlos, someterlos a un modelo desgastado, legalmente inconstitucional, excluyente y discriminatorio. Una de las principales armas usadas contra ellos es la del irrespeto, tanto desde la sociedad misma, a través de la opinión pública y severas prácticas de eliminación, como en la estimulación de ambientes de precariedad hacia ellos. El ataque es claro: disminuir las condiciones de integridad de cada homosexual para evitar que sus relatos vitales sigan creciendo y pierdan cada vez más su identidad personal.

**L**a importancia de los relatos vitales consiste en que la existencia de una persona depende de sus narraciones referidas a las formas como habita su mundo de la vida. Las personas dependemos radicalmente del lenguaje. Nombrarse significa enraizarse, apropiarse de un lugar y penetrar en este. Los seres humanos hacemos eso no solo físicamente, sino también lingüística y simbólicamente. Esto se logra mediante las construcciones culturales. Cuando una persona se narra en un territorio está manifestando su sentido de pertenencia al mismo, su disposición para articularse a un ámbito vital sin el cual no lograría vivir. Por eso, los procesos de exclusión a las comunidades LGBTI constituyen un acto indecente e inhumano.

**O**tra forma de negar reconocimiento a las parejas homosexuales es hacer parecer sus uniones como aberraciones familiares. El modelo preponderante en Colombia es la familia nuclear conformada por papá, mamá e hijos. Pero esto no quiere decir que sea la única forma de configuración familiar, como lo muestran los datos del DANE, en cada una de sus actualizaciones sociodemográficas, existen múltiples formas de constituir una familia. La pareja homosexual es otra de ellas y hasta ahora no tenemos evidencia científica que muestre que esta forma de pareja no tenga las condiciones afectivas y materiales para ejercer las paternidades y las maternidades propias de una época diversa y en constante cambio. Sin embargo, como lo muestran los informes de Colombia Diversa elaborados por Fajardo (2004) y Albarracín y Noguera (2008), la oposición de ciertos sectores sociales a las parejas homosexuales es la de contribuir a la negación de configuración de nuevas familias basadas en parejas del mismo sexo. Es una estrategia que va desde la promoción de la violencia intrafamiliar contra personas homosexuales, hasta la creación de ambientes hostiles que impidan la conformación de familias con padres o madres

del mismo sexo. Todo esto con herramientas jurídicas, imaginarios sociales y actos discriminatorios que solo reflejan la pobre capacidad interpretativa que tienen algunos sectores de la sociedad colombiana sobre las dinámicas familiares contemporáneas.

**Acerca de este tema del reconocimiento de lo diverso, y que aplica claramente para el caso aquí analizado, dice Butler (2010) que:**

¿Cuáles son los marcos implícitos de la reconocibilidad en juego cuando ‘reconozco’ a alguien ‘como’ yo? ¿Qué orden político implícito produce y regula el ‘parecido’ en tales casos? ¿Cuál es nuestra responsabilidad hacia quienes no conocemos, hacia quienes parecen poner a prueba nuestro sentido de pertenecer o desafiar las normas del parecido al uso? Tal vez pertenezcamos a ellos de una manera diferente, y nuestra responsabilidad ante ellos no se base, de hecho, en la asimilación de similitudes prefabricadas (p. 61).

**Claramente el problema que plantea Butler (2010) es el de imponer una forma homogénea de habitar el mundo. Es decir, las similitudes prefabricadas hacen referencia a cualquier forma social que sirve de molde para forzar una inclusión basada en características prejuiciosas y excluyentes de lo diferente. En nombre del bien común y la defensa de valores sociales se opta por no reconocer que la riqueza de una sociedad radica en la aceptación de las distintas formas de manifestarse que tienen sus ciudadanos y grupos primarios, como es el caso de la familia. En coherencia con esto, y en el sentido que proponen Honneth (1992) y Butler (2010), es que comprendemos que el reconocimiento, aplicado para este caso, ha de ser una práctica incluyente de la pareja homosexual desde la perspectiva de la apreciación social.**

50

**El reconocimiento de las parejas homosexuales, desde sus derechos hasta el respeto que merecen como ciudadanos, no consiste en etiquetarlos con el ánimo de diferenciarlos de otros seres humanos. En la tipificación subyace otra forma de discriminación. Dice Nussbaum (2006) que “al clasificar a una persona como ‘lisiado’, ‘un idiota mongólico’ o ‘un homosexual’, negamos tanto su humanidad que compartimos con ella, como su individualidad” (p. 259). El que pone una etiqueta trata de avergonzar al otro. Él procura decirle al etiquetado que se sale del patrón de normalidad y que si no se ajusta a este último sufrirá las consecuencias de la exclusión, la vergüenza y la discriminación. Se trata de un problema de comprensión de la situación, de una forma de sometimiento y de una negación para deliberar en términos morales el reconocimiento de la diferencia. Sostiene Nussbaum (2006):**

En determinada sociedad, cada persona mira el mundo desde la perspectiva de su patrón de normalidad. Y si lo que observa cuando mira en el espejo no se ajusta a ese patrón, es probable que el resultado sea la vergüenza (p. 254).

**Finalmente, en el caso de las parejas homosexuales, y la falta de compromiso social para hacer valer sus derechos, lo que está en juego es la inclusión social y la capacidad para oponerse a la minimización de la precariedad. Esta última la entendemos como una falta de comprensión que amplíe los marcos de referencia explicativos sobre situaciones problemáticas que afectan a una sociedad. Esta precariedad es la evidencia de la forma imperfecta como se relacionan los seres humanos y la falta de compromiso para hacer valer el lugar de dignidad que tiene cualquier persona. Por eso son pertinentes las palabras de Butler (2010): “¿Cómo empezar a pensar en unos modos de asumir la responsabilidad de minimización de la precariedad?” (p. 57).**

## Conclusiones

**La tesis que se ha expuesto en este escrito consistió en afirmar que la aceptación de la diversidad sexual en la conformación de parejas homosexuales por parte de una sociedad decente está directamente relacionada con la dignidad y la capacidad de reconocimiento de esta sociedad en el ámbito de la filosofía moral.**

**La situación referida a las parejas homosexuales y sus derechos es un problema relacionado con la dignidad. La creación de un ambiente hostil, de rechazo, de exclusión y discriminación se basa en la negación de la dignidad. Los tres pilares de esta última son: la autonomía, las condiciones materiales y las garantías jurídicas. Pero son también las grandes debilidades de la sociedad colombiana. Con base en lo referido a los tres pilares de la dignidad, esta es lo contrario a la degradación ontológica del ser humano y se elabora fenomenológicamente a partir del contacto respetuoso con los otros. Es decir, la dignidad es una cualidad moral socialmente construida. Como lo afirma Cofré (2004): “la ‘dignidad’, en cualquiera de sus flexiones gramaticales, indica un valor, algo que se aprecia positivamente, que merece la aprobación y aun la admiración general” (p. 8).**

**Una forma de crear alternativas contra la humillación y el desprecio con el que buena parte de la sociedad colombiana trata a los homosexuales es la de articular un amplio horizonte de comprensión moral, jurídica y de acción social. La elaboración de juicios reflexionantes lleva al rechazo de cualquier forma de exclusión, ya sea a mujeres, comunidades LGBTI, negras o indígenas, o cualquier otra minoría que sea objeto de degradación o trato indigno. La diversidad, no solo sexual sino de cualquier tipo, es una riqueza y una posibilidad de dinamismo social que no debe ser invisibilizada. Las sociedades exponen su altura moral cuando propician mecanismos que garanticen el respeto a los derechos de todas las personas. La forma de entender la dignidad permite valorar las estructuras de inclusión o exclusión que aplica una sociedad. La dignidad funciona como un sismógrafo que detecta los movimientos de un terreno en movimiento, como lo son las relaciones sociales. Dice: Habermas (2010):**

La “dignidad humana” desempeña la función de un sismógrafo que registra lo que es constitutivo de un orden democrático legal, a saber: precisamente aquellos derechos que los ciudadanos de una comunidad política deben concederse a sí mismos si son capaces de respetarse entre sí, como miembros de una asociación voluntaria entre personas libres e iguales. La garantía de estos derechos humanos da origen al estatus de ciudadano de quienes, como sujetos de iguales derechos, tienen la facultad de exigir ser respetados en su dignidad humana (p. 10).

**Finalmente, la forma en que se lleva a cabo la humillación y el desprecio a las parejas homosexuales y a la comunidad LGBTI tiene la particularidad de ser aplicada por una mayoría sobre una minoría. Unos abiertamente discriminatorios, otros en un franco rechazo desde sus intimidades y otros desde su indiferencia. Lo que está en entredicho es el “nosotros” como sociedad y la manera de hacer nuestra deliberación moral. Por eso la pregunta de Butler (2010) cobra mayor sentido: “¿Qué vidas se consideran valiosas y merecedoras de ser lloradas, y qué vidas no?” (p. 62). Es decir, ¿por cuales vidas vale la pena indignarse y por cuáles no? ¿En qué procesos de defensa de derechos se debería uno comprometer y en**

cuáles dar un paso al costado? La respuesta puede hallarse claramente en Nussbaum (2006) “la salud emocional, el respeto por uno mismo y las relaciones mutuamente respetuosas con otros ciudadanos son ‘bienes primarios’ que parece razonable que cualquier sociedad liberal debería poner a disposición de sus ciudadanos” (p. 263).

## Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

52

- Albarracín, M. y Noguera, M. (2008). *Derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia 2006-2007*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Butler, J. (2010). Capacidad de supervivencia, vulnerabilidad, afecto. En *Marcos de la guerra. Las vidas lloradas* (pp. 57-94). México: Paidós.
- Cofré, J. (diciembre 2004). Los términos “dignidad” y “persona”. Su uso moral y jurídico. Enfoque filosófico. *Revista de Derecho*, 17, 9-40.
- Corte Constitucional de Colombia. (2002). Sentencia T-881/02 de 2002. Principio de dignidad humana.
- Fajardo, L. (2005). *Voces excluidas: legislación y derechos de lesbians, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Habermas, J. (2010). *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos*. 55 *Dianoia*, 64, 3-25.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Revista Isegoría*, (5), 78-92.
- Honneth, A. (1998). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. *Revista Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, (1), 17-37.
- Kant, E. (2010). *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.

Margalit, A. (2010). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado de familia y género*. Buenos Aires: Hvmánitas-Universidad de Antioquia.

Restrepo, A. (2011). Acercamiento conceptual a la dignidad humana y su uso en la Corte Constitucional colombiana. *Revista Electrónica Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Universidad de Antioquia*, 6(2), 1-19.

ENSAYO

# Reflexiones sobre la formación técnica gratuita en la ciudad de Medellín

## Reflections about free technical training in Medellin city

Marta Lucía Palacio Vásquez\*

### Resumen

La educación técnica busca formar desde tres grandes dimensiones: el ser, el saber y el hacer, predominando más ésta última. Sin embargo, en algunas instituciones de la ciudad de Medellín se desea hacer una reflexión sobre cómo puede influir la gratuidad de esta educación en el perfil ocupacional que sale al mercado laboral, debido a que el hacer se está quedando relegado por falta de saber y de ser, porque no hay vocación de estudio en las personas que ingresan a capacitarse, lo que hay es un deseo de no perder una oportunidad de becas, aunque no sea lo que en verdad se anhela estudiar. El objetivo de ésta reflexión es identificar personas idóneas que deseen estudiar becados programas técnicos, para que el mercado laboral actual cuente con personas que aman lo que hacen, y no con técnicos que solamente lo hacen porque no tomaron la decisión de decir no oportunamente a una beca brindada por la Gobernación; también se busca un perfil docente adecuado a este tipo de población becada para que con su enseñanza transforme y enamore de la técnica al estudiante.

### Palabras clave

Educación para el trabajo y el desarrollo humano; Becas; Formación técnica; Oportunidad.

### Abstract

The technical education seeks to train from three major dimensions: being, knowing and doing, prevailing the last one. However, in some institutions of the city of Medellin is wished to do a reflection about how this free education can influence the occupational profile that is put to labour market, because the doing is being relegated for lack of knowing and being, since there is not vocation to study in people who enter in training, what exists is a desire of not losing an opportunity of scholarships, although it is not what they really want to study. The purpose of this reflection is to identify suitable people wishing to study technical scholarship programs, so that the current labor market counts on people who love what they do, and not with technicians who only do so because they did not make the decision of saying no at the appropriate time to a scholarship provided by the departmental Government; also there is a search for an appropriate-profile teacher to this type of scholarship holders so that with their teaching transforms and makes students love technical education.

### Keywords

Education for work and human development; Scholarships; Technical Training; Opportunity.

\*Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó. Regente de farmacia, Universidad de Antioquia. CESDE-Medellín. Correo electrónico: malupava@yahoo.es

# Introducción

**La** educación para el trabajo y el desarrollo humano en Colombia busca capacitar en labores operativas con un alto estándar humano y específico. Dicha educación pretende que las personas puedan continuar sus estudios académicos posteriormente al grado de bachiller y así iniciar la educación terciaria e incluso posibilita estudiarla simultáneamente mientras se culmina la secundaria. Por eso es de vital importancia que las instituciones que prestan este tipo de educación profesen actitud laboral a los estudiantes y verifiquen la aptitud laboral a los docentes, porque se debe formar técnicos capacitados holísticamente para que presten un beneficio de trascendencia a la sociedad.

**Las** personas que llegan a estudiar una técnica lo hacen por diversos motivos, entre ellos se pueden mencionar: duración corta, facilidades de ingresar al mundo laboral, anhelos de salir del país para trabajar en funciones operativas en el extranjero, deseos de superación personal. Pero si los que ingresan a estudiar estos programas no tienen ningún motivo, sino que simplemente lo hacen por no despreciar una beca, es cuando se pierde el alto estándar humano y específico, debido a que las personas no están por deseo si no por deber y es ahí cuando el aprendizaje no es fluido y por ende la calidad en lo aprendido tampoco, es además cuando esa persona se convierte más adelante en un técnico apático, mediocre y sin aptitud ocupacional.

**El** perfil docente es fundamental en este tipo de instituciones, pues no es un predicador de teoría sino un instructor en el hacer y el ser. No se necesitan doctorados ni maestrías para ser docente de programas técnicos, se necesita experiencia en el campo laboral a enseñar y capacitación en pedagogía. Pero cuando el docente no es idóneo, esta enseñanza pierde valor e impacto; por eso es importante analizar los aspectos de la educación técnica para conservar estándares de calidad.

**Hablar** de las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano en Medellín, es hablar de la formación denominada antes no formal, la cual se ha basado en la formación por competencias laborales en distintos campos ocupacionales. La principal misión de estas instituciones es satisfacer en el mercado laboral necesidades de índole operativo, es por eso que se forma desde el ser, hacer y saber, enfatizando más en el hacer. Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

La educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994. Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal (Decreto 4904, 2009, art 1. 2) capacitados en las funciones no gerenciales se está presentando en la ciudad una controversia con la formación impartida a esta población, debido a que algunas de las instituciones que brindan estos programas están siendo cubiertas por becas otorgadas por la gobernación, abriendo más cupos a las personas menos favorecidas económicamente, sin pensar si en verdad esos cupos son para aquellos que tienen vocación por el estudio que se les está regalando. Se están llenando las aulas de clase de personas becadas por programas sociales, que en su mayoría no tienen conocimiento del programa para el cual fueron beneficiados, simplemente lo toman para no perder la oportunidad. Pero este último asunto es el que más controversia genera, estudiantes que acceden a una educación técnica solamente por un beneficio, más no por una vocación o deseo.

**En el día a día se observa que un estudiante influenciado a estudiar solamente por la gratuidad es un estudiante que se dedica a asistir a unas clases sin trascender en su aprendizaje, solo está ahí por no desaprovechar una beca otorgada, no construye aprendizaje significativo ni mucho menos aprendizaje social según Bandura (1987); con este último apartado no se trata de decir que el estudiante becado no venza los obstáculos por no tener claro si eso que le dieron gratis es en verdad lo que quiere estudiar, se trata de analizar si los estudiantes que acceden a la beca son personas que se van a formar desde el deseo o si se van a formar desde la oportunidad. Este aspecto es clave para pensar qué clase de técnicos están saliendo a las empresas, personas idóneas y con expectativas en su estudio, o personas que sólo buscan salarios decentes sin pretender ayudar a los demás desde el oficio aprendido.**

**Como docente de programas técnicos tengo el conocimiento de que la mayoría de estudiantes becados o con cobertura son personas que no quieren estar allí, pero que tampoco se van solamente por una convicción familiar o del profesorado que insiste que en se queden para no perder la gran oportunidad. ¿Pero en verdad si será una oportunidad? ¿O será más bien una lenta obligación por el hecho de estar recibiendo algo que no se pidió? Las personas que no desean estudiar lo que se les brinda son generalmente más tarde técnicos mediocres, que buscan escamparse en las empresas mientras hacen en realidad lo que anhelan, son personas que se acostumbran a la poca exigencia en las aulas, excusados por la frase es que yo soy becado y además se habitúan a conseguir sin esfuerzo o más bien a conseguir logros a consta de deficientes acciones académicas que tratan de retenerlo.**

56

**El proyecto de las becas no se debe quedar sólo en indicadores de gobierno, debe ser una propuesta que conlleve a mejorar una sociedad desde distintas áreas del saber por medio de personal técnico capacitado en el campo laboral actual, con amor por lo que hace y con convicción de ofrecer un buen servicio a las personas que lo requieran. Se deben seguir dando las becas, pero acompañadas de programas de vocación profesional y personal para que los beneficiados aprovechen al máximo la oportunidad de transformación que se les brinda, se debe además fomentar un perfil docente capacitado para esta clase de población, con el fin de sembrar amor por el programa y de cosechar más adelante profesionales técnicos idóneos en el campo de acción.**

**El Ministerio de Educación Nacional, (2008) considera que el perfil docente de programas técnicos debe incluir una serie de aspectos que se mencionan en la guía No 29, los cuales son contemplados en el siguiente párrafo:**

Personal de formadores: En esta condición la secretaría de educación verificará la existencia de un equipo de docentes que prestan servicios al programa, el número, sus calidades y su dedicación al programa. También considerará aspectos como las políticas y mecanismos de selección, sus niveles de formación, la interacción equilibrada entre las tareas de formación de los docentes y la producción y promoción del conocimiento, las formas de interacción entre ellos, etc. Así mismo, considerará todos los aspectos y todas las evidencias institucionales que se utilizan para la selección, promoción, evaluación y permanencia de directivos y docentes. Debe prestarse especial atención a la relación entre tipo de vinculación, las formas de contratación y el tiempo de servicio al programa, así como la incidencia de estos aspectos en la calidad de la formación. La secretaría de educación verificará, entre otros, los siguientes aspectos: ¿El perfil de los docentes incluye competencias pedagógicas y técnicas? ¿El perfil de los docentes se relaciona con los programas a desarrollar?, ¿Se han desarrollado acciones para promover la certificación de competencias entre los docentes? ¿Cuál es la relación de número de docentes por estudiantes?, ¿Posee la institución política, normas y criterios institucionales para la selección y vinculación del docente de planta y de cátedra? ¿Hay permanencia en la vinculación del docente que presta servicios al programa?, ¿Cuenta la institución con un reglamento de docentes que valore la calidad académica del docente? ¿Tiene la institución política y estrate-

gias concretas de mejoramiento de la calidad de la formación del docente? ¿Se han diseñado mecanismos claros y objetivos de evaluación del desempeño docente que permitan el mejoramiento de la docencia y la retroalimentación de los docentes? ¿Hay criterios claros para otorgar premios y distinciones? ¿Se conoce qué distinciones o premios ha recibido el personal docente que participa en el programa?, ¿Mantiene la institución los recursos financieros suficientes para garantizar una remuneración justa y oportuna a los docentes?, ¿Tiene la institución mecanismos para generar unidad de criterio pedagógico frente al enfoque de competencias, para el seguimiento a la aplicación del diseño curricular, para transformar prácticas de aula tradicional? (p. 21).

**Dichos aspectos deben traspasar los archivos que se presentan en las auditorias, deben estar inmersos en la cultura organizacional, para que de esta forma el docente realmente tenga unas actitudes y aptitudes adecuadas a la hora de atender a la población becada que llega a sus aulas. Porque todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, que parte del tipo de docente que imparta el conocimiento, independientemente si es o no becado el estudiante.**

**Cabe resaltar además que, aunque haya calidad en los docentes si el estudiante no tiene el deseo de aprender, ese docente se nubla, se anula y se convierte solamente en un replicador de teoría, no en un guía, ni en un ejemplo a seguir, su calidad se esfuma y sus deseos también. Esa relación docente-estudiante debe ser una diada, o más bien un mutualismo en donde el perfil del docente es fundamental para transmitir amor y vocación por la técnica y en donde el estudiante demuestre motivación y anhelos de superación en el programa para el cual fue beneficiado por medio de la beca; debido a que en la ciudad de Medellín se necesitan técnicos formados desde esas tres dimensiones mencionadas al inicio de este artículo, no se necesitan personas con solamente certificaciones ocupacionales, este asunto es de índole social y como tal todos los participantes directos e indirectos en el debemos tomar conciencia del rol que poseemos, si no lo hacemos a tiempo, más adelante las consecuencias se verán reflejadas en el campo laboral y profesional, y por supuesto, en los indicadores de las pruebas de educación que tanto preocupan al gobierno, las cuales van a ser ínfimas.**

**Por último, es importante anotar que el papel de la Gobernación de Antioquia es fundamental en este tipo de proyectos, para que piensen en calidad antes de cantidad para poder lograr el famoso lema "ANTIOQUIA LA MÁS EDUCADA" y así en verdad generar un impacto social perdurable y no efímero en el tiempo.**

## Conclusiones

**La educación técnica por el sistema de becas departamentales, es en la actualidad una educación que se imparte desde el saber, mas no desde el corazón y la vocación, debido a esto dicha educación no transforma, solo es un indicador más en las cifras gubernamentales. A su vez, se debe procurar formar estudiantes que profesen su amor por el estudio, por medio de un perfil docente idóneo en dar clases a población becada, para buscar fortalecer las becas en instituciones que impartan calidad al programa para el beneficio de los jóvenes de Medellín.**

## Conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Editorial Espasa libros.

Ministerio de Educación Nacional. (16 de diciembre de 2009). Artículo 1.2 [Capítulo I]. *Decreto 4904*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-216551\\_archivo\\_pdf\\_decreto4904.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-216551_archivo_pdf_decreto4904.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía no. 29: verificación de los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-157798\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-157798_archivo_pdf.pdf)

# INVESTIGACIONES

INVESTIGACIONES

# Alienismo, manicomio y psiquiatría en Medellín (1920-1946)

## Alienism, asylum and psychiatry in Medellín (1920-1946)

Dina María Herrera\*

### Resumen

La intención de este artículo es presentar algunas reflexiones en torno al alienismo, al manicomio y a la psiquiatría en Medellín, de tal suerte que se hace un breve recorrido por la historia de Europa y su influencia en Colombia. A renglón seguido, se identifica el tratamiento que se le hiciera a la locura en la Edad Media, arribando con gran fuerza y desconocimiento a una modernidad ávida de progreso y de orden, no sin antes atravesar por el Renacimiento. Este artículo hace parte del texto final *Biografía de un alienista: Lázaro Uribe Cálad 1920-1946*, trabajo de investigación para optar al título de Magister en Historia.

### Palabras clave

Alienismo; Manicomio; Salud; Institución; Locura.

### Abstract

The intention of this paper is to present some reflections on alienism, asylum and psychiatry in Medellín, there is a brief review throughout the history of Europe and its influence on Colombia. Next, the treatment of madness in the Middle Ages is identified, reaching with great force and ignorance to modern times that are hungry for progress and order, but not before going through the Renaissance. This article is part of the final text *Biography of an alienist: Lázaro Uribe Cálad 1920-1946*, a paper to qualify for the title of Magister in History.

### Keywords

Alienism; Asylum; Health; Institution; Madness

\* Profesional en Desarrollo Familiar y Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó. Especialista en Cultura Política. Pedagogía de los Derechos Humanos, Universidad Autónoma Latinoamericana. Diplomado en Pedagogía Contemporánea, Unaula. Magister en Historia, Universidad de Antioquia. Institución Educativa Bello Horizonte. Correo electrónico: [dinama617@hotmail.com](mailto:dinama617@hotmail.com), Orcid: 0000-0002-2601-3614.

# Introducción

**El** médico alienista Lázaro Uribe Cálad tuvo a su cargo el Manicomio Departamental de Antioquia durante veinte y seis años, hecho que generó y que continúa generando –a pesar de ser un personaje desconocido para la medicina, la psiquiatría y la psicología, pero no tanto para la historiografía– inquietud y desconcierto por parte de quienes lo rodearon para la época y de quienes han buscado en los anaqueles de los archivos históricos de Medellín y de Antioquia información sobre él. Sus prácticas dentro del centro manicomial fueron ortodoxas, descontextualizadas, abusivas e improvisadas, no obstante, no se puede dejar de reconocer en su osadía la búsqueda de respuestas que facilitaban y daban un parte de confianza y tranquilidad a los habitantes de Medellín. Una Medellín que se ahogaba en el modernismo, abrigado por el ascenso y el deseo de ser una sociedad influenciada por la Europa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

**Uribe Cálad** tuvo la capacidad de verse rodeado por partidarios y contradictores; no se puede negar que sus ensayos, sus abusos y desconocimientos de la enfermedad mental produjeron no solo estragos en quienes fueron sus pacientes, sino que también dieron pautas para observar la locura desde el ámbito de la cura y el bienestar del enfermo mental. Al haber seguido prácticas traídas de Europa, se acogió a la locura como parte del internamiento, del encierro, de la anulación y de la enajenación. Padecer una enfermedad que sobrepasaba los límites del conocimiento médico era sinónimo de vergüenza y, por consiguiente, autorizaba al poder para que se presentara en diferentes matices, formas y ejecuciones.

**Nombrado** por los gobernantes de turno, Lázaro Uribe Cálad posibilita ahondar un poco más en la oscuridad de la enfermedad mental y en los efectos que trae consigo el crecimiento económico, el reconocimiento en el mapa y el desconocimiento del ser humano enfrentado a su mente, a su comportamiento y a su salud.

## Orígenes del manicomio

**Al** tener la pretensión de conocer el manicomio, no solo desde su estructura y su funcionalidad, sino también desde su enfoque y participación en las sociedades ávidas de evolución y progreso, es perentorio pasar la mirada por la Europa de los siglos XVII-XVIII y por la presencia de los mismos a finales del siglo XIX en América Latina y en Colombia, específicamente en Medellín.

Los primeros espacios para el internamiento, es decir, los manicomios:

Forman parte de la sociedad disciplinaria, y serían las fuentes de las que han emanado buena parte del régimen discursivo que la psiquiatría ha desplegado en la sociedad de control. En este ámbito la generalización e internalización de las que se consideran prácticas y conductas «anormales» guían los procesos de subjetivación «normales», y, por tanto, las vidas de las personas (García y Jiménez, 2010, p. 127).

En este sentido, el manicomio no solo formó parte del entorno social, sino que su participación central estuvo signada como aquel lugar que intervenía e interfería en la vida privada del sujeto que padeciera algún trastorno mental, de comportamiento, religioso, entre otros, y que por el mismo fuera conducido a sus instalaciones. Desde Foucault (1978) se comprende como “el hospital, como la civilización, es un lugar artificial en el cual la enfermedad trasplantada corre el riesgo de perder su rostro esencial” (p. 36). Para el caso de Antioquia, era el del ‘progreso’. Además, Tenón (como se citó en Foucault, 1978) observó el hospital como ese espacio que:

Permite ‘clasificar de tal modo a los enfermos que cada uno encuentra lo que conviene a su estado sin agravar por su vecindad el mal del otro, sin difundir el contagio, ya sea en el hospital, ya sea fuera de él’. La enfermedad encuentra allá su elevado lugar, y como la residencia forzada de su lugar (p. 69).

Los manicomios contaron en su funcionamiento con un sinnúmero de eventos contradictorios que, supuestamente, eran considerados como terapias: prácticas crueles, sombrías, conflictivas, arbitrarias y hasta deshumanizadoras, que también se dieron en el Manicomio de Bermejil en la ciudad de Medellín. Las mismas sirvieron para el nacimiento del alienismo como práctica de intervención, para el desarrollo de la psiquiatría, para dar paso a lo que hoy son los modernos hospitales mentales, y para el establecimiento de las diferentes técnicas que se utilizaron para intervenir al enfermo mental en compañía de su familia. Todo lo anterior nos permite inscribir al doctor Lázaro Uribe Cálad dentro del Manicomio Departamental de Antioquia y como representante del alienismo en Colombia en el periodo 1920-1946.

## La herencia europea de los manicomios

La historiografía europea cuenta con un interesante y amplio registro de lo que fueron en sus inicios los lugares en que se confinaron a los locos a partir del siglo XVII. Autores como Foucault, Castel, Porter, Huertas y Campos Marín realizaron una radiografía bien documentada de la historia de los manicomios. Estas reflexiones serán acompañadas a lo largo del texto de algunos referentes de lo que ocurría en el Manicomio Departamental de Antioquia.

Foucault (1975), filósofo e historiador francés, en su reconocido ensayo “Historia de la locura en la época clásica”, revolucionario y denunciante, logra diferenciar en sus páginas tres épocas de la locura; la primera de ellas corresponde al Renacimiento, época donde predominó la práctica común de embarcar a los locos hacia otros espacios de agua (mares y ríos) y con pocas posibilidades de llegar a tierra firme; seguida del período Clásico, ubicado entre los siglos XVII y XVIII, periodo de encierro de la locura en el hospital general; y por último identificó la época Moderna, marcada por la ilusión de la liberación en cabeza de Pinel y de su medicalización (Foucault, 1961, p. 6).

## El Renacimiento

**Foucault (1961)** plantea la hipótesis de la erradicación de la lepra. Fue una enfermedad que azotó a Europa principalmente, durante la Edad Media; cobrando vidas y un sinnúmero de destierros para quienes la padecían, la marca de exclusión social se hizo presente. Esta mirada que presenta Foucault sirve como puerta para comprender la creación de los hospicios u hospitales que atendían al enfermo en Europa finalizando la Edad Media:

En las márgenes de la comunidad, en las puertas de las ciudades, se abren terrenos, como grandes playas, en los cuales ya no acecha la enfermedad, la cual, sin embargo, los ha dejado estériles e inhabitables por mucho tiempo. Durante siglos, estas extensiones pertenecerán a lo inhumano. Del siglo XIV al XVII, van a esperar y a solicitar por medio de extraños encantamientos una nueva encarnación del mal, una mueca distinta del miedo, una magia renovada de purificación y de exclusión (Foucault, 1961, p. 6).

Se sitúa la erradicación de la enfermedad en expulsar del entorno familiar y social a quien la padeciera, estableciéndose un umbral de diferencia entre los sanos y los enfermos. Este exterminio de la enfermedad marcó a los leprosos, de acuerdo con Foucault (1961); esto condujo a la creación de los leprosarios, que hicieron parte del panorama no tan alentador de Europa, en donde se esperaba el éxito de tales lugares que, sin embargo, no fueron un paso importante hacia la cura.

El confinamiento en los leprosarios no resultó ser la manera de librar a la población de la enfermedad; estos sitios se hicieron insostenibles por sus altos costos para atender a los leprosos, los enfermos morían por las mismas condiciones de la enfermedad y por la precariedad en que se intervenía al enfermo, así como también por la proliferación de la enfermedad, lo que dio como resultado el hecho de que los leprosarios quedaran vacíos. Debido a su nefasto resultado, se decidió desterrar de la región a quien la padeciera, de esta manera la entonces presente y firme exclusión social se hace la protagonista de turno. Para llevar a cabo la acción de la exclusión, el leproso era conducido a la iglesia y se le compartía el mensaje de Dios:

Amigo mío —dice el ritual de la iglesia de Vienne—, le place a Nuestro Señor que hayas sido infectado con esta enfermedad, y te hace Nuestro Señor una gran gracia, al quererte castigar por los males que has hecho en este mundo (Foucault, 1961, p. 8).

Se convertían en los parias; perdón, castigo y curación estrechaban la mano. Al ser expulsados, se les prohibía el ingreso a los diferentes lugares de la ciudad como los mercados, iglesia, tabernas, entre otros.

Foucault (1961) reconoce que, en importancia, la enfermedad es reemplazada por las enfermedades venéreas ocupando de nuevo los espacios de las leproserías; muy al contrario de los enfermos de lepra y su no búsqueda de la cura, los enfermos de venéreas fueron rodeados por los médicos: el mercurio, la triaca y el guayabo fueron algunos de los tratamientos más recurrentes. Cabe preguntarse ¿qué relación tiene esto con el internamiento? Con Foucault se logra comprender que:

Bajo la influencia del mundo del internamiento tal como se constituyó en el siglo XVII, la enfermedad venérea se ha separado, en cierta medida, de su contexto médico, y se ha integrado al lado de la locura, en un espacio moral de exclusión (p. 7).

Lo anterior conduce a sustentar los motivos por los cuales el manicomio ha sido considerado como la prolongación de la exclusión de aquellos sujetos que, de una u otra manera, interfirieron en el normal desarrollo de las sociedades. La locura, según Foucault (1961), se controló al crear los: “*Nef des Fous*, la nave de los locos” (p. 9). En estos navíos se congregaba a los locos, quienes deambulaban por las aguas sin tener la posibilidad de tocar tierra; algunos de ellos eran abandonados por los mercaderes a los que se les confiaban, porque:

Así se comprende mejor el curioso sentido que tiene la navegación de los locos y que le da sin duda su prestigio. Por una parte, prácticamente posee una eficacia indiscutible; confiar el loco a los marineros es evitar, seguramente, que el insensato merodee indefinidamente bajo los muros de la ciudad, asegurarse de que irá lejos y volverlo prisionero de su misma partida. Pero a todo esto, el agua agrega la masa oscura de sus propios valores; ella lo lleva, pero hace algo más, lo purifica; además, la navegación libra al hombre a la incertidumbre de su suerte; cada uno queda entregado a su propio destino, pues cada viaje es, potencialmente, el último. Hacia el otro mundo es adonde parte el loco en su loca barquilla; es del otro mundo de donde viene cuando desembarca. La navegación del loco es, a la vez, distribución rigurosa y tránsito absoluto (Foucault, 1961, p. 16).

Esta purificación y búsqueda de la razón no era generalizada, existía quienes recorrían los campos alejados de la urbe, y otros más que tenían el privilegio de ser conducidos a los lugares que se construyeron para ser recibidos, entre ellos registra Foucault (1961) los “Châtelet de Melun o la famosa Torre de los Locos de Caen” (p. 10). Es decir, no todos eran sacados del territorio porque se pretendía que cada población se encargara de sus locos, evitando el tránsito de un lugar a otro, aunque sí continuaban siendo excluidos: “los locos, pues, no son siempre expulsados. Se puede suponer, entonces, que no se expulsaba sino a los extraños, y que cada ciudad aceptaba encargarse exclusivamente de aquellos que se contaban entre sus ciudadanos” (Foucault, 1961, p. 10).

## El Periodo Clásico

Durante el siglo XVII se acudió con mayor frecuencia a la práctica del internamiento del loco, Foucault (1961) señala cómo la participación de las Lettres de Cachet y ciertas medidas arbitrarias de detención legitimaron el encierro:

Se sabe que los locos, durante un siglo y medio, han sufrido el régimen de estos internados, hasta el día en que se les descubrió en las salas del Hospital General, o en los calabozos de las casas de fuerza; se hallará que estaban mezclados con la población de las Workhouses o Zuchthäusern. Pero casi nunca se precisó claramente cuál era su estatuto, ni qué sentido tenía esta vecindad, que parecía asignar una misma patria a los pobres, a los desocupados, a los mozos de correccional y a los insensatos (p. 38).

Al identificarse en el siglo XVII la prevalencia y el lugar de privilegio que se le otorgó al alienismo, se podrá comprender por qué el encierro se convirtió para la enfermedad y para el enfermo en un sitio natural donde permanecer. El autor (Foucault, 1961) indica que en 1656 se generó un decreto para que se fundara en París el Hôpital Général, y se acogieran otros establecimientos que ya existían, entre ellos la Salpêtrière, Bicêtre, La Casa y el Hospital, la casa y el hospital de Escipión, la casa de la Jabonería, a los que se acercaban personas de diferente sexo, lugar de residencia y edad, independientemente del estado en el que se encontrara su salud o capacidad física. El objetivo central de estos sitios era el de acoger, hospedar y alimentar a aquellos que se presentaran por sí mismos o aquellos que fueran

enviados allí por la autoridad real o judicial; era preciso también vigilar la subsistencia, el cuidado, el orden general de los que no habían podido encontrar un lugar, aunque podrían o merecerían estar. El director del Hospital en París debía ser: “nombrado de por vida, que ejercen sus poderes no solamente en las construcciones del hospital, sino en toda la ciudad de París, sobre aquellos individuos que caen bajo su jurisdicción” (Foucault, 1961, p. 39).

**Para** nuestro caso, Uribe Cálad, aunque vigilado y tolerado por la Gobernación de Antioquia y por el cuerpo médico de la ciudad, poseía el poder para administrar el manicomio desde los recursos humanos, pasando por el control del ingreso de los pacientes, el manejo de los dineros entregados para su funcionamiento, los tratamientos aplicados a los enfermos, además de haber estado por un periodo de tiempo prolongado, 26 años, frente a la dirección del manicomio.

**El** director del Hospital General de París ostentaba un poder casi absoluto, incluso se le permitía el uso de estacas y argollas de suplicio, prisiones y mazmorras, tanto para el Hospital como para todos los sectores que dependían de este: “tienen todo poder de autoridad, de dirección, de administración, de comercio, de policía, de jurisdicción, de corrección y de sanción, sobre todos los pobres de París, tanto dentro como fuera del Hôpital Général” (Foucault, 1961, p. 39).

**El** camino que continúa para la locura es el del internamiento, si bien los leprosos, vagabundos y los contagiados con venéreas eran sometidos al aislamiento y a su propio albedrío, los locos del siglo XVII y XVIII se ‘privilegiaban’ por no ser excluidos en un orden distinto y, a su vez, por encontrarse bajo la protección de las leyes del Rey; así lo refleja Foucault (1961):

La locura ya no hallará hospitalidad sino entre las paredes del hospital, al lado de todos los pobres. Es allí donde la encontraremos aún a fines del siglo XVIII. Para con ella ha nacido una sensibilidad nueva: ya no religiosa, sino social. Si el loco aparece ordinariamente en el paisaje humano de la Edad Media, es como llegado de otro mundo. Ahora, va a destacarse sobre el fondo de un problema de “policía”, concerniente al orden de los individuos en la ciudad. Antes se le recibía porque venía de otra parte; ahora se le va a excluir porque viene de aquí mismo y ocupa un lugar entre los pobres, los míseros, los vagabundos. La hospitalidad que lo acoge va a convertirse —nuevo equívoco— en la medida de saneamiento que lo pone fuera de circulación. En efecto, él vaga; pero ya no por el camino de una extraña peregrinación; perturba el orden del espacio social. Despojada de los derechos de la miseria y robada de su gloria, la locura, con la pobreza y la holgazanería, aparece en adelante, secamente, en la dialéctica inmanente de los Estados (p. 48).

**Estos** siglos se caracterizaron por las crisis económicas que, por sus derivados efectos, incrementaron el número de personas que ejercían la mendicidad, los mismos que eran llevados al confinamiento forzoso ordenado por el Rey:

Durante mucho tiempo, la correccional o los locales del Hôpital Général, servirán para guardar a los desocupados y a los vagabundos. Cada vez que se produce una crisis y que el número de pobres aumenta rápidamente, las casas de confinamiento recuperan, por lo menos un tiempo, su primera significación económica. A mediados del siglo XVIII, otra vez en plena crisis, hay 12 mil obreros que mendigan en Ruán y otros tantos en Tours; en Lyon cierran las fábricas (Foucault, 1961, p. 51).

**La misma locura y su recurso de aislamiento sirvieron de inspiración para establecer otros mecanismos de poder y control. En los hospitales, al ser lugares en los que la quietud y la pereza reinaban, y que requerían de inversión para su sostenibilidad, se pensó en hacer uso de los mismos alienados capacitándolos en el aprendizaje en un oficio, generando mano de obra barata para una sociedad que perseguía la prosperidad.**

**En Medellín se avizoró algo similar en la primera mitad del siglo XX, al verse las calles ocupadas por mendigos y extraños, los locos venidos de otros sectores y los comportamientos ajenos en las casas. La policía ejerció la función del encierro, primero se ocupó la cárcel de la ciudad, pasando por el asilo, y después de construido el manicomio, se llevaban allí; al revisar las historias clínicas se encuentra cómo algunos eran remitidos por el Inspector de zona:**

Perturbaciones mentales consistente en ataques furiosos sin motivo ninguno, durante los cuales atenta contra la vida de los familiares a mano armada (...) en su casa todos los días lesiona la moral con sus salidas de su pieza en completa desnudez y atenta contra la vida de los que lo rodean. Medellín 15 de abril de 1943. Rigoberto Solís G. Enviado por la Inspección Segunda de Medellín (Laboratorio de Fuentes Históricas, Universidad Nacional de Colombia [LFHUNC], sede Medellín Fondo Hospital Mental de Antioquia, Historia Clínica 03538, caja 21).

## La Época Moderna

66

**La creación del Hospital General en Europa no se dio solamente en Francia, proliferó en Alemania, España e Inglaterra, entre otros países, su finalidad última se enmarcó en el encierro de depravados, los hijos pródigos, los blasfemos, los libertinos, todos ellos con un perfil bien marcado en la sinrazón. Se continuó aislando al enfermo mental, más con la intencionalidad de congregarlos, disiparlos y ajusticiarlos, que de curarlos:**

El internamiento no es un primer esfuerzo hacia una hospitalización de la locura, bajo sus diversos aspectos mórbidos. Constituye, antes bien, una homologación de alienados a todas las otras casas correccionales, como de ello testimonia esas extrañas fórmulas jurídicas que no confían los insensatos a los cuidados del hospital, sino que los condenan a permanecer allí (Foucault, 1961, p. 85).

**El discurso del loco determinó la época y esta, a su vez, respondió a las demandas de los pobladores al pretender dar solución con el encierro a la problemática de la locura. El siglo XVIII o de las luces, al pretender expresar un pensamiento más libertario para el hombre, se vio sujeto a la ley de la interdicción (privación de un derecho civil impuesto), ley que limitaba la capacidad de decisión del insano.. Se apeló a sostener al ser humano en el encierro para que de esta manera sus familiares lograran manejar sus bienes, si es que existían, y dejarlos en los hospitales con el fin de sofocar y controlar la enfermedad. De ahí que Pinel, médico francés especializado en el estudio y tratamiento de las enfermedades mentales, tuvo bajo su mandato los hospitales de Bicêtre y de la Salpêtrière. Del desempeño de su cargo como Director surge el interés por las condiciones de los enfermos, llegando a proponer una psiquiatría que tratara por primera vez al loco como un ser humano:**

Lo que Pinel y sus contemporáneos considerarán como un descubrimiento a la vez de la filantropía y de la ciencia no es, en el fondo, más que la reconciliación de la conciencia dividida del siglo XVIII. El internamiento del hombre social logrado en la interdicción del sujeto jurídico: ello quiere decir que por primera vez el hombre alienado es reconocido como incapaz y como loco; su extravagancia, percibida inmediatamente por la sociedad, limita su existencia jurídica, pero sin rebasarla. Por el hecho mismo, los dos usos de la medicina se reconcilian: el que trata de definir las estructuras finas de la responsabilidad y de la capacidad, y el que sólo ayuda a desencadenar el decreto social de internamiento (Foucault, 1961, p. 97).

**El ascenso del loco a la condición de ser humano se realizó en un momento donde la presencia de la 'normalidad' y la razón dieron sus primeros y aún secos frutos, pasando de ser un loco encerrado por orden judicial, a un ser humano con una enfermedad mental. El médico Pinel defendió el buen trato hacia los pacientes, lejos de los grilletes, las camisas de fuerza y el aislamiento; a su vez, tuvo presente los móviles o las características que sustentaban separarlos de la sociedad y de sus familiares: enfermedad o mendicidad, entre otros. Sin duda alguna, esta mirada revolucionaria hacia la enfermedad le dio un viraje al cuidado del loco, al igual que a las formas de contención de las diversas manifestaciones de locura.**

**Al repasar la historia de la locura en Colombia, se llegan a comprender las denuncias presentadas frente al funcionamiento del manicomio y las acciones de Uribe Cálad dentro del mismo, cuando el abandono y el no progreso de los enfermos hacia la cura se hizo latente:**

La dotación de este centro asistencial se componía de camas de cemento en forma de batea, donde se encharcaban ahí mismo orines y materias fecales del moribundo (...) Las camas también estaban dotadas de correas para manos y pies y las celdas eran verdaderos calabozos de tortura abarrotados y antihigiénicos (Quiroz, 1987, pp. 14-15).

**Otro autor que se interesó en estudiar la Edad Moderna respecto a la enfermedad mental y, en especial, al funcionamiento de los hospitales y manicomios es Robert Castel (2009), sociólogo francés, fue director de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, trabajó con Bourdieu y Foucault a quienes admiraba y seguía. Se interesó por el estudio de la psicología, la psiquiatría y la antipsiquiatría. Los apuntes que a continuación se registran, se basan en su texto: *El orden psiquiátrico. Edad de oro del alienismo*. El análisis que realiza Castel de las instituciones totalizantes conjuga el papel del loco, del médico y del hospital; presenta la hospitalización y la medicalización como los protagonistas, dado que la participación del médico ya había tenido su momento:**

La entrada del médico en la escena de la locura no representa en modo alguno, a finales del siglo XVIII, una innovación absoluta. Ya había intervenido a títulos diversos y, hacia el final del Antiguo Régimen, sus roles se sistematizan (Castel, 2009, p. 46).

**Continúa su disertación el mencionado autor al aducir que la solución de la enfermedad pasó no solo por el encierro, sino también por el tratamiento que se le aplicara al alienado, y para lograr tal éxito, se debía separar a los enfermos de los que se encontraban confinados por ser mendigos o libertinos. El espacio habitacional del Hospital no podía ser compartido entre ambas poblaciones. Bajo esta perspectiva, la Ordenanza real de 1767 de Francia prescribió la creación de:**

Los depósitos de mendicidad (...) Estos establecimientos se proponían fijar las poblaciones más móviles de mendigos y vagabundos. 'Su verdadero destino es el de contener a todos aquellos que los hospitales rechazan y que las prisiones no pueden contener' (Castel, 2009, p. 48).

**La separación de los enfermos de los no enfermos organizó la institución, era perentorio darle continuidad a la medida bajo la tutela del médico, así lo ratifica Castel (1980):**

Es algo más que un anticipo del famoso axioma alienista formulado por Esquirol: 'Una casa de alienados es un instrumento de curación; en manos de un médico capaz, es el más poderoso agente terapéutico contra las enfermedades mentales' (p. 50).

**La cura no la garantizaba el encierro ni los tratamientos suministrados, esto se dejaba a la naturaleza:**

Una encuesta de 1790 realizada en Bicêtre por iniciativa de M. de Jussieu, teniente alcalde al gobierno de los hospitales, inquiriere si 'hay un método curativo empleado para el tratamiento de la locura'. Respuesta: 'No. Todos los locos enviados a Bicêtre continúan allí *in statu quo* hasta que le place a la naturaleza favorecerlos' (Castel, 2009, p. 50).

**Podría preguntarse a qué tipo de naturaleza (animal, vegetal, mineral, humana o divina) hizo alusión quien respondió la pregunta. Al respecto es bueno señalar que, en los inicios del Manicomio Departamental de Antioquia, pocos pacientes salieron por encontrarse en mejores condiciones de salud; se presentó el caso de pacientes que vivieron en las instalaciones del manicomio por un extenso periodo de tiempo y murieron en él, sin encontrar mejora alguna en su salud y en el comportamiento, así se halla registrado en una de las primeras historias clínicas levantada por Uribe Cálad:**

Dicha enferma hacía 45 años que estaba asilada en esta casa, por cuyo motivo no existe planilla con ningún detalle. Así en el transcurso de 7 años que hace la conocí permanecer en cama o en silla debido a que estaba inhábil, se alimentaba y dormía regular, pedía constantemente tabaco y chocolate. Su mayor entretenimiento era jugar con muñecas y cuyas completamente en el estado de la infancia. De vez en cuando se veía atacada de Gucosos Osmáticos para lo cual se le aplicaba antibioxima que la mejoraban. Así pasó todo este tiempo hasta el año 45 en que le daban con mayor frecuencia y en el mes de junio se vio atacada de una neumonía hipostática que le produjo la muerte a pesar de los muchos cuidados que le prodigaron los seis médicos. Murió el 26 de junio del 45 a los 84 años de edad y 45 de manicomio. No encontramos más justificación (LFHUNC, caja 1, historia clínica 00003).

**La tabla 1 contiene la información obtenida de las historias clínicas acerca de los motivos más frecuentes por los que egresaban los pacientes del manicomio. El análisis dio como resultado que el mayor número de salidas de la Institución se concentraba en aquellos pacientes que presentaban signos de mejoría. A diferencia de esto, le siguen aquellos que su egreso se dio por diferentes aspectos que lo llevaron a la muerte: caquexia, marasmo, infecciones, afecciones y nefritis aguda. Frente a esto, vale recordar las condiciones económicas e higiénicas del manicomio, las cuales fueron simplemente lamentables; además de estar lo anterior acompañado de la inadecuada alimentación, de la situación de las aguas –aún no se contaba con agua potable para el consumo–; acuñado todo esto con las condiciones de hacinamiento de los pacientes.**

**El número de enfermos aumentaba, disminuyéndose a su vez el espacio habitacional, lo que producía epidemias al interior del establecimiento. Súmesele igualmente el sometimiento de los pacientes cuando eran amarrados por orden del director en sus camas, con el agravante de defecar y orinar en esta careciendo de una adecuada limpieza y conviviendo con sus heces por un buen tiempo; de igual manera, las mujeres padecían de la inadecuada higiene mientras tenían el periodo menstrual, como resultado presentaban infecciones en las vías urinarias y en los riñones.**

La lectura de los expedientes muestra, entre otras, dos razones que justificaban la salida de los pacientes del manicomio: una se daba porque el enajenado se fugaba y otra por haberse curado de su locura. Llama la atención la última porque, a pesar de encontrarse un número alto en los pacientes que egresaban por estar mejor, en ninguno de ellos se realizaba la aclaración de que esto obedecía a la cura de la enfermedad, salvo en tres de los registros. Es importante tomar en cuenta que para Uribe Cálad la cura de la enfermedad se presentaba con mayor frecuencia en la población masculina, que la femenina:

En los libros de matrícula figura siempre más elevado el número de hombres que entran a los respectivos pabellones que el de damas inscritas para su asilo y tratamiento. Pero proporcionalmente es mucho mayor la cifra de varones que vuelven a cruzar el umbral de la polvosa puerta para incorporarse a la vida normal que el de las mujeres que obtienen la boleta de salida (Zapata Restrepo, 1954, p. 4).

Esto lo argumentó Uribe Cálad (como se citó en Zapata, 1954) señalando que:

Los varones se curan más fácilmente que las mujeres. Lo explica diciendo que entre los primeros figuran todos los intoxicados por excesos, como en el caso por el alcoholismo, de los cuales ya se ha dicho tienen mayores esperanzas de curación que los esquizofrénicos (p. 4).

Hay además, por su connotación, otro aspecto que se tomó en cuenta, corresponde a los asilados que no tenían en su expediente ninguna información escrita en la variable de egreso; dos argumentos pueden ser el recurso para comprender dicho vacío en los datos que se consignaban: el primero es que la persona que describía los móviles, ya fuera el doctor Lázaro Uribe o el médico auxiliar, omitía este ítem y el segundo podía corresponder a aquellas primeras historias que Uribe construyó después de la muerte del asilado.

Tabla 1. Egreso de pacientes del Manicomio Departamental (1920-1946)

Motivo del egreso	Número de pacientes
Mejoría o estar bien	864
Retiro por parte de la familia	182
Muerte por caquexia (demencial, demencial con diarrea, por inanición, desnutrición)	147
Sin manifestaciones de locura	55
Muerte por marasmo (epiléptico, demencial)	24
Muerte por infección colibacilar	29
Muerte por afección cardio-renal	7
Muerte por nefritis aguda	6
Fuga	6
Cura	3
Sin dato	30
Total	1353

Fuente: Laboratorio de Fuentes Históricas, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, Fondo Hospital Mental de Antioquia, Historias Clínicas, números 001-725.

**Ilustrar el siglo XVIII europeo, ubicar el lugar de la locura en la institución, junto al aporte de la medicina y la participación de los médicos, así como a quiénes eran los asilados y, específicamente, qué pretensiones rodeaban esta práctica alienista, es entender que no se apuntaba a la cura, su sustrato radicaba en el poder, el cual a través de la asistencia, recuérdese la participación del Estado por medio de los decretos y el apoyo recibido por parte de la iglesia, constató la regulación y contención que se ejercía sobre el pobre, el portador de alguna enfermedad venérea y, en gran medida, el loco. Institucionalizar era subyugar; según Castel (1980):**

El loco no puede reconquistar su humanidad más que con un acto de vasallaje a una potencia soberana encarnada en un hombre. Desprovisto de todo, y en primer lugar de la razón, no tiene acceso por sí mismo al orden contractual (p. 73).

**De acuerdo con Castel (1980), la relación contractual nace del trato entre el médico y el enfermo, la que luego se convertiría en una relación de 'soberanía'; el loco estaba situado en el lugar del desvalido, sin la facultad de la razón; el asilo representaba la asistencia y la salvación, sin embargo, vale preguntarse si era la salvación del loco o la de la sociedad burguesa y su ambicioso progreso.**

**Las reflexiones expuestas por Castel (2009) dan paso a las exhibidas por Porter (1989), historiador británico que se interesó también por la locura, la voz del loco y los manicomios, además de focalizarse en el establecimiento de una relación entre la ciencia y la cultura. Destacado en el mundo de la academia por estudiar la historia de la medicina, la historia social e intelectual del siglo XVIII y la historia de la psiquiatría. Logra a través de sus obras contribuir a la representación que se hacía de los pacientes en el pasado, la dependencia entre las imágenes del cuerpo y de la sociedad, como también a profundizar en el conocimiento de la historia de la salud mental.**

**En el escrito de Porter (1989), *Historia social de la locura*, que se abordará a continuación, el autor estudia el pensamiento y los sentimientos de los locos a la luz de sus textos autobiográficos, de ahí que su objetivo principal es el ahondar en la enfermedad mental oculta de estos personajes o bien absolverlos de su estado de locura. Al acudir a este escrito tiene el fin de identificar al insano desde su sólida o débil comunicación y de conocer el análisis que Porter realizara de la institución manicomial y de la psiquiatría. Su texto se ocupa de los siglos XVIII al XX.**

## Comunicación del insano

**Porter (1989) resalta que entre los objetivos que se propuso desarrollar durante su trabajo investigativo e histórico fue el de explicitar:**

El modo en que los locos intentaron explicar su propio comportamiento, a ellos mismos y a otras personas, empleando el lenguaje del que disponían. Los escritos de los locos pueden leerse, no sólo como síntomas de enfermedades o síndromes, sino como comunicaciones coherentes por derecho propio (p. 12).

**Esta cita del autor perfila a un ser humano con capacidad de lenguaje, de cultura y de sociabilidad, escapando del silencio al que era abocado el loco, aunque es de reconocer que el comportamiento imprime la marca de comunicación entre los seres humanos, la misma que se puede leer e interpretar. Porter (1989) concibe de esta manera la trasmisión de los pensamientos de los locos por medio de sus escritos.**

**Para el caso de este estudio, Uribe Cálad así lo enuncia en sus historias clínicas al documentar los comportamientos de los pacientes, los cuales contribuyeron en su momento para ser clasificados en alguna enfermedad específica y, en otros casos, desconocida: “perversión del sentido moral con manías de exhibicionismo, lenguaje vulgar, habla y gritos constantes, diagnóstico al que se llegó “Psicosis degenerativa. Excitación maniaca”, pronóstico registrado “reservado”” (LFHUNC, historia clínica 0000356).**

**Claro que la cita de Porter (1989, p. 12) no manifiesta todo, para tal efecto da soltura a su pensamiento al considerar que el alienado en su condición de paria de la sociedad, lograba representar en su voz valores, ideas, pretensiones, miedos, entre otras emociones. Porter establece una conexión entre el loco y sus sentimientos, al no querer justificar la palabra del insano como si fuera solo la voz del reparo:**

Contra la conciencia dominante de la élite; que canta, de hecho, la canción de los reprimidos. Puede que a veces lo haga (...). Pero ocurre con bastante frecuencia que los locos no tienen nada contra su sociedad como tal, aunque, una vez se han vuelto locos, suelen expresar las protestas más feroces contra el trato que reciben (p. 13).

**Porter (1989) contrapone la razón y la locura, la comprensión y la incomprensión. La primera dupla constata la enajenación del enfermo, no sin antes reconocer en él y en sus elucubraciones la lucidez, la facilidad en el uso de la palabra y la coherencia en sus razonamientos, como también la incoherencia teñida de una verdad inconsciente. La segunda dupla va orientada a la escucha del discurso del loco, sobre todo desde la agudeza del mismo y no desde el lugar de la normalidad.**

**Una aseveración encontrada en el libro de Porter (1989) llama la atención por su denuncia y reflexión: “Me llamaron loco, y yo les llamé locos, y maldita sea, me ganaron por mayoría de votos” (p. 14). Ecuación perfecta: prevaleció el número de hombres y mujeres que fueran considerados normales sobre aquellos que con sus comportamientos y lenguajes denotaban el lugar de la anormalidad.**

**Esta observación se puede hacer igualmente para los asilados en Antioquia a principios del siglo XX, un ejemplo de ello es el que da cuenta de una mujer de 19 años procedente del municipio de Marinilla:**

Sus familiares narran que cuando su primera menstruación después de un baile, se sumergió en un agua detenida, y a esto atribuyen su primera manifestación morbosa atenta contra la vida de los demás, tienen que esconderle los trinchetes porque ha prometido matar a una tía (LFHUNC, historia clínica 0000189).

**La naturaleza de su propio cuerpo y, posiblemente, la respuesta ante algo, hacen de ella una mujer proclive para el encierro y la clasificación; la comunicación llega, pero a la esfera familiar y manicomial.**

## Institución manicomial

**Respecto a sus elucubraciones sobre el encierro, Porter (1989) retoma a Foucault al considerar que:**

A partir del siglo XVII, se activaron movimientos que durante los tres siglos siguientes hicieron que a los locos se les segregara cada vez más de la sociedad cuerda, tanto categórica como físicamente. En particular, la costumbre de internar a los insanos en alguna institución fue cobrando ímpetu de modo inexorable (p. 29).

**Porter (1989) observa el mecanismo del aislamiento como un hábito recurrente que imperó en la época y que dejó trazos sustanciales para que esto continuara en el tiempo. Europa fue centro para la reproducción de prisiones, escuelas, hospicios, casas de corrección, asilos, talleres y manicomios, todos ellos con el fin principal de enfrentar la locura y a los locos:**

En los primeros manicomios públicos era común que los locos fuesen tratados con gran dureza, aunque siempre existió un reducido número de manicomios particulares, 'de buen tono', donde se ofrecían condiciones de lujo a los parientes que pagasen unas tarifas muy elevadas. Los críticos se quejaban de que a los internos de los manicomios solían tratarlos como a animales salvajes. Sin embargo, la opinión influyente consideraba que ello era defendible. Después de todo, ¿acaso los que perdían el juicio no se veían reducidos a la condición de animal que sólo era capaz de responder a la fuerza y al miedo? A decir verdad, podía considerarse que el trato brutal de que eran objeto se lo tenían merecido, pues existía la creencia general de que los locos eran víctimas de su propia vanidad, orgullo, pereza y pecados (Porter, 1989, p. 32).

**Esta conclusión a la que llega Porter, permite reconocer el juicio de valor y de crimen al que eran sometidos los locos, no siendo eximidas de sus cargos, por el contrario, la condición de loco ratificaba el aislamiento y avalaba los tratos a los que eran sometidos. Las relaciones abusivas y las condiciones precarias en el Manicomio de Antioquia se denunciaron, los gobernantes de turno abandonaron esta Institución al no prestar la ayuda que se requería: el hambre, la falta de servicios sanitarios, las camas en mal estado, las condiciones en la edificación, entre otras necesidades, no se cubrían en su totalidad, y Uribe Cálad sorteó todas estas carencias que hacían del manicomio un lugar objeto de la crítica y de la incertidumbre, a las que respondió Uribe en forma sarcástica y evasiva:**

El señor médico del Manicomio me hizo llegar esta razón "cuando quiera usted saber cómo se almuerza bien preséntese por aquí algún día por allí a las diez y media de la mañana. Yo no le creo a usted porque su nombre es Pacho Cañas y porque, además quien le informó que aquí se aguanta hambre es un loco rematado que no puede decir verdad, ni puede tener razón (...). / No sé a cuál de todos atenerme, sin embargo, tengo que creer al señor médico. Pero tal vez él se refiere al almuerzo de los empleados del Manicomio y no al de los locos. Porque el informe lo rindió un loquito aliviado que a fuerza de buen régimen estaba a punto de perder la razón" (El Correo Liberal, como se citó en López, García, Rueda y Suárez, 2006, p. 103).

**Porter sostuvo que el encierro del loco obedecía más a una necesidad de segregarlos que de aislarlos, porque esto representó un alivio para la sociedad y para el loco, lo que indicaba el bienestar, la seguridad de la sociedad y del mismo loco. El dispositivo del encierro se enalteció por la búsqueda perenne de la cura, así se justificó el siglo XVIII.**

**Huertas (2010) ha sido otro investigador interesado por establecer la ruta en torno a la enfermedad mental y al manicomio. Uno de sus artículos que sirven como fundamentación teórica sobre el manicomio es el que lleva por título: *Locura y subjetividad en el nacimiento del alienismo. Releyendo a***

*Gladys Swain* (Huertas, 2010), sus planteamientos rondan la crítica frente al alienismo como praxis y su concepción del tratamiento moral del loco como parte de su subjetividad; una concepción de ser humano que cambió, dadas las circunstancias presentadas por la condición de ser un loco:

En la medicina anterior a la década de 1760 resultaba imposible referirse a la 'enfermedad mental' en un sentido estricto. La noción de 'mente enferma' no era contemplada ni por médicos ni por filósofos, pues la «locura», en cualquiera de sus formas, era siempre asimilada a una enfermedad corporal, en la que el alma permanecía intacta e inmortal. El problema de la mente enferma solo empezará a aparecer en el lenguaje médico cuando pueda involucrarse con el dualismo cartesiano y la relación mente-cuerpo. Es solo en este momento, en el último tercio del siglo XVIII y durante el XIX, cuando asistimos a la transformación del concepto de locura y a su medicalización (Huertas, 2010, p. 14).

Indica Huertas (2010) que la mente produce la locura –la psicologiza– y que ayuda en el desarrollo del lenguaje de la misma locura, al ser vista desde un asunto de 'lo moral' –de allí el obrar alienista–, por lo tanto, la atención al loco apuntaba al tratamiento moral, a la mente del enfermo, y no sobre su cuerpo. Al referirse al concepto de 'lo moral', Huertas afirma que es pensarlo en términos de lo psicológico y que al hacerlo desde 'la moral' confluye lo ético y lo religioso, de ahí la distinción del concepto teniendo en cuenta que esto influyó en la intervención alienista al buscar contrarrestar la locura con tratamientos morales (estos tratamientos consolidaban al alienista y su praxis ante el control de las pasiones humanas); para conseguir esa cura debía de existir una infraestructura física que lo posibilitara, esta es sustancialmente la participación del sistema asilar.

Para Huertas (2010), la psiquiatra francesa Gladys Swain no considera que estas instituciones fueran represoras, sino que suele verlas como terapéuticas para el loco. Esta línea de argumentación conduce a Huertas a considerar que, "como es lógico, no está exenta de contradicciones o de malas prácticas, pero 'conceptualmente', y al menos sobre el papel, no estaría diseñado originariamente como una institución de control y defensa social" (p. 18). Esta legitimación se la otorgó con el fin de dar soporte a la existencia de la institución y al tratamiento; se necesitaba de ambos para poder alcanzar la cura, la reconciliación de este encuentro hacía necesario la participación del alienista, para que, de esta manera, entrara a intervenir en la subjetividad del alienado, sus pasiones, sus facultades intelectuales y sus sentimientos:

Actuar sobre las ideas y las pasiones, sobre la perturbación psíquica, a través del susodicho tratamiento moral, implicaban, como ya he adelantado, un profundo cambio en la manera de 'pensar la locura'. Una ruptura con la idea de 'locura completa' y un reconocimiento de que en el loco siempre queda un resto de razón, de que el loco 'no está del todo loco' (Huertas, 2010, p. 20).

La historiadora María Cristina Sacristán (2009) señala que el tratamiento moral fue entendido como aquella práctica en la que:

Basada en una estrecha relación médico-paciente, la cual partía de la posibilidad de entablar un diálogo con el resto de razón subsistente en todo enajenado, reconducir su voluntad a partir de ciertas rutinas diarias que se creía harían innecesario el uso de la fuerza, y, desde luego, establecer un severo régimen de aislamiento al que se consideraba capaz de curar por sí mismo. El tratamiento moral sirvió para legitimar a esta naciente psiquiatría como el conocimiento experto en los trastornos mentales, y descalificar las prácticas médicas y no médicas que habían estado dirigidas a la locura durante siglos (p. 169).

**El** médico Lázaro Uribe Cálad pasó a ser esa parte importante del alienismo en Antioquia. Su participación dentro del manicomio se revistió de la enfermedad; la misma que abogaba por tratamientos, por el reconocimiento del sujeto y por dar una orientación diferente para sus pacientes, no obstante:

Uno se va familiarizando con el dolor humano... él se paseaba como un pavo, como un rey por todos esos pabellones y le importaba un pito, pues así aparentemente, pues, lo que uno puede colegir, puede entender, le importaba un pito el paciente, desde el punto de vista de su bienestar. (...) le digo Lazarito entre cariño y desprecio (...) el cariño va hacia que me gustaba la psiquiatría (...) de desprecio por sus actuaciones, por su egoísmo, por la manera de manejar eso allá (Betancur, comunicación personal, 2014).

**Dentro** de las historias clínicas que se revisaron no se logró identificar, en un número considerable, el tratamiento aplicado a los pacientes, lo que sí se pudo evidenciar fueron los síntomas que se pensaron en el marco de la enfermedad moral: “ideas de condenación, sitio fóbico, desnutrición, se pone de rodillas y pide perdón de sus culpas, dice que es pecado comer” (LFHUNC, historia clínica 0000781).

**Habría** que decir también que, en algunos informes encontrados en el Archivo Histórico de Antioquia, Fondo Gobierno Ramos. Folio 176 se puede constatar la manera en que Uribe Cálad daba cuenta de sus pacientes y la intención de regresarlos a sus hogares de origen. Esto puede entenderse también como la necesidad de devolverlos a los lugares de donde provenían por las condiciones en que se encontraba el establecimiento, lo que llegaba a afectar a los alienados en su bienestar. Un ejemplo de lo anterior es el informe enviado por Uribe Cálad al Secretario de Gobierno en abril de 1928 donde le comunica que:

A Aparicio Vásquez y Obdulia Arroyave, de Cisneros, se les ha hecho saber que su hija María de los Ángeles puede ser retirada por encontrarse bien, este informe se les está dando hace por lo menos tres meses; a pesar de esto no han hecho la diligencia de retirarla (Archivo Histórico de Antioquia, Fondo Gobierno- Ramos, Folio 176).

**El** historiador Ricardo José Campos Marín, científico titular del Instituto de Historia del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas-CSIC de Madrid, es un investigador que se ha interesado por el tema del manicomio. Él, en compañía de Rafael Huertas García, publicaron el artículo que lleva por título: *Los lugares de la locura: reflexiones historiográficas en torno a los manicomios y su papel en la génesis y el desarrollo de la psiquiatría* (Campos y Huertas, 2008); los autores desarrollan en sus páginas la estrecha relación que se dio, en su momento, entre el manicomio por ser el espacio para tener a los enfermos y la psiquiatría por encontrar un lugar propicio para el desarrollo del saber científico.

**Según** Campos y Huertas (2008), esta unión terminó por separarse, de ahí que observaran en la práctica alienista de los siglos XVII y XVIII, el designio de ser una ciencia que se ocupara de las enfermedades de la psiquis de los individuos. Esta valiosa intención perdió su fuerza y se convirtió en la enfermedad de la represión y del control social, alejándose del saber médico, del desarrollo de técnicas de intervención, de la comprensión de la enfermedad y del peso de la cura:

El aislamiento del loco en el manicomio, defendido por los alienistas contra viento y marea fue, sin duda, el fundamento de esta singularidad que conllevó la disociación entre la teoría médica y la práctica en el interior del asilo. Esta última estuvo más cercana al ejercicio del poder sobre el enfermo, a su reconducción como individuo para transformarle y aproximarle al ciudadano sensato, en definitiva, a su normalización, que a la verdadera investigación científica y a la curación (Campos y Huertas, 2008, pp. 471-472).

Se infiere de la cita de Campos y Huertas (2008) que el manicomio se perpetuó en el rango del poder del encierro, como ya lo estudiara Foucault (1978), así como en el establecimiento de los muros del manicomio a razón de conformar un laboratorio donde se ajustaban técnicas que viabilizaban el adoctrinamiento y el dominio de las clases menos favorecidas. Campos y Huertas dicen que:

En definitiva, el alienismo, entendido como parte fundamental de la higiene social, como punta de lanza de la misma, ejercería, según este enfoque, un papel decisivo en dicha estrategia burguesa de dominación al convertir el manicomio en un gran laboratorio social en el que se producirían y ensayarían técnicas que se utilizarían para disciplinar a las clases populares. La psiquiatría no aparece entonces como una 'respuesta a la enfermedad mental sino como una respuesta a un problema estrictamente legalista planteado por la revolución burguesa' (p. 476).

Para precisar sus argumentos acerca de la historiografía psiquiátrica y del manicomio, resaltan los autores (Campos y Huertas, 2008) la lectura sesgada que se le ha venido haciendo a la psiquiatría y a los móviles rectores que posibilitaron y eternizaron el encierro como la práctica más viable para retornar al sujeto a la sociedad. Sesgada porque a pesar de encontrar en ella bondades, se acentúa la palabra en el error, el abuso y la ambivalencia, dejando de un lado las posibilidades de encuentro con el saber, con las nuevas prácticas de intervención y con la misma enfermedad:

Resulta particularmente llamativa la indiferencia hacia el proceso de institucionalización de la psiquiatría y la constitución de un grupo profesional con intereses científicos y políticos, que convierten el dispositivo manicomial y la terapéutica en él practicada en una plataforma de poder dirigida, no tanto a la producción de verdad y a la normalización de pacientes, como a la creación y expansión de una nueva disciplina médica, que precisa insertarse en un entramado de relaciones de poder y de saber conformada por actores sociales concretos, que responden a una realidad histórica asimismo concreta y que precisan crear, en el caso de los psiquiatras, un cuerpo de conocimientos científicos que los legitime socialmente ante las instancias políticas, la opinión pública y el resto de la profesión médica (Campos y Huertas, 2008, p. 475).

Para entender mejor a los autores, basta con leer el objetivo que plantean al inicio del texto; este hace referencia a delinear el horizonte de los avatares de la institución manicomial desde cuatro puntos principales: eje vertebrador de la práctica psiquiátrica, centro productor de saber, conflictos y contradicciones que la acompañaron en sus primeros ciento cincuenta años de existencia. Lo que les interesa a Campos y Huertas (2008) no es ratificar solamente la crítica hacia el papel jugado en el siglo XVII y XVIII por el sistema manicomial y su legado (el cual no demeritan, como ya se esbozó, por encontrar en este fracasos, faltas, ambivalencias y otros aspectos que se han ido trasladado en el imaginario colectivo), sino centrarse más en una nueva mirada hacia el manicomio desde la producción de un saber, la psiquiatría:

De un lado, la incurabilidad de la enfermedad mental asociada a la teoría de la degeneración, incidió en el carácter de depósito del manicomio, abandonando a una gran cantidad de enfermos a la mera asistencia y al custodialismo. Pero, por otro lado, el pesimismo terapéutico fue compensado por el interés por las causas de la enfermedad mental, que abrió la posibilidad de actuar en el medio social, ejerciendo la profilaxis de las enfermedades mentales. En este sentido, la teoría de la degeneración fue la base de un programa de salud pública, de profilaxis preventiva cuyo objetivo era combatir de raíz las causas de las enfermedades y prevenir sus efectos. Años después, los movimientos de higiene mental recogerían el testigo de estas propuestas y relegarían, todavía más, al manicomio a un mero depósito de incurables, centrando su atención en la profilaxis y abriéndose, ahora sí, al espacio social (p. 479).

El Manicomio Departamental de Antioquia, en cabeza de Lázaro Uribe Cálad, propendía por darle unas mejores condiciones de vida a todos los sujetos que eran llevados allí en busca del tratamiento, de la seguridad y de la promesa de la cura. Pero, tras estas intenciones, se dibujaba una realidad que evocaba los inicios del alienismo en la Europa del siglo XVII; la aún dormida psiquiatría no alcanzaba a dar la satisfacción solicitada por parte de los pacientes, de sus familias y de la misma sociedad, pero sí se abrían las puertas de sujeción, de simulación y de calma para una mayoría de personas sanas que enaltecían la modernidad de la ciudad.

La última autora que se ha elegido para nutrir el estudio del manicomio en Europa, y de quien en apartados anteriores se han tomado sus contribuciones al estudio de la locura y el manicomio, es María Cristina Sacristán, Licenciada en Etnohistoria, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en México en el año de 1987, Magister en Historia de México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de Michoacán, A. C., graduándose en 1991 y Doctora en Antropología Social y Cultural, de la Universitat Rovira i Virgili, España, titulada en 1999.

Sus investigaciones se han orientado esencialmente a la historia de la psiquiatría en México para los siglos XIX y XX. Publicó un artículo que lleva por título: *La locura se topa con el manicomio. Una historia por contar* (Sacristán, 2009). Su interés se centra básicamente en revelar las otras miradas que se erigieron sobre la disposición asilar, su análisis lo condensa desde dos estadios diferentes. El primero se refiere a cuando se le cedió al manicomio el indulto de devolverle 'la humanidad a la locura'; el segundo hace parte de la aprobación que lo confiere como: "un espacio médico y judicial que condena, punto de ruptura entre la locura y la cordura" (Sacristán, 2009, p. 167). Este esbozo de la autora conlleva a la relectura de trabajos que miden los linderos del poder psiquiátrico y de otros más que reinterpretan las vivencias de los médicos, las familias y los locos que se encontraban bajo el dispositivo del encierro. Si la locura se topó con el manicomio es porque se requería de dichas instancias que posibilitaran el confinamiento de esos sujetos que representaban la amenaza, el discontinuo y la extrañeza que entraban en contravía de sociedades armónicas, progresistas y de vanguardia. Sacristán (2009) define el manicomio como:

Ese territorio destinado a cuidar, tanto en el sentido de atender como en el de vigilar, a peligrosos y diferentes. A propósito, el psiquiatra inglés Roy Porter nos recuerda que todas las sociedades identifican a los seres diferentes, casi siempre los creen peligrosos, de ahí se sigue apartarlos para después buscar las causas que expliquen esa desviación de la normalidad [Porter, 2003:67-68]. Es por ello que este lugar de la locura ha sido percibido como un espacio para silenciar a todos aquellos cuya manera de pensar, sentir o comportarse resulta intolerable o amenazante para la sociedad (p. 166).

Cabe entonces preguntarse si solo se cuidaba al loco o si efectivamente entraba en el orden del amparo la sociedad en general. Si este interrogante se traslada a Medellín en la primera mitad del siglo XX, se puede adelantar la respuesta, posiblemente atrevida: precisamente a quien se cuidaba era en primera instancia a la población de mente sana y por añadidura a los locos. Este rastro se infiere de algunas de las historias clínicas que se conservan de este periodo y que fueran firmadas por el médico-alienista Lázaro Uribe Cálad, dado que se justificaba el asilarlo por ser peligroso para sí mismo, para sus familias y las personas que lo circundaban. La siguiente historia clínica muestra dos rasgos del paciente degenerado, el primero corresponde a un sifilítico (luético), el segundo es un criminal que atenta contra la vida de sus familiares:

Perturbaciones mentales consistentes en ataques furiosos sin motivo ninguno, durante los cuales atenta contra la vida de sus familiares a mano armada. Pasando la mayor parte del tiempo en cualquier lugar en un mutismo completo, absoluto y con frecuencia saliendo completamente desnudo por la casa, que empezaron a manifestarse desde principios del año pasado a consecuencia de tiene antecedentes luéticos, en su casa todos los días lesiona la moral con sus salidas de su pieza en completa desnudez y atenta contra la vida de los que lo rodean. Medellín 15 de abril de 1943. Rigoberto Solís. G. (LFHUNC, historia clínica 03530).

Siguiendo a la investigadora Sacristán (2009), el manicomio era proclive para que la práctica del aislamiento fuera dirigida por médicos, y estos –encierro y médico- en conjunto, lograran curar a los asilados, lejos de los riesgos que representaban para ellos: “las personas, los hechos o las pasiones que podrían haber originado su locura” (p. 169).

En este apartado se da cuenta del nacimiento y del desarrollo del sistema manicomial en Europa, igualmente da paso a la llegada del mismo a Latinoamérica. Vale entonces retomar el lugar de poder que se le adjudicó en su momento al sistema asilar. Su control sobre la sociedad se vio resaltado por el auge de la modernidad y sus efectos no esperaron.

La misma historiografía así lo señala, la subyugación, el deterioro humano, el secuestro, la dominación centrada, las prácticas fuera de lo humano y lo ético, la inadecuada interpretación de la cura, el desvío de la cientificidad de la psiquiatría, el hito desesperanzador, cobijó a los siglos XVII y XVIII, impugnando la voz, la inteligencia y la razón de quienes fueran considerados extraños, locos, insanos, ajenos a las sociedades progresistas. La afrenta se hizo hacia sujetos que despertaban las pasiones humanas, hacia esos hombres, mujeres, niños y ancianos que daban cuenta del vacío de la modernidad en Europa. Más no se trata tan solo de criticar el manicomio y su funcionalidad, recuérdese que el alienismo y el alienado contribuyeron al desarrollo de técnicas de atención al enfermo, al saber científico y a la consolidación del discurso psiquiátrico.

## La experiencia en Medellín

La atención al loco en la ciudad de Medellín tuvo importantes transformaciones, tanto en la medicación como en los establecimientos. Rosselli (1968) señala que: “Antes de la fundación del manicomio, los locos andaban sueltos por las calles de Medellín y algunos de ellos se hicieron famosos como el Ñato Narciso, Indalecio Calle, La loca Dolores y Joaquín Costillares” (p. 165). Con el fin de colocarle término a esta realidad de la ciudad y darles cabida a los locos, la Junta Suprema del Hospital del Estado de Antioquia decide en 1875 fundar una “Casa de Alienados”, proyecto que no se efectuó, de tal suerte que en 1878 la Corporación Municipal de Medellín retoma el tema y propone la creación de un “Hospital para Locos” (Rosselli, 1968, p. 166). Esta propuesta se ejecutó en abril del mismo año; a este trasladarían los locos que estaban recluidos en la cárcel del Distrito y su construcción contaría con un departamento para hombres y otro para mujeres (López et al., 2004, p. 29). Con el propósito de darle orden y estatus a esta decisión, se aprobaron unos acuerdos municipales que posibilitaran el correcto funcionamiento del Hospital –a propósito, Roselli (1968) indica que por primera vez se utiliza en Colombia el vocablo de Hospital para designar un establecimiento para los alienados–, aun así, este no progresó.

**Para el año de 1878 (como se citó en López et al., 2004), se presentan los Proyectos de Acuerdo de la Corporación Municipal, Medellín, en los que se dictaminan seis artículos que regirían la construcción y la administración del ya nombrado Hospital:**

Artículo 1. Establecer un hospital para locos en el distrito de Medellín.

Artículo 2. Autorizar al Jefe Municipal y Celador de Policía del Distrito para que se proceda a tomar en arrendamiento una casa, que sirva al objeto expresado en el artículo anterior.

Artículo 3. Al hospital que se cree por este acuerdo serán trasladados los locos que actualmente existen en la cárcel del distrito, y se continuarán admitiendo en el establecimiento a los pacientes de la misma afección en los términos que disponga el reglamento que debe expedirse.

Artículo 4. El hospital costará de dos departamentos, uno para hombres y otro para mujeres, los cuales estarán provisionalmente a cargo de un director y una directora, que nombrará el Jefe Municipal, de quien dependerán.

Artículo 5. Abrasé al Jefe Municipal un crédito por la suma necesaria para cubrir el gasto que demande el establecimiento de que trata el acuerdo.

Artículo 6. Nómbrase una comisión que presentará un proyecto de reglamento para el Hospital de Locos, que comprenderá todas las disposiciones que deban regir en la materia sustituyendo el presente acuerdo (p. 29).

**La creación de este hospital presentó dificultades en cuanto a la atención de los pacientes; sus condiciones económicas, el personal de atención, el acceso a medicamentos y los recursos de sostenibilidad eran precarios. La segunda mitad del siglo XIX fue importante por el movimiento que se dio en el orden de la ciudad, una de las situaciones más apremiantes fue la creación del Manicomio Departamental, dando cabida al loco y marcando con trazo fino y seguro el ingreso a la modernidad.**

**Medellín se vio bajo el hechizo del inminente progreso y el desarrollo. Claudia Montagut (1997) expresó que: “el loco precede a la institución y al saber científico que lo clasifica ya era objeto del discurso legal y del orden público” (p. 37). La modernización de Medellín no dependía principalmente del loco y de lo que se pudiera hacer con él, dependía de la capacidad de asumir una enfermedad que ya tenía historia y demandaba la atención de los gobernantes de turno y de los ciudadanos en general, de tal suerte que el valor agregado lo representó la construcción de un espacio para confinar al demente.**

**En 1888 se dio a conocer la Ordenanza N°. 24 de la Asamblea de Antioquia (como se citó en Roselli, 1968), la misma que orientaría los pasos a seguir con el fin de crear y poner en funcionamiento el Manicomio Departamental de Antioquia:**

Los planos y edificación fueron erigidos por el ingeniero señor Luis G. Johnson en el sitio llamado Bermejál que había sido recomendado por la comisión nombrada por la Academia de Medicina integrada por los doctores Manuel Uribe Ángel, Ramón Arango y Francisco A. Uribe M. (Roselli, 1968, p. 168).

**Después de todos los avatares, dificultades y aplazamientos para la construcción del manicomio, se llegó a ejecutar el proyecto, y para el año de 1892, se trasladan los locos al edificio del sector de Bermejál en el nororiente de la ciudad de Medellín. El manicomio pasó a la administración departamental, tomando el nombre de Manicomio Departamental de Antioquia. A pesar de las nobles intenciones por entregarlo terminado y en condiciones dignas, este cometido no se logró, así narró este traslado el médico Uribe Cálad (1958) en la *Revista Antioquia Médica*:**

El acondicionamiento de este establecimiento fue progresivo y lento ajustándose a las circunstancias del momento ya que la escasez de recursos ha sido predominante. Aprovechando el espacio que la capilla dejó disponible se trazaron los dos cuerpos de alojamiento más o menos así: dos cuerpos de edificio uno al oriente destinado a las mujeres y con la subdivisión de un sector para asilados pobres hacia el sur y otro hacia asilados pensionistas hacia el norte. En el cuerpo de hombres, al occidente; el sector para pensionistas fue hacia el sur y al norte para los asilados pobres, esto último con mayores dificultades por el desnivel del terreno y por los fangales que se formaban con las aguas lluvias (p. 364).

**Más adelante**, en el año de 1896 por medio de una Ordenanza con fecha del 22 de julio (como se citó en Rosselli, 1968), en la ciudad de Medellín “se creó el cargo de médico oficial entre cuyas obligaciones figuraba la de visitar el manicomio tres veces a la semana. Hasta 1897 desempeñó este cargo el citado doctor Tomás Quevedo” (p. 170). En los subsiguientes años se dictaron diferentes ordenanzas en pro de mejorar el funcionamiento del manicomio. Una de ellas es la Ordenanza 8 de 1904, en donde se indicó la reforma del plano, la revisión y salida de los enfermos, la recepción de enfermos por locura comprobada y la admisión de pacientes con escasos recursos. El Manicomio contó por un buen tiempo con dos clasificaciones de enfermos, no respecto a la locura, sino a la situación social y económica de la persona, unos eran los locos pobres que vivían de la caridad de los colaboradores del Manicomio y otros eran los pensionados que pagaban por su estadía dentro del recinto.

**Finalizando 1913**, se creó la Junta Central de Higiene por medio de la Ordenanza No. 10 del 31 de marzo. En efecto, la Junta de Higiene se encargó de velar por el bienestar y correcto discurrir de la vida en el Manicomio. Los primeros informes daban cuenta de la necesidad de generar cambios sustanciales en los tratamientos que se le suministraban a los pacientes, entre los que se hallaban: la construcción de talleres con el fin de que los pacientes ‘calmados’ encontraran otro tipo de alivio para su enfermedad, la compra de un gramófono que le fuera útil y de distracción para los pacientes, y una clasificación particular de los enfermos.

**La Junta propuso** el traslado del manicomio a las inmediaciones de Bello y Copacabana por haber considerado que en este sector los pacientes podían tener mejores condiciones habitacionales, de atención y de ocupación con la creación de una colonia agrícola que fuera trabajada por los internos (López et al., 2004), sin embargo, esta propuesta no se llevó a cabo en su momento. Más adelante, en el año de 1918, La Junta de Higiene cambia de nombre y de estas circunstancias a la Dirección Nacional de Higiene de Agricultura. Su misión principal fue la de ejercer control sobre la anemia tropical. A pesar de tan noble intención, las colonias agrícolas se establecieron para llevar allí a los delincuentes.

**Posteriormente**, la Asamblea Departamental sancionó la Ordenanza No 25 del 13 de abril de 1914 en la que se definieron dos de las disposiciones más relevantes, estas fueron la creación de la Junta de Control y Vigilancia del Manicomio y la supresión de la Junta Directiva del Manicomio. Lo importante a observar en la ordenanza anterior son las funciones del Médico-Director como un administrador del Manicomio, que relacionaban solo en un artículo la intervención médica en pro de la cura del paciente; esto lleva a pensar en que se trataba sobre todo de pasar informes y velar porque el presupuesto asignado se estuviera ejecutando como tal. Los informes presentados por Uribe Cálad constaban de reportar daños en las instalaciones, las necesidades más apremiantes, los enfermos que había, entre otros aspectos relativos al funcionamiento del manicomio.

**Hay otro aspecto importante para reseñar con el que se busca situar a Uribe Cálad dentro del Manicomio, este tiene que ver con su reglamento. Las disposiciones que se dictaron fueron claras y sirven de orientación a quien las consulte, una cosa muy distinta es que la práctica médica y psiquiátrica haya quedado corta ante las pretensiones establecidas en el momento de la elaboración de las Leyes o bien que fueran ambiciosas para el momento real por el que atravesaba la ciudad de Medellín.**

**Las funciones del Médico-Auxiliar estaban más relacionadas con el contacto permanente que debía tener con el Médico-Director, con la atención al paciente y la relación laboral que debía establecer entre él y el resto del personal que trabajaba en el manicomio, principalmente se resalta el cuidado que le correspondía ejercer sobre los asilados.**

**La intervención del Médico-Director se perfilaba más hacia la comunicación que el Manicomio establecía con el exterior (Junta de Inspección y Vigilancia y Gobernador), estar atento a las necesidades generadas dentro del Manicomio, a la relación profesional con los demás integrantes del cuerpo prestador del servicio, con la vigilancia y atención de los pacientes, y con las reformas frente a la innovación en los tratamientos.**

**En este contexto, se puede subrayar que, a pesar de la organización exigida en la Ordenanzas, no se logró, al igual que en el siglo XIX, consolidar como una institución hospitalaria en la quinta década del siglo XX en todo el sentido de la palabra, porque los pacientes continuaban sin alcanzar unas condiciones favorables encaminadas hacia la cura, así lo describió el doctor Betancur (comunicación personal 2014): “uno no sabía si estaba en una cárcel o en un manicomio... una cárcel de locos”. De cualquier modo, el manicomio continuó consolidándose como un lugar prevalente para la reclusión de los locos y, en esa medida, se prestaba un servicio precario, deficiente y carente de sentido sanador. Desde esta perspectiva, Cadavid (2011) plantea en su trabajo de grado que:**

Desde los años treinta se fueron introduciendo lentamente cambios necesarios, para convertirse en una institución psiquiátrica, tanto en el medio físico como en los procedimientos clínicos y hospitalarios. Se construyeron celdas apropiadas para los enfermos excitados, las cuales contaban con camas específicas, amobladas y con servicio sanitario. Se destinó una habitación para la enfermería y un recinto con servicio sanitario como sala de consulta donde funcionaba, además, un rústico laboratorio clínico para realizar pequeñas observaciones microscópicas que fueran de urgencia y se dispuso un lugar al aire libre para el entretenimiento de los enajenados (pp. 125-126).

**Poco a poco se fueron supliendo otras y variadas necesidades en las instalaciones del manicomio: pabellones para los tuberculosos, la construcción de baños calientes, un departamento para menores, un consultorio para inspeccionar las condiciones físicas de los asilados; se llevó a cabo la construcción de un pabellón que sirviera para el aislamiento de los enfermos crónicos, dementes e incurables (Cadavid, 2011, p. 127), entre otros aspectos que fueron consolidando al manicomio como una institución en desarrollo.**

**No obstante, el funcionamiento esperado tardó en llegar, solo hasta el año de 1958 cuando se trasladó el Manicomio a los predios del municipio de Bello, sector de La Quebrada La Loca, se hizo más visible el objetivo de que la Ciudad y el Departamento tuvieran una institución que afrontara con decoro y cientificidad la enfermedad mental. Este Hospital Mental de Antioquia todavía continúa prestando sus servicios para los enfermos mentales. Es conocido coloquialmente como *el hospital mental*.**

## Conclusiones

La creación del manicomio fue el instrumento, en sus inicios, que procuró el control y el descanso de quienes observaban con temor al diferente, ya fuera por sus llagas o por sus comportamientos.

En la actualidad, se puede analizar lo apropiado o no de los recursos utilizados para afrontar los trastornos mentales durante el tiempo de permanencia del doctor Lázaro Uribe Cálad en el manicomio, dado que la ciencia médica, la psiquiatría y la psicología han avanzado significativamente en cuanto a los diagnósticos, los pronósticos, las técnicas, la atención al paciente, la infraestructura de los hospitales y la profesionalización del personal encargado de atender al paciente, pero al describir a Uribe Cálad dentro del sistema manicomial y con todo lo que esto conllevaba, se le hace justicia si se le ubica dentro del contexto social, cultural, económico y político de Medellín para la primera mitad del siglo XX, periodo de grandes cambios en la ciudad.

El médico alienista Lázaro Uribe Cálad participó desde su noción sobre la enfermedad mental, en el tardío desarrollo de la psiquiatría en Antioquia, en la intervención de los trastornos mentales, en la reorganización del sistema institucional, en la clasificación de la enfermedad, en la ruptura inminente con el alienismo y en la conservación de los datos de tantos pacientes que pasaron parte de su vida, y en otros casos toda su vida, dentro del manicomio.

## Conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

Archivo Gobernación de Antioquia. Fondo Gobierno- Ramos. Folio 176.

Cadavid, A. (2011). *¡Todos estamos locos! Estigma de la locura en Antioquia, 1930-1970* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Campos, R. y Huertas, R. (2008). Los lugares de la locura: reflexiones historiográficas en torno a los manicomios y su papel en la génesis y el desarrollo de la psiquiatría. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 184(731), 471-485.

- Castel, R. (2009). *El orden psiquiátrico. Edad de oro del alienismo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1978). *El nacimiento de la clínica*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, C. y Jiménez, I. (2010). Género, regulación social y subjetividades. Asimilaciones, complicidades y resistencias en torno a la loca (el manicomio provincial de Málaga, 1920-1950). *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 10(1), 123-144.
- Huertas, R. (2010). Locura y subjetividad en el nacimiento del alienismo. Releyendo a Gladys Swain. *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 10(1), 11-27.
- Laboratorio de Fuentes Históricas, Universidad Nacional de Colombia [LFHUNC]. (1920-1946). [Historias Clínicas, 1920-1946, Fondo Hospital Mental de Antioquia]. Medellín.
- López, L., García, R., Rueda, D. y Suárez, J. (2006). *Informe de investigación Historia institucional y terapéutica del Hospital Mental de Antioquia en sus 125 años*. Medellín, Grupo de Historia Social Universidad de Antioquia.
- López, L. et al. "Historia institucional y terapéutica del Hospital Mental de Antioquia en sus 125 años". Inédito, Medellín, Universidad de Antioquia, 2004.
- Montagut, C. (1997). *Formación del discurso psiquiátrico en Antioquia, 1870-1930: una cartografía de la exclusión* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Ordenanza No. 8 de 1904.
- Ordenanza No. 10 del 31 de marzo.
- Ordenanza No 25 del 13 de abril de 1914
- Porter, R. (1989). *Historia social de la locura*. Barcelona, España: Crítica.
- Quiroz, B. (1987). *Historia de mi barrio Los Álamos Bermejales hoy. Los Álamos Aranjuez*. Premio Primer Concurso "Escriba la historia de su barrio". Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín/Secretaría de Desarrollo Comunitario.
- Roselli, H. (1968). *Historia de la psiquiatría en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Horizontes.
- Sacristán, M. (2009). La locura se topa con el manicomio. Una historia por contar. *Cuicuilco*, 16(45), 162-189.
- Uribe, L. (1958). Casas para alienados mentales. *Antioquia Médica*, 8.9 (10), 364.
- Zapata Restrepo, M. (12 de septiembre de 1954). Se cura más fácilmente un loco rico que uno pobre. *El Colombiano*, Medellín

INVESTIGACIONES

# ¿La instrucción musical es un predictor del rendimiento académico?

## Is musical instruction a predictor of academic performance?

Isabel Cristina Naranjo Bustamante\*

Lina Marcela Naranjo Naranjo\*\*

María Fernanda Ochoa Cardona\*\*\*

### Resumen

Este artículo presenta una revisión de los hallazgos de investigaciones que señalan las variables de rendimiento académico en estudiantes con instrucción musical; para lo cual se agruparon en tres categorías: investigaciones de corte cualitativo con enfoque pedagógico, investigaciones sobre el coeficiente intelectual y su relación con el rendimiento académico, y finalmente, exploración de las capacidades cognoscitivas como predictores del rendimiento académico.

En esta búsqueda se evidenció que para realizar la correlación entre instrucción musical y rendimiento académico es necesario tener en cuenta otros factores que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos permite concluir que existe una influencia entre la instrucción musical y el rendimiento académico; sin embargo esta, no es de causalidad, para que exista tendría que definirse el objetivo específico y contextualizarlo con un propósito en el ámbito académico (mejoría en una materia o contenido específico, comportamiento y/o habilidades sociales).

### Palabras clave

Instrucción musical; Coeficiente intelectual; Rendimiento académico; Capacidades cognoscitivas.

\*Psicóloga, Universidad San Buenaventura. Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó. Secretaria de Salud de Medellín. Correo electrónico: isabelitanb@hotmail.com Orcid: 0000-0002-5909-8685.

\*\*Psicóloga y Especialista en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó. Docente Politécnico Granacolombiano. Correo electrónico: lina.naranjona@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9764-1610. Orcid: 0000-0001-5913-3607.

\*\*\*Psicóloga, Universidad de Antioquia. Especialización en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigó. Estudiante de Maestría en Neuropsicología, Universidad de Puebla México. Correo electrónico: mf\_ochoa@hotmail.com

## Abstract

This article presents a review of the research findings that indicate the academic performance variables in students with musical instruction; for this, they were grouped into three categories: qualitative research with a pedagogical approach, research on intelligence quotient and its relation to academic achievement, and finally, exploration of cognitive capacities as predictors of academic performance.

In this research, it is evidenced that in order to correlate musical instruction and academic performance, it is necessary to take into account other factors that mediate the teaching process – learning, which allows us to conclude that there is an influence between musical instruction and academic performance. However, this is not a matter of causality. To exist, the specific objective should be defined and contextualized with a purpose in the academic field (improvement in an academic subject or specific content, behavior and / or social skills.)

## Keywords

Musical instruction; Intelligence Quotient; Academic Performance; Cognitive Abilities.

# Introducción

En los últimos años ha crecido el interés por conocer el impacto de la instrucción musical en el rendimiento académico, y Medellín no es ajena a esta situación, ya que uno de los intereses de la Alcaldía Municipal es invertir dineros públicos en la instrucción musical de la población vulnerable, para mejorar el nivel de calidad de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, manifestándose en el mejoramiento del desempeño académico.

Frente a esto se han realizado investigaciones en el ámbito mundial, que han querido vincular la instrucción musical con el rendimiento académico; sin embargo, son múltiples las consideraciones que se tienen al respecto y el abordaje desde diferentes metodologías investigativas, no habiendo consenso en los resultados, lo que hace necesario realizar una revisión y análisis de la literatura para dar respuesta a la correlación entre estas dos variables.

Con respecto al rendimiento académico, se debe considerar que este no solo se debe centrar en la percepción de los estudiantes y docentes sobre las capacidades cognoscitivas, esfuerzo, aptitudes y actitudes en el proceso académico. Una propuesta diferente a la anterior, es la que encuentra que el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con lo esperado para la edad y nivel académico (Jiménez, 2000).

Para desarrollar el análisis del impacto de la instrucción musical en el rendimiento académico, hay que tener en cuenta que la música incluye múltiples factores debido a las combinaciones como la melodía, el ritmo y la armonía, que pueden generar la ejecución de los instrumentos y/o entrenamiento vocal.

Se realizó una revisión categórica de investigaciones previas, con el propósito de explorar la relación entre la instrucción musical y el rendimiento académico, analizando convergencias y divergencias realizadas en Norte América, la península Ibérica y Latinoamérica; lo cual permitirá construir herramientas a futuro para la intervención de población con estudios de música desde una mirada neuropsicopedagógica, que repercutan positivamente en el rendimiento académico.

## Instrucción musical y coeficiente intelectual

Recientemente ha existido la creencia que la instrucción musical puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que contribuye en la potenciación de la capacidad de aprendizaje. Esta idea la desarrolla la investigación de Quiñones (2010) realizada con 30 padres de familia, el director y una maestra de la Institución Educativa Doctor Camilo Gallegos Domínguez, de la provincia de Manabí (Ecuador). El objetivo principal de esta investigación fue determinar la importancia de la educación musical en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas del primer año de educación básica; para lograrlo se empleó una entrevista semi-estructurada a la docente y director de la escuela, además de una encuesta a padres de familia.

Quiñones (2010) evidenció que la percepción que tienen los padres de familia, docentes y directivos de instituciones educativas es que el estudio de la música favorece los aprendizajes de los niños porque despierta el interés por aprender, además facilita su integración a las actividades, desarrolla la autoestima, mejora las relaciones con pares y favorece la formación integral de los mismos.

Los resultados de esta tesis doctoral están basados en pruebas cualitativas, con las cuales buscaba comprender el fenómeno de la formación musical en una población determinada; otro aspecto a tener en cuenta es que si bien en la investigación se afirma que el estudio musical mejora el rendimiento académico, la autora no describe el cómo se obtiene esta mejoría, además tampoco sitúa a los estudiantes como principal fuente de información, siendo ellos los que reportarían la mejoría cualitativa en el rendimiento académico.

Por otra parte, en el interés de resolver la relación entre la instrucción musical y la mejoría del rendimiento académico, se han realizado abordajes teóricos; un ejemplo de esto es lo afirmado por Casas (2001), en su artículo *¿Por qué los niños deben aprender música?*, en el que ratifica que existe una relación entre la música y otras competencias intelectuales, como la capacidad de escucha, concentración, abstracción, retención y expresión, que se ven potenciadas de acuerdo con la edad de inicio de la educación musical. Lo anterior es producto de la experiencia y la reflexión frente a estos temas, y no corresponde a datos recolectados con una población significativa, que puedan producir la generalización de las conclusiones.

Desde esta perspectiva, y en un intento por extender los resultados de la relación entre la instrucción musical y el rendimiento académico, se recurre a conceptos como el coeficiente intelectual, el cual es equiparado con las capacidades cognoscitivas. El coeficiente intelectual o I.Q. (por sus siglas en inglés: Intelligence Quotient), propuesto por Stern (1912), es el resultado numérico de la aplicación de múltiples test estandarizados, que permite medir las habilidades cognitivas de una persona en relación con su grupo de edad. Según Amador (2013), este tipo de instrumentos son posiblemente los más utilizados para la evaluación de las aptitudes intelectuales en Europa y Estados Unidos.

Siguiendo esta línea, Schellenberg (2004) lleva a cabo una investigación relacionando las variables lecciones de música e incremento del coeficiente intelectual, en una muestra de 147 niños de 6 a 11 años de edad de Toronto, Canadá. Para esto se dividieron los participantes en dos grupos, el primero con instrucción musical, y el otro con instrucción en teatro, siendo este último el grupo control. Los participantes recibieron clases de música y teatro según su grupo, y fueron evaluados antes y después de las clases con los instrumentos Wechsler Intelligence Scale For children-Third Edition (WISC III; Whesler, 1991), The Kaufman Test of Educational Achievement -Brief form (K-TEA; Kaufman & Kaufman, 1985) y Behavioral Assesment System for Children (BASC; Reynolds & Kamphaus, 1992).

En lo relacionado con la prueba K-TEA (Kaufman & Kaufman, 1985), no se presentan diferencias en las mediciones pre y post, sin embargo, los participantes que recibieron instrucción musical obtuvieron mejores resultados generales en esta (músicos: media, .77; teatro: media, .13), mientras el grupo de instrucción de teatro tuvo un puntaje de 2,88 más en el BASC (Reynolds & Kamphaus, 1992), que el grupo que recibió instrucción musical, en la escala adaptativa del cuestionario para padres.

El investigador muestra que el grupo que recibió instrucción musical tuvo una diferencia de 4 puntos por encima de la puntuación total del WISC III (Wechsler, 1991) con respecto a la aplicación inicial. Concluyen que las lecciones de música causan bajo incremento en el coeficiente intelectual, comparado con la participación en actividades no musicales.

Posteriormente, Schellenberg (2006) realizó una investigación, teniendo en cuenta las mismas variables, ampliando la muestra, introduciendo un grupo de participantes graduados de escuela secundaria y extendiendo el tiempo de investigación y la exposición a la educación musical; su objetivo en este estudio fue indagar los efectos a largo plazo de la exposición en la infancia a la instrucción musical.

Para desarrollar dicha investigación realizó dos estudios de forma simultánea. En uno evaluó dos grupos, el primero de ellos con una muestra de 147 estudiantes de Toronto (Canadá) de 6 a 11 años de edad, quienes habían tomado lecciones de música por un período de 56 meses en promedio. Para este grupo, el autor utilizó una encuesta que indagaba aspectos sociodemográficos, historial de lenguaje, nivel educativo de los padres y participación en actividades extracurriculares; para evaluar inteligencia utilizó la Wechsler Intelligence Scale For children-Third Edition WISC III (Wechsler, 1991); para medir el logro académico aplicó The Kaufman Test of Educational Achievement–Brief Form (K-TEA; Kaufman & Kaufman, 1985), y la revisión del 83% de las calificaciones de la escuela; para medir la adaptación social se empleó el Behavioral Assessment System for Children (BASC, Reynolds & Kamphaus, 1992), y el Behavioral Symptoms Index BSI (Derogatis, 1993).

El otro estudio contó con una población de estudiantes entre 16 y 25 años residentes en Toronto (Canadá), graduados con antecedentes de estudios musicales, a los cuales se les aplicó una encuesta que contenía aspectos sociodemográficos, historial de lenguaje, nivel educativo de los padres, participación en actividades extracurriculares y el récord académico. Así mismo se evaluaron mediante la Wechsler Intelligence Scale For Adults WAIS III (Wechsler, 1997).

En el análisis de los estudios, el autor encontró que los estudiantes evaluados estaban por encima de la media, tanto en el WISC III (Wechsler, 1991) como en K-TEA (Kaufman & Kaufman, 1985), mientras que en BASC (Reynolds & Kamphaus, 1992) los resultados fueron por debajo de la media, tal y como se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de las pruebas aplicadas a los participantes en los estudios 1 y 2 realizados por Schellenberg (2006).

Estudio 1			Estudio 2		
Criterio Variable	M	DE	Criterio Variable	M	DE
C.I. Total	110,6	12,4	C.I. Total	104,9	11,5
K-TEA	110,8	15,1			
BSI	46,8	9,8			
BASC	54,0	10,4			

Ambos estudios concluyeron que la exposición a clases de música en la infancia tiene una relación positiva con el coeficiente intelectual total, sin estar asociado directamente con las variables de ingreso económico y el nivel educativo de los padres. Por otra parte, Schellenberg (2006) evidenció que no existe correlación entre el entrenamiento musical, con mejores resultados en los sub-test del WISC

III (Wechsler, 1991) y en el WAIS III (Wechsler, 1999), debido a que no se encontraron asociaciones limitadas a sub-tests específicos y habilidades intelectuales. Con respecto al funcionamiento social, no se observaron cambios en la conducta adaptativa derivados del entrenamiento musical.

Estos estudios además aportan información referente al tiempo de exposición a la educación musical; afirman que cada mes más de entrenamiento musical va acompañado de un aumento aproximado de una sexta parte de un punto (0.16) en el coeficiente intelectual total, ya que correlaciona los meses de entrenamiento y los resultados de coeficiente intelectual en cada estudiante. Schellenberg (2006) señala que la frecuencia en la práctica, la motivación, el disfrute de las lecciones de música, son variables que influyen en el factor G de inteligencia, por tanto favorecen el desarrollo de habilidades intelectuales. Aunque la relación entre coeficiente intelectual y entrenamiento musical a largo plazo es pequeña, se observa que es extensiva en la vida adulta; muestra de ello son los resultados del estudio realizado con los participantes graduados de secundaria.

Como se puede observar, ambos estudios reportan mejoría en el coeficiente intelectual, pero no era el objetivo de esta investigación demostrar cómo se logra este incremento, dejando abierta la pregunta sobre el método de instrucción, factores emocionales, factores comportamentales, diferencias entre los tipos de enseñanza musical (percusión, vocal, instrumental), y otros para el mejoramiento del C.I., solo aclara que para que ocurra un incremento en el C.I. es indispensable que el estudiante tenga una práctica constante.

Como se puede apreciar en algunas de las investigaciones mencionadas, el coeficiente intelectual suele asociarse o utilizarse como factor predictivo del rendimiento académico. Sin embargo, en la literatura se encuentran estudios que coinciden en que existen otros factores como la inteligencia emocional, motivación, rasgos de personalidad, metodología de la enseñanza y aspectos socioeconómicos, que influyen en el éxito académico. Es por esto que al hablar de rendimiento académico es necesario tener en cuenta que su componente es multifactorial, y en esta medida, el coeficiente intelectual no es su único predictor, pues tal como lo expresa Jiménez (2000), se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

## El rendimiento académico de los estudiantes de música desde una mirada del sistema educativo

Reyes (2011) realizó una investigación con el propósito de comprobar la influencia del estudio de la música en la inteligencia del niño, y los contenidos de la música de las materias escolares. Para desarrollarla empleó una metodología hipotético-deductivo-experimental, de carácter observacional y selectiva, con una población de 4.300 estudiantes en etapa primaria, 20 profesores, 18 colegios, perteneciente a las provincias de Valencia, Castellón y Alicante (España). Los instrumentos fueron: entrevista semiestructurada a padres, profesores y alumnos, diarios de aula, observación y reporte de calificaciones.

Es necesario tener presente que para el análisis de los datos la investigadora contó con dos apoyos, el primero lo constituyen los datos de tipo cuantitativo y cualitativo facilitados por los colegios, el análisis de diarios de aula y observación, y el segundo apoyo lo compone la propia experiencia como docente de música en la escuela primaria. En relación con los datos cuantitativos, la investigación dio a conocer que en la provincia de Valencia tienen instrucción musical a nivel extraescolar un 6% de los alumnos, en Castellón lo hace un 8,3% y en Alicante un 2,3%.

Respecto al análisis de las calificaciones globales de los estudiantes, la investigación arrojó que los alumnos que acuden a clases de música extraescolar obtienen en las diferentes asignaturas calificaciones así: sobresaliente, el 37%; notable, el 42%; suficiente, el 9%; Bien, el 11%; e insuficiente, el 1%. En relación con las entrevistas con los maestros de música, se indagó por cuáles fueron las materias en las que los alumnos se destacaban, encontrándose que matemáticas tiene el 26%; lenguaje, 21%; educación física, 17%; música, 27%; y otras áreas, 9%. Los porcentajes indican que el aprendizaje de la música a nivel extraescolar incide en el rendimiento académico, ya que los estudiantes de música obtuvieron mejores calificaciones en las materias anteriormente mencionadas.

Los hallazgos de esta investigación muestran que los alumnos que estudian música pueden integrar sus conocimientos musicales con las materias escolares, con lo cual mejoran su rendimiento académico. Por otro lado, la investigadora sostiene que un estudiante con conocimientos musicales enfocará con ventaja el estudio de cualquier lengua/idioma; además, aquellos que pertenecían a escuelas de música tuvieron una mejora en el proceso de aprendizaje y, por tanto, de su inteligencia en las áreas de música, lenguaje y matemáticas.

Es notable que en la anterior investigación, la heterogeneidad de la muestra dificulta una universalización sobre la relación de las variables (instrucción musical y rendimiento académico), pero se encuentran investigaciones como la desarrollada por Huároc, Huincamán, Jimeno, Soto y Torrealba (2007), quienes realizaron un estudio de corte cuantitativo en el que ingresan factores pedagógicos, con el objetivo de verificar la incidencia de lo realizado instrumental o vocal en las áreas de desarrollo cognitivo, afectivo y social; con una muestra de 123 alumnos de diferentes instituciones educativas de Santiago de Chile, de quinto al octavo grado, que hubiesen recibido instrucción musical mínimo de un año, y un grupo control que no había sido expuesto a la misma. A todos los participantes se les aplicó el instrumento de Factor de Producción (Mizala & Romaguera, 2000), conjugándolo con preguntas en el área afectiva, social y holística, como también datos generales de los niños, colegio, hogar y preguntas específicas de autopercepción en aspectos inter e intrapersonales.

Los resultados de esta investigación demuestran que no se presentan diferencias significativas como para establecer una conclusión taxativa respecto del beneficio del estudio instrumental y/o vocal de un año en el parámetro estudiado (rendimiento académico). Sin embargo, se observó una tendencia ligera al aumento en el rendimiento (dos décimas) en el caso de los estudiantes del grupo con instrucción musical pertenecientes a niveles socioeconómicos más altos, en comparación con los estudiantes del grupo control; por tanto, se puede deducir que el factor de nivel socioeconómico jugó un papel importante en la tendencia al aumento en los estudiantes evaluados, diferente a los hallazgos de las investigaciones de Schellenberg (2004, 2006), en donde se afirma que este aspecto no tiene incidencia en la mejoría del C.I. en estudiantes con instrucción musical. Estas diferencias se pueden explicar a partir del contexto sociocultural y metodología de enseñanza de la música.

Desde otro punto de vista, Huároc et al. (2007) mencionan que es difícil estandarizar los resultados, ya que los currículos de los establecimientos educativos son diferentes, mostrando entonces que para predecir el rendimiento académico de los estudiantes que reciben instrucción musical, la metodología de enseñanza de las distintas instituciones es un factor que impacta directamente en los resultados obtenidos en investigaciones que integran el récord académico.

Eliminando la variación de currículo existente en la anterior investigación, se encuentran Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac y Cabanac (2013), quienes realizaron una investigación con el objetivo de comprobar si los estudiantes que recibieron instrucción musical tienen mejores calificaciones que otros en distintas asignaturas (ver Tabla 2), centrándose en evaluar un establecimiento educativo (De Rochebelle School).

Contaron con una población de estudiantes de ambos sexos entre los 14 y 17 años de edad, clasificados según el grado de escolaridad (tercer año de escuela: 196, cuarto año: 184, y quinto año: 180 estudiantes), después de haber optado por el curso de música en su primer año de escuela, del programa de bachillerato internacional, en la provincia de Quebec (Canadá). El objetivo fue evaluar si los estudiantes que seleccionaron cursos de música tienen mejores calificaciones que otros en todas las asignaturas. Para ello realizaron mediciones de las calificaciones obtenidas por los participantes durante tres años escolares, teniendo en cuenta las asignaturas con rendimiento cuantificable: deporte, ciencias, matemáticas, francés, inglés, historia, química, física, español, ética y mundo contemporáneo (ver Tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de calificaciones obtenidas por los estudiantes de 3, 4, y 5 año de secundaria con altas puntuaciones.

Materias	14 y 15 años		15 y 16 años		16 y 17 años	
	Participantes Música	No Participantes	Participantes Música	No Participantes	Participantes Música	No Participantes
Deporte	81%	79%	85%	82%	81%	79%
Ciencias	81.5%	77%	79%	77%		
Matemáticas	77%	75%	83%	75%	77%	71%
Historia	88%	87%	79%	81%	81%	77%
Francés	85%	81%	83%	82%	81%	81.5%
Inglés	83%	82%	80%	79%	81%	79%
Español	81%	80%				
Química					82%	81%

Nota. Fuente Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M.-C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257–26.

Los resultados indican que los estudiantes que eligieron el curso de música tuvieron un desempeño superior en las calificaciones en referencia a aquellos estudiantes que no la tomaron como curso opcional, sobre todo en las asignaturas de historia, en la población de 14 y 15 años; de deporte, en la población de 15 y 16 años; y en química, en la población de 16 y 17 años.

La relación que establecen los investigadores entre la mejoría del rendimiento académico y la instrucción musical, la atribuyen a que la música ayuda a superar el estrés generado por la disonancia cognitiva, como también ayuda a la acumulación de conocimiento, y es fundamental para la evolución humana. Esta investigación pone de manifiesto que las variables de personalidad y emocionales son tan buenas como los factores cognitivos para predecir el rendimiento académico.

En la investigación desarrollada por Huároc et al. (2007), el estudio de música, a pesar de estar incluido en el currículo, no se asemeja al evidenciado en la investigación de Cabanac et al. (2013), ya que en la primera se ofrece como curso optativo, el cual requiere motivación de los estudiantes, y su nivel de instrucción musical supera los tres años, lo que explicaría las diferencias en la vinculación positiva que estos últimos investigadores vieron entre la instrucción musical y la mejoría en el rendimiento académico.

Se identifica que en la investigación de Huároc et al. (2007) utilizaron los reportes académicos como su principal fuente de información para vincular la instrucción musical con el rendimiento académico, pero la muestra, al pertenecer a varios establecimientos educativos, generó que los currículos variaran, por lo que no se pueden realizar conclusiones generalizadas acerca de la vinculación de las variables. Teniendo en cuenta esto, se aborda el desarrollo de las capacidades cognoscitivas como medida estandarizada que no permite el ingreso de variables como las diferencias en currículos, por ejemplo. Dicha integración la realizan Castillo, Gómez y Ostrosky-Solís (2009) en su investigación, cuyo objetivo fue el de evaluar los efectos de la capacidad de atención, funciones ejecutivas y memoria sobre el rendimiento académico. Para lograr este propósito, utilizaron una muestra de 156 estudiantes de tres escuelas primarias públicas del estado de Guanajuato, México, con edades de 7-8 años (segundo de primaria) y 11-12 años (sexto de bachillerato), y una calificación escolar promedio de 8.06, de acuerdo a una escala de 0 a 10, divididos en tres grupos, rendimiento académico bajo, medio y alto, a partir de sus calificaciones escolares en las materias de español y matemáticas. A estos grupos se les realizó una evaluación neuropsicológica, a través de la aplicación de la batería Neuropsi Atención y Memoria (Ostrosky-Solís, Ardila & Rosselli, 2003), la cual permite obtener índices independientes de atención y memoria, así como una puntuación global de estas.

Los resultados de la investigación concluyen que a mayor capacidad de atención, funciones ejecutivas y memoria, el nivel de rendimiento académico mejora; a esto pudieron llegar al encontrar que el grupo de rendimiento académico alto obtuvo mejor puntuación total en la prueba (media: 91.17), que los grupos de nivel medio (media: 78.87) y nivel bajo (media: 71.35), como también, tanto en el total de atención y memoria, como en el área de atención y funciones ejecutivas. En el análisis correlacional realizado por los investigadores se encontró que en el caso de los alumnos de segundo grado, la calificación total y la calificación de español se relacionaron con el área de memoria; en cambio, en el grupo de los alumnos de sexto grado, la calificación de español y la calificación de matemáticas tuvieron una asociación moderada, tanto con el área de memoria como con el área de atención y funciones ejecutivas, lo que les permitió concluir que la memoria opera como un predictor del rendimiento académico con mayor fuerza en comparación a la atención y la función ejecutiva.

Dando por sentada la correlación entre el rendimiento académico y las capacidades cognoscitivas, se debe analizar la exposición a la instrucción musical; esto lo realiza Bermúdez (2009) en su investigación, con el objetivo de determinar las diferencias en las características neuropsicológicas en un

grupo de niños entre 8 y 11 años de edad con y sin educación musical, contando con una población de 57 niños de dos colegios privados, de los cuales 30 recibían instrucción musical en el Instituto de Bellas Artes y la Red de Escuelas y Bandas de Medellín, como grupo tratamiento, y un grupo control de 27 participantes sin educación musical.

El grupo con instrucción musical llevaba mínimo dos años asistiendo durante tres horas semanales y realizando práctica de sus instrumentos con una dedicación mínima de 20 minutos diarios, los cuales se podían extender hasta una hora y media. La gran mayoría de estos niños practican el piano (instrumento de percusión), seguidos por instrumentos de cuerda y viento. Los instrumentos empleados en la investigación fueron WISC IV (Wechsler, 1991), BASC (Reynolds & Kamphaus, 1992), Test de memoria visoverbal, test auditivo verbal de Rey, Wisconsin (Heaton, 1981), Test de Colores y Palabras de Stroop (Stroop, 1935), Fluidez Verbal (FAS), Trail Making Test forma B, Evaluación Neuropsicología Infantil (ENI)-percepción auditiva y Figura de Rey- Osterrieth (Matute E, Rosselli M, Ardila A, Ostrosky-Solis F., 2007). Algunas de las anteriores pruebas no fueron referenciadas por la autora, por tanto, no se pudo determinar autor, año y versión utilizada.

Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas en la prueba WISC IV, siendo mayores las puntuaciones para el grupo de músicos en el Índice de Comprensión Verbal, en el Índice de Razonamiento Perceptual, en el Índice de Memoria de Trabajo, y en el Coeficiente Intelectual Total. Este último dato es concordante con lo encontrado por Schellenberg (2004, 2006) –que correlacionaba el estudio de música con un índice más alto en el coeficiente intelectual– y con respecto al rendimiento mnésico, en el que se observan diferencias en la escala de memoria visoverbal, en la escala de aprendizaje auditivo verbal de rey y en la evocación de la figura de Rey. Así mismo, las pruebas de función ejecutiva presentan diferencias en el test de colores y palabras de Stroop; con relación a las praxias visoconstruccionales se observan diferencias en el tiempo de ejecución del grupo con instrucción musical en la Figura Compleja de Rey. Todo lo anterior puede ver evidenciado en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados con diferencias estadísticamente significativas

Criterio Variable	Con educación musical		Sin educación musical	
	M	DE	M	DE
C.I. Total	127.90	1.24	116.15	10.20
Comprensión Verbal	135.10	13.60	119.15	13.89
Razonamiento Perceptual	124.77	11.02	116.74	10.56
Memoria de trabajo	114.43	11.46	106.96	13.76
Escala de Memoria Visoverbal	8.10	1.77	6.22	2.41
Aprendizaje Auditivo Verbal de Rey	80.77	9.11	70.22	12.17
Test de Colores y Palabras STROOP	86.63	11.71	75.96	12.11
Figura Compleja de Rey (por tiempo)	166.47	66.78	241.52	105.18

Nota. Bermúdez, Á. (2009). *Características neuropsicológicas de niños con educación musical integral en edades entre los 8 y 11 años, de la ciudad de Medellín*. Universidad San Buenaventura, Medellín, Antioquia.

Bermúdez (2009), de igual manera, hace referencia al tiempo de permanencia o de instrucción musical y afirma que los estudiantes con 5 o más años de esta, presentan puntajes más altos en el C.I. total (músico, media: 133.81; no músicos, media: 121.14), y memoria verbal (músico, media: 84.25; no músicos, media: 76.78), que aquellos que han recibido formación musical por menos tiempo.

**Este estudio se centra en las características neuropsicológicas de los niños con instrucción musical, sin embargo, en esta no se tiene en cuenta el rendimiento académico ni componentes pedagógicos asociados al mismo, que se desarrollen a partir de dicha instrucción. Es por ello que, aunque vinculan dos metodologías de enseñanza de la música diferentes en Bellas Artes y la Red de Escuelas y Bandas de Medellín, no les interesa señalar divergencias entre los resultados de un establecimiento y otro que demostrarían si las metodologías de aprendizaje musical impactan en lo obtenido.**

**Se resalta el hecho que esta investigación no tuvo en cuenta instrumentos para la evaluación de aspectos socio afectivos y factores de personalidad, que Cabanac et al. (2013) sitúan como variables importantes en la evaluación de instrucción de musical.**

**Teniendo el mismo contexto colombiano, e incluyendo variables pedagógicas a los aspectos neuropsicológicos, se encuentra la investigación del Departamento Nacional de Planeación (2010), con la que se buscó determinar los resultados en el desarrollo musical y los impactos sobre el rendimiento escolar de los niños y adolescentes participantes en el programa de iniciación musical preorquestal, ofrecido por la Fundación Batuta. Para ello, se realizaron valoraciones del desarrollo cognoscitivo individual y de desempeño académico con la aplicación de la Evaluación Neuropsicológica Infantil-ENI (Matute et al., 2007) y con la solicitud de calificaciones a la institución educativa a la que pertenecen.**

**La investigación contó con una muestra de 558 niños con la edad promedio de 11 años, divididos en: 384 niños de grupo tratamiento, caracterizado por estar en el cuarto nivel dentro del proceso de instrucción musical, y 174 niños como grupo control, en el primer nivel del mismo proceso. En el análisis de los resultados encontrados permite concluir que muestran un mejor desempeño en el grupo tratamiento, en comparación con el grupo control, en dos aspectos específicos: las habilidades metalingüísticas (tratamiento, media: 49,557; control, media: 45,578) y las espaciales (tratamiento, media: 38,114; control, media: 33,978); estas habilidades se consideran predictivas para lograr mejores resultados en la lectura y la escritura; pero, paradójicamente, en las actividades académicas en general no se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos, que puedan ser atribuidas al impacto del Programa Preorquestal Batuta.**

**Las investigaciones realizadas por Bermúdez (2009) y por el Departamento Nacional de Planeación (2010) señalan incrementos específicos en componentes neuropsicológicos al tener instrucción musical por más de cuatro años, en memoria y habilidades metalingüísticas y espaciales, respectivamente; dichos contrastes pueden atribuirse a los instrumentos empleados, la diferencia poblacional y la metodología de enseñanza musical en todas las instituciones investigadas, que podrían alterar los resultados para poder crear generalizaciones.**

**Uno de los componentes pedagógicos introducidos en el estudio realizado por el Departamento de Planeación (2010) es la comparación de récord académico, pero dado que es una investigación en el ámbito nacional, los currículos de las instituciones varían, no permitiendo la generalización de los resultados; por otro lado, el nivel socioeconómico de la muestra es bajo, lo que podría impactar en lo obtenido, por lo que este factor introduce en referencia al contexto de los estudiantes; mientras la población de la investigación de Bermúdez (2009) pertenece a instituciones educativas privadas de niveles socioeconómicos más altos.**

# Conclusiones

A partir del análisis de las investigaciones presentadas, se pudo observar que el abordaje de la instrucción musical en relación con el rendimiento académico se puede realizar desde los enfoques cualitativo y cuantitativo. Por cuanto se refiere a la metodología cualitativa, se puede decir que los resultados están basados principalmente en la propia experiencia del investigador y la percepción que tienen los participantes sobre las variables analizadas, mostrando los factores intervinientes en una población específica. Desde la metodología cuantitativa, se evidenció que las investigaciones emplearon diversos instrumentos ya que los objetivos eran diferentes, no permitiendo hacer la agrupación de los resultados de estas para la universalización de los hallazgos.

Las investigaciones realizadas en Latinoamérica utilizaron baremos validados con población mexicana, lo cual deja abierta la pregunta sobre la influencia del contexto en los resultados de las pruebas, además, los estudios mencionados tienen rangos de edades diversos, por tanto, no permiten establecer los impactos de la influencia musical en una edad específica.

Con relación al componente pedagógico dentro del proceso académico, se evidenció que las investigaciones que realizaron una comparación del récord académico de los estudiantes con instrucción musical se llevaron a cabo en diferentes instituciones educativas, lo que implicó variaciones en los currículos, impactando directamente la interpretación de los resultados, ya que no existe un consenso en el ámbito mundial sobre los contenidos de enseñanza en el proceso educativo. Asimismo, se encontraron diferentes escalas evaluativas del rendimiento académico, no permitiendo una unificación de criterios con respecto a proceso evaluativo, además, tienen mayor relevancia las áreas de aprendizaje como la matemática y el español por encima de asignaturas que contemplan aspectos comportamentales, morales y motrices, dejando abierto el abordaje de la instrucción musical sobre estas habilidades. Dentro de este mismo componente se observó que, pese a que los estudios descritos tienen en cuenta factores emocionales, de personalidad, socioeconómicos y sociodemográficos, no los integran a los resultados arrojados por los instrumentos estandarizados, aunque mencionan la importancia como predictor del rendimiento académico.

En lo referente a la instrucción musical, se encontró que no se hace énfasis en la modalidad de enseñanza vocal o instrumental que impacta de manera positiva el rendimiento académico, como tampoco entre la clase de instrumento (cuerda, viento o percusión) que la potencie. Por otro lado, así como existen diversos métodos para la enseñanza académica, ocurre lo mismo en la instrucción musical, ya que se emplean diversas metodologías, con intensidad horaria y frecuencia de práctica diferentes, lo cual genera discrepancias en los resultados de las investigaciones, sobre todo cuando las instituciones educativas ofrecen la formación musical dentro del pénsum académico o como actividad extracurricular, ingresando factores motivacionales que pueden influir en los resultados.

Las investigaciones presentadas concuerdan en que a mayor permanencia en la instrucción musical, mayores van a ser los efectos positivos en el rendimiento académico, así como también la iniciación musical a temprana edad juega un papel importante en la potenciación de las habilidades cognitivas.

Sin embargo, no se puede establecer un periodo de tiempo determinado para el impacto en el rendimiento académico y las habilidades cognitivas, ya que los estudios no llegan a un consenso respecto al tiempo.

Aunque algunas investigaciones afirman que la instrucción musical mejora el rendimiento académico, queda la pregunta sobre el método de la enseñanza requerido para que esto suceda, puesto que se puede observar que no existe una generalización de los aprendizajes adquiridos en el ambiente musical aplicados en el contexto académico.

Desde otro punto de vista, las investigaciones revisadas que aplicaron baterías neuropsicológicas no llegaron a un consenso sobre las habilidades cognitivas, como tampoco en los analizadores particulares (auditivo, táctil y visual) que se desarrollaron con la instrucción musical; dentro de esta misma línea, se puede concluir que el coeficiente intelectual no es un predictor del rendimiento académico, ya que evalúa las habilidades cognitivas y no tiene en cuenta factores del proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que estos estudios no profundizaron en aspectos prácticos, teniendo en cuenta que la interpretación instrumental o vocal requiere de movimientos coordinados, exactos y un desarrollo de la propia percepción.

Los hallazgos de las diversas investigaciones indican que existe una influencia entre la instrucción musical y el rendimiento académico; sin embargo, no hay una relación de causalidad, pues para que esta exista se tendría que definir la metodología de la instrucción musical, tipo de instrumentos o entrenamiento vocal, tiempo de inicio y permanencia, frecuencia de la práctica, además de factores intrínsecos del estudiante como la personalidad, el aspecto socioemocional, sociodemográfico y socioeconómico, para poder contextualizarlo con un propósito específico en el ámbito académico (mejoría en una materia o contenido específico, comportamiento y/o habilidades sociales).

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

- Amador, J. A. (2013). *Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV)*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33834>
- Bermúdez, Á. (2009). *Características neuropsicológicas de niños con educación musical integral en edades entre los 8 y 11 años, de la ciudad de Medellín*. Medellín, Antioquia: Universidad San Buenaventura.
- Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M. C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257–260. doi:10.1016/j.bbr.2013.08.023
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/6875>
- Castillo, G., Gómez, E. y Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41–54.
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Evaluación del proceso de formación musical y el impacto sobre el desempeño académico del proyecto preorquestal de Batuta*. Recuperado de <http://batutacaldas.com/images/informe-de-evaluacion.pdf>
- Derogatis, L. R. (1993). *Brief Symptom Inventory: Administration scoring and procedures manual* (3 Ed.). Minneapolis, Estados Unidos: National Computer Systems.
- Heaton, R., Chelune, G., Talley, J., Kay, G. & Curtiss, G. (1997). *Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin*. Madrid: TEA Ediciones
- Huároc, G., Huincamán, L., Jimeno, D., Soto, A. y Torrealba, P. (2007). *Incidencia del estudio musical instrumental o vocal en diversas áreas del desarrollo en niños y niñas de enseñanza básica*. Recuperado de <http://sites.google.com/site/ghuarocaudio/HHJST.pdf>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista de Estudios*, (24), 21–48.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1985). *Kaufman Test of Educational Achievement*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2007). *Evaluación neuropsicología infantil (ENI) percepción auditiva*. México: Manual Moderno.

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. *Revista Perspectivas en Política, Economía y Gestión*. Vol 2. No 1
- Ostrosky-Solís, F., Ardila, A. y Rosselli, M. (2003). *Evaluación neuropsicología breve*. México: Manual Moderno.
- Quiñones, G. A. (2010). *La educación musical y su influencia en el proceso de aprendizaje de niños y niñas del primer año de educación básica de la escuela "DR Camilo Gallegos Dominguez", de la Parroquia Rosa Zárate del Cantón Quinindé, de la provincia de Esmeraldas, período 2009-2010*. Manabí, Ecuador: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Reyes, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la comunidad valenciana*. (Tesis doctoral). Departamento de Filosofía. UV. Recuperado de <http://www.fsmcv.org/news/-tesi%20doct.rendim.academicbaja.pdf>
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music Lesson Enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457–468. doi:10.1037/0022-0663.98.2.457
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing* (G. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick and York.
- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 28, 643-662
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children—Third Edition*. San Antonio, Estados Unidos: Psychological Corporation
- Wechsler, D. (1997). *Wechsler Adult Intelligence Scale—Third Edition*. San Antonio, Estados Unidos: Psychological Corporation
- Wechsler, D. (2006). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños- IV*. México.: Manual Moderno S.A.

# Divulgación de metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias

## Disclosure of active methodologies of evaluation of competency-based learning

Gloria María Sierra Villamil<sup>1</sup>  
Néstor A. Vargas Castro<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo propone que el docente de educación superior debe obtener la experticia necesaria en el ejercicio de un proceso pedagógico de cuatro etapas que, combinado con el conocimiento profundo de los principios y prácticas de su disciplina particular, le garantizan el éxito en la facilitación del aprendizaje de sus estudiantes. Las cuatro etapas de este proceso son: a) la determinación de los resultados profesionales esperados del estudiante b) su adecuada traducción a competencias que le permiten generar esos resultados, c) la correcta selección y aplicación de las metodologías activas de facilitación del desarrollo de esas competencias y d) el uso eficaz de metodologías de evaluación del proceso de aprendizaje por competencias, consecuentes con aquellas metodologías utilizadas para la generación y facilitación del mismo. Dado que la cuarta etapa del proceso adquiere la mayor importancia en la verificación de las otras tres, se hace necesario que las instituciones educativas procuren una instrucción completa que motive la comprensión sobre su importancia y sobre la forma de incorporarla como práctica habitual de la vida profesional del docente. Por esta razón, el presente artículo pone a consideración de los académicos, la estructura y el desarrollo de los contenidos de un curso de instrucción sobre Metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias.

### Palabras clave

Evaluación; Metodologías activas; Competencias; Aprendizaje.

<sup>1</sup> Licenciada en Educación. Doctoranda en Gerencia y Política Educativa, Universidad de Baja California. Educación, MSc. en Evaluación Educativa, Universidad Santo Tomás. MSc. en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. MSc. Gestión de Organizaciones, Universidad de Québec y de la Universidad EAN. Directora del grupo de investigación de Ambientes de Aprendizaje. Docente Tiempo Completo. Directora del Assessment Center y Aseguramiento de la calidad. Universidad EAN. Correo electrónico: [gsierra@ean.edu.co](mailto:gsierra@ean.edu.co)

<sup>2</sup> Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Filósofo y teólogo, Seminario Mayor de Bogotá. Magister en Ciencia en Medición, Evaluación e Investigación Educativas, Universidad del Valle de Guatemala. Apoyo Gerencia del Conocimiento e Investigaciones. Universidad EAN. Docente Investigador de pregrado y posgrado de la Universidad EAN. Correo electrónico: [nesvargas@hotmail.com](mailto:nesvargas@hotmail.com)

## Abstract

*In order to improve the quality of learning processes of teachers in higher education, we have reviewed existing research on best practices that result from solid conceptual contributions to ensure the best results in achieving effective learning for professional life. As a result, this article proposes that higher education teachers must obtain the necessary expertise in the performance of a four-stage learning process combined with deep knowledge of the principles and practices of their particular discipline, to guarantee success in facilitating student's learning. The four stages of this process are: a) determining the student's expected professional results, b) adequate translation skills that allow you to generate these results, c) the proper selection and application of active methodologies facilitating the development of these skills and d) the effective use of assessment methodologies of learning process based in competencies, all of them consistent with those used for the generation and facilitation practice. Since fourth stage of the process becomes the most important in the verification of the other three, it is necessary that educative institutions provide a complete instruction that encourages understanding of its importance and how to incorporate it as a practice of working life teacher. Therefore, this article puts in consideration of academics, structure and development of the contents of a training course on active learning methodologies based in competency evaluation.*

## Keywords

Assessment; Active methodologies; Skills; Learning.

# Introducción

**Este artículo es el resultado del proyecto: *Diseño y divulgación de las metodologías de evaluación del aprendizaje y sus componentes valorativos como herramientas del Assessment Center*; para ello se diseñó un Ambiente de Aprendizaje, el cual será presentado a lo largo del escrito, fundamentado en sus elementos conceptuales y prácticos como ambiente de aprendizaje.**

**El objetivo del artículo es presentar los aspectos básicos del Ambiente de Aprendizaje sobre metodologías activas de la evaluación, para que los docentes puedan hacer uso de ellas, de acuerdo con las estrategias de aprendizaje fundamentadas en el enfoque basado en competencias.**

**Se sustenta sobre los siguientes aspectos: el aprendizaje en la actualidad implica una orientación comportamental, según la cual, antes que recibir información de manera pasiva, el estudiante construye elementos de formación que le permiten decidir con propiedad qué hacer con los contenidos disciplinares y cómo aplicarlos en diferentes situaciones.**

**Para cumplir con este sentido teleológico del aprendizaje, el docente debe definir los roles del contexto situacional, profesional o vital, para los cuales permite el aprendizaje, identificar y facilitar el desarrollo de las competencias responsables del desempeño exitoso en el contexto situacional, seleccionar y aplicar las metodologías con las que debe apoyar el desarrollo de las competencias identificadas y determinar y aplicar las metodologías para evaluar si el desarrollo de las competencias identificadas fue efectivo.**

**Dado que según Gonczy y Athanasou (1996), el aprendizaje por competencias es la integración de todos los saberes, dirigida hacia una educación total del ser y basada en un aprendizaje significativo que le permita resolver los problemas que se le presenten a lo largo de la vida, Delors (1999) fija el alcance y el propósito de la educación de competencias con esta argumentación: “La naturaleza integral del concepto de competencia educativa, posibilita la concreción de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 96).**

**En consecuencia, el propósito de la evaluación del aprendizaje por competencias consiste en configurar y aplicar un:**

Proceso de juicio en el que se busca obtener un concepto sólido acerca de lo que está bien y de lo que está mal, de las debilidades y fortalezas o en algunos casos de lo que es correcto o incorrecto; lo cual define a la evaluación como un proceso de diagnóstico con el cual se pueden ajustar elementos susceptibles de mejora durante el proceso de enseñanza (Rust, 2002, p. 1).

**Indiscutiblemente, si el propósito del aprendizaje se enfoca en el desarrollo de competencias, los medios e instrumentos que debe utilizar tienen que trascender el aspecto de desarrollo de habilidades cognitivas y ampliarse hacia la construcción de habilidades comportamentales y hábitos de efectividad**

que abarcan las dimensiones vitales del ser humano, tales como la ético-espiritual, la cognitiva, la socio-emocional y la física. El rumbo está trazado desde el saber, hacia el saber aprender para saber hacer y saber ser.

Si la competencia consiste en un saber hacer en contexto, entonces las herramientas pedagógicas convenientes para su desarrollo y aprendizaje deberán integrar, por una parte, la participación activa de quien aprende y por otra un moldeamiento efectivo de los comportamientos planeados, a medida que se aprende; lo cual implica que el docente seleccione métodos de facilitación de aprendizaje que privilegien la participación activa del estudiante, en los que la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, de su implicación y de su compromiso, que tengan características más formativas que meramente informativas, que generen aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y que faciliten la transferencia a contextos más heterogéneos (Fernández M., 2006). Estos métodos constituyen lo que se ha denominado *metodologías activas* del aprendizaje.

## Marco del problema

Debido a que el proceso de generación del aprendizaje por competencias, es producto del empleo de metodologías activas, también la evaluación de su ejecución y de sus resultados debe realizarse aplicando metodologías activas, si se procura que exista una consistencia fundamental para la práctica educativa.

Sin embargo, el llegar a dominar estas prácticas pedagógicas ideales presenta algunos problemas, cuya solución es el objetivo fundamental de esta investigación, en la cual se encontraron cinco problemas a saber:

Primero, un gran número de docentes de educación superior, provienen del sector productivo, por lo cual requieren complementar su teoría y experiencia técnica y administrativa con los conceptos renovados sobre aprendizaje, estrategias y prácticas pedagógicas.

Un segundo problema consiste en que el concepto de aprendizaje ha adoptado nuevos significados en el Siglo XXI, los cuales han influido en las prácticas pedagógicas, por tanto, los docentes requieren formación especial sobre estos tópicos.

Tercero, la carencia de información sobre estándares que indiquen al docente si su práctica pedagógica está logrando el desarrollo de las competencias que habilitan a los estudiantes para realizar exitosamente sus futuras labores profesionales.

El cuarto radica en la ausencia de una guía que fije una dirección segura y habilite al docente para tomar decisiones acertadas, en el momento de seleccionar estrategias y metodologías pedagógicas pertinentes para promover el aprendizaje autónomo y significativo.

Por último, el problema consiste en la incertidumbre por parte del docente para adoptar metodologías que permitan verificar si se produjeron los resultados del aprendizaje planeados, como consecuencia de una adecuada práctica pedagógica.

## Objetivo

**Estructurar, diseñar y divulgar en la comunidad académica, un curso de entrenamiento sobre las principales metodologías activas, así como el diseño de herramientas objetivas en sus componentes valorativos, que faciliten al docente de educación superior una evaluación efectiva del aprendizaje por competencias, que garanticen la objetividad de las evidencias recolectadas y que sean aplicables a cualquier tipo de unidad de estudio.**

## Marco conceptual

### *Importancia del aprendizaje y sus estrategias*

El aprendizaje actual en las Instituciones de Educación Superior está orbitando en torno a cuatro paradigmas fundamentales:

Los resultados profesionales del estudiante, derivados de una correcta lectura del entorno profesional presente y futuro y de una habilidad para traducir resultados profesionales (outcomes<sup>3</sup>) a competencias, dentro del ámbito conceptual y aplicativo de la disciplina.

En cuanto a los resultados profesionales del estudiante, en primer lugar, cada unidad de aprendizaje deberá evidenciar con toda claridad, los resultados de desempeño que el contexto social y global exigen al futuro profesional, y de qué manera la disciplina que se aborda contribuye al desarrollo de las competencias que traducen los resultados a términos comportamentales. El segundo, la unidad de aprendizaje debe asegurar el desarrollo de competencias transversales sostenibles que habiliten al estudiante para un aprendizaje continuo a lo largo de su vida profesional de la evolución de los contenidos referentes a la disciplina. Tercero, el syllabus o plan de la unidad de estudio debe mantener un enfoque primordialmente situacional y objetivo, de tal manera que habilite al estudiante a conocer y resolver los problemas contemporáneos de su profesión en lo concerniente a la disciplina estudiada (Briedis, 2002).

Como consecuencia, para garantizar los resultados profesionales del estudiante, debe existir una interacción activa entre los responsables institucionales del currículo y los docentes, quienes deben direccionar su plan de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos y competencias exigidos para el futuro profesional.

<sup>3</sup> Outcomes, en el tema sobre evaluación, corresponde a los resultados del aprendizaje.

Es el rol del docente que privilegia la actitud colaborativa y facilitadora, con un nivel de liderazgo que se concentra primordialmente en los resultados de sus estudiantes y evita conscientemente cualquier actitud de protagonismo, autosuficiencia y reivindicación de imagen.

**En lo que se refiere al nuevo rol del docente, parece oportuno citar a Torres (1999), de la Fundación Santillana de Madrid, quien en el documento preparado para la XIII Semana Monográfica de la Fundación afirmaba que**

los docentes están cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un rol cada vez más alienado y marginal, considerados un “insumo” más de la enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1990; Banco Mundial, 1996), crecientemente dependientes del libro de texto, así como del experto y del agente externo o gurú. Los docentes (y sus organizaciones) son vistos como obstáculo y como “insumo costoso”, al tiempo que se deposita grandes esperanzas en el libro de texto y las modernas tecnologías, la educación a distancia y las propuestas de autoaprendizaje y autoevaluación como respuestas más “costo-efectivas” y rápidas que la inversión en formación docente, pensadas ya no sólo como complementos sino incluso como sustitutos a la labor docente (pp. 1-2).

**Frente a esta situación, tal como cita Torres (1999):**

A nivel mundial se han empezado a escuchar varias voces de alerta. El Informe de la Comisión Delors recomienda expresamente “privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado” (Delors y otros, 1996, p. 36).

**Asimismo, el informe del Comité de Seguimiento de la Educación para Todos advertía que:**

Al tiempo que debemos usar mejor y más ampliamente la tecnología y los medios de comunicación, estos solo pueden complementar, pero nunca reemplazar, el rol esencial del educador como organizador del proceso instruccional y como guía y ejemplo para los jóvenes (Unesco-Efa *Fórum*, 1996) (Nuestra traducción).

**En consecuencia, el docente debe asumir una actitud reflexiva y crítica sobre si su práctica pedagógica reemplaza el protagonismo de instructor por el de “facilitador” de aprendizaje del alumno, el cual se convierte en protagonista y dueño de su propio aprendizaje, y a la vez, adjudica al docente el papel de mediador entre él y los materiales y experiencias innovadoras de aprendizaje, así como el de generador de nuevo conocimiento como producto de la relación pedagógica.**

## **La calidad de la interacción docente-estudiante, durante el proceso de aprendizaje: planeación y metodologías empleadas**

**Con referencia a la calidad de la interacción docente-estudiante, durante el proceso de aprendizaje, en el transcurso de las dos o tres últimas décadas, se han producido una serie de cambios en el pensamiento educativo y psicoeducativo sobre la naturaleza de la interacción pedagógica entre profesor y estudiante.**

**El** primero establece que existe una relación epistemológica unidireccional entre investigación y la profesión de enseñar, asumiendo que la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación, mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento que se da en el aula de clase.

**Otra** corriente de pensamiento que está apoyada cada vez más por investigadores y profesionales de la educación, argumenta que no hay una relación unidireccional y jerárquica entre investigación y práctica pedagógica, sino bidireccional y de interdependencia. Esto quiere decir que la práctica educativa es concebida como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico a partir de la práctica pedagógica.

**Pero** el cambio más importante sobre la interacción docente – estudiante, se produce cuando la consideración de que ésta consiste en una serie variables físicas o mentales, susceptibles de tener una incidencia sobre los procesos de enseñanza, lo cual adquiere el nombre de contexto del aula, hace transición hacia la consideración que el aula es un contexto construido por los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que llevan a cabo en ella. Esto se denomina visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje. Este concepto privilegia las prácticas pedagógicas y, en especial, la participación activa, autónoma, significativa y constructivista del estudiante con la mediación del docente.

**Bajo** esta orientación adquieren importancia fundamental el conocimiento, la planeación y la correcta selección de las denominadas metodologías activas que aseguran el desarrollo de competencias en situaciones muy similares a aquellas para las cuales se requiere el aprendizaje, motivando y logrando la participación activa del estudiante.

**Se puede concluir con Coll y Sánchez (2008) que:**

Para decirlo de forma breve y contundente: si con la toma en consideración del contexto del aula este estudio adquiere un nuevo impulso, con la visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes (...) implican conceder un mayor protagonismo a las metodologías que estudian directamente el discurso o la acción, en la medida en que hay razones de peso que apoyan la idea de que estas metodologías pueden contribuir de forma significativa a proporcionarnos una mejor comprensión de cómo las personas aprendemos gracias y con la ayuda intencional de otras personas (pp. 21-24).

**Al** hacer referencia a la calidad de interacción entre docente y estudiante, Fernández M. (2006) describe muy bien las ventajas de esta confluencia cuando afirma que:

Las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero (p. 41).

**Por** otro lado, los métodos de evaluación del aprendizaje por competencias adoptados tanto por el docente, como a nivel institucional, para encontrar evidencias de que el desempeño docente, combinado con la calidad de interacción durante el proceso de aprendizaje, conducen efectivamente a los resultados profesionales planificados para el estudiante.

Según Villardón (2006), si “se entiende por competencia un saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones” (p. 60), entonces la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno y de lo que es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.

Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje por competencias debe ser coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y depende del mismo, de tal manera que, si este se ha generado mediante la utilización de metodologías activas seleccionadas de manera pertinente, la evaluación debe realizarse con las mismas herramientas. El ajuste de los resultados pretendidos con lo evaluado se denomina evaluación auténtica. El aprendizaje por competencias impone que se evalúen simultáneamente los tres tipos de adquisiciones: conocimientos, habilidades y actitudes y la mejor manera de lograrlo es mediante el diseño de metodologías activas para tal fin.

Dado que la competencia supone la movilización estratégica de conocimientos, habilidades y actitudes como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a situaciones determinadas, entonces la evaluación de su aprendizaje o desarrollo requiere el uso de *metodologías activas* que plantean situaciones “veraces” y evalúan su análisis y la respuesta para su solución.

Debido a que la competencia se demuestra “haciendo”, entonces la evaluación de su aprendizaje debe llevarse a cabo a partir de las actividades que realiza el alumno, lo cual implica el uso de metodologías activas. Ahora bien, si el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje, entonces su evaluación tiene las potencialidades para favorecer el logro de los objetivos formativos.

En resumen, si se parte de un concepto de evaluación como aprendizaje, que incluye observación del desempeño en un contexto adecuado, valoración del desempeño basada en criterios, y aportación de *feedback* (retroalimentación) al estudiantado, se hace necesario el empleo de las *metodologías activas* como resolución de casos, proyectos, problemas y otras que se explicarán posteriormente, las cuales pueden funcionar como simulaciones de situaciones profesionales reales, y a través de ellas se puede aprender sin riesgo y constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por el estudiante.

El conocimiento y manejo de estas metodologías activas de evaluación y su aplicación son indispensables para la práctica pedagógica del docente; y el disponer de una herramienta de entrenamiento, de fácil comprensión y acceso se hace primordial.

Monereo (2009) presentó un modelo de pertinencia de las metodologías de evaluación del aprendizaje por competencias, el cual permitió realizar un análisis objetivo de su grado de pertinencia y determinar los correctivos necesarios que se deben realizar en aquellas metodologías que no cumplen las dimensiones definidas.

El modelo de pertinencia permite analizar cualquier metodología de evaluación del aprendizaje por competencias y luego de someterla a un análisis, ubicarla en uno de los 4 cuadrantes conformados por el continuum de cada una de las tres dimensiones.

La convergencia de los *continuum* y artificialismo – realismo e irrelevancia – relevancia y lejanía ecológica – proximidad ecológica, conforman cuatro cuadrantes en los cuales se pueden ubicar las diferentes metodologías de evaluación del aprendizaje y permiten determinar su grado de pertinencia.

En el cuadrante 1 convergen las dimensiones realismo, proximidad ecológica y relevancia en el grado alto, por lo cual, una metodología de evaluación clasificada en él, se puede considerar como pertinente en grado alto. En el 2, la dimensión realismo es alta o por lo menos aceptable, pero la proximidad ecológica es baja, razón por la cual los estudiantes pueden percibir esta metodología como irrelevante. En este cuadrante se ubican las metodologías de evaluación que aunque son realistas, están alejadas de las prácticas comunes empleadas por los estudiantes o profesores o por el entorno curricular.

En el cuadrante 3, la dimensión proximidad ecológica es alta o por lo menos aceptable, pero el grado de realismo de esta metodología es bajo, razón por la cual los estudiantes la perciben como poco relevante. Este cuadrante categoriza las metodologías evaluativas cercanas a la forma en que se viene haciendo la evaluación y son familiares a estudiantes e instructores, pero que no reproducen con consistencia las actividades profesionales o extracurriculares para las cuales se desean evaluar las competencias. Y en el 4, las tres dimensiones de la metodología evaluativa se presentan en grado bajo; en este cuadrante se ubican aquellas metodologías evaluativas que después de un análisis cuidadoso no presentan las 3 dimensiones constitutivas de pertinencia, por lo cual deben ser objeto de un proceso de transformación, readecuación y mejoramiento.

En el caso de disponer de metodologías de evaluación del aprendizaje por competencias, ubicadas en los cuadrantes 2, 3 o 4, la labor de readaptación debe concentrarse en mejorar aquellos aspectos que les permita traspasar la frontera que les impide estar ubicadas en el cuadrante 1.

Con el fin de hacer posible tanto el análisis de consistencia como el de pertinencia para las metodologías de evaluación del aprendizaje por competencias, se recomienda conformar un panel de expertos, el cual deberá definir clara y concretamente los roles profesionales y vitales según el área disciplinar (outcomes), definir las competencias transversales, comportamentales y disciplinares que exigen esos roles vitales y profesionales, determinar las metodologías más convenientes para evaluar las competencias requeridas y consecuentemente determinar y recomendar las metodologías que actuarán como herramientas para facilitar la generación de aprendizajes de las competencias requeridas.

Finalmente, este panel deberá analizar la pertinencia de las metodologías empleadas por los docentes a la luz del modelo de las 3 dimensiones.

La siguiente serie de preguntas pueden ayudar al panel de expertos a determinar el grado de pertinencia de las metodologías de evaluación empleadas o recomendadas:

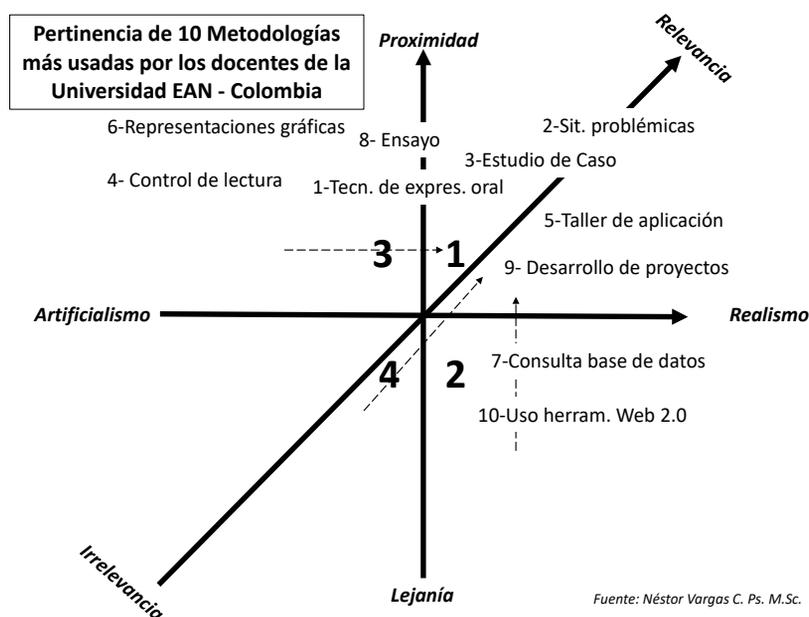
Cada una de estas metodologías:

- ¿Es relevante?
- ¿Es realista?

- ¿Es próxima?
- ¿Presenta situaciones de la vida cotidiana?
- ¿Presenta problemas típicos y emergentes?
- ¿Está correctamente ubicada en el modelo de tres dimensiones?

En esta investigación se logró ubicar las metodologías activas de evaluación más utilizadas por los docentes de la Universidad EAN (ver figura 1), así:

Figura 1. Pertinencia de las metodologías activas de la evaluación



Dentro de este marco conceptual, se consideró clave elaborar un glosario que defina claramente los significados en este proyecto. A continuación aparece relacionado:

- **Aprendizaje:** proceso que supone que los estudiantes van adquiriendo nuevos contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal), en el sentido de ir enriqueciendo sus representaciones mentales, sus esquemas personales de conocimiento, resultando un proceso personal. En esta construcción personal, el docente es un acompañante y proporciona una amplia gama de ayudas pedagógicas adaptadas a la diversidad de los procesos de aprendizajes seguidos por cada uno de ellos, siendo ésta una asistencia puntual y sistemática (Obaya y Ponce, 2010).
- **Contexto situacional profesional:** descripción de lo que se espera que los estudiantes piensen, sepan y sean capaces de hacer en el momento de su grado (Briedis, 2002).
- **Estrategia para el aprendizaje:** las estrategias deben estar centradas en el estudiante, como proceso pedagógico y didáctico, y responden a las acciones, herramientas y recursos con que se logra un aprendizaje significativo. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), que

cita a Mayer (1984); Shuell (1988); West, Farmer y Wolff (1991), se podrían definir las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

- **Metodologías activas:** métodos de enseñanza con participación del estudiante, en los que la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso; son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (Fernández, 2006).
- **Competencia:** integración de todos los saberes dirigida hacia una educación total del ser, basada en un aprendizaje significativo que le permita resolver los problemas que se le presenten a lo largo de la vida (Gonczi y Athanasou, 1996).
- **Resultados del aprendizaje (outcomes):** enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje.
- **Evaluación:** proceso de juicio en el que se busca formar un concepto sólido acerca de lo que está bien y de lo que está mal, de las debilidades y fortalezas o en algunos casos, de lo que es correcto o incorrecto; lo cual define a la evaluación como un proceso de diagnóstico con el que se pueden ajustar elementos susceptibles de mejora durante la enseñanza (Rust, 2002).
- **Rúbrica:** escala analítica de puntajes, en la cual los indicadores del desempeño observable se dividen en diferentes niveles de rendimiento.
- **Pertinencia:** grado en el cual las condiciones de la evaluación guardan un alto grado de fidelidad con las condiciones extracurriculares en que se produce la competencia evaluada.
- **Consistencia:** estudio documental y de seguimiento, cuyo propósito es determinar evidencias objetivas que prueben inequívocamente que los diferentes elementos del aprendizaje presentan consistencia interna en su realización y muestran coherencia entre ellos.

## Metodología

Es preciso señalar que este proyecto sobre metodologías activas de evaluación del aprendizaje corresponde a la fase II, la cual buscó hacer la divulgación por medio de un ambiente de aprendizaje incluido en un aula virtual bajo la plataforma de Blackboard, siguiendo el modelo de estructura de la Universidad EAN para desarrollar la capacitación de los docentes en el tema.

La fase I utilizó la investigación descriptiva para identificar las diez metodologías de evaluación del aprendizaje que los docentes más utilizan. El producto de esta primera fase dio como resultado un Manual de Metodologías Activas de Evaluación donde se destacan algunos aspectos como: elementos

de las metodologías activas de la evaluación, las competencias del docente como evaluador, estrategia de evaluación, el significado de cada metodología, las rúbricas correspondientes, cómo se aplica, resultados comportamentales esperados y criterios que se deben tener en cuenta para evaluar.

Las diez metodologías activas de evaluación del aprendizaje de competencias aparecen en la tabla 1:

Tabla 1: Metodologías activas de evaluación

Ítem	Metodología de evaluación
1	Técnicas de exposición oral (exposición, foro, panel, simposio, mesa redonda, debate, etc.).
2	Situaciones problemáticas /dilemas.
3	Estudio de caso.
4	Control de lectura.
5	Taller de aplicación.
6	Representaciones gráficas (mapas conceptuales, mapas mentales, flujogramas, esquemas, dibujos, etc.).
7	Consulta y uso de base de datos. Bibliografías.
8	Ensayo.
9	Desarrollo de proyectos.
10	Uso de herramientas Web. 2.0 (Wikis, wix, blog, blogger, webnode, eduportafolio, wikispace, por ej., también se consideran videos).

El ambiente de aprendizaje de formación docente sobre metodologías activas de evaluación del aprendizaje por competencias, se estructuró para ser abordado bajo metodología virtual. Aspectos a considerar:

- Carta de bienvenida.
- Presentación oral de las metodologías (video)
- Competencias a desarrollar
- Metodología del curso
- Preguntas orientadoras
- Guías de aprendizaje
- Guía 1. Introductoria
- Guía 2. Metodologías que tienen relación con la solución de problemas.
- Metodología. Situaciones problemáticas.
- Metodología. Estudio de caso
- Guía 3. Metodologías que tienen relación con la comunicación.
- Metodología. Ensayo
- Metodología. Técnicas de expresión oral.

- Metodología. Control de lectura.
- Guía 4. Metodologías que tienen relación con la aplicación.
- Metodología. Taller de aplicación.
- Metodología. Desarrollo de proyectos
- Metodología. Uso de herramientas web 2.0
- Metodología. Consulta de base de datos
- Metodología. Representaciones gráficas

La estructura de las metodologías se desarrolla mediante los siguientes aspectos:

- Descripción de la metodología.
- ¿Cómo se aplica?
- Resultados comportamentales esperados.
- Rúbrica de valoración.
- Referencias bibliográficas que documentan la metodología.

La estrategia formativa para el docente se plantea mediante aprendizaje autoformativo para que el docente, de manera autónoma, interiorice las metodologías y seleccione cuáles puede aplicar de acuerdo con la intencionalidad formativa planteada en las competencias definidas en las unidades de estudio.

Como reflexión pedagógica se plantea que el docente aplique una de estas metodologías y de manera autorreflexiva escriba una cuartilla donde argumente qué significa para la implementación de las metodologías activas de evaluación en un modelo educativo basado en la formación en competencias.

Todo el material está migrado a una página Web y a un aula virtual, también cada metodología tiene una multimedia de descripción.

## Conclusiones

Según lo tratado en el presente estudio, se puede concluir que, a los docentes universitarios, cualquiera que sea su disciplina, se les exige que asuman en su labor pedagógica las nuevas concepciones sobre el aprendizaje por competencias y sus prácticas relacionadas.

**Este artículo ha revisado los principales aspectos conceptuales y prácticos que permiten configurar la estructura del proceso pedagógico, que el docente debe incorporar en su diario quehacer porque le permite asegurar la mayor calidad en su labor facilitadora y mediadora del aprendizaje que desarrolla competencias profesionales.**

**Dentro de la estructura del proceso pedagógico presentado para apropiación del docente, la etapa de evaluación del aprendizaje por competencias asume un papel preponderante porque tiene el rol de direccionar todo el proceso, adquirir las evidencias de la idoneidad de su práctica, evidenciar el logro de los resultados esperados y retroalimentar los correctivos adoptados.**

**Dado que el proceso pedagógico que debe asumir el docente implica la utilización de metodologías activas que privilegian la participación del estudiante en la construcción de su aprendizaje autónomo, la exigencia lógica que se impone es que la evaluación del proceso de aprendizaje también se realice a través de metodologías activas.**

**El artículo ha expuesto la estructura y diseño de contenidos del ambiente de aprendizaje de preparación docente sobre el uso y aplicación de metodologías activas en la evaluación del aprendizaje, con la intención de que su interiorización comportamental ofrezca un importante apoyo a la labor cotidiana del docente.**

**Teniendo en cuenta que la mayoría de docentes en la educación superior proviene de disciplinas diferentes a la puramente pedagógica, la instrucción teórico práctica impartida por este curso será de gran utilidad profesional para el docente y elevará la calidad de la formación en la institución.**

**Se espera que este trabajo de estructuración, diseño y divulgación de un curso que aparentemente parece un resultado normal de la labor profesional del docente, derive su importancia de la base conceptual y práctica producto de una investigación consecuente, pero lo que es más importante, del impacto de los resultados, que se observará a más largo plazo, cuando la labor profesional del equipo docente aporte avances evidentes y comprobables en la calidad del proceso de generación de aprendizajes basados en competencias.**

**El proyecto de investigación espera haber cumplido su propósito de documentar apropiadamente al docente para su labor evaluativa y el manejo de metodologías activas, empleadas tanto en el proceso de generar el aprendizaje como en el de evaluarlo.**

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

- Briedis, D. (2002). Developing Effective Assessment of Student Professional Outcomes. *Revista Int. J. Engng.*, 18(2), 208-216. Recuperado de <http://www.ijee.ie/articles/Vol18-2/IJEE1273.pdf>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, (346), 15-32. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf)
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 69-112). Una Interpretación constructivista. México: McGrawHill.
- EFA forum Secretariat. UNESCO EDUCATION FOR ALL. Achieving the goal. working document of we international Coaru ranv. Editorial team: Dieter Berstecher Cynthia Guttman Michael Lakin Britt SjGstedt Statistics: Q.U. Khan Graphic design: Sylvaine Baeyens fomn.19 June 1996.
- Fernández M., A. (2006). Metodologías activas para la formación de Competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 35-56. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. México: Limusa.
- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. En M. Castelló (Coord.) *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Obaya, A. y Ponce, R. (2010). *Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias*. Recuperado de <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n76ne/competencias.pdf>
- Rust, C. (2002). *Purposes and principles of assessment*. Oxford: Oxford centre for staff and learning development. Recuperado de [http://www.brookes.ac.uk/services/ocsltd/resources/briefing\\_papers/p\\_p\\_assessment.pdf](http://www.brookes.ac.uk/services/ocsltd/resources/briefing_papers/p_p_assessment.pdf)
- Torres, M. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En Torres (Coord.) *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente, 1999* (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 Noviembre de 1998). Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5\\_Lecturas/M5\\_S2\\_Torres.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf)
- Villardón, G. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>

INVESTIGACIÓN

# La educación como escenario que convalida la minoría de edad en un contexto que pugna por la formación de sujetos críticos<sup>1</sup>

Education as a scenario that validates the minor in a context that struggle by the formation of critical subjects

Joan Manuel Madrid Hincapié\*

## Resumen

El presente trabajo pretende centrar la reflexión en torno al papel de la educación, que si bien se le considera el medio para: “asegurar el bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo económico y la cohesión social en un mundo que vive profundas y aceleradas transformaciones” (Marchesi, 2011, p. 7), al parecer el tipo de individuo y profesional que está forjando la escuela, develan un importante contraste entre el ideal de una educación que en el *deber ser* pugna por la formación integral del ser humano, cuando en el *deber hacer* se rige por los condicionamientos de un sistema productivo que requiere seres ajenos a sí mismos, incapaces de pensar autónomamente, gracias a la autoestima intelectual de quienes enseñan a problematizar la existencia del hombre mediante la regurgitación de textos que estipulan cómo actuar en una sociedad que no existe, lo que convalida según Zuleta (2009), la poca capacidad del individuo de renunciar a su minoría de edad, de rechazar una mentalidad pasiva que recibe las verdades de alguna autoridad, de alguna tradición, sin someterlas a su propia elaboración.

## Palabras clave

Educación; Autonomía; Ciudadanía; Formación integral; Globalización.

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado de las reflexiones que han girado en torno al proceso de formación del Semillero de formación en actitud investigativa COGNESIS, el cual viene realizándose con estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa “Monseñor” Jesús Iván Cadavid Gutiérrez del Municipio de Urao, Antioquia.

\* Docente del Área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa “Monseñor” Jesús Iván Cadavid Gutiérrez; Coordinador del Semillero de formación en actitud investigativa COGNESIS; Magíster en Educación Ámbito Poblaciones Vulnerables; Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos Públicos y Privados; Sociólogo; correos electrónicos: joan.manuel1975@gmail.com areacsociales.jivan@gmail.com

## Abstract

The present study intends to focus reflection on the role of education, which although is considered to be the medium for: “ensuring the well-being of their citizens, economic development and social cohesion in a world that lives deep and rapid transformations” (Marchesi, 2011, p. 7), apparently the type of individual and professional is the school forged, unveiled an important contrast between the ideal of education which must be struggle for the integral formation of the human being, when the duty to make is governed by constraints of a productive system that requires beings other than themselves, unable to think independently, thanks to the intellectual self-esteem of those who teach to problematize the existence of man through regurgitation of texts that stipulate how to act in a society that does not exist, what validates according to Zuleta (2009), the limited capacity of the individual renounce its minority of age, reject a passive mentality that receives the truths of any authority, any tradition, without subjecting them to its own production.

## Keywords

Education; Autonomy; Citizenship; Comprehensive Training; Globalization.

# Introducción

**En** un contexto como el colombiano, la Ley 115 de 1994 establece que una de las finalidades de la educación es procurar que el estudiante desarrolle la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país, lo que desde esta perspectiva se contradice con una historia educativa la cual ha propendido por la formación de individuos que respondan a las características de los contextos impuestos por los grupos de poder del momento.

**De** este modo el presente artículo se aproxima en un primer momento a esa revisión de los distintos periodos que han conformado la historia de la educación en Colombia, resaltando las características de los modelos educativos con los que se formaron y continúan formándose la población del país; posteriormente el autor se ubica en el actual contexto educativo, en el que se plantean algunas reflexiones en cuanto a las contradicciones que se presentan entre lo que se espera de la educación y lo que acontece —de alguna u otra manera— en las aulas de clase, para finalmente proponer la alternativa de una *educación posnormal*, que procura situarse en los escenarios donde se concibe, significa y reconfigura la realidad social.

## Escenario problemático

**Algunos** estudios Currie (1951) sobre el tema aseguran que los periodos que han conformado la educación en Colombia, se inicia con La Colonia (1550-1820), donde su “modelo” educativo propendió por la formación del sujeto desde una doble concepción, ya que fueron la Iglesia Católica y el Estado Monárquico quienes a través de las leyes divinas y las establecidas por el rey, serían los que determinaron que sólo a través de la obediencia, la sumisión, la austeridad y la resignación podría alcanzarse el reconocimiento de ser hombre, sustancialmente en un estado de súbdito que lo obligaba a obedecer y por lo tanto, su conducta debía ser dirigida por medio de la virtud o por la ley.

**En** cuanto a La República (1820-1840), la intención de formar a la población con los planteamientos filosóficos de la Ilustración, instauró un modelo educativo que confrontó el teocentrismo con las ideas de libertad, democracia, soberanía, pacto social, siendo el racionalismo el fundamento ideológico que explicaría la razón del dominio sobre la naturaleza y los hombres (Echeverri, 1989), lo que en gran manera instó trascender los valores infundados en la Colonia, puesto que al irlos reemplazando por los principios de la Revolución Francesa —igualdad, libertad y fraternidad—, promovió una corriente de pensamiento que en el corto plazo dio origen a los diversos movimientos independentistas contra la corona española, y cuyo resultado fue la aparición de las repúblicas que hoy componen el continente americano.

**De** este modo es preciso soslayar que la conformación del país tras su independencia, al ser administrado por abogados, caudillos, terratenientes, juristas y sacerdotes, requirieron de un “ciudadano” obediente y respetuoso de la Ley, portador de valores, principios y lemas patrióticos enmarcados en el aprendizaje de la legislación, la teología y una moral católica sustentada en su fundamento escolástico. Situación que de acuerdo con Botero (2004) y Cajiao (2004), propició la estructuración de un fundamento filosófico que sería aprovechado por la Iglesia Católica, para establecer un modelo de educación que diera respuesta a los requerimientos del país a partir del periodo llamado La Modernidad.

**Ahora** bien, en lo que respecta al periodo de la Modernidad (1840-1920), el Gobierno, al manifestar su creencia en la experiencia y sabiduría de la Iglesia Católica para tomar las riendas de la educación, permitió que ésta legitimara su supremacía mediante un conjunto de normas eclesiásticas que dirigieron las instituciones educativas, cuyo resultado fue declarar que el nuevo hombre sólo podía alcanzar su madurez y su perfección a través de ella, puesto que debía renunciar a su capacidad racional de comprender y explicar las causas y consecuencias de su naturaleza de una manera racional.

**Perspectiva** que a juicio de Jaim (1999), Quiceno (2003) y Botero (2004), convalidó la necesidad de regir y controlar las posibles reflexiones a través del modelo cristiano, siendo esta la conducta que debía caracterizar a cualquier colombiano cuando terminara su proceso formativo, por lo que fue preciso “educar” mediante el método Lancasteriano, el cual propendía por una didáctica memorística, repetitiva y una rígida disciplina, en tanto lograra que el alumno aprendiera las buenas costumbres religiosas, la obediencia al Estado, el respeto a la autoridad, el civismo, patriotismo, libertad, justicia, puntualidad, compostura, el manejo de los gestos, el acato a los mayores, entre otros.

**En** lo que concierne a La Reforma a la Modernidad (1920-1960), la coyuntura política, económica y social de este período concibió de otra manera lo que debería ser la educación, la cultura y la gobernanza, ya que de acuerdo con Nieto (1979), se institucionalizaron las ciencias humanas como discurso y como ciencia experimental, ya que con éstas se pretendía romper con el modelo instruccional del siglo XIX, siendo la primera vez en la historia educativa del país, que se comenzaron a generar reflexiones sobre la necesidad de educar para transformar al propio hombre, más no las causas externas e internas que lo condicionaban.

**De** ahí que se procediera a introducir otras áreas del conocimiento, entre ellas el pensamiento especulativo, los modelos lógicos, la gramática y el interés por la interioridad, la esencia del ser humano y las facultades del alma, las cuales fueron vistas desde una concepción ética filosófica y no desde la moral religiosa (Botero, 2004).

**Modelo** educativo que culminada la Segunda Guerra Mundial, se vio confrontado con la llegada de una serie de planes y programas que sustentados bajo la perspectiva del desarrollo, demandaron una clase de educación que propendiera por la búsqueda del progreso económico, haciendo posible que ciertos sectores de la élite colombiana, defendieran la idea de regresar a aquella tradición educativa sustentada en el dogma católico impartido en las escuelas del país, pero con la añadidura de formar para la consecución de la renta a través del individualismo como garante del éxito (Jaim, 1999; Quiceno, 2003).

**Dicho** de otro modo, lo que en algún momento se concibió como el ideal de formar un buen ciudadano, infortunadamente sería reemplazado por el anticuado papel transmisionista del saber a causa de la diversidad de intereses, y por la lucha a ultranza de erradicar la concepción de entender la educación como una relación activa, observable y experimental que le permitiera al alumno conocerse y de esa manera, acceder a los métodos para la obtención del conocimiento según sus particulares ritmos de aprendizaje (Botero, 2004; Nieto, 1979; Restrepo, 1991).

**Situación** que según Botero (2004), en el Modelo de Tecnología Educativa (1960-1994), la aparición del Plan Marshall trajo consigo una serie de transformaciones políticas en América Latina, siendo la educación el principal frente de acción, puesto que fue allí donde se comenzó a privilegiar la instrucción para lo productivo, relacionándola con lo tecnológico y lo científico, todo ello enmarcado dentro de un conjunto de programas que harían de ésta, un sistema que respondiera satisfactoriamente a los requerimientos impuestos por organismos financieros internacionales, entre ellos, el Banco Mundial [BM], el Fondo Monetario Internacional [FMI], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].

**Panorama** que en el contexto colombiano, dichas entidades comenzaron a “sugerirle” al Gobierno nacional que era pertinente desarrollar un planeamiento estratégico, que concibiera la educación como una totalidad orgánica, la cual debía comprender y articular todos los procesos y niveles de la enseñanza, hasta el punto de perfeccionar su sistema, por lo que tendría que hilvanar los diferentes factores, tanto cualitativos, como administrativos y financieros, de manera que pudiesen darle a la educación otro tipo de direccionamiento, en el sentido que el individuo llegara a potencializar sus capacidades intelectuales, y a la vez convertirse en un agente participativo en el desarrollo social, cultural y económico del país (Anzola, 1962; Londoño y Mendoza, 2001).

**Recomendación** que de acuerdo con Martínez, Noguera y Castro (2003), representó para la educación colombiana, además de abandonar el discurso antropocéntrico planteado en el período anterior, la aceptación de una serie de modelos educativos que respondieran a los requerimientos del sistema productivo, dado que su propósito tendría que estar orientado por una función formativa de capacitación, calificación e instrucción para el trabajo, dada la intención de que el país se encaminara hacia la consecución del desarrollo y el progreso económico.

**Y** en lo que respecta al periodo del Modelo de la Ciencia y la Tecnología, que bien podría decirse comienza a partir de 1994, los fenómenos económicos y políticos que allí acontecen, hicieron que el sistema educativo colombiano se acomodara a nuevos cambios los cuales determinaron el tipo de formación que actualmente se imparte en las escuelas, colegios y universidades del país, si se tiene en cuenta que el *conocimiento* comienza a vislumbrarse como el eje fundamental del desarrollo económico, político y social.

**Esto** hizo posible la preponderancia de formar un nuevo ciudadano más productivo en lo económico, lo que ha constituido para Álvarez (2003), el propósito de establecer el acoplamiento que redefine los programas curriculares bajo un enfoque por competencias para la formación profesional, gracias a la creencia de que es necesario romper con la tradición, la cultura, el carácter

y la idiosincrasia premoderna que impiden superar el subdesarrollo (Ahumada, 1996), porque con ello puede alcanzarse esa competitividad que requiere el país para afrontar las exigencias de los mercados globales (Oppenheimer, 2010).

## El lugar de la educación en el presente contexto socio-histórico colombiano: más de lo mismo

Aunque el anterior escenario problemático permite comprender que en la historia educativa colombiana, salvo el periodo entre 1920-1960, esto es, la Reforma a la Modernidad, se configuró una concepción de la educación como el mecanismo para adecuar al individuo en las dinámicas impuestas, dada la intención de preservar la estructura económica y política que favoreciera la consecución de ciertos intereses, desde este punto de vista, resulta comprensible que el país afronte las problemáticas sociales que actualmente lo aquejan, pues se ha escrito sobre la imperiosa importancia de educar un ciudadano capaz de contribuir a la transformación económica, política y social, desconociendo —o tal vez queriendo pasar por alto— que sus “modelos educativos”, históricamente lo que menos han propendido es por la formación de un individuo sentipensante.

En otras palabras, resulta contradictorio que mientras la escuela<sup>2</sup> se jacte de consignar en su misión institucional, que su modelo educativo procura el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Congreso de la República de Colombia, 1994), lo cierto del caso es que su “propuesta de educación” se lleva a cabo para “asegurar el bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo económico y la cohesión social en un mundo que vive profundas y aceleradas transformaciones” (Marchesi, 2011. p. 7).

Por tal razón el principio que asevera Zuleta, que la educación debe hacer del individuo un ser con capacidades para:

pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración (2009, p. 23).

Es poco probable de materializarlo, puesto que al parecer es más importante seguir consolidando un sistema educativo que responda a los intereses de los medios de producción, si se tiene en cuenta que el “bienestar” y la “cohesión social”, son entendidos desde una perspectiva economicista (Ortega, 2011) y no en términos de resignificación de la persona, esto es, una educación que aparte de lo económico, conciba al hombre como la síntesis de un conjunto de procesos históricos, culturales, políticos, éticos y morales, los cuales determinan el sentido y/o significado de la realidad en la cual se circunscribe.

<sup>2</sup> Entiéndase por todos los niveles de educación que ofrece el sistema educativo colombiano: básica primaria, secundaria, media vocacional, técnica, tecnológica, superior —universitaria y posgradual—.

Situación que al trasladarse al escenario del aula de clase, pese al surgimiento de estrategias pedagógicas que podrían vislumbrarse como innovadoras, puesto que permiten resignificar el acto educativo desde cada uno de sus protagonistas (Cañal de León, 2002), es lógicamente paradójico que todavía el proceso de enseñanza-aprendizaje parta de la concepción que el:

Alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin el que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes (Zuleta, 2009. p. 19).

Lo anterior permite deducir que el actual sistema educativo que rige el país solapadamente se resiste en constituirse como propio, que responda a las particularidades idiosincráticas de los que habitan el territorio colombiano, puesto que es más importante la formación de sujetos capaces de insertarse competitivamente en el mercado global, específicamente orientados: “al aprendizaje del conocimiento aplicado, que sirve para generar velozmente estrategias destinadas a la obtención de la renta” (Nussbaum, 2010. pp. 21-22), por lo que no es en vano que a los estudiantes se les presente “una realidad que no es la suya y luego les hacen creer que es posible acceder a un mundo lleno de felicidad, porque la preparación técnica que están recibiendo, les ayudará a alcanzarla” (Merani, 1980. p. 20).

De este modo es poco probable que la educación en efecto se constituya como un proceso de formación de “seres autónomos, con capacidad crítica, reflexiva y analítica” (León, 2004, p. 343), cuyos contenidos logren superar que lo “que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otro término, no se le respeta, ni se lo reconoce como un pensador” (Zuleta, 2009, p. 19). Si se considera que está siendo pertinente para continuar sosteniendo el funcionamiento del sistema productivo, asegurar que el futuro profesional sea capacitado para reprimir sus reflexiones, repetir conceptos o términos abstractos, asimilar teorías sin relación alguna con su realidad, investigar lo que no le llama la atención y por supuesto responder lo que el docente quiere escuchar, gracias al atractivo interés de que el país pueda:

Competir en la economía del conocimiento del siglo XXI, ya que sin poblaciones con altos niveles de educación, la región no podrá competir en la nueva era de la economía del conocimiento, donde los productos de alta tecnología –desde programas de software hasta patentes de industria farmacéutica– se cotizan mucho más en los mercados mundiales que las materias primas, o las manufacturas con poco valor agregado y cuya receta para crecer y reducir la pobreza ya no será solamente abrir nuevos mercados sino inventar nuevos productos y eso sólo se logra con una mejor calidad educativa (Oppenheimer, 2010, p. 16).

Propósito de difícil realización, si se agrega que la autoestima intelectual que se ubica frente a las aulas de la academia colombiana, además de seguir convalidando su condición tercermundista (Escobar, 1996), pues no cesa de regurgitar incansablemente las opiniones de los autores de moda, la mayoría de ellos provenientes de lugares que históricamente han considerado a Latinoamérica y por ende a Colombia como países incapaces de pensar por sí y para sí mismos (Villamizar, 1996), sus “métodos” de enseñanza, salvo algunas importantes excepciones, se han caracterizado por reducir el acto educativo al aula de clase, convirtiéndolos en *dictadores* de la misma lección en el mismo recinto, puesto que no puede arriesgarse a desacomodar lo que plácidamente ha representado la “mejor” forma de enseñar.

Por consiguiente el lugar de la educación en el actual contexto colombiano, como un discurso escrito que irremediamente aspira preparar individuos para el sano y constructivo ejercicio de la ciudadanía, la convivencia, la construcción política de la sociedad, la reconfiguración de la diferencia, la trascendencia de lo autóctono, lo ancestral, lo popular, termina siendo letra muerta debido a que se ha venido confundiendo educación con información, donde el aula de clase se convierte en el escenario predilecto para la exposición de disertaciones magistrales del que todo lo sabe, creencia que se fundamenta en un obstinado sentido de la autosuficiencia académica, gracias a la concepción tradicional que ubica al docente como el único poseedor de la verdad (Botero, 2004; Blanco, 2011; Carbonell, 2002; Jaim, 1999; Valverde, 2012), instando a que sean más importantes e interesantes las discusiones que acontecen por fuera del claustro académico, que desde este punto de vista, se convierte en el –quién– único espacio donde afloran las reflexiones sin la dañina intención academicista de demostrar quién de sus participantes tiene la razón.

## Una inconsideración final

Con base en lo expuesto, es preciso considerar que para un modelo de educación que viene dejando de lado la idea del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico (Nussbaum, 2010), que consecuentemente ha constituido un sistema educativo enfocado hacia el fortalecimiento de un *homo economicus* (Alcoberro, 2006), de forma que se establezca un individuo capaz de establecer nuevas formas de convivir, pero basadas en términos productivos (Torres, 2007), lo que ha propiciado un cierto énfasis por “los logros individuales en pos de un nombre y por ende del reconocimiento público, y lo cual ha conllevado a formar un sujeto individualista, egoísta, arrogante, ambicioso, inequitativo” (Mojica, 1997, p. 76), para muchos puede significar un adefesio sopesar que la educación no necesita las escuelas, no debe disponer de docentes, coordinadores, directores, decanos, rectores, ni mucho menos de expertos que determinan las condiciones con las cuales se debe llevar a cabo el acto educativo.

No obstante pensar en una educación posnormal, en el sentido que su desarrollo se sitúe en los escenarios donde se concibe, significa y reconfigura la realidad social, es decir, hacer de la calle, el barrio, el cementerio, el comedor comunitario, el parque, por mencionar algunos, el sitio donde se establezca esa relación entre la experiencia de vida y los conceptos que estructuran lo teórico, de manera que en un proceso de análisis crítico se redefina dicha experiencia, es probable que se trascienda las figuras de docente y educando, pues se cree que en un mismo contexto social, cada uno de los seres que lo recorren han acumulado una serie de aprendizajes que los convierte en personas suficientemente diestras para compartir los conocimientos derivados de éstos; escenario que a partir de las singularidades de los participantes, se rompe con la figura jerárquica de la “transmisión” del conocimiento, pues se parte del principio que el acto de pensar por sí mismo cobra valor cuando se le problematiza desde la diferencia sin alejarse del lugar que asume el que lo expone.

De este modo lo autóctono, lo propio, sin que ello lo ubique en una condición que evite negar la existencia de fenómenos como la globalización, pero que de igual forma exige asumir posturas que le permitan aproximarse a otras realidades, a otras situaciones sin que por eso se pierda la identidad de la cual se proviene, en una educación posnormal el pensamiento es resultado de las dimensiones del

ser humano, capacidad que determina los modos de su proceder, puesto que no es una consecuencia de los títulos obtenidos, sino que éste es derivado de las condiciones familiares, físicas, afectivas, emocionales, las experiencias vividas, el contexto cultural, idiosincrático, religioso, político, incluso de orden intra e interpersonal, que al catalogarse como unidades de análisis problémico, esto es, las preguntas que lleguen a formularse para establecer el proceso con el cual se pretenderá responderlas, de seguro pensar por sí mismo será un acto individual, pero orientado desde un colectivo que permeado por sus identidades, sus resultados serán más que una resignificación de conceptos, sino una filosofía de vida que equilibra lo que se piensa con lo que se siente y se hace.

**Porque** de lo contrario, no tiene sentido seguir hablando de la construcción de un pensamiento propio cuando el vigente sistema educativo lo que menos le interesa es educar seres que diseñen, formulen, desarrollen, evalúen y transformen la compleja realidad social colombiana, ya que históricamente se ha propendido por formar individuos anclados a los condicionantes que imponen las élites de turno, gracias a su abnegado apoyo a un sistema capitalista que le conviene preparar no solamente un conjunto de sujetos con determinadas capacidades operativas, sino también con una específica actitud, que según Zuleta (2009, p. 25), básicamente es “la renuncia a toda iniciativa”, esto es, de:

Hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprender a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un “buen estudiante”, al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco, y que sólo estudia por el miedo a perder el año (Zuleta, 2009. p. 27).

Sin embargo, dicha perspectiva termina por ser suficientemente ilusoria porque, aunque se reconoce que en la actualidad se han venido formulando una serie de normatividades que en efecto le demandan a las instituciones educativas el cumplimiento de tan magno propósito, tales leyes, decretos, resoluciones, pierden su relevancia si quien orienta el acto educador se resiste a modificar aquellas rutinas con las cuales desarrolla regularmente una clase.

## Conclusiones

**En** la actualidad, pensar por sí mismo se ha convertido en la panacea de la educación colombiana, hasta el punto de considerar que una alternativa para “remediar” los problemas del país, sea que la escuela forme al estudiante en el pensamiento crítico, cuyo resultado pueda verse reflejado en un ciudadano capaz de afrontar los retos que acontecen en la vida cotidiana. Sin embargo dicha perspectiva termina siendo suficientemente ilusoria, pues reconociendo que en la actualidad se han venido formulando una serie de normatividades que en efecto le demandan a las instituciones educativas el cumplimiento de tan magno propósito, no puede desconocerse que tales leyes, decretos, resoluciones, pierden su relevancia si quien orienta el acto educador se resiste a modificar aquellas rutinas con las cuales desarrolla regularmente una clase.

**Y** es que en una realidad educativa como la actual, si en efecto lo que se pretende es la formación de seres pensantes y críticos de lo que acontece en el actual contexto socioeconómico, en primera instancia es preciso que el docente sea formado como un intelectual, de manera que pueda lograr los dominios de la práctica pedagógica, que según Barragán (2012), corresponden al dominio crítico de las concepciones sobre humanidad, de las acciones que lo identifican como profesor, de sus horizontes práticos, técnicos y poéticos, de la teoría que sustenta sus acciones educativas y de los conocimientos disciplinares; pero en una historia educativa donde ha imperado un estilo de enseñanza tradicional, la cual concibe al estudiante como una “tabula rasa”, puesto que el maestro es el “único” que sabe, y lo que expone en el aula de clase es irrefutable, no es extraño que un estudiante crítico sea visto como un riesgo, como una amenaza que pretende desestabilizar la disciplina y el orden, cuando en realidad lo que se está descartando es la posibilidad de resignificar el conocimiento a partir del disenso.

**En** otras palabras, aunque se siga diciendo que el país necesita de una educación liberadora, que le posibilite al sujeto el desarrollo de capacidades que le permitan el acceso a la ciencia, la técnica, la tecnología y a los demás bienes de la cultura, y mientras la generalidad de quienes educan desarrollen procesos de formación mediante una enseñanza rutinaria, repetitiva, memorística, por lo que habría que aproximarse a aquellas circunstancias que dificultan transformar la práctica pedagógica, si se tiene en cuenta que hay una cierta “resistencia” por aceptar que al estudiante de hoy no se le puede formar como se hacía hace 50 años atrás, razón tiene Román (2003) en mencionar que en una era donde está resultando sencillo responsabilizar “únicamente” al educando por los resultados académicos, es necesario comenzar a revisar que el éxito y/o fracaso escolar en gran manera también depende de la capacidad del docente de transformar lo que diariamente lleva a cabo en el aula de clase, asunto álgido para quienes han optado por la comodidad de enseñar lo que se ha memorizado tras años de ejercer como profesores.

**Perspectiva** que en definitiva, si lo que se pretende desde el Ministerio de Educación Nacional en respuesta a las exigencias del vigente sistema productivo, es que la escuela rompa con el esquema de enseñanza tradicional, dado el propósito de formar sujetos capaces de pensar por sí mismos, superar la minoría de edad exige mucho más que la publicación de normativas, demanda que quienes buscan ser docentes, reciban una preparación intelectual, de manera que sean unos profesionales de la educación con la habilidad para comprender los procesos de desarrollo del pensamiento en el ser humano; que esté dispuesto a valorar el disenso como una posibilidad para trascender las diversas miradas de la realidad, y que recurra a la investigación formativa para problematizar los fenómenos que estructuran las dinámicas de la sociedad, porque de lo contrario, es poco probable que Colombia cuente con ese ciudadano que con tanto ahínco espera.

# Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Ahumada, C. (1996). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Bogotá: Áncora Editores.
- Alcoberro, R. (2006). *¿Homo economicus o idiota moral?* Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/liberalisme5.htm>.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Anzola, G. (1962). *Notas auxiliares para el curso sobre introducción al planeamiento integral de la educación. Curso de inspectores nacionales de educación*. Bogotá: Escuela de Administración Pública.
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J. E. (Comps.). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. (pp. 19-38). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., y Coll, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp. 87-100). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]-Fundación Santillana.
- Botero, C. A. (2004). La formación en valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Universidad de Medellín*, 39(78), 35-56.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 31-47.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal, P. (Coord.). *La innovación educativa*. (pp. 11-26). España: Akal Ediciones.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Currie, Lauchin. *Bases para un programa de fomento para Colombia. Informe de la Misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento*. Bogotá, Banco de la República, 1951. [2 vols].

Echeverri, A. (1989). *Santander y la instrucción pública*. Medellín: Editorial Foro Nacional por Colombia.

Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. España: Editorial Norma.

Jaim, G. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

León, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 343-354.

Londoño, L. A., y Mendoza, H. (2001). Antecedentes históricos de la educación en Colombia. *Revista Universidad de Medellín*, (73), 9-23.

Marchesi, A. (2011). Preámbulo. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., y Coll, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp 7-11). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]-Fundación Santillana.

Martínez, A., Noguera, C. E., y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Merani, A. L. (1980). *Educación y relaciones de poder*. Medellín: Grijalbo.

Mojica, F. J. (1997). La sociedad del siglo XXI. *Revista Educación y Educadores*, 1, 74-89.

Nieto, A. (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Editorial Instituto Colombiano de Cultura [COLCULTURA].

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz Editores.

Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. México: Debate.

Ortega, J. E. (2011). *La condena hermenéutica: ensayo sobre la filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Restrepo, L. A. (1991). Hacia un nuevo orden mundial. *Revista Análisis Político*, (14), 78-90.

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 14(1), 113-128.

Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Valverde, O. (2012). *Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario*. San Juan de Pasto: Editorial Publicaciones Universidad Mariana [UNIMAR].

Villamizar, R. (1996). *Como nos gobiernan en Colombia* (3ª ed.). Cali: Feriva.

Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia* (9ª ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores.

INVESTIGACIÓN

# Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje

## ICT: strategy to improve interpretive reading comprehension in the area of language

Carlos Mauricio Toro Henao\*, María Nelba Monroy Fonseca\*\*

### Resumen

El objetivo de esta investigación se centró en optimizar los procesos de lectura interpretativa (área de lenguaje), en los estudiantes del grado Undécimo D de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, de la ciudad de Medellín, con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El estudio se enmarcó en una metodología cuantitativa, específicamente el método cuasi-experimental y descriptivo (Valenzuela y Flores, 2012). Además, se complementó con una aproximación de enfoque cualitativo (Suárez, 2001). Los resultados permitieron demostrar que la implementación de las TIC en el universo escolar apoyan los procesos pedagógicos y el acceso al campo del conocimiento; igualmente, dinamizan las relaciones entre el docente, el estudiante y los núcleos temáticos de enseñanza, por cuanto generan un aprendizaje con sentido desde una motivación constante (Ferro, Martínez y Otero, 2009).

### Palabras clave

Competencia lectora; Interpretación; Estrategias de lectura; Tecnologías de la Información; Comunicación (TIC).

\* Docente, Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander. Correo electrónico: mauros2003@gmail.com

\*\* María Nelba Monroy Fonseca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ingeniera de Sistemas, Universidad Antonio Nariño. Especialista en Informática Educativa y Multimedia, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Informática Educativa, Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Weiner, Perú. Correo electrónico: maria.monroy@uptc.edu.co

## Abstract

The purpose of this research focused on optimizing interpretive reading processes (area of language), in the students of Undécimo D (eleventh grade) of the Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, in the city of Medellín, through the use of Information and Communication Technologies (ICT).

The study was framed in a quantitative methodology, specifically the quasi-experimental and descriptive method (Valenzuela and Flores, 2012). Also, it was added with an approximation to qualitative approach (Suárez, 2001). The results allowed demonstrating that the implementation of TIC in the scholar arena supports pedagogical processes and the access to knowledge field; likewise, they streamline the relationships between teachers, students and thematic cores of teaching, because ICT generate learning with sense from a continuous motivation (Ferro, Martínez y Otero, 2009).

## Keywords

Reading Comprehension; Interpretation; Reading Strategies; Information and Communication Technologies (ICT).

# Introducción

**Las** Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han generado un cambio significativo en el universo escolar, en donde el uso del lenguaje y la construcción del aprendizaje se consolidan en una misma directriz. Gracias a estas herramientas de interacción se crean cambios sustanciales en la manera de acceder al mundo del conocimiento en que se proponen nuevas estrategias para abandonar el estilo de educación tradicional (Miranda, Muñoz, Porras y Ramírez, 2006).

**Dado** que el interés de la educación se centra en formar individuos con capacidad para interpretar y transformar su mundo, surgen las TIC como estrategias que le permiten al estudiante aprender a partir de la construcción del conocimiento y la colaboración. También son herramientas del aprendizaje para desarrollar actividades motivacionales, con las que los discentes dedican más tiempo al trabajo de aula y aprenden más (Fernández et al, como se citó en Ferro et al., 2009).

**Las** TIC se han constituido en elementos sustanciales en el desarrollo de la interpretación de los textos, mostrándose en recursos de gran importancia para acceder al conocimiento. Han permitido la creación de entornos comunicativos abriendo las puertas al desarrollo de nuevas experiencias formativas (Ferro et al., 2009). Asimismo, han transformado las relaciones dinámicas entre estudiantes y docentes, y surgen como una alternativa novedosa en la educación, por cuanto propician un aprendizaje significativo, colaborativo y participativo. En este contexto, la función del docente se centra en colaborar, facilitar y guiar los nuevos ambientes académicos, programando actividades curriculares que permitan conectar la estructura conceptual de su disciplina con el nivel cognitivo de los educandos.

**De** esta forma, el sustento metodológico del docente debe partir de la generación de atmósferas creativas-participativas para la construcción de un pensamiento crítico. “La participación se entiende como un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias” (Murcia, 1988, p. 25).

**De** acuerdo con lo anterior, las TIC le brindan al docente nuevos métodos y estrategias apropiadas para abandonar el estilo tradicional de enseñanza, ofreciendo una motivación activa y facilitando el intercambio de comunicación en donde lo interactivo juega un papel principal: fortalecer tecnologías anteriores y ofrecer nuevos recursos de gran utilidad para el diseño y desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza.

**La** escuela es el espacio de socialización donde se construye el aprendizaje. Se es ser en el mundo con otros, cuando se comparte una experiencia y se analiza e interpreta el contexto cotidiano. De ahí que el uso de las TIC debe estar articulado con una línea pedagógica de sentido que vaya a la par con la búsqueda, producción y transmisión del conocimiento. Es por ello que se necesitan docentes activos, flexibles, mediadores y creativos, que entren en diálogo con ese contexto y construyan un universo de significado con sus estudiantes, para indagar, consultar, confrontar, deducir, leer y escribir juntos. Por ello, “la educación (...) propugna por un trabajo que ponga el acento en la comprensión y en la construcción colectiva de los saberes a los que la escuela le apuesta” (Jurado, 2003, p. 17).

**En** este contexto, la labor del docente consiste en programar actividades y situaciones de aprendizaje adecuadas que permitan conectar la estructura conceptual de una disciplina con la estructura cognitiva previa del estudiante.

**Desde** este enfoque, cada estudiante puede ser un arquitecto de su propio aprendizaje, siempre y cuando cuente con la cooperación de un educador competente, quien tiene la responsabilidad de asegurar la adquisición y la transformación del saber. El docente debe buscar, a partir de las TIC, la participación organizada de los estudiantes desde un proceso permanente de reflexión y análisis crítico, planteada en términos de igualdad, entendimiento y comunicación con identidad de propósito.

**El** rol del profesor ya no debe discurrir por el aporte de información, sino en orientar a cada estudiante en su proceso de búsqueda, para que sea él quien de manera activa y experimental construya su propio conocimiento. Paulsen (como se citó en Benito, 2009) afirma:

El rol del formador se centra fundamentalmente en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el auto-aprendizaje y la construcción del conocimiento (p. 161).

**Es** claro que se necesitan educadores que lleven al estudiante a interpretar, argumentar y proponer nuevas reglas en el desarrollo del pensamiento, de tal forma que el discente potencialice las competencias comunicativas, asocie, compare, globalice y signifique cualquier información que se le provea. De ahí que los docentes se convierten en agentes dinamizadores que le ayudan al alumno a descubrir el camino y a dar a la luz las ideas (método mayéutica).

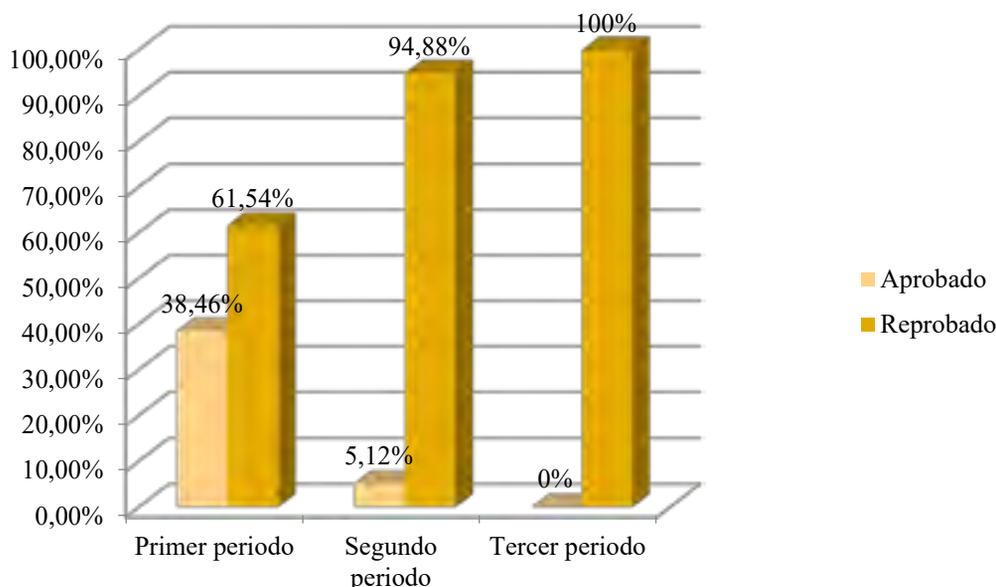
**En** este sentido, se precisa de docentes que revitalicen las instituciones educativas y, por tanto, originen cambios en la estructura organizacional; que entren en contacto con los procesos de socialización en la escuela y por fuera de ella, y configuren la realidad de los sujetos que la conforman. A través de esta configuración, se potencializarán las funciones interrelacionales, informativas e intersubjetivas; se favorecerán los procesos de comunicación, la generación de ideas y pensamientos; y se resolverán problemas inherentes al entorno educativo.

**Ahora** bien, las TIC han transformado los procesos de enseñanza-aprendizaje mostrándose como recursos de gran eficacia para apoyar la labor docente de forma interactiva. Su influencia, en el universo escolar, es fundamental para intervenir en las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de interpretar un texto con sentido. De ahí la importancia de este artículo, en el que se presentan los resultados de una investigación que permitió subsanar y minimizar esta problemática en los discentes del grado Undécimo D de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, de la ciudad de Medellín.

**Dichos** estudiantes, presentaban dificultades al interpretar un texto: poco manejo de microestructuras (relacionada con los procesos de decodificación: sintáctica y semántica a nivel referencial); y macroestructuras (capacidad relacionada con el reconocimiento de la organización y estructura del texto). Asimismo, no habían accedido a los niveles de inferencias enunciativas y léxicas.

Por otro lado, las evaluaciones que fueron aplicadas en el transcurso del año 2013 (primero, segundo y tercer periodo académico) a los estudiantes que en el año 2014 cursaban el grado undécimo D, muestran resultados poco favorables en comprensión lectora. Cada examen se estructuró desde la siguiente línea conceptual: competencia interpretativa y nivel de lectura inferencial. En la figura 1 se evidencia el registro de desempeño obtenido.

Figura 1. Registro de desempeño académico 2013



Fuente: elaboración propia

De lo anterior se infiere que existe una problemática relacionada con la comprensión lectora. Es claro que se necesita una adquisición de actividades y recursos didácticos e interactivos que lleven al estudiante a optimizar la competencia interpretativa y proponer nuevas reglas en el desarrollo del aprendizaje. Por ello, es preciso generar estrategias didácticas de lectura a través de las TIC, para que el discente desarrolle los diversos niveles de inferencias (enunciativas, léxicas, referenciales y macroestructurales) de forma gradual.

Las TIC han revolucionado el mundo de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el uso de Prezi y Cacao (herramientas de la Web 2.0) posibilitará que el estudiante mejore su nivel de comprensión lectora, relacionando varios recursos de información en donde se conjugue el texto y el color, y se desarrolle un entorno creativo para el aprendizaje (Buzan; citado por Fonseca, Romero, Medellín y Vásquez, 2014).

En este orden de ideas, el uso de Prezi y Cacao orientará los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, les permitirá a los estudiantes mejorar su comprensión lectora a nivel interpretativo (capacidad para realizar análisis e inferencia; relacionar, confrontar, globalizar y dar sentido a los textos). Los discentes alcanzarán procesos de pensamiento, seleccionando, categorizando e integrando la infor-

mación que se les suministre, y construyendo significativamente el conocimiento. Por ello, las páginas web, las computadoras, la multimedia; entre otras, se convierten en importantes medios de enseñanza para garantizar una calidad óptima del aprendizaje (Zilberstein y Collazo, 2009).

**Estas herramientas didácticas de aprendizaje desarrollan un amplio grado de recursos: imágenes, animaciones con sonidos, subrayados, videos, gráficos de todo tipo; entre otros, para mejorar la capacidad de lectura interpretativa en los discentes; también, posibilitando un trabajo creativo, y el acceso a variada información referente a un tema de interés. Son elementos que se unen cada vez más a los tradicionales medios de enseñanza, enriqueciendo los procesos de lectura; presentan, igualmente, múltiples funciones que facilitan la fijación de los conocimientos y contenidos, y ofrecen beneficios a los educandos (Miranda et al., 2006).**

**El Proyecto estuvo suscrito en la línea de investigación “La incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Desde este enfoque, el estudio se realizó con el fin de mejorar la competencia lectora interpretativa en el área de lenguaje en los estudiantes del grado Undécimo D de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño, con el uso de la Web 2.0 (Prezi y Cadoo), y la aplicación de las habilidades de lectura señaladas por Solé (1998) y Mejía (2006).**

## Desarrollo del tema

131

**Las TIC adquieren una importancia significativa en el campo educativo a partir de la década de 1970, por cuanto favorecen los procesos de formación académica. En este mismo escenario, la revolución electrónica –la radio, la televisión– genera cambios sustanciales en las costumbres sociales (Vidal, 2006).**

**En 1970 surgieron los primeros proyectos en Europa para introducir los ordenadores en la enseñanza básica y media. La revolución electrónica representa el punto de partida para el desarrollo de la Era tecnológica. Los avances científicos tuvieron como consecuencia: la preponderancia de las TIC que combinaban substancialmente la electrónica y el software (Villacres, Aucancela, Gaibor, Zurita y Puglla, 2010).**

**En la década de los ochenta empiezan a generalizarse cuestionamientos y críticas a la evolución de las TIC y su incidencia en la educación. Esta situación obedece a los siguientes factores: distancia creada con la práctica docente y los agentes educativos, y su poca promoción en los espacios escolares (Área, como se citó en Vidal, 2006).**

**En agosto de 1991, se formalizó el servicio de internet en Colombia orientado al mundo académico, científico y empresarial. Tim Berners Lee, crea la Word Wide Web (WWW) y propuso un nuevo sistema de “hipertexto” para compartir documentos: Lenguaje de Marcas de Hipertexto (Lozada, s.f.). Desde entonces, muchas personas comparten conocimiento a través de una extensa red de computadores interconectados desde diversas partes del mundo.**

**En** los primeros años de la década de los noventa pocas personas tenían acceso al contenido de la red. Con el pasar de los tiempos se observó el gran potencial que podría tener este invento, con lo que comenzó un gran intercambio de información de variados temas y la necesidad de compartirlos, entonces se creó el navegador Mosaic, el cual proporcionaba la visualización a través de hipertexto (Saldivar, 2006).

**La** evolución que ha tenido la Web ha sido constante: llegaron las imágenes a acompañar los textos y aparecieron las primeras herramientas interactivas. Con la llegada de las compañías .com en 2001 se evolucionó de las páginas HTML JavaScript e imágenes a estándares como XHTML, CSS. Una nueva forma de hacer las cosas se apoderó de Internet, por cuanto se pensó en el usuario como centro de interés. Esta concepción trae consigo el surgimiento de la Web 2.0. Esta última se creó en el 2004, tecnología enfocada hacia la participación y el trabajo colaborativo (Saldivar, 2006).

**Por** otro lado, en el siglo XXI ha adquirido una especial importancia el tema de la lectura desde las TIC. Todas las actividades humanas han estado permeadas por las ellas. La lingüística no podía estar ajena, es por ello que se desarrollaron, a partir del año 2000, herramientas de comunicación e información: diccionarios en formato electrónico, traductores automáticos, atlas lingüísticos computarizados; entre otros (Echevarría, 2002).

**Asimismo**, a partir del año 2008, se han venido presentando diferentes proyectos de investigación que establecen la importancia de las TIC en el acto de la comprensión lectora. Las investigaciones de Gómez (2008), Lira & Vidal (2008), Guerrero (2009), Herrera, B. (2009), Omaña (2010), Herrera, D. (2010), Martínez y Rodríguez (2011), Peraza (2011), Álvarez (2012), indican que el uso de las TIC favorece estrategias cognitivas como el muestreo, la predicción y la deducción; genera motivación e interés en los discentes por las actividades académicas; optimiza los procesos de lectura; permite que el educando pueda sacar sus propias conclusiones e inferencias de lo que ha observado; y además, le brinda al estudiante estrategias novedosas en su proceso cognitivo.

**En** estas investigaciones se conciben las TIC como herramientas didácticas que optimizan los procesos lecto-escriturales en los estudiantes y posibilitan la interacción entre el docente, el alumno y los ejes conceptuales; propiciando cambios en la manera de acceder al aprendizaje, y brindándole al profesor nuevas estrategias para abandonar el estilo tradicional de enseñanza, en donde se integre de forma creativa y lúdica actividades que le permitan al estudiante superar las dificultades en lectura.

**Las** investigaciones reflejan la importancia de las TIC, como herramientas didácticas que favorecen los procesos de lectura. No obstante, este proceso de investigación se diferencia de los anteriores, por cuanto se centró en el desarrollo de la competencia lectora interpretativa desde los diferentes niveles de inferencia (enunciativa, léxica, referencial y macroestructural) y utilizando estrategias de lectura con base en los estudios realizados por Solé (1998) y Mejía (2006), donde el estudiante debía establecer hipótesis, formular predicciones; hacer procesos de muestreo, realizar análisis, síntesis e indagación; y generar preguntas significativas para establecer un diálogo con el texto, develando el sentido del mismo.

## Bases teóricas de la investigación

Las bases teóricas del estudio, determinan, desde un enriquecimiento epistemológico y estructurado, las tendencias, y los núcleos conceptuales y temáticos, que le dan sustento al proyecto de investigación.

### Pensamiento y lenguaje

Según Vigotsky (1964), el lenguaje es el centro de equilibrio del proceso comunicativo y vehículo del pensamiento. Se concibe como un hecho social que hace al hombre un sujeto fenomenológico que se desarrolla a partir de su experiencia individual y colectiva con la realidad objetiva; es decir, la realidad del sujeto está permeada por el lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje estructura el pensamiento, ya que aquél no existe sin que haya sido moldeado por él. Configura las diversas representaciones que hace el ser humano de su entorno; es decir, a partir de su realidad subjetiva, el individuo interpreta la realidad objetiva del mundo. Es la representación del mundo (totalidad de los hechos), pero no necesariamente representa icónicamente el hecho. Bien lo afirma Duque (1992), toda representación debe tener en común con la realidad una estructura lógica. Nunca se puede pensar una cosa fuera de una situación posible.

En este sentido, los sujetos dinamizadores del lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar y analizar diferentes tipos de textos de acuerdo con sus significados o sentidos y las reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas.

### El papel de la palabra

La palabra posibilita al individuo la comunicación, intercambiar ideas, identificar las emociones propias y la de los demás. Es el elemento que une al ser individual con el mundo, un mundo lleno de complejidades que no se entendería si solo se interactuara con códigos paralingüísticos. Cumple un papel esencial no solo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia (Vygotsky, 1964).

El sentido de la palabra se da desde la unidad estructural entre el fenómeno verbal e intelectual. Todo pensamiento trata de unir algo con algo, de establecer una relación entre algo y algo. Posee movimiento, desarrollo, cumple una función determinada y resuelve una tarea establecida (Vygotsky, 1964).

El pensamiento actúa como un movimiento recíproco, donde se hace un recorrido de la palabra a él y de éste a ella. A partir de esta perspectiva, Vygotsky (1964) diferencia dos tendencias en el lenguaje: el aspecto interno y externo. En el primero, el niño inicia por la oración y luego comienza a dominar las palabras; en el segundo, se desarrolla de la palabra a la frase.

## El aprendizaje

**P**roceso de construcción que se produce de la interacción del individuo y la información, ampliándose el concepto desde lo cognoscitivo a lo afectivo y efectivo (Torre, como se citó en Suazo, 2007). Es una construcción colectiva, donde se da la apropiación de un saber específico por medio de la conversación, la imitación, la confrontación de ideas, la investigación, la repetición de un proceso; pero éste no se genera de manera individual, sino con el apoyo de otros que tienen el concepto o el proceso interiorizado y lo hacen saber de manera explícita y comprensiva para aquellos que no lo tienen o poseen una idea vaga del mismo. Estas concepciones dejan la idea que es un proceso mecánico de asociación de estímulos y respuestas incitado y determinado por condiciones exteriores (Alonso et al., como se citó en Suazo, 2007).

## El acto de la lectura

**E**l ejercicio de la lectura se determina por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen sentido para cada sujeto. Para leer hay que seguir una secuencia de grafías situadas en un orden específico. Por regla general, el lector ve los símbolos en una página, transmitiendo esa imagen desde el ojo al cerebro, pero también puede ser realizado mediante un método de impresión diseñado para personas invidentes (Otero, como se citó en Ramírez, 2003).

Según Gutiérrez (2009), la lectura es un proceso interactivo, en el que toda decodificación está determinada por lo social. Por ende, es un proceso plurisemántico en el que confluyen diversos sentidos de acuerdo con las experiencias del lector; lo que indica que en ningún momento el autor de un texto puede controlar el significado que él quiere asignarle al mismo. Cada lector comprende un texto de acuerdo con su realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo y su situación emocional.

## El lector

**D**e acuerdo con Pérez (1998), el lector es la persona que entra en interacción con el texto y es capaz de producir significado a partir de él. Posee un bagaje intelectual que le permite crear sentidos desde las diferentes lecturas con la que interactúa. Las revoluciones tecnológicas educativas están produciendo un cambio en el paradigma de la lectoescritura, que implica una transformación de los textos, los contextos, y las formas de leer.

**E**n la actualidad se encuentran lectores de lenguajes virtuales, de imágenes diagnósticas, de hipertextos, de videojuegos, de audiovisuales, entre otros; un lector integrado e inmerso en diseños de información que confirman su necesidad de interacción, auto-reconocimiento, aprendizaje y pasatiempo (Gutiérrez, 2009).

## El texto

Tejido de proposiciones que se enlazan de forma lógico-semántica creando una unidad de sentido. Está determinado por la intención comunicativa, la cual está, a su vez, establecida por la manera como las oraciones se enlazan entre sí hasta construir el hilo conductor del tema. No se habla entonces únicamente del libro de papel que se consideró durante años como texto, sino de las diferentes estructuras comunicativas: películas, videos, foros; entre otros, que llevan consigo la intención de comunicar un mensaje (Pérez, 1998).

## El contexto

Proceso de construcción de sentidos de acuerdo con las siguientes interacciones: sentido intratextual, intertextual y extratextual. El nivel intratextual se fundamenta en las estructuras semánticas y sintácticas, microestructuras y macroestructuras. El intertextual pone en juego las competencias enciclopédica y literaria, y está conformado por el componente relacional, el cual se ocupa de la relación con otros textos. El extratextual hace énfasis en la competencia pragmática, en las situaciones de comunicación en la cual se produce el texto: la intención, la ideología, las voces y su uso social en diversos contextos (Pérez, 1998).

## Comprensión lectora

Proceso individual e interactivo de producción de significado desde el acto de la lectura, en donde el lector construye una representación estructurada y coherente de lo que lee. En este sentido, el sujeto comprende un texto de acuerdo con sus conocimientos previos desde el mundo de la vida y su nivel de desarrollo cognitivo. Comprender un texto es dar cuenta de él. Para ello es necesario ubicar y señalar las ideas que se encuentran en su estructura, ya sea de forma oral o escrita (Pérez, 1998).

La comprensión lectora se da desde la sucesión de una serie de habilidades de pensamiento, en donde interactúan el lector, el texto y el contexto. En este núcleo integral, el lector pone en juego sus experiencias frente al tema; predice e interactúa constantemente con la información que aporta el texto (Solé, como se citó en Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012), y por tanto, establece procesos dialécticos e inferenciales de sentido.

## En torno al sentido: competencia interpretativa

La interpretación es la producción de significado desde el acto de la lectura. Es un proceso interactivo, donde el lector construye una representación estructurada y coherente de lo que lee, e interpreta el significado de acuerdo con su realidad interior y su nivel de desarrollo cognitivo. Dilucidar un texto significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan (Pérez, 1998). En un segundo aspecto, entra a jugar el aporte que el individuo le brinda desde sus vivencias particulares.

**En** el campo de la interpretación, la hermenéutica<sup>1</sup> adquiere una importancia significativa, por cuanto brinda herramientas para establecer un punto de comunicación entre el intérprete y el ser del texto. En este proceso dialéctico, el lector no debe desconocer el sentido originario del texto, permitiendo que este trascienda desde su literalidad. Desde este enfoque se actualiza, se trae al ahora desde una estructura dialógica de sentido (Betti como se citó en Barrera, 1998).

**Comprender** el sentido de una lectura se da también a través del desglose de las relaciones de sentido. Un texto es una unidad de ideas interconectadas. Para configurar esta realidad, es necesario dialogar con él, puesto que éste habla de acuerdo con un contexto particular y el intérprete debe comprenderlo desde su propio escenario (Barrera, 1998).

**Para** Gadamer (como se citó en Barrera, 1998) el primer momento hermenéutico está asociado con los conocimientos previos que tiene el lector frente al texto. En otras palabras, un proceso de comprensión se inicia con pre-conceptos que poco a poco, a medida en que se entra en diálogo con el texto, son reemplazados por otros más exactos. El intérprete, mediante las preguntas que le formula al texto, halla el sentido del mismo: analiza cada una de las partes en función del todo (Barrera, 1998).

**Este** proceso de interpretación tendrá validez desde el acto de la pregunta, por cuanto orienta el proceso hermenéutico y a través de ésta la intención del texto se pone al descubierto. “Leer es interrogar activamente un texto, construir su significado. Basarlo en las experiencias previas, esquemas cognitivos, propósitos del lector” (Manual Preicfes, s. f., p. 12). En este sentido, el texto toma vida y se contextualiza cada vez que un lector/intérprete entra en diálogo con él.

**La** interpretación es un proceso interactivo, en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los lectores; bien sea, los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto; o bien, aquellos otros acerca de la organización general del texto. En la medida en que los lectores son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, como se citó en Pérez, 1998).

## Niveles de inferencia

**Para** captar el sentido del texto, se establecen los diferentes niveles de inferencia: enunciativas, léxicas, referenciales y macroestructurales. Las inferencias enunciativas responden a las siguientes preguntas: ¿quién habla?, ¿qué dice?, ¿cómo lo dice?, ¿desde qué contexto habla?, ¿cuál es su intención?, entre otras. Las léxicas, la manera como se constituyen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las oraciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semánticamente estructurado. Las referenciales determinan el manejo de microestructuras (cadenas semánticas dentro del texto), desde los siguientes procesos: deícticos (marcas gramaticales), sustitución (manejo de sinónimos

<sup>1</sup> “Proviene del griego (término en griego) expresar, explicar, interpretar, traducir. En la cultura griega se le asociaba, desde una óptima mitológica, con el dios Hermes, quien era el mensajero divino encargado de notificar y hacer comprender el mensaje de los dioses a los hombres” (Marle, como se citó en Barrera, 1998).

y antónimos) y elipsis (elementos implícitos dentro del texto). Las macroestructurales establecen la jerarquización de las ideas de un texto en un todo coherente (Castillo, Triana, Duarte, Pérez y Lemus, 2007).

## Estrategias

Las estrategias van orientadas a promover aprendizajes significativos, en donde los discentes puedan desenvolverse de manera autónoma en una situación de comunicación determinada. Se planean de acuerdo con los intereses de los educandos, los objetivos que se logran y la naturaleza del conocimiento. Se conciben como un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin (Coll, como se citó en Solé, 1998).

Las estrategias son procedimientos que implican el cumplimiento de unos logros determinados, la programación de acciones para obtenerlos y la estimación de todo el proceso para diseñar posibles cambios, en donde se analizan las problemáticas y, por tanto, se desarrollan alternativas (Solé, 1998).

### Estrategias para captar el sentido de un texto

Entre las estrategias adoptadas para estructurar el texto, desde un sentido lógico, se encuentran: estrategias cognitivas (capacidad del lector para seleccionar, procesar y deducir ideas implícitas en el texto); estrategias cognitivas de muestreo (destreza del lector para elegir cognitivamente las palabras e ideas más relevantes del texto para construir los significados); la predicción (hipótesis relacionadas con el desarrollo y con el final de un texto); y la inferencia (habilidad para deducir y concluir aquellas ideas que aparecen implícitas en el texto) (Pérez, 1998).

Según Solé (1998), las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que implican el cumplimiento de unos fines específicos, la programación de acciones para conseguirlas y la evaluación de todo el procedimiento para ajustar posibles cambios, en el que se analizan las problemáticas y se desarrollan alternativas. Son ayudas que el docente le brinda al estudiante para que pueda afianzar su conocimiento, presentándose un proceso de construcción mediante el cual tanto uno, como el otro, pueden compartir de forma gradual universos de sentidos.

Solé (1998) plantea las siguientes estrategias antes, durante y después de la lectura, haciendo énfasis en el conocimiento previo de los estudiantes:

### Estrategias antes de la lectura

- **Dar** alguna información general sobre lo que se va a leer. En un primer momento se les indica a los estudiantes el tema, para que lo puedan relacionar con su experiencia previa, y el tipo de texto que se va a leer, para que ellos vayan asimilando tipologías textuales.

- **Ayudar** a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que puedan activar su conocimiento previo. En este aspecto, el profesor orienta al discente para que se centre en los siguientes aspectos: el título, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, cambios de letra, ideas esenciales del texto; entre otras. Estos aspectos son significativos para captar el sentido del texto.
- **Animar** a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Aquí se sustituye la explicación del profesor por la de los estudiantes. Los alumnos explican experiencias propias sobre el tema.

## Estrategias durante la lectura

- **Establecer predicciones** sobre el texto. Para establecer predicciones se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: tipo de texto, títulos, subtítulos, dibujos, encabezamientos, entre otros. También, la experiencia que el estudiante tenga sobre el tema. En estas predicciones, los alumnos participan de acuerdo con lo que observan y lo que conocen acerca del tema. Luego de hacer todas las predicciones, se realiza una lectura silenciosa o dirigida.
- **Promover las preguntas** de los alumnos acerca del texto. Cuando los estudiantes plantean preguntas sobre el texto, no solo desarrollan su conocimiento previo, sino que se hacen conscientes de lo que saben o no acerca del tema. En este proceso, el profesor interviene en la formulación de preguntas que elaboran los discentes.

138

## Estrategias después de la lectura

**Después de la lectura**, el estudiante debe: identificar la idea principal del texto; aplicar macro-reglas para sintetizar (suprimir ideas que se repiten, ideas terciarias y ejemplos, generalizar ideas en núcleos comunes); y formular los nuevos interrogantes que surgieron.

Por su parte, Mejía (2006) hace un estudio en donde presenta estrategias de lectura, desde diferentes acciones, para evaluar el proceso de interpretación de un texto y captar su significado:

- **Reconocer el texto** como unidad sintáctico-semántica. Los seres humanos no se comunican por medio de palabras aisladas, sino a través de frases con sentido. En esta medida, se deben desarrollar actividades para identificar el tipo de texto y su función comunicativa.
- **Señalar el qué, el quién, el cuándo, el dónde, y el cómo**, en un texto. Para implementar esta estrategia se desarrollan actividades que permiten conocer el autor (quién), el contenido (qué), la intención (por qué lo dice), para qué lo dice (objetivo), cuándo lo dice (tiempo), dónde (lugar), el modo (cómo), desde qué punto de vista (posición ideológica) y para quién (destinatario).
- **Establecer relaciones** entre ideas que están en el mismo párrafo, o entre párrafos diferentes. Se busca identificar conectivos (preposiciones, conjunciones, adverbios, entre otros), reconociendo, cómo establecen entre sí, relaciones entre los términos u oraciones.

- **Jerarquizar** los textos en términos de: tema, idea central, ideas fundamentales y detalles de ejemplificación. Para desarrollar esta estrategia se utiliza la analogía del árbol: el texto es al árbol como el tema a la raíz, la idea central al tallo, las ideas fundamentales a las ramas y las hojas a los detalles.
- **Activar** los conocimientos previos para la comprensión y producción del texto. Esta estrategia muestra la importancia del conocimiento previo. Con ella se busca activar los saberes previos y los esquemas mentales a través de actividades que indaguen por el conocimiento enciclopédico del estudiante, de modo que le permitan poner en uso, en el momento preciso, conocimientos almacenados en su mente.

## Las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Se definen como un conjunto de medios conformados por diversos aparatos, redes y servicios que se fusionan en un sistema de información interconectado computadores, procesadores de textos, software, recursos en línea, entre otros, propiciando una nueva concepción del aprendizaje. Cumplen entonces un papel fundamental y es el de completar, potencializar y revitalizar tecnologías antecesoras (Miranda et al., 2006).

Las TIC se unen cada vez más a los tradicionales medios de enseñanza (pizarra, tiza, libro) y enriquecen los procesos pedagógicos; presentan, además, múltiples funciones que facilitan la fijación de los conocimientos y los contenidos, y ofrecen beneficios a los educandos (Miranda et al., 2006). Este tipo de herramientas posibilita al estudiante y al profesor, el acceso a variada información referente a un tema de interés, donde tendrán la posibilidad de retroalimentarse con nuevos conocimientos.

**Interactividad.** Proceso dialéctico que se establece entre el hombre y los nuevos objetos de aprendizaje (mediaciones pedagógicas); en otras palabras, interacción humana con aparatos tecnológicos. Se caracteriza por la acción bilateral entre dos actores: uno físico-virtual (ordenador) y el estudiante. Este proceso de correspondencia permite el desarrollo de nuevos procesos comunicativos, ya que representa la posibilidad de interacción entre contenidos y educandos (Sulbarán y Rojón, 2006).

Esta nueva línea de aprendizaje permite afirmar el origen de una transformación sustancial del modelo educativo tradicional, que busca unirse a otros modos de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la tecnología. El aprovechamiento pedagógico de las nuevas tecnologías requiere de nuevas formas de atención, manejo de nuevos sistemas de comunicación y creación de nuevos escenarios donde se requiere que el discente desarrolle su autonomía (Sulbarán y Rojón, 2006).

## Materiales didácticos

**El** uso de los recursos tecnológicos (web y los espacios interactivos) en los que se armonizan situaciones didácticas, hacen que el aprendizaje sea más atrayente para los discentes, por cuanto generan la participación de los educandos (Yarto, como se citó en Tivisay, Guerrero, Hazel y Flores, 2009).

Los materiales didácticos pueden propiciar situaciones idóneas de aprendizaje, siempre y cuando estén enmarcados en un contexto educativo constituido, en el que haya un guía que los oriente. De lo contrario, la inserción de éstos en el ámbito académico, solo sería un elemento más (Tivisay et al., 2009).

## Web 2.0

Como afirma Márquez (2007), la Web 2.0 supone un cambio de modelo sobre la concepción de Internet. El concepto se fundamenta desde una inteligencia compartida, donde el usuario es visto como un distribuidor de contenidos. Permite que cualquier individuo pueda publicar, es decir, se establece una “democratización” del uso de internet al publicar todo tipo de texto. Entre sus características se pueden distinguir: libros virtuales compartidos, noticias, ofimática, pizarras digitales colaborativas on-line, portal personalizado, entre otras.

En el plano educativo, la web 2.0 conlleva las siguientes ventajas: implica nuevos roles para profesores y alumnos orientados al trabajo colaborativo y participativo; abre las puertas a un aprendizaje más autónomo, facilita espacios on-line para el almacenamiento, categorización y publicación de cualquier tipo de texto; y suministra redes de aprendizaje.

## Prezi

**Este** recurso tecnológico en línea es una aplicación multimedia para la creación de presentaciones de forma dinámica e interactiva. Posibilita un mejor manejo de información, por cuanto organiza las ideas estructuralmente. Es una novedosa herramienta con la cual se pueden diseñar innovadoras presentaciones, orientando un trabajo intuitivo y ordenado (Balcázar, N., Alcántara, Balcázar, L., Medina, y Toro, 2012).

**Ofrece** una gran variedad de plantillas con temas interesantes y completamente editables y manejables a cada estilo. Una gran característica es su navegación por la plataforma: amplía los textos y los reduce de acuerdo con la intención del expositor. También cuenta con buena definición en sus diapositivas, imágenes del ordenador, mapas conceptuales y gran variedad de figuras geométricas ajustadas al tamaño requerido. Esta concepción de la imagen, según Segovia (como se citó en Balcázar et al., 2012), abre nuevas vías a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**El** uso de Prezi orienta un trabajo creativo, colaborativo y motivador. De acuerdo con Cruz (s.f.), es ideal para trabajar con los discentes con déficit de atención, generando situaciones donde se estudian los detalles de un objeto. Le da otro significado al uso de las imágenes, no solo como adornos, sino como elementos que amplían el tema. En este sentido, la unión del color y la palabra permite al cerebro actuar con mayor eficacia en el aprendizaje (Buzan, como se citó Fonseca et al., 2014).

## Cacoo

**Programa** de fácil manejo que permite desarrollar diagramas de casos de uso, de Gantt, de flujos, entre otros. Es una herramienta interactiva para diseñar mapas conceptuales de una forma didáctica y atrayente. Provee varias plantillas para la elaboración de los diagramas (Gallardo, 2009). Funciona con Google Drive, en donde se comparte, con otros usuarios, el trabajo realizado.

**La** creación de mapas conceptuales con la herramienta de Cacoo brinda al discente una orientación generalizada sobre el tema a tratar en el texto, desde un análisis macroestructural. A través de los esquemas de pensamiento, se establece una diferenciación progresiva en la estructura cognitiva de los individuos; una integración de conceptos; y una asimilación de forma adecuada en la estructura cognitiva, logrando que el aprendizaje sea significativo (Berumen, 2012).

**Los** diagramas, mapas mentales y conceptuales, son modos visuales para presentar relaciones de palabras, de jerarquía, causa-efecto, de complementariedad, de variación, entre otras. Su función los hace útiles tanto en manos del docente, que sintetiza un tema ininteligible a un esquema comprensible por el discente; como en las del estudiante, quien con otras formas evidencia el conocimiento obtenido sobre determinados contenidos y conceptos (Gallardo, 2009).

## Metodología

**La** investigación se enmarcó en una metodología cuantitativa, específicamente el método cuasi-experimental y descriptivo (Valenzuela y Flores, 2012). Igualmente, se consideró complementarla con una aproximación de enfoque cualitativo, por cuanto este último subyace en las características fenomenológicas e interpreta los resultados desde este fundamento (Suárez, 2001). Los participantes elegidos para este proyecto pertenecían al grado undécimo de la Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. La muestra seleccionada fue de 66 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 19 años de edad, con base en una selección por conveniencia (Valenzuela y Flores, 2012).

**Los** grupos estaban conformados así: uno, denominado experimental, integrado por 38 estudiantes (undécimo D), con un promedio de edad de 16,1 años, de los cuales 31 son hombres y, 7, mujeres. Un segundo, designado control, compuesto por 28 estudiantes (undécimo C), con un promedio de edad de 17,4 años, de los cuales 17 son hombres y, 11, mujeres.

**Este** tipo de investigación mixto partió de los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuesta inicial, cuestionarios (pruebas de comprensión lectora) y observación participante. La encuesta estuvo conformada por 14 preguntas de selección múltiple en las que se determinaron los intereses de los estudiantes y su apreciación sobre su proceso de lectura; confrontando los esquemas previos e identificando intereses. Ésta permitió obtener indicadores sobre el nivel de habilidad que poseen los estudiantes con respecto a la competencia lectora interpretativa, uso de estrategias de lectura y manejo de las TIC.

Los cuestionarios reunieron los procesos de lectura desarrollados por los discentes: prueba pre-test, pruebas de seguimiento y prueba pos-test, a través de éstas, se midió el nivel de lectura inferencial en los estudiantes.

La observación participante integró los hallazgos más significativos identificados al interior del aula de clase. Este proceso fue continuo, centrándose en el problema de investigación y partió de las siguientes preguntas: ¿qué es observado?, ¿cómo es observado?, ¿cuándo es observado?, ¿dónde es observado?, ¿qué observaciones se registran? y ¿cómo se analizan los datos emergentes de la observación? (Galeano Marín, 2012).

Se realizó un análisis documental que permitió la construcción de una fundamentación teórica de la propuesta. Este se encaminó hacia un rastreo de la literatura más representativa acerca del tema objeto de la investigación, mediante la interpretación y síntesis de las principales teorías vigentes.

Luego, de aplicar los diferentes instrumentos de recolección de datos, se hizo un análisis interpretativo con los datos que arrojó el proceso de intervención, para determinar la correspondencia que existe entre las variables involucradas en el proyecto.

## Conclusiones

**El** uso de Prezi y Cacao permitió que se favorecieran los niveles de inferencia enunciativa, léxica, referencial y macroestructural, los cuales garantizan que se dé un proceso de interpretación. Aunque los estudiantes no hayan logrado mejorar su competencia lectora interpretativa en un 100%, los resultados de las pruebas aplicadas al grupo experimental con respecto al grupo control, revelan índices de favorabilidad en los procesos pedagógicos que utilizan herramientas y recursos de la Web 2.0.

**Estas** herramientas didácticas permitieron abordar el texto como unidad sintáctico-semántico; establecer procesos macroestructurales y microestructurales; activar los conocimientos previos de los estudiantes para la competencia lectora interpretativa; promover las preguntas de los educandos; identificar la intención y sentido del texto; y la relación entre conceptos, categorías gramaticales,

proposiciones y párrafos. Asimismo, orientó los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto los estudiantes seleccionaron, categorizaron e integraron la información que se les dio, construyendo de forma significativa el conocimiento.

**I**mplementar estrategias de lectura a través de Prezi y Cacao–facilitó el trabajo con los discentes y captó su atención, por cuanto estos recursos de la web 2.0 ofrecían una gran cantidad de medios: imágenes, animaciones con sonidos, subrayados, ampliación de textos, gráficos de todo tipo, entre otros, aportando elementos que no serían posibles de transmitir solo por medio del texto escrito (Herrera, 2010); igualmente, permitieron la participación activa, dinámica, motivadora y colaborativa, en el desarrollo de actividades del grupo experimental; lo cual no se observó en la clase tradicional del grupo control.

**P**or medio de Prezi y Cacao, el estudiante puede asociar, comparar, globalizar y simbolizar cualquier información que se le suministre. En este sentido, dichos recursos didácticos desarrollan procesos de pensamiento complejos en el individuo, en la medida que permiten seleccionar la información relevante de un texto, categorizar, generalizar e integrar el contenido del mismo. La consecución de los anteriores procesos provee innegablemente elementos que dinamizan los niveles de lectura interpretativa.

**P**or otra parte, las estrategias de lectura son determinantes a la hora de comprender un texto. Gracias a ellas se pueda construir una interpretación con sentido (Palincsar & Brown, como se citó en Solé, 1998). No obstante, estas habilidades didácticas, tal como lo revelan las encuestas, no eran utilizadas por todos los estudiantes. El 71% del grupo control y 76% del experimental, expresan que no las habían empleado. Esta situación permite evidenciar que a los estudiantes no se les había dado una orientación con la cual pudieran afrontar con éxito su proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la lectura. Por esta circunstancia, manifestaban –antes del proceso de intervención con las TIC– un regular desempeño en su comprensión lectora.

**E**l poco aprovechamiento de los recursos de la Web (Youtube, Prezi, Cacao, Webquest, Blogs, entre otros) en los procesos pedagógicos, como lo evidencian las encuestas, incide también en su desempeño lector. Ambas poblaciones manifiestan la poca utilización de estos medios. Además, los docentes, tal como lo expresan los estudiantes, no les brindan constantemente a los alumnos herramientas interactivas para afianzar su formación. Gracias a estos recursos que ofrece la Web, se optimizan los procesos específicos con los que el discente se enfrenta: resolución de problemas, y expresión de ideas y pensamientos (García, Basilotta y López, 2014).

**D**e lo anterior se desprende que es fundamental implementar en los procesos de enseñanza-aprendizaje estrategias de lectura a partir de los ambientes interactivos de comunicación que proporciona la Web 2.0 (Prezi y Cacao), en los que se encuentra una variedad de alternativas que se ajustan al desarrollo de las prácticas lectoras (Magliano et al., como se citó en Martínez y Rodríguez, 2011).

**L**as nuevas tecnologías aparecen, entonces, como recursos idóneos para apoyar el quehacer docente y el acceso al conocimiento. Varias investigaciones que han abordado el tema de la comprensión lectora con el uso de las TIC, entre ellas la de Gómez (2008), Guerrero (2009), Herrera, B. (2009),

Herrera, D. (2010), Peraza (2011), reflejan su importancia como herramientas didácticas que favorecen los procesos de lectura; asimismo, demuestran sus fortalezas a la hora de ser implementadas en las aulas de clase.

**Las TIC favorecen un aprendizaje significativo; su uso constante permite desarrollar las estrategias de lectura, la creatividad y la comunicación. En este sentido, proporcionan escenarios para el desarrollo de la lectura interpretativa, fundamentado en procesos didácticos e interactivos en los que el discente elabora procedimientos dialécticos, participa constantemente y se involucra en el tema desarrollado.**

**Las TIC han dinamizado las relaciones entre el docente y el estudiante, y surgen como una alternativa novedosa en la educación, por cuanto propician un aprendizaje con sentido desde una motivación constante y facilitan el intercambio de comunicación. El proceso de aprender se da gracias al ofrecimiento de mejores canales de comunicación y medios para la exploración del dominio que compone el material primario para el aprendizaje (Coll, Maurí & Onrubia, 2008, García, Valcárcel & Hernández, 2013, como se citó en García et al., 2014).**

**Las TIC entran a propiciar, entonces, cambios en la manera de acceder al análisis e interpretación de textos, brindándole al docente estrategias apropiadas para abandonar el estilo tradicional de enseñanza, y facilitando la interacción entre educandos, medios, compañeros y profesores. Se convierten así, en elementos sustanciales, por cuanto han transformado el ambiente pedagógico, en donde la motivación y la participación juegan un papel significativo (García et al., 2014).**

**Estas nuevas tecnologías están modificando los procesos de enseñanza-aprendizaje y se constituyen en elementos sustanciales para acceder al conocimiento. Su implementación, en el ámbito escolar, potencializa nuevas estrategias de enseñanza. El uso de estos medios permite que el docente entre en un contacto sistemático con sus estudiantes y optimice los contenidos de su asignatura. En este sentido, es claro que se necesitan educadores que lleven al estudiante a interpretar, argumentar y proponer nuevas reglas en el desarrollo del pensamiento, de tal forma que éste potencialice las competencias comunicativas, asocie, compare, globalice y signifique cualquier información que se le provea (Villada y Correa, 2010).**

## Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 6(12), 1-23.
- Balcázar, N., Alcántara, E., Balcázar, L., Medina, S., y Toro, R. (enero-junio, 2012). Evaluación del conocimiento y uso del software "Prezi" en los alumnos de la Universidad de Guadalajara. *Revista Material Didáctico Innovador* (Nuevas Tecnologías Educativas), 8(1), 1-9.
- Barrera, J. (enero-diciembre, 1998). En torno al sentido. *Análisis (La posmodernidad a debate)*, (3), 65-82.
- Berumen, L. (2012). *El uso de mapas conceptuales como herramienta para la comprensión lectora y la construcción de conocimientos*. (Tesis para obtener el título de Licenciada en Pedagogía). México. Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/28526.pdf>
- Cáceres, A., Donoso, P. y Guzmán, J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. Tesis para optar al Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de educación, Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres\\_a/pdfAmont/cs-caceres\\_a.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf)
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M. y Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Cruz, L. (s.f.). *Crear y publicar con las TIC en la escuela: Prezi, una herramienta de la Web 2.0*. Universidad del Cauca (computadores para educar). Recuperado de [http://www.iered.org/archivos/Publicaciones\\_Libres/2011\\_Crear\\_y\\_Publicar\\_con\\_TIC\\_en\\_Escuela/xCapitulos/4-11\\_Presentaciones-Interactivas-con-Prezi.pdf](http://www.iered.org/archivos/Publicaciones_Libres/2011_Crear_y_Publicar_con_TIC_en_Escuela/xCapitulos/4-11_Presentaciones-Interactivas-con-Prezi.pdf)
- Duque, N. (diciembre, 1992). Los estilos en la filosofía de Wittgenstein. *Dodona: Revista de la Universidad del Quindío*, (1), 41-54.
- Echevarría, M. (2002). Programas computacionales para el español como lengua materna. *Revista signos: estudios de lingüística*, (51-52), 163-194.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (julio 2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, (29), 1-12.

- Fonseca, L., Romero, M., Medellín, L. y Vásquez, J. (2014). *Libro científico: Investigaciones en tecnologías de información informática y computacional*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Galeano-Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gallardo, J. (2009). Aprendizaje curricular del alumnado inmigrante: algunas propuestas la Web 2.0. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (3), 142-160.
- García, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje Colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar, Revista científica de Educomunicación*, 21(42), 65-74.
- Gómez, A. (2008). *Objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora*. Tesis para obtener el grado de maestría en educación, Escuela de graduados en educación, Tecnológico de Monterrey (Universidad Virtual), Neiva, Huila, Colombia. Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/351/8/Gomez%20tesis.pdf>
- Guerrero, I. (2009). *Estudio descriptivo: utilización del programa Enciclomedia y sus efectos en la comprensión lectora en estudiantes de 6º grado de primaria en el municipio de Guadalajara Jalisco-México*. Tesis para optar al grado de magister en educación mención informática educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-guerrero\\_i/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-guerrero_i/html/index-frames.html)
- Gutiérrez, E. (enero-junio, 2009). Leer digital: La lectura en el entorno de las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144-163.
- Herrera, B. (2009). *Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el texto electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de UNITEC*. (Tesis para obtener el título de Máster en enseñanzas de lengua con orientación en español), Vicerrectoría de Investigación y Postgrados, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán, Tegucigalpa, MDC, Honduras. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com>
- Herrera, D. (2010). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las TICS como apoyo pedagógico*. (Tesis para obtener el título de Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual), Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1910>
- Jurado, F. (2003). *La Educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura*. Bogotá: Magisterio.
- Lira, D. y Vidal, L. (2008). *Uso de las TICs como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura: una propuesta de estrategia de aprendizaje*. (Tesis para obtener el título de Profesional de educador(a) de párvulos y escolares iniciales), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/lira\\_d/sources/lira\\_d.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/lira_d/sources/lira_d.pdf)

- Lozada, P. (s.f.). *Evolución de la web*. Recuperado de [http://profesores.elo.utfsm.cl/~tarredondo/info/networks/Evolucion\\_Web.pdf](http://profesores.elo.utfsm.cl/~tarredondo/info/networks/Evolucion_Web.pdf)
- Manual Preicfes. (s.f.). Colombia: Grupo Latino Editores.
- Márquez, P. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas* (On line). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.peremarques.net> desde internet: /web20.htm
- Martínez, R., y Rodríguez, B. (julio-diciembre, 2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9(2), 18-25.
- Mejía, L. (2006). Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual. Memorias *Encuentro hacia la comprensión lectora* (1-18). Medellín: Corporación CINAPEF (Medellín, Antioquia).
- Miranda, N., Muñoz, M., Porras, L., Ramírez, D. (2006). *Las TICS, nuevas alternativas en la superación de las dificultades en el aprendizaje escolar*. Medellín: Universidad de Antioquia (monografía).
- Murcia, J. (1988). *Investigar para Cambiar*. Bogotá: Magisterio.
- Omaña, J. (2010). *Favorecimiento de la comprensión lectora desde Internet bajo la metodología Webquest*. (Tesis para obtener el título de Especialista en educación mención de procesos educativos), Instituto de mejoramiento profesional del magisterio, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, San Cristóbal, Venezuela. Recuperado de [http://asset.soup.io/asset/1270/3843\\_7ae9.pdf](http://asset.soup.io/asset/1270/3843_7ae9.pdf)
- Peraza, E. (2011). *Fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras en niños de quinto grado, mediante la aplicación de estrategias didácticas de aprendizaje apoyadas las TIC*. (Tesis para obtener el título de Especialista en diseños de ambientes de aprendizaje), Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/handle/10656/1256>
- Pérez, M. (1998). *Lineamientos curriculares. (Lengua castellana)*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ramírez, F. (2003). *Estrategias didácticas para desarrollar la competencia lectoescritural*. Monografía para optar al título de Licenciado en Lingüística y Literatura. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, Chía-Cundinamarca.
- Saldivar, J. (2006). *Web 2.0*. Universidad Católica de Asunción. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.jeuazarru.com/docs/Web\\_2\\_0-pdf](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.jeuazarru.com/docs/Web_2_0-pdf)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao editorial.

- Suárez, P. (2001). *Metodología de la investigación: Diseños y técnicas*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/79303843/42/>
- Suazo, I. (junio 2007). Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en anatomía humana normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373.
- Sulbarán, E. y Rojón, C. (junio 2006). Repercusión de la interactividad y los nuevos medios de comunicación en los procesos educativos. *Investigación y postgrado*, 21(1), 187-209.
- Tivisay, M., Guerrero, Z., Hazel, C. y Flores, H. (junio 2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa (Volumen 2)*. México: Tecnológico de Monterrey, Escuela de graduados en educación (EGE).
- Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en educación. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 5(2), 539-552.
- Villada, S. y Correa, E. (2010). *Las TIC como herramientas didácticas en el marco del aprendizaje significativo*. (Tesis de grado para acceder al título de Licenciatura en básica con énfasis en Tecnología e Informática), Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Facultad de Educación. Recuperado de [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/590/1/TLBETI\\_Correa-LeguizamonEdy\\_2010.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/590/1/TLBETI_Correa-LeguizamonEdy_2010.pdf)
- Villacres, M., Aucancela, R., Gaibor, P., Zurita, D., y Puglla, D. (2010). *Historias de las TICs*. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo-Epec/ Proyectos y Trasferencia de Tecnología. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/36892727/Historias-de-Las-TICs>
- Vigotsky, L. (1934/1964). *Pensamiento y Lenguaje*. En M. Rotger (Trad). Buenos Aires, Argentina: Lautaro.
- Zilberstein, J. y Collazo, R. (2009). Los medios de enseñanza. Su importancia en la formación de una cultura general integral. *Fundamentos didácticos de la Educación Superior Cubana*. Selección de lecturas. La Habana: Félix Varela.

INVESTIGACIÓN

# Aproximación a la noción de ética en Humberto Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica

## Approach to the notion of ethics in Humberto Maturana and its relation to systemic family therapy

Yesenia Mora Herrera<sup>\*</sup>

Edith Marcela Trejos Restrepo<sup>\*\*</sup>

Carolina Zuluaga Cardona<sup>\*\*\*</sup>

Luis Felipe Vahos Sarrias<sup>\*\*\*\*</sup>

### Resumen

Este artículo da cuenta del rastreo bibliográfico sobre el aporte de la ética de Humberto Maturana a la terapia familiar sistémica. El enfoque empleado fue cualitativo, con alcances hermenéuticos, destacando la estrategia documental. La técnica de generación de información fue la revisión bibliográfica. La muestra correspondiente al análisis fue de quince textos. La investigación arroja que la propuesta ética en Maturana se fundamenta en aceptar a los demás como legítimos otros en convivencia, privilegia el ser sobre el hacer, la emoción sobre la razón, la cooperación sobre la competencia y la confianza sobre el miedo. Se concluye que la adopción de la propuesta ética de Maturana en la terapia familiar sistémica favorece la horizontalidad en el proceso terapéutico e invita a una visión más posibilitadora de la familia.

### Palabras clave

Ética; Razón; Terapia familiar; Emoción; Amor

### Abstract

<sup>\*</sup> Trabajadora Social, Uniminuto. Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: yese06\_12@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8753-224X.

<sup>\*\*</sup> Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: marcelatrejosrestrepo@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0462-8463.

<sup>\*\*\*</sup> Psicóloga, Universidad de Antioquia. Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: kazuca@gmail.com Orcid: 0000-0002-8013-5946.

<sup>\*\*\*\*</sup> Psicólogo, Universidad de Antioquia. Estudiante de la Especialización en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: sarrias03@hotmail.com Orcid: 0000-0003-0102-1260.

This article gives an account of the bibliography on the contribution of ethics of Humberto Maturana to systemic family therapy. The approach was qualitative, under a hermeneutical perspective, emphasizing a documentary strategy. The generation of information technique was the review of bibliography. the analysis sample corresponding to this, was about fifteen texts. Research shows that the ethics proposal in Maturana is based on accept others as legitimate others in coexistence, privileges the being over the doing, the excitement over the reason, cooperation over competition, and confidence over fear. It is concluded that the adoption of the proposed ethics of Maturana in systemic family therapy promotes horizontality in the therapeutic process and invites to a more accurate view of family.

### Keywords

Ethics; Reason; Family therapy; Emotion; Love.

# Introducción

La pregunta sobre la ética debe atravesar cada una de las experiencias y decisiones humanas. La ética entendida como la interrogación sobre el propio ser, nos conduce a pensar que para lograr una terapia familiar sistémica debemos hacernos preguntas que inviten a la reflexión acerca de nosotros mismos y nuestra responsabilidad para con los demás.

Si bien el camino de la ética señala la posibilidad de comportarse bien y un mejor vivir, que en términos Aristotélicos (trad. 2005) es el arte de la buena vida, es innegable que día a día nos encontramos con dilemas éticos que obstaculizan ese buen vivir. Estos dilemas humanos confrontan los deseos y los intereses individuales con la necesidad de ser responsables frente al otro. Al respecto Aristóteles manifiesta que “parece que todo arte y toda investigación, e igualmente toda actividad y elección, tienden a un determinado bien; de ahí que algunos hayan manifestado con razón que el bien es aquello a lo que todas las cosas aspiran” (p. 47).

En relación con lo anterior, consideramos que el rol de la ética en la terapia familiar sistémica es de una importancia indiscutible. En primer lugar, porque la terapia familiar sistémica en sí reviste una responsabilidad innegable frente al otro, a las familias consultantes, a los demás terapeutas y a la comunidad académica. Segundo, porque quienes asisten a terapia tienen la intención de construir cambios para su beneficio y el de sus familias y esto tiene implicaciones y consecuencias en sus vidas.

En efecto, estimamos que la base de la ética está en el reconocimiento y la aceptación legítima del otro, situación que supone un reto, pero también un deber, es decir, admitir que cada uno de nosotros existe en relación al otro y que no podemos escapar de dicha realidad.

Como resultado de estas consideraciones surge nuestro interés por analizar el aporte de la ética de Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica. Si bien Maturana es un referente indiscutible para los terapeutas familiares sistémicos, no hallamos investigaciones que recojan sus postulados en torno a la ética, más aún, no encontramos trabajos académicos que relacionen sus conceptos acerca de la ética con la terapia familiar sistémica. Así, describir la relación de la noción de ética en Maturana con la terapia familiar es un tema novedoso y de gran utilidad para los terapeutas familiares, las familias consultantes y para la comunidad académica.

En consecuencia, podemos intuir que la ética en la terapia familiar implica una aceptación legítima del otro, que se traduce en una postura de igualdad, de cooperación y de mutuo entendimiento entre el terapeuta y el consultante. Asimismo, que la ética es una decisión que requiere una constante reflexión, un compromiso y un profundo examen de conciencia.

En definitiva, podríamos decir que la ética representa la decisión individual de asumir las responsabilidades que conlleva el reconocimiento de la alteridad, la otredad y pagar el costo que sugiere tomar esa decisión y vivir en torno a esta. Así las cosas, la pregunta es qué principios éticos orientan las intervenciones del terapeuta familiar sistémico.

## Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica

### Resultados

Este trabajo investigativo analiza una serie de textos de Maturana: (1996a,1996b, 1996c, 1997, 2002<sup>a</sup>, 2002b, 2002c, 2002d, 2003, 2004, 2006) que nos permiten una comprensión más amplia acerca de su noción de ética. Además, exploramos otros autores que se han interesado por su obra y lo han interpretado. En esta indagación de bases de datos encontramos pocos artículos referidos al tema de la ética en Maturana, lo que da cuenta de que es un asunto que ha sido poco abordado. La totalidad de los textos entre artículos, obras, conferencias y entrevistas consultados fueron 15. Dichos libros y artículos fueron consultados en bibliotecas, bases de datos internacionales, revistas virtuales y en nuestras bibliotecas personales; en 8 de estos artículos encontramos referencias al concepto de ética y en 7 de estos, al concepto de familia y terapia familiar sistémica.

A continuación, relacionamos los textos consultados en la tabla 1, que contiene las categorías, referencias, palabras clave y número de artículos.

Tabla 1. Categorización y fuentes de referencia

Categoría	Autor y nombre de artículo	Palabras clave	Número de libros o artículos
Ética	Aristóteles (trad. 2005). <i>Ética a Nicómaco</i> . Madrid: Alianza Editorial.	Ética, virtud, vicios, extremos	8
	Maturana, H. (2002d). <i>La objetividad un argumento para obligar</i> . Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.	Ética, razón, conducta, emociones, racionalidad, aceptación mutua, amor, cultura, biología	
	Maturana, H. (2002a). <i>El sentido de lo humano</i> . Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.	Responsabilidad-reconocimiento del otro-lo social, el conversar, la realidad, error, mentira, felicidad, desapegos, autopoiesis, el otro legítimo	
	Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). <i>Del ser al hacer</i> . Santiago de Chile: Lom Ediciones.	El ser, la escucha, el hacer, la terapia	
	Maturana, H. (2003) <i>Emociones y lenguaje en educación y política</i> . Santiago de Chile. Ediciones Dolmen.	Convivencia, la razón, la emoción, la cultura, lenguaje	
	Maturana, H. (2003). <i>Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia</i> . Santiago de Chile: Lom Ediciones.	El amor, conversación, cultura patriarcal, cultura matríztica	
	Maturana, H. (1996b). La realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman (Comp.), <i>Construcciones de la experiencia humana</i> (pp. 51-130). Gedisa: Editorial.	Sociedad, cognición, autoconciencia, conversación, emoción, racionalidad	
	Maturana, H. (2002c). <i>Trasformación en la convivencia</i> . España: Dolmen Ediciones.	Valores, el ser, educación, lenguaje, amor, el hacer, emoción, ética.	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y nombre de artículo	Palabras clave	Número de libros o artículos
Familia	Maturana, H. (2002b). <i>Formación humana y capacitación</i> . Santiago: Dolmen Ediciones.	Amor, posibilidad, confianza, aceptación, colaboración, respeto, relación	7
	Maturana, H. y Bloch, S. (1996a). <i>Biología del emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción. Bailando juntos</i> . Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.	Emociones, lenguaje, amor, relaciones	
	Maturana, H. (1996c). <i>La realidad ¿objetiva o construida? (Vol. II). Fundamentos biológicos del conocimiento</i> . Barcelona: Anthropos Editorial.	Amor, cultura, fenómeno social, la razón	
	Méndez, L., Coddou, F. y Maturana, H. (2006). La constitución de lo patológico. Ensayo para ser leído en voz alta por dos. En H. Maturana (Comp.), <i>Desde la biología a la psicología</i> (pp. 158-194). Buenos Aires: Editorial Universitaria y Lumen.	Terapeuta, terapia, familia, cultura, la enfermedad, lenguaje	
	Anderson, H. y Goolishian, H. (1991). Sistemas humanos como sistemas lingüísticos. Implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. <i>Revista de Psicoterapia</i> , 2(6-7), 41-72.	Lenguaje, significados terapia familiar sistémica	
	Grandesso, M. (2015). Terapia comunitaria: Un espacio colectivo de diálogos y conversaciones transformadoras (Vol 1). En D. Fried Schnitman (Ed.), <i>Diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica</i> (pp. 164-177). Ohio: CLACSO.	Terapia comunitaria, el rol del terapeuta, competencias y soluciones colectivas, el lenguaje	
	Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. <i>Psicología Conductual</i> , 14(3), 511-532.	Terapias posmodernas, premisas filosóficas, lenguaje, significado, terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones	

## Método

Los textos y estudios consultados presentan una metodología cualitativa, privilegiándose la estrategia documental. La tabla 2 da cuenta de los autores con año de publicación ubicando sus trabajos desde un enfoque hermenéutico.

Tabla 2. textos y estudios consultados que presentan una metodología cualitativa

Metodología empleada en el estudio	Enfoque metodológico	Autores	Número de artículos
Investigaciones cualitativas	Hermenéutico	Anderson, H. y Goolishian, H. (1991) Aristóteles (trad. 2005) Grandesso, M. (2015) Maturana, H. y Bloch, S. (1996a) Maturana, H. (1996b) Maturana, H. (1996c) Maturana, H. (1997) Maturana, H. (2002a) Maturana, H. (2002b) Maturana, H. (2002c) Maturana, H. (2002d) Maturana, H. (2003) Maturana, H. y Pörksen, B. (2004) Méndez, L., Coddou, F. y Maturana, H. (2006) Tarragona, M. (2006)	15

## Comentarios

La revisión documental permite esclarecer la relación existente entre la noción de ética en la obra de Maturana y la terapia familiar sistémica. En la medida en que la ética connota la aceptación legítima del otro haciéndonos responsables de las consecuencias de nuestros actos sobre los demás, así, en el sistema terapéutico esta visión propuesta por el autor nos invita a establecer relaciones horizontales, colaborativas, de confianza y de aceptación mutua entre los participantes de la terapia.

### Sobre la ética de Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica

En la obra de Maturana (2002a) se destacan una serie de principios éticos orientadores de las intervenciones del terapeuta familiar sistémico. Para el autor, “la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro, y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un ser con el cual uno configura un mundo social” (p. 267).

En la terapia familiar sistémica, la *aceptación del otro* supone entonces partir del reconocimiento de que ambos, terapeuta y familia, tienen la misma dignidad en el espacio terapéutico y esto significa que ninguno ostenta verdades absolutas, sino que ambos co-crean nuevas posibilidades para la familia. Maturana (2002b) expresa lo que significa *aceptar al otro* legítimamente, en este caso hablando de la relación profesor-alumno:

Aceptar la legitimidad del niño o niña en la biología del amor, no consiste en no ver esas características particulares, sino al contrario, verlas y relacionarse con el niño o niña desde su legitimidad, aunque el propósito del profesor o profesora sea cambiar o ampliar las capacidades de acción y reflexión de ese niño o niña (p. 21).

**Para** lograr la aceptación legítima del otro, el terapeuta tendrá que estar atento también a sus emociones debido a que estas tienen efecto directo en lo que sucede en la terapia, asimismo se hace necesario ser observador del lenguaje verbal y no verbal que ocurre en esta relación, lo cual permite establecer una correspondencia entre terapeuta y consultante.

**Es** por esto que la práctica reflexiva se hace imprescindible porque favorece el uso de las propias emociones en favor de la terapia y, en este sentido, se pueden utilizar las experiencias del terapeuta como herramientas en la construcción con el otro, además de reconocer las historias de los consultantes como relatos que pueden movilizar diferentes emociones dentro de este sistema terapéutico. Al respecto, Maturana (2002b) expresa que:

La reflexión es un acto en la emoción en el que se abandona una certidumbre y se admite lo que se piensa, lo que se tiene, lo que se desea, lo que se opina o lo que se hace (...) puede ser mirado, analizado y aceptado o rechazado como resultado de ese mirar reflexivo. "Como tal, la reflexión constituye un acto en el desapego que, cuando se hace, nos libera de cualquier trampa" (p. 39).

**Esta** reflexión permanente faculta al terapeuta para ser recursivo en las formas de relación con el otro, explorando la curiosidad en el propio saber, reconociendo la necesidad de estar en constante investigación e interpretación de nuevos saberes, teorías, métodos y técnicas que permiten la cualificación del terapeuta en su quehacer. En este sentido es importante reconocer la necesidad de construir redes de apoyo con otros terapeutas, lo que permite conocer nuevas miradas y posturas, ampliando las posibilidades de interacción con los consultantes. El terapeuta debe entonces aceptar su legitimidad, tal como Maturana (2002b) lo sostiene:

Ese riesgo de desaparecer en la escucha. Lo central para mejorar la relación consigo mismo está en recuperar, lograr o conservar el autorrespeto por sí mismo. La aceptación de la propia legitimidad. Es sólo desde el respeto por sí mismo, que uno puede escuchar al otro sin miedo a desaparecer al hacerlo (p. 29).

**Cuando** el terapeuta desconoce sus propias emociones y se excluye de las observaciones que hace a la familia, es decir, olvida que tanto él como la familia construyen el espacio terapéutico. Además, el terapeuta está allí como facilitador de un proceso en el cual se pretende encontrar nuevas comprensiones de la situación, y no para determinar soluciones desde una postura de experticia que impide modificaciones en los diversos modos de estar en el mundo.

**La** adopción del terapeuta de una postura de experto limita además las posibilidades de construcción con la familia y restringe su capacidad de autonomía o agenciamiento, porque al ponerse en una posición de poder, desconfía de las potencialidades de la familia y desvaloriza y critica sus conductas.

**Por** el contrario, cuando el terapeuta adopta una postura de no saber y de aceptación genuina de sí mismo y de la familia, se genera un tipo de relación horizontal basada en el respeto y la confianza. Maturana (2002b) refiere que:

El respeto por sí mismo pasa por el respeto por el otro, y se vive cuando uno no vive su relación con el otro en la continua justificación de su ser, y no le exige al otro un ser particular (p. 33).

**El** terapeuta no está en la terapia para ofrecer respuestas, sino para construir con la familia nuevas maneras de relacionarse. El cambio depende de las posibilidades, recursos y deseos de la familia, no de lo que el terapeuta crea que es mejor para ellos. Maturana (2002b) ofrece una idea que puede ser útil y adaptarse a la terapia familiar sistémica:

Las dificultades o las limitaciones de conocimientos que la gente tiene, se resuelven con la adquisición de esos conocimientos. Pero las dificultades que las personas tienen en el ámbito relacional, y que son las que de hecho limitan el uso de los conocimientos con autonomía creativa, no se resuelven con más conocimientos, sino con un cambio en cómo se vive el estar en el mundo y consigo mismo (p. 29).

**Por** otro lado, la aceptación legítima de la familia por parte del terapeuta aporta la libertad, el respeto y la confianza de creer en sus propias capacidades y recursos, tal como sugiere Maturana (2002b) refiriéndose a la relación entre profesores y sus alumnos:

Los niños y las niñas son en sí mismos el verdadero fundamento para su formación humana y capacitación, y todo proceso educacional debe partir aceptando la legitimidad del ser del niño o de la niña, aunque se les guíe a cambiar su hacer. Lo que los niños y las niñas son y saben al ingresar al espacio escolar no debe ser desvalorizado (p. 23).

**La** aceptación legítima del otro, en este caso de la familia, implica la aceptación no solo de lo que la familia es y trae a terapia, sino también del saber que tienen sobre sí mismos y de las maneras a través de las cuales han intentado resolver su malestar. Es por esto que ni el terapeuta corrige a la familia en su ser ni tampoco los miembros de la familia entre sí se relacionan desde el juicio.

**Así**, el respeto, la responsabilidad y la preocupación por el otro son los ejes que hacen de la convivencia una dimensión más humana, en la que las relaciones de poder, de discriminación, exclusión, marginación y competencia son reemplazadas por las de igualdad y equidad, buscando que todos nos responsabilicemos de nuestras acciones frente a los demás. Esta responsabilidad solo se da cuando nos preocupan de manera genuina las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre los otros.

**De** esta manera, la terapia familiar sistémica soportada bajo la postura ética de Maturana (1997) tendría necesariamente que sostenerse en la reflexión constante de las intervenciones terapéuticas y de la construcción de un espacio de colaboración y entendimiento mutuos:

Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad existen solamente en el dominio del amor. Las preocupaciones éticas, la responsabilidad y la libertad, tienen lugar solamente en tanto uno puede ver al otro, a uno mismo y a las consecuencias de las acciones de uno en los otros o en uno mismo, y uno actúa de acuerdo a si uno quiere o no esas consecuencias. Pero para hacer esto, para tener preocupaciones éticas, para ser responsable, para ser libre, uno tiene que ver al otro o a sí mismo en su legitimidad, sin que éste requiera justificar su existencia, esto es, uno tiene que operar en el amor (p. 113).

**El** primer requisito para una convivencia armónica es aceptar la legitimidad del otro y esto podría entenderse como una nueva *ética* que pone el énfasis en la emoción y no en los argumentos racionales que invitan a vivirla. Esto, llevado al terreno de la terapia familiar sistémica, supondría entonces ver a las familias consultantes y a los demás profesionales como personas indispensables para nuestra configuración del mundo, ya que la realidad no es entendida como algo que encontramos, sino como una construcción social que requiere cooperación y no competencia.

**La cooperación como una capacidad necesaria para asumir una conducta ética incluye al otro en nuestra realidad y legitima su existencia junto a la nuestra.**

Si nos atenemos a la idea que expresa Maturana (2002b): “el mundo no preexiste, surge con el propio vivir en la convivencia con el otro” (p. 48), entonces entenderemos que una terapia familiar sistémica basada en esta premisa, otorga un lugar privilegiado a la construcción conjunta de sentidos y nuevas realidades y, además, hace de la terapia un espacio de participación y democracia. La terapia familiar sistémica podría constituirse entonces como una red social colaborativa en la que se tejen relaciones de *cooperación*, no solo entre terapeuta y familia, sino también con otros miembros de la comunidad que reflexionen sobre la realidad de la familia.

Según expresa Maturana (2002a), la competencia: “estimula la envidia y la pérdida de respeto por sí mismo y por el otro” (p. 70). En la relación terapéutica, la desconfianza en las capacidades de la familia, la autoridad ejercida por el terapeuta desde una postura de experto y la negación de realidades alternativas, van en contravía de una posición de cooperativismo porque son características de la cultura patriarcal que niega la existencia del otro. Tales características son: apropiación, control, dominación, jerarquía y autoridad. En palabras de Maturana:

La cultura patriarcal está caracterizada por una manera de vivir centrada en la apropiación, la desconfianza, el control, el dominio y el sometimiento, la discriminación sexual y la guerra. En una cultura patriarcal la coexistencia humana tiene muchas formas, pero es esencialmente política; esto es, las relaciones personales son vistas, la mayoría de las veces, como instrumentos para ganar superioridad en una lucha continua por el poder (p. 144).

**Estas relaciones de competencia establecidas en la cultura patriarcal obstaculizan las posibilidades de transformación en la familia, en tanto niegan sus recursos y deslegitimizan sus capacidades de agenciamiento. Una postura cercana a la ética en Maturana invita, por el contrario, a rescatar la oportunidad de resistirse, por ejemplo, a los roles de sometimiento, poder y control avalados por la cultura y que permean la dinámica familiar.**

**Esto es, adoptar una cultura matríztica que se caracteriza por el respeto por el otro, la colaboración, la participación y la solidaridad. En este sentido, una terapia familiar sistémica apoyada en los fundamentos de la cultura matríztica, es decir, del cooperar, tendría en cuenta el reconocimiento del otro como legítimo; la resistencia del autoritarismo, visto esto como la posibilidad de que todos puedan participar; la ayuda mutua, la confianza en las capacidades del otro, la libertad y la responsabilidad en las elecciones.**

**La terapia familia sistémica en la cultura matríztica supondría también la ampliación de una red de colaboración entre terapeutas que se apoyen en el saber del otro, para ampliar las posibilidades de intervención en beneficio de la comunidad académica y de las familias consultantes.**

**La evitación de alianzas dentro del proceso terapéutico haría también parte de la cultura matríztica, en tanto genera horizontalidad y confianza en los procesos y se aleja de posturas de poder en las cuales el terapeuta se puede vincular con uno de los miembros de la familia, deslegitimizando el saber y la experiencia de los otros miembros.**

**La cooperación se entiende entonces como necesaria en el proceso terapéutico, en tanto expande la capacidad reflexiva, la conducta social responsable y la confianza en las capacidades del sistema terapéutico como forjador de nuevas realidades a través de la conversación. Para Maturana (2002a), las personas somos seres colaboradores por naturaleza y lo describe de la siguiente manera:**

Aunque seres humanos modernos, vivimos principalmente inmersos en una lucha política; no somos animales políticos, sino animales colaboradores. No todas las relaciones humanas son de la misma clase debido a que ellas tienen lugar bajo distintas emociones, y es la emoción lo que define el carácter de la relación (p. 124).

**En este sentido sería útil preguntarnos: ¿bajo qué emoción tiene lugar la terapia familiar sistémica? La emoción que constituye la relación social es el amor; y si pensamos la relación terapéutica como una relación social, podríamos concluir que son la cooperación, la confianza mutua y la aceptación legítima del otro, las emociones que tienen lugar en la terapia familiar sistémica. El planteamiento anterior aleja la relación terapéutica de una relación de dominación de saberes o de sometimiento a realidades impuestas desde afuera y no co-construidas en el proceso terapéutico.**

**Esa noción de amor representa un aporte importante en la obra del autor. Maturana (1996a) manifiesta que: “en estas circunstancias, el amor como emoción, es uno solo, y es el dominio de las conductas relacionales en que el otro, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno” (p. 29). El amor representa entonces la búsqueda del bien para el otro y es en ese camino de interacción legítima con la alteridad en el cual encontramos nuevas posibilidades de vinculación y nos reconocemos necesarios para construir otras realidades.**

**La terapia familiar sistémica vista desde esta noción de amor, implicaría la aceptación incondicional de la existencia del otro tal cual es. Un espacio en el que el otro no tenga que justificarse, rendirse ni castigarse. Por el contrario, representa un espacio de liberación de culpas y aceptación de responsabilidades. La responsabilidad de vivir diferente y construir nuevos mundos en el lenguaje y reconocer el cambio como posible.**

**De la mano de la cofundadora del centro matrístico en Chile, con quien viene trabajando diferentes talleres y conferencias, al referirse a su labor de ayuda a otros, Maturana (2003) plantea como respuesta al cuestionamiento y crítica al cómo se ha de aplicar el amar en terapia, así:**

Esta era la situación hasta el día en que Ximena Dávila me invitó a ver y comentar lo que ella hacía en las consultas con las personas que le pedían ayuda ante algún dolor en su vivir, y al mostrarme lo que hacía me di cuenta de cómo usaba su comprensión de la biología del conocer y de la biología del amar en una dinámica reflexiva en la que la persona que consultaba se encontraba mirando su vivir desde su vivir, en un proceso que resultaba en que ésta recuperaba su respeto (amor) por sí misma. Más aún, ella observó en el vivir relacional mismo con las personas que la consultaban, que su petición de ayuda era siempre por un dolor en el convivir con otros y consigo mismo, y que este dolor era siempre cultural. Y ella se dio cuenta, también, de que la potencia liberadora o sanadora de lo que ella hacía en las conversaciones reflexivas que generaba radicaba en que éstas operaban en quien consultaba a través de la realización del entendimiento de lo humano (esto es, de sí mismo) que la biología del conocer y la biología del amar implican (p. 9).

Se identifica de esta manera, y desde la concepción del autor, la potencia que el amor tiene en el sistema terapéutico en la medida que brinda la posibilidad tanto a consultantes, como a terapeuta, de encontrarse en una conversación especial en donde el ser es reconocido y dignificado en su dimensión más humana e integradora. Es decir, la terapia se convierte en ese espacio para mirar, observar y reflexionar sobre el ser; pudiéndose co-crear nuevos significados y entendimientos sobre ese ser en el mundo. E incluso, yendo un poco más allá del sistema terapéutico entre dos o más personas, se podría retomar la conformación de redes sociales más amplias y comunales como lo plantea Grandesso (2015):

De esta manera, esta práctica de terapia se puede comprender como facilitadora para la construcción de nuevas autobiografías, de protagonismo competente porque favorece el intercambio entre un yo singular y un tú comunitario, promoviendo así el paso del yo al nosotros. Las historias no sólo de sufrimientos sino también de competencias presentadas por los participantes de la terapia comunitaria, en especial durante las etapas de contextualización y problematización, se acogen en una actitud de legitimación, solidaridad, respeto y empatía, construyendo un contexto para cada que persona pueda reconocerse como un ser humano de valor, independientemente de su origen y sus circunstancias. En este sentido la TIC (Terapia comunitaria integrativa), como abordaje dialógico, se basa en la creencia en que cada persona puede transformar su historia, y que el cambio proviene de la organización de la comunidad en el lenguaje y diálogo, en los intercambios sociales entre el yo y el otro en contextos de construcción colectiva de posibilidades de vida (p. 176).

Es así como la terapia comunitaria integrativa de Grandesso (2015) considera al sistema terapéutico como el espacio donde confluyen el respeto, la legitimación del otro, la preocupación por los demás y la construcción de nuevos significados y sentidos a través de las conversaciones que tienen lugar en el lenguaje y el emocionar en la terapia.

Para hacer posible esa construcción de nuevos mundos en el lenguaje es indispensable vivir en la *confianza*. En la obra de Maturana (2002a) este concepto es entendido como una cualidad que debe existir en los sistemas humanos para posibilitar el desarrollo, la supervivencia y evolución en las comunidades, pues a través de esta se pueden tejer las relaciones con los otros:

La posibilidad de vivir en la confianza surge de aceptar la propia legitimidad y la legitimidad del mundo en el que se vive que surge de vivir como niño o niña en la aceptación total por la madre. La aceptación total del niño trae la aceptación de sí y del otro que es el fundamento de lo social (p.70).

En relación con la terapia familiar sistémica, el terapeuta debe confiar en las posibilidades de la familia e invitar a la puesta en práctica de sus propios recursos y saberes. Esto es, generar espacios de validación y apreciación genuina que favorezcan la *escucha* de las historias hasta ahora subyugadas de la familia. Dichas historias representarán posibilidades de transformación y agenciamiento en los consultantes, quienes depositan su confianza en el terapeuta quien, a su vez, los concibe como seres legítimos y válidos. Y en este sentido, Maturana (2002a) considera que los seres humanos nacemos en la confianza, pero la cultura nos pone trampas que nos llevan a la desconfianza, de la cual explica:

No, no es una tendencia humana, es producto cultural porque vivimos una cultura que es engañosa, que no está funcionando en la legitimidad del presente, sino que está funcionando en la búsqueda de las apariencias, de la manipulación, del uso del otro, del abuso y de la explotación. En todas estas dimensiones se niega la legitimidad de la confianza, se niega la legitimidad de lo social. Y si hay limitación de la confianza en la convivencia, se vive en la hipocresía y en la mentira (p. 70).

**Retomar** esta apreciación al confiar en nuestras capacidades y en las de las familias, permite abordar la terapia familiar sistémica de una manera *ética* y responsable, en la que el desarrollo de nuevos significados y entendimientos de las historias traídas a la terapia favorecerán una transformación en la convivencia.

**Anderson y Goolishian (1991)** afirman: “como terapeutas todos sostenemos valores, sesgos, prejuicios; y todos tenemos opiniones de cómo la gente y todos nosotros debemos o no debemos actuar o vivir. Tales prejuicios están allí simplemente. Tomamos estos prejuicios como oportunidades” (p. 14).

**El** reconocimiento de nuestros prejuicios permite legitimar nuestra humanidad y usarla a favor de la construcción del espacio terapéutico. En este sentido, forjar la confianza entre terapeutas y consultantes es necesario para la transformación de los significados que se construyen a través del lenguaje. Aceptar al otro en su legitimidad, y entender su historia como el resultado de la interacción y co-construcción de experiencias significativas, implica hacer útiles los prejuicios de manera que permitan ampliar la mirada sobre las situaciones traídas a la consulta y así evitar caer en un enfoque lineal que limita las posibilidades de la familia y sus opciones de cambio.

**Otros** de los conceptos clave del autor son la distinción entre el ser y el hacer, que están atravesados por el sistema de valores, creencias, normas, significados que hacen parte de la cultura que habita a cada ser humano y, en particular, de los ambientes en los que se desenvuelve el hombre. Igualmente, en la terapia familiar sistémica, el ser y hacer de los consultantes y del terapeuta se ponen en escena.

**Maturana (2002c)** aborda el tema de la formación en las instituciones educativas e invita a que los niños y las niñas puedan llegar a ser seres humanos responsables, socialmente conscientes y con autorrespeto, argumentando que:

Esa es una gran tarea, pero al intentarla estemos conscientes de que hay una práctica particular que nos puede ayudar: no corrijamos el ser del niño, sólo lo que él o ella hace, invitando a él o ella a reflexionar y actuar con conciencia de lo que él o ella hace, en autorrespeto y no en obediencia (p. 72).

**La** distinción entre el ser y el hacer se puede extrapolar al terreno de un proceso terapéutico con un individuo, pareja o grupo familiar, en la medida que la terapia considera o ve a estos como seres únicos, con unas historias y vidas particulares en las que coexisten narraciones, emociones, significados e ideas que le dan un sentido a sus realidades.

**Cuando** alguien acude a terapia busca ser reconocido en su ser, acogido, respetado y comprendido en su singular forma de relacionarse con el mundo. Por ello, la terapia consistirá en resignificar aquello que es traído o expuesto como una dificultad, problema o sufrimiento, haciendo énfasis en la corrección de las acciones, en el hacer del consultante. Es decir, de lo que se trata es de aceptar al otro como un legítimo otro, buscando un cambio en la red relacional a partir de los recursos, capacidades, cualidades y posibilidades que tiene cada uno dentro del sistema terapéutico.

**Partiendo** de lo anterior, en la terapia familiar sistémica se busca identificar aquellos patrones relacionales y de comunicación que están afectando el sistema familiar, resaltando y apreciando el ser de las personas. Se trata más bien de visibilizar las acciones y conductas y no enfocarse en la corrección

del ser de los consultantes. Lo anterior va de la mano con una de las características que identifican a la terapia narrativa cuando habla de los problemas; se trata del hecho de poner el énfasis no en la persona como portadora del problema o dificultad, sino en ver el problema como el problema. Al referirse a los problemas en los consultantes, Tarragona (2006) nos dice:

Estos no son vistos como síntomas o como manifestaciones de alguna deficiencia del cliente. Más bien, se piensa en los problemas como algo separado del cliente, algo externo a él o ella pero que está afectando su vida. Freedman y Combs (1996) enfatizan que la exteriorización es más importante como una actitud que como una técnica. Señalan, siguiendo a Epston (1993), que nuestra forma común de ver a los problemas como síntomas sólo ha existido recientemente en términos históricos y que se puede pensar en las dificultades de muchas maneras diferentes. Cuando la gente empieza a hablar de sus problemas como entidades separadas, como algo que está afuera, siente una diferencia casi inmediata. Con frecuencia reportan que externalizar los problemas les ayuda a ponerlos en perspectiva, a sentirse menos culpables y a sentir poder hacer algo para solucionarlos (p. 522).

**El planteamiento anterior invita a cuestionar la manera en que se abordan los problemas y las dificultades en el ámbito terapéutico y en el diario vivir. En la cotidianidad es común observar la actitud y disposición de las personas cuando se confrontan con los problemas y conflictos, generalmente se ve al otro como el que los encarna o los genera, culpabilizándolo o recriminando su ser, lo que llevar a que se sienta aún más mal sin posibilidades de argumentar su situación. En la terapia familiar sistémica se trata de intentar separar el problema de la persona poniendo el énfasis en las acciones, en las conductas y en los patrones que se han de transformar a través del lenguaje como la base de la co-construcción de nuevos significados, respetando la realidad y al mundo que trae el consultante.**

**En este orden de ideas, Maturana (1996b) manifiesta que los seres humanos contamos con diferentes dominios cognoscitivos para explicar la realidad y define dos caminos explicativos: la objetividad sin paréntesis y la objetividad entre paréntesis:**

Como lo he dicho anteriormente, si el observador sigue el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, acepta a priori una realidad objetiva como fuente de validación de sus explicaciones de la praxis del vivir, y hace eso invocando entidades que en última instancia no dependen de lo que él haga. En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, el observador ve la realidad como aquello que es. Si, por el contrario, el observador sigue el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis, acepta que la realidad es lo que él haga al validar sus explicaciones de la praxis del vivir, y que al hacer eso trae a la mano muchos dominios diferentes de realidad (p. 72).

**Así, Maturana (1996b) nos presenta dos posturas para explicar la realidad. Esta puede ser vista como lo objetivo, lo real, lo medible, es decir, la realidad es una verdad irrefutable e independiente de la persona; y, por otro lado, plantea que no hay una realidad objetiva, una verdad absoluta, sino que hay muchas verdades y diferentes versiones de la realidad.**

**Estas posturas aplican para las relaciones humanas y para el campo terapéutico. Si el terapeuta familiar sistémico se ubica en el lugar de la objetividad sin paréntesis en su intento de conocer la realidad de la familia, no respetará la diferencia y la singularidad de quienes consultan porque no encajan o no va más allá de lo que le permite su sistema cognoscitivo. El terapeuta estará desconociendo las vivencias y el contexto sociocultural que rodean y explican lo que la familia trae como motivo de consulta, es decir, solo verá lo que la familia trae como observable y evidente.**

**Por otro lado, si el terapeuta se ubica desde la postura de la objetividad entre paréntesis, reconocerá a la familia como un sistema diferente, singular y legítimo poseedor de significados, juicios y sentidos que explican su propia realidad. Se invita al terapeuta a no contar con una sola versión de lo que acontece en la familia, a no quedarse fijado en lo que simplemente se ve, sino que ha de asumir una mirada más curiosa que le permita ampliar el foco de lo que la familia trae a la terapia. Y de esta manera se está operando desde una postura ética, en tanto el terapeuta escucha al otro aceptando su legitimidad en la convivencia, comprendiendo el porqué de una realidad determinada y en el co-construir nuevas formas de relacionarse con la vida y el mundo.**

**Conectado con lo anterior, Maturana (1997) nos invita a pensar en una reflexión ética en torno a estas posiciones en las que se dan la negación o la aceptación del otro, manifestando que:**

La preocupación ética se constituye en la preocupación por el otro, se da en el espacio emocional y tiene que ver con su aceptación, cualquiera que sea el dominio en el que ésta se dé. Por esto la preocupación ética nunca va más allá del dominio de aceptación del otro en el que se da. Al mismo tiempo, según aceptemos o no al otro como un legítimo otro en la convivencia, somos o no responsables frente a nuestras interacciones con él o ella, y nos importarán o no nos importarán las consecuencias que nuestras acciones tengan sobre él o ella. En el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, el otro no es aceptado como un legítimo otro y nunca somos responsables por la negación del otro (p. 41).

**En el marco de un sistema terapéutico aceptamos a la familia como un legítimo otro en la convivencia cuando se le brinda una auténtica acogida, y se le ofrece un espacio de escucha y confianza distinto a otros dispositivos.**

**La terapia familiar sistémica es la oportunidad que tienen los consultantes, de la mano del terapeuta, de co-construir nuevos sentidos y significados alrededor de las situaciones que son traídas como motivo de consulta. La terapia se convierte en un espacio interaccional y relacional, en el que se espera que la familia sea vista y tratada con dignidad y legitimidad.**

**En este orden de ideas, es importante esclarecer que lo que es traído por una familia al sistema terapéutico como lo que no anda bien en su dinámica familiar, puede ser concebido por ellos como problemas, conflictos, patologías o desacuerdos. Al respecto, Méndez et al. (2006) argumentan que:**

Para que un problema exista, una persona debe especificarlo, y otra aceptarlo. Por lo tanto, todo problema conlleva una comunicación y toda comunicación lleva aparejada una congruencia dinámica entre los interlocutores quienes coordinan sus conductas a través de ella. Sin embargo, no toda afirmación constituye una comunicación en el dominio al que está destinada. Cualquier persona puede decir "existe un problema" o "tú tienes un problema", pero sólo algunas personas traen a la mano problemas con esas afirmaciones, porque no se escucha de la misma manera a todas las personas cualquiera sea el contexto social en el que hablan. En efecto, el que una persona sea escuchada y que su afirmación "aquí hay un problema" traiga a la mano un problema, revela un consenso o acuerdo social implícito o explícito que le concede poder a través de una disposición a escuchar y obedecer. Es en esta concesión de poder a través de la disposición a escuchar y obedecer, que las interacciones humanas generan algunas peculiaridades que caracterizan a determinados sistemas sociales, ya sean éstos parejas, familias o sociedades como las entidades políticas donde el terapeuta tiene que operar (p. 148).

**De** acuerdo con lo anterior, se consideraría que para el común de las personas hay un problema o una patología en la familia cuando hay presencia de dolor, sufrimiento o inestabilidad y que existen profesionales de la salud mental a quienes se les otorga un saber sobre estas situaciones que afectan a la familia.

**Se** espera que ellos elaboren diagnósticos y realicen tratamientos, ya que se supone poseen un acceso privilegiado a una realidad objetiva e independiente en el campo de la salud mental. Desde la postura de la objetividad entre paréntesis encontramos una explicación dada por Méndez et al. (2006) frente a lo normal y lo patológico así:

De acuerdo con esto, para que una situación interaccional constituya un problema de salud mental, la persona debe definirla como tal en un contexto social que acepte esta definición. En otras palabras, una determinada conducta se convierte en psicopatológica cuando alguien afirma que constituye un problema de salud mental atribuyéndole cualidades de dolor, sufrimiento, falta de control o indeseabilidad, y así es aceptado en el dominio social en que se presenta. En consecuencia, las afirmaciones “yo tengo un problema psicológico” y “tú tienes un problema psicológico”, traen a la mano problemas psicológicos cuando se les acepta. Pero, ¿por qué se les acepta? La primera afirmación, “yo tengo un problema psicológico”, implica la aceptación por parte del que habla, ya que de lo contrario no la realizaría. Pero, ¿cómo es que llega a afirmarse? “tú tienes un problema psicológico”, surge como una imposición sobre otra persona, quien la puede aceptar, ignorar o rechazar. Pero, ¿Qué determina lo que ésta última hace al respecto? (p. 147).

**El** concepto de lo normal o lo anormal dentro de la terapia será una construcción lingüística dotada de un significado según los acuerdos a los que un grupo social o familia hayan llegado.

**Es** por esto que la terapia se constituye en un espacio, relacional e interaccional por excelencia, que permite una danza conjunta entre el lenguaje y el emocionar, donde tanto terapeuta como consultante co-construirán nuevos significados y comprensiones en torno a lo que es traído mediante una conversación como motivo de consulta.

**Maturana** (2002a) expone las *emociones* como una forma de relacionarnos con los otros, considerando que: “las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio en que nos movemos en nuestro hacer, y que constituyen como acciones a nuestro hacer” (p. 239).

**Las** emociones son una disposición para la acción que determina el comportamiento humano, es por esto que hay que estar atentos a las emociones generadas por las acciones en la terapia familiar sistémica, ya que al reconocerlas se favorecerá la apertura de nuevas posibilidades a las antes intentadas por la familia.

**Maturana** (1997) argumenta que: “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones” (p. 10).

**Cuando** hablamos de emociones estamos hablando de la relación y la construcción con los otros y es por esto que en la terapia familiar sistémica se otorga al terapeuta el poder de generar un espacio relacional para conversar sobre las situaciones, las conductas e ideas que los consultantes traen a la

mano. Dentro del contexto terapéutico, la ética cobra relevancia en la medida que invita a hacerse cargo y responsable de las consecuencias que las acciones que se vivan allí traen para los involucrados. De este modo, Maturana (2002d) nos plantea que:

La ética, entonces, tiene que ver con nuestras emociones y no con nuestra racionalidad. No hay duda que usamos la razón para justificar nuestros asuntos éticos, y hablamos como si fueran valores trascendentales que validan nuestros argumentos en contra de lo que consideramos una conducta no ética. Lo hacemos así, sin embargo, sólo si nos encontramos en una contradicción emocional con respecto a nuestros intereses, y queremos resolverlos a través de una negación con un argumento que obligue (p. 101).

Se entiende que en el trasfondo de la razón está el emocionar, ya que en un primer momento se debió estar de acuerdo o preferir ciertos planteamientos lógicos que constituyen el sistema racional, es decir, desde antes de tener un fundamento racional se tuvo que llegar a un consenso desde la emoción sobre lo que se consideraría como un argumento coherente y lógico. Maturana (2002a) nos reafirma esta situación:

Ante todo, creo que uno tiene que aceptar su legitimidad, es decir, reconocer que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional. Es cierto que lo racional es importante en el tipo de vida que vivimos, pero el primer paso para revalorar la emoción sería aceptar que entrelazado a un razonar está siempre presente un "emocionar". En el momento en que uno ve eso se da cuenta de que es así. Se podría invitar a alguien a una reflexión en cada momento: ¿qué te está pasando?, es una de las preguntas que muchas veces se hace en terapia o en talleres de desarrollo personal. ¿Qué te está pasando?, es una pregunta dirigida a mirar el propio emocionar y no a mirar el propio razonar. Desde el momento en que la persona la contesta, se encuentra mirando su "emocionar". Es decir, si la invitación a esa mirada es aceptada, entonces la presencia continua de la emoción y del fluir emocional se hace aparente. Pienso que en el momento en que uno acepta la presencia de la emoción y amplía su mirada reflexiva se da cuenta de que la emoción es el fundamento de todo quehacer. El darse cuenta que trae la reflexión sobre las emociones no se puede negar. Las emociones tienen una presencia que abre un camino a la responsabilidad en el vivir (p. 46).

De acuerdo con lo anterior se resalta que la emoción y la razón son inherentes al ser humano. Conocer estos aportes facilitará las intervenciones en la terapia familiar sistémica para identificar las emociones de los consultantes y también las del terapeuta, con el fin de facilitar el proceso terapéutico en el que se construyen nuevos significados e interpretaciones acerca de las situaciones y experiencias humanas. El lenguaje aparece como un elemento esencial en la construcción de la experiencia humana:

Los seres humanos acontecemos en el lenguaje, y acontecemos en el lenguaje como el tipo de sistemas vivientes que somos. No tenemos fuera de él manera alguna de referirnos a nosotros mismos, o a cualquier otra cosa. Incluso para referirnos a nosotros mismos como entidades no lenguajeantes debemos estar en el lenguaje. Por cierto, la operación de referencia existe sólo en el lenguaje, y para nosotros, en tanto observadores, estar fuera del lenguaje es un sinsentido (Maturana, 1996b, p. 78).

El lenguaje representa un componente que es transversal en la obra de Maturana por ser una de las características más relevantes de los seres vivos, ya que es mediante este que es posible construir la realidad y el mundo con el otro. En consecuencia, el *lenguaje* en la terapia familiar sistémica es la herramienta a través de la cual los consultantes y el terapeuta manifiestan narraciones, relatos y versiones sobre la realidad.

**El** terapeuta ha de brindar una *escucha* activa, con la que reconozca sus prejuicios y los utilice a favor de la terapia para generar nuevas conversaciones mediante el empleo de preguntas reflexivas, metáforas, curiosidad y creatividad. Al respecto, Maturana y Pörksen (2004) expresan:

Por lo tanto, afirmo que la sabiduría de un terapeuta se manifiesta en su capacidad de escuchar con imparcialidad, en una actitud abierta y de aceptación. Entonces, nada de lo que vaya a manifestarse en una relación será distorsionado por las propias inclinaciones, técnicas de manipulación o deseos de control, más será percibido en la forma como se manifiesta. Para lograr eso, uno tiene que escuchar con tantos oídos como sea posible, evitando que la propia percepción sea enturbiada por juicios precipitados, y consciente de las propias emociones que tiñen el acto de escuchar: si uno siente curiosidad, enojo, envidia o superioridad frente a su interlocutor, siempre escuchará de una manera que inevitablemente limitará otras posibilidades de encuentro. Su atención será cautiva de determinadas características del otro. La única emoción que no limita el propio entendimiento, sino que lo amplía, es el amor (p. 64).

**Además**, el lenguaje en la terapia familiar sistémica, favorece la reflexión, el diálogo y el encuentro con la propia experiencia, con las vivencias del otro, con el descubrimiento del entorno social. Es allí donde se permite expresar emociones, sentimientos e ideas, posibilitando que en las conversaciones las familias lleguen a acuerdos que favorezcan la convivencia. Maturana y Pörksen (2004) relacionan la escucha con las posturas de la objetividad sin paréntesis y entre paréntesis. En primera instancia se refieren a la objetividad sin paréntesis, así:

Esta validación confiere a lo que uno dice autoridad y una validez incuestionable que exige sumisión. Lleva la negación de todos aquellos que no concuerdan con las afirmaciones "objetivas". No se está dispuesto a escucharles, no se les quiere entender. La emoción básica que impera aquí trata de la autoridad del conocimiento universal (p. 23).

**Teniendo en cuenta** que la terapia familiar sistémica es una oportunidad para abordar diferentes situaciones que suceden en la vida familiar, Méndez et al. (2006) argumentan que:

Debemos comprender lo siguiente: si los miembros de una familia están unidos por la pasión por vivir juntos, y actúan desde la objetividad sin paréntesis en la posesión de la verdad, no pueden sino luchar para imponerse mutuamente lo que es correcto, la verdad, y no pueden sino hacerlo como una obligación ética y moral de correcta coexistencia, cayendo necesariamente en una red recurrente de conversaciones de caracterizaciones y acusaciones que lleva inevitablemente al sufrimiento. Esta situación cambia cuando ponemos la objetividad entre paréntesis, y cambia tanto para la familia como para el terapeuta (p. 181).

**Respecto a la objetividad entre paréntesis**, el autor manifiesta: "el que toma este camino de explicación no pide la sumisión del otro, sino que le escucha, desea su colaboración, busca la conversación y quiere descubrir bajo qué circunstancias tiene validez lo que el otro dice" (Méndez et al (2006), p. 23).

**Según se adopte una u otra posición** habrá distinciones e implicaciones en el ejercicio de la terapia familiar sistémica. Si aceptamos el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis, el observador ve la realidad como aquello que es, el terapeuta se ubica en una cibernética de primer orden al dar por hecho solo lo que ve y escucha en el consultante sin ir más allá de lo evidente, además, se corre el riesgo de la imposición de las ideas, los prejuicios y presupuestos del terapeuta. Mientras que si se adopta la postura de la objetividad entre paréntesis, el terapeuta y el consultante traen a la mano muchos dominios y explicaciones de la realidad, es decir, un multiverso de la experiencia, privilegiándose la neutralidad, la circularidad y la curiosidad como elementos que identifican la terapia familiar sistémica. Esta forma de operar en la terapia tiene implicaciones éticas, como lo afirman Méndez et al. (2006):

El hecho que todos los dominios de realidad sean igualmente válidos, incluso aunque no sean igualmente deseables para todos los observadores, sumado al hecho que todo lo que los seres humanos hacemos tiene lugar dentro de la constitución de un dominio de coexistencia humana, hace de toda acción humana una afirmación ética que valida un modo de convivir. La relación terapeuta – paciente no es ajena a esto, y, en un contexto en el cual el paciente otorga al terapeuta el poder para decidir sobre su vida, esto es lo que da origen a la responsabilidad social del terapeuta (p. 159).

**Es precisamente desde esta responsabilidad que es asumida por el terapeuta, en la que la danza entre el conversar y la escucha se convierten en los medios del consultante para confiar su historia al terapeuta con miras a construir otras versiones de lo que le sucede.**

**Hablar de la responsabilidad en un proceso terapéutico conlleva necesariamente a reflexionar sobre la postura ética que asume el terapeuta y que está referida a la preocupación por las consecuencias de nuestras acciones sobre la vida de los otros, es decir, al respeto y aceptación de la legitimidad de todo ser humano.**

**La relación terapeuta-consultante está enmarcada por la búsqueda de posibilidades, ya que les permite a ambos tener más opciones de solución. Anderson y Goolishian (1991) conciben la terapia como:**

Un proceso conversacional y dialógico, en la que los sistemas humanos, son sistemas de lenguaje generadores de significado. La forma en que se conceptualiza, se narra y se discute una historia tiene un impacto en las posibilidades de cambio que las personas pueden ver. No tienen técnicas específicas o pasos a seguir, es más bien una postura frente a la gente, a las personas que consultan y cómo nos relacionamos con ellas, con frecuencia se le pregunta al cliente quién cree que debería estar presente en la siguiente sesión. Las preguntas conversacionales nunca proceden de técnicas, métodos o de una lista de preguntas elaboradas previamente, sino del esfuerzo sostenido por no entender, por no saber. El objetivo es menos incierto, es el fin y la conversación un medio (p. 26).

**A partir de esta postura se genera una visión más posibilitadora del concepto de identidad, no como un producto, sino como un proceso que a su vez genera más alternativas de cambio. Maturana (2002b) habla de una identidad sistémica, así: “si reconocemos que no hay un ser intrínseco, sino una identidad sistémica, podemos aceptar que el ser o identidad es modificable si se modifica la dinámica sistémica de su conversación” (p. 41).**

**Es decir, la identidad se construye en el lenguaje. Esta postura favorece el cambio porque nos distancia de los determinismos, de la idea de que terapeuta y familia son un producto terminado y no un proceso de construcción de identidades que toma forma en el lenguaje. Los mundos se crean mediante las conversaciones en las que participamos y precisamente de esto se trata la terapia de co-crear nuevos universos. Lo anterior nos lleva a pensar el concepto de cambio en la terapia y si nos atenemos a la conceptualización de la identidad como transitoria, entonces pensaríamos el cambio siempre como posibilidad. Maturana (2002b) expresa que:**

Observamos que lo que llamamos “cambio verdadero” tiene que ver con el cambio de la configuración que uno tiene de la realidad, o sea, no es la realidad lo que cambia, sino el modo de cómo yo configuro esa realidad, es decir, cómo yo he ido cambiando las propias percepciones, los significados anteriores a la realidad. Es decir, cómo se vive desde un empujar diferente esta realidad (p. 31).

**En** este sentido, si en el proceso terapéutico se genera un empujón distinto, entonces esto posibilitaría nuevas alternativas o interpretaciones de la realidad y, por lo tanto, aumentaría las oportunidades de cambio. En este proceso de generación de nuevas posibilidades, el terapeuta y la familia tienen responsabilidad, ya que, como parte de un sistema, ambos aportan nuevas comprensiones que impactan la realidad. Maturana (2002b) manifiesta que:

En el crecimiento del niño o niña cambia su corporalidad desde su dinámica interna y desde su vida relacional. Con ello va cambiando el mundo que genera, pero va cambiando también el ser que surge y conserva en su vivir. Sólo si uno se da cuenta de esto puede escuchar al otro aceptando su legitimidad porque uno sabe que el mundo que el otro u otra vive y el ser que es surge con su vivir (p. 48).

**Partiendo** de lo anterior, las posibilidades de *cambio* se entienden como infinitas en tanto surgen con el vivir, con la experiencia y como resultado de las relaciones que se establecen. Maturana (2002b) argumenta que:

La identidad de cualquier entidad es relacional, y como tal es sistémica; esto es, no está determinada por ningún aspecto particular de su estructura o de su conducta, sino que surge, se constituye y se conserva, en una dinámica relacional en la que se conservan dinámicamente entrelazadas su estructura y las circunstancias que la hacen posible. Así, la identidad de una entidad; cualquiera que sea esta, dura sólo mientras se conserva la dinámica sistémica que la constituye y realiza (p. 149).

**Lo** dicho atrás apoya la idea de que la identidad ocurre en el espacio relacional y es por esto que la terapia familiar sistémica puede entenderse como un espacio de creación de nuevas posibilidades, en el que la familia abandone identidades fijas y sobrevaloradas que impiden visualizar sus potencialidades y limitan la construcción de nuevas realidades en el lenguaje.

**Después** de este recorrido por la noción de ética en Maturana y su relación con la terapia familiar sistémica se hace necesario continuar con su estudio e investigación, ya que nos invita a humanizar la relación y el encuentro con el otro en cualquier dominio social y, en particular, en el sistema terapéutico. Esto es de vital importancia ya que conlleva a la legitimación de nosotros mismos y de los otros, es decir, a considerarnos como seres válidos y dignos en la convivencia con los demás. Maturana (1996c) al respecto es claro y enfático:

En otras palabras, sólo permaneceremos como seres humanos mientras nuestra operación en el amor y la ética sea la base operacional de nuestra coexistencia como animales lenguajeantes. En efecto, vivir en la negación de la consensualidad, del amor y de la ética, como el fundamento de las diferentes maneras de nuestra coexistencia, constituye la negación de la humanidad. De esto ahora podemos darnos cuenta (p. 94).

**En** concordancia con lo anterior, podemos pensar que las relaciones entre los seres humanos, en tanto coexistencia, encuentro e interacción con el otro, han de estar enmarcadas en el respeto, la escucha, la confianza, el acuerdo, la preocupación y la aceptación del otro como diferente. Esta postura conlleva una transformación en la convivencia, en cuyo camino hacia esos posibles cambios se espera que las personas se hagan cargo y asuman su responsabilidad de las consecuencias que su actuar pueda traer en los demás.

## Conclusiones

**P**ara la elaboración de este artículo de investigación se realizó un rastreo bibliográfico riguroso, con el que se pretendía encontrar antecedentes acerca de la noción de ética en Maturana y su relación con la Terapia Familiar Sistémica; sin embargo, no hallamos antecedentes de otros estudios alrededor de este tema. Por esta razón, invitamos al lector a asumir una mirada curiosa y crítica de lo planteado en este texto, en el cual prima el desarrollo hermenéutico de algunas ideas de Maturana en relación con la ética y la terapia familiar sistémica.

**E**ste artículo investigativo se constituye en un punto de partida para futuras investigaciones, profundizaciones y conexiones entre la práctica de la terapia familiar sistémica y la obra de Humberto Maturana. Arriesgarse a conectar la noción de ética de Maturana con la terapia familiar sistémica se erige en la apuesta de un esfuerzo colectivo de reflexión y de construcción intelectual que valida la importancia de pensar la ética como uno de los ejes transversales de las relaciones que construimos los seres humanos.

**L**a terapia familiar sistémica como un dispositivo terapéutico, entre otros más, brinda la oportunidad de configurarse como una postura que abarca y tiene en cuenta la dimensión integradora del consultante, la pareja o la familia, donde, de la mano del terapeuta, se co-construyen nuevas narraciones, sentidos y significados que conlleven al cambio y la transformación. Esto supone una invitación a asumir el compromiso de una ética de la aceptación y del respeto por la dignidad del otro con sus dificultades, pero también con sus capacidades, recursos y posibilidades de cambio. La ética es entonces una decisión en la que se hace indispensable asumir la responsabilidad de los propios actos y de las consecuencias que estos tienen en la vida de las personas con quienes nos relacionamos, lo que determinará en última instancia las realidades que creamos a partir de la emoción, la razón y el lenguaje.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

# Referencias

- Aristóteles (trad. 2005). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1991). Sistemas humanos como sistemas lingüísticos. Implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2(6-7), 41-72.
- Grandesso, M. (2015). Terapia comunitaria: un espacio colectivo de diálogos y conversaciones transformadoras (Vol. 1). En D. Fried Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica* (pp. 164-177). Ohio: CLACSO.
- Maturana, H. y Bloch, S. (1996a). *Biología del emocionar y Alba Emoting. Respiración y emoción. Bailando juntos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1996b). La realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana* (Vol. 1, pp. 51-130). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Maturana, H. (1996c). *La realidad ¿objetiva o construida?* (Vol. II). *Fundamentos biológicos conocimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002a). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002b). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002c). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002d). *La objetividad. Un argumento para obligar*. España: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Maturana, H. (2003b) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Méndez, L., Coddou, F. y Maturana, H. (2006). La constitución de lo patológico. Ensayo para ser leído en voz alta por dos. En H. Maturana (Comp.), *Desde la biología a la psicología* (pp. 158-194). Buenos Aires: Editorial Universitaria y Lumen.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 511-532.

INVESTIGACIÓN

# Red de conversaciones y emociones: Entretejiendo sentidos entre la terapia familiar sistémica y el pensamiento de Humberto Maturana

Network of conversations and emotions: interweaving  
senses between the familiar systemic therapy and  
Humberto Maturana's thought

Andrea Álvarez Yepes\*

Diana María Arboleda Ospina\*\*

Alexandra Echeverry Múnera\*\*\*

## Resumen

Este artículo presenta los resultados del análisis bibliográfico sobre la relación entre la red de conversaciones y las emociones en la obra de Humberto Maturana y el aporte que hace el pensamiento de este autor a la terapia familiar sistémica. El enfoque utilizado fue cualitativo. Su modelo metodológico hermenéutico; la estrategia fue documental y la técnica de generación de información fue la revisión bibliográfica y el análisis crítico de textos. Los textos analizados fueron cuarenta y dos. Los resultados exponen que Maturana y los autores que han comentado su obra han coincidido en que la red de conversaciones y las emociones se entrelazan conformando una interacción social. Se concluye que la terapia familiar apunta a la creación de escenarios en los que se identifiquen dichas nociones como parte fundamental de la generación del sistema terapéutico.

## Palabras claves

Red de conversaciones; Lenguaje; Emociones; Coordinaciones de acciones; Terapia familiar.

\* Psicóloga, Universidad San Buenaventura. Institución ESE Hospital Santa Isabel, San Pedro Antioquia. Correo electrónico: [anma1286@hotmail.com](mailto:anma1286@hotmail.com)

\*\* Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Institución Metrosalud, Programa Nutrición, es Más. Correo electrónico: [dianisarbol@gmail.com](mailto:dianisarbol@gmail.com)

\*\*\* Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Institución Metrosalud, Buen Comienzo Entorno familiar. Correo electrónico: [alexandra.emunera@gmail.com](mailto:alexandra.emunera@gmail.com)

## Abstract

This article presents the results of the bibliographical analysis on the relation between the network of conversations and the emotions in Humberto Maturana's work and the contribution that he does the thought of this author to the familiar systemic therapy.

The approach used was qualitative. its methodological model hermeneutic; The strategy was documentary and the technique of information generation was the bibliographical review and the critical analysis of texts. The texts analyzed were forty-two. The results expose that Maturana and the authors who have commented on his work have agreed that the network of conversations and emotions are intertwined forming a social interaction. it is concluded that family therapy points to the creation of scenarios in which these notions are identified as a fundamental part of the generation of the therapeutic system.

## Keywords

Network of conversations; Language; Emotions; Coordination of actions; Familiar Therapy.

# Introducción

**En** la medida en que se reconoce la obra de Maturana surgen inquietudes acerca de la red de conversaciones y las emociones; por tanto, este artículo plantea como problema de análisis cómo dichas nociones se relacionan en un sistema de comunicación a través de la práctica de la terapia familiar, teniendo importancia en la medida en que posibilita comprender la conversación enlazada con la emoción dando sentido o significado a la intervención terapéutica a través del proceso conversacional.

**De** lo anterior, surge que el objetivo de este artículo es interpretar la relación entre la red de conversaciones y las emociones bajo la perspectiva del autor, teniendo en cuenta que toda conversación está permeada por la emoción y que no solo tiene que ver con una práctica racional, del uso de la palabra o del lenguaje; así lo plantea Maturana (2001):

Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (p. 8).

**El** presente estudio aporta de manera significativa a la construcción de la terapia familiar, permite la ampliación de conceptos que pueden generar conocimiento en torno al quehacer del terapeuta bajo la mirada del autor, un quehacer que se nutre de las conversaciones y las emociones que fluyen a través de un sistema de comunicación familiar que se expone de manera implícita o explícita en la sesión terapéutica. Investigar, desde la comprensión de un biólogo como lo es Maturana (1999), amplía las posibilidades como terapeutas familiares y permite la deconstrucción y re-construcción de las nociones para enmarcarlas en otros sentidos, en otras perspectivas, pero sobre todo, para encaminar una práctica profesional a través del reconocimiento de la conversación y las emociones como pilares fundamentales en el transcurrir de la sesión terapéutica, en la relación instaurada entre terapeuta y familia consultante.

**Así**, para Maturana (2002), el arte de conversar se convierte en un escenario donde convergen emoción y lenguaje, trascendiendo la percepción que algunos le asignan por su uso cotidiano que desconoce su importancia en la construcción de relaciones humanas. De esta manera, se puede preguntar si el autor concibe la red de conversaciones desde la tríada emoción, lenguaje y acciones, puesto que identifica a la emoción como fundamento de todo actuar, denominándolo dominios de acción. Entonces es posible cuestionarse si existe diversidad de redes de conversaciones como dominios de acción, así también como emociones.

**También** es importante traer a colación en este texto otros estudios que amplían el espectro y la visión sobre el tema, presentándose posturas alternas, contrarias o complementarias a la de Maturana. Se encuentra, por ejemplo, a Gadamer (1993), quien define el conversar o la conversación desde la razón más allá de la emoción, desde el consenso, es decir, ponerse de acuerdo en la cosa, y esto se logra a través del lenguaje como medio en el que se realiza el acuerdo de los participantes. Maturana (1989) habla también de consenso, pero lo denomina como coordinaciones conductuales consensuales.

Estos estudios mencionados no surgen en el vacío o de la nada, por el contrario, están inscritos en un contexto que los permea y los resignifica según los sujetos. Para el caso actual, la sociedad privilegia la razón sobre la emoción en la vida cotidiana y en las relaciones humanas. Cabe preguntarse entonces ¿Cómo este contexto de coerción de las emociones puede afectar las redes de conversaciones?

Es allí donde surge una explicación y posible solución del problema de investigación, cómo desde la terapia familiar se puede desentrañar el sentido de ciertas conversaciones que coartan las emociones de quienes conversan y pueden generar sufrimientos o angustias en el ámbito familiar; es preciso anotar que este artículo pretende dar una mirada interpretativa a estos asuntos mediante la exploración de la conversación y cómo se enlaza con la emoción, surgiendo una interacción social capaz de permitir la re-significación y la narración de nuevas historias de la vida familiar.

Diversos estudios han retomado ideas claras sobre la conversación como interacción social, autores desde distintas perspectivas asumen que conversando se crea un lenguaje legítimo y capaz de generar nuevas historias y discursos. Ortiz (2015, citado en Maturana, 1993), en su reciente publicación, reafirma que:

Lo único peculiar a nosotros, los seres humanos, como la clase de organismos que somos, está, por una parte, en que como humanos existimos en el conversar, y, por otra parte, en que como humanos habitamos muchos mundos distintos que configuramos al realizar nuestro vivir en redes de conversaciones a las que se subordina el curso que sigue el fluir de cambios moleculares en que se realiza nuestro vivir (pp. 190-191).

Ello permite determinar que la comunicación no es transmisión de información, sino más bien una coordinación de comportamientos entre organismos vivos a través del acoplamiento estructural mutuo, lo que genera un convivir mediado por la corporalidad, la emoción y el lenguaje.

## Red de conversaciones y emociones

### **Método**

#### *Instrumentos*

El enfoque adoptado para este estudio fue el cualitativo; Bonilla y Rodríguez (2005) plantean que: "la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas" (p. 119). Fue necesaria una relación cercana con el objeto de estudio, intentando dar respuesta a la pregunta de investigación mediante un rol exploratorio e interpretativo de las nociones red de conversaciones, las emociones y la terapia familiar como pilares fundamentales en el estudio abordado.

Se utilizó el enfoque metodológico hermenéutico a través de un proceso riguroso por parte del equipo, el análisis y comprensión de las nociones a explorar. Gadamer (1993) plantea:

El texto, sólo puede llegar a hablar, a través de la otra parte, del intérprete. (...). Igual que en las conversaciones reales, es el asunto común el que une a las partes, en este caso al texto y al intérprete (p. 238).

Por esta razón, la hermenéutica permitió herramientas que se constituyeron en la creación de sentidos a partir de preguntas y respuestas para develar ideas, pensamientos, opiniones y significados de las palabras mediadas por un contexto y una dinámica relacional entre lo leído y lo comprendido.

La modalidad de investigación fue el estado del arte, teniendo en cuenta que este, según Hoyos (2000) “tiene como fin dar cuenta de la investigación que se ha realizado sobre un tema central” (p. 34). Para tal efecto, se desglosó la investigación en subtemas o categorías que, en este caso, permitieron un análisis detallado y cuidadoso que diera cuenta del objetivo de investigación; el estudio se valió de textos confiables que evidenciaran de manera concreta y significativa la relación entre las nociones a indagar, ofreciendo: “una visión global del estado actual del conocimiento” (p. 34) sobre el tema abordado a partir de la obra de Maturana (2001) y otros autores. La estrategia utilizada fue la investigación documental que:

No sólo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación (Galeano, 2004, p. 114).

Así las cosas, dicha estrategia facilitó el proceso de exploración y elección minuciosa de la obra del autor.

### ***Procedimiento***

Las bases de datos utilizadas para este estudio fueron: Ebsco (Universidad de Antioquia), Google Académico, Redalyc, Pubmed y archivos personales. Este estudio se basó en la lectura crítica de textos. Coffey Atkinson (2003) plantean que:

El proceso analítico de escribir marcha paralelo al de leer. Así como escribir es un acto positivo para encontrar sentido, también lo es leer (o lo debería ser). Un acercamiento activo y de tipo analítico a la “literatura” es parte importante del proceso recurrente de reflexión e interpretación (p. 130).

De esta manera, la lectura crítica de textos permitió al equipo comprender relaciones, sentidos, puntos de vista y analizarlos a la luz del autor para facilitar el proceso de retroalimentación y construir diálogos con sentido.

Se realizó lectura detallada de los textos abordados, elaborando algunas fichas como técnicas de registro de información y notas al pie de margen en los textos leídos, realizando con un ello un proceso minucioso y cuidadoso de la lectura, generando así nuevas ideas, nuevos planteamientos y nuevas miradas, como lo plantea Galeano (2004): “en investigaciones de carácter documental, es recomendable establecer sistemas de clasificación y registro ágiles, claros y abiertos al ingreso de nueva información” (p. 118).

Posteriormente se organizó la información a partir de mapas conceptuales, que permitieron la visualización y establecimiento de relaciones entre las nociones a indagar y el cimientamiento de ideas claves para la construcción del estudio. Se llevó a cabo el análisis de contenido como técnica para el proceso de interpretación. Galeano (2004) define esta última como:

La técnica más elaborada y de mayor prestigio científico para la observación y el análisis documental, que permite descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información. Con ella es posible investigar la naturaleza del discurso, y analizar los materiales documentales desde perspectivas cuantitativas y cualitativas (p. 123).

Finalmente puede aludirse a las tres fases en las que se dividió el estudio aquí presentado. La primera fase fue exploratoria, en esta se elaboró el proyecto de estudio basado en la selección de la pregunta de investigación, el autor y los objetivos. Se identificó un segundo momento denominado focalización o trabajo de campo, en el que se generó información clave a partir de las diferentes búsquedas en bases de datos virtuales y textos personales, teniendo como foco de orientación las tres nociones a interpretar. En el tercer momento se dio la profundización, cuyo objetivo fue el análisis y la interpretación de la información que permitió la construcción teórica para la elaboración final del artículo.

## Resultados

Los textos consultados fueron 42; se retomaron de la Universidad de Antioquia, bases de datos virtuales como: Ebsco Universidad de Antioquia, google académico, Redalyc, Pubmed y archivos personales. De estos, se lograron identificar 17 que dan cuenta de la categoría red de conversaciones, 16 que aluden a la categoría emociones, 13 que soportan la categoría terapia familiar y 5 sobre la metodología utilizada. Se referirán a continuación los textos analizados a través de una matriz (ver Tablas 1 y 2) que retoma las referencias y palabras clave correspondientes a cada categoría indagada.

Tabla 1. Categorías, fuentes de referencia, palabras clave y número de referencias

Categoría	Referencias	Palabras clave	Número de referencias
Red de conversaciones	Ariza, D. (2014). Conversar, investigar, crear: la conversación como forma para evidenciar procesos de creación. En: <i>Revista Calle 14.14</i> (9). pp. 100-108.	Girar juntos, capacidad mental de comprender, inclusión de ideas o pensamientos.	17
	Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. En: <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> . 2 (26). pp. 75-88.	Intercambio de palabras o gestos, acción cooperativa, coordinación de acciones, convivencia, experiencia conversacional.	
	De la Fuente, J. (1997). El lenguaje desde la biología del amor. En: <i>Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, Universum</i> . 10. pp. 167-190.	Red cerrada de conversaciones, lenguaje, familia, dominio de interacción, apoyo mutuo, relación social, contradicción emocional.	
	Gadamer, G. (1998). La incapacidad para el diálogo. En <i>Verdad y método II</i> . (pp. 203-212). Salamanca: Ediciones Sígueme.	Conversaciones, experiencia del mundo, fuerza transformadora.	
	Gómez, L. (2006). Intersubjetividad y organización: el sentido colectivo se construye en la conversación. En: <i>Revista Comunicación</i> . (25). pp. 65-69.	Colectivo, organización, intersubjetividad, comunicación, emocionar, lenguajear.	
	Liberati, J. (2007). La objetividad entre paréntesis: a propósito de Humberto Maturana. <i>Utopía y praxis latinoamericana</i> . En: <i>Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social</i> . 12 (38). pp. 121-125.	Lenguaje, objetividad, coordinación de acciones, observadores, autopoiesis, realidad.	
	Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. En: <i>Revista Terapia Psicológica</i> . 10 (7). pp. 1-14.	Conversaciones, interacciones, lenguaje, emociones, coordinaciones conductuales.	
	Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura, pp. 6-15. Dolmen Ediciones S.A: Santiago de Chile.	Biología, teoría explicativa, historia humana, lenguaje como cultura, conversaciones, género.	
	Maturana, H. (2001). Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político. En <i>Emociones y lenguaje en educación y política</i> (pp. 18-32). España: Dolmen Ediciones.	Conocimiento, lenguaje, racionalidad, emocionalidad, coordinaciones conductuales, convivencia, racionalidad, educar.	
	Maturana, H. (2002). <i>La objetividad un argumento para obligar</i> . España: Dolmen Ediciones.	Dominios explicativos, lo real, lo racional, tipos de conversaciones, realidad, observador como entidad biológica, conocimiento, lenguajes, red de interacciones y conversaciones, emociones, significación, educar, interrelaciones.	
	Maturana, H. (2006a) Desde la biología a la psicología. En J.Luzoro, (Comp.), <i>Ontología del conversar, lenguaje y realidad</i> (pp. 84-102). Santiago de Chile: Imprenta Salesianos.	Lenguaje, emociones, vida cotidiana, lenguaje como dominio, coordinaciones conductuales.	
	Maturana, H. y Vignolo, C. (2001). <i>Conversando sobre educación</i> . Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.	Reflexión, acciones cognitivas, relaciones en el conversar.	
	Maturana, H. y Porksen, B. (2004). <i>Los orígenes de la biología del ser al hacer</i> . Chile: Comunicaciones Noreste.	Relaciones entre acción-conducta, interacciones, lenguaje, significación del ser y el hacer.	
	Mazo, W. (2014). Elementos constitutivos para una bioética en Humberto Maturana. En <i>Revista Lasallista de investigación</i> , 1 (2). pp. 181-191.	Lo humano, lo racional, red de interacciones, lenguajear, red de conversaciones.	
	Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. En: <i>Revista Onomázein</i> . (7). pp. 435-447.	Interacción verbal, principios pragmáticos, construcción de identidades, relaciones y situaciones, negociación, acuerdo, contextos culturales, significados compartidos, nueva información.	
Moreira, M. (2002). Lenguaje y aprendizaje significativo. En: <i>A teoría dos campos</i> (pp. 10- 16). Lisboa: Peniche.	Significado, interacción y conocimiento, lenguaje, conversaciones, dominios de acciones.		
Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje. En: <i>Revista CES Psicología</i> . 8 (2). pp. 182-199.	Conducta, teoría del lenguaje, lenguajear, emocionar, conversar modo de convivir, entrelazamiento emociones, lenguaje.		

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Referencias	Palabras clave	Número de referencias
Emociones	<p>Burgos, J. (2015). Los excesos de la razón: hacia la recuperación de las emociones en el concepto del ser humano. <i>Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu</i>, LVII (164). pp. 97-123.</p> <p>Laboy, J. (2012). Algunas similitudes en el pensamiento de Lev S. Vygotsky y Humberto Maturana. En: <i>Revista de Psicología</i>. 16 (8). pp. 63-72.</p> <p>Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. En: <i>Revista Terapia Psicológica</i>. 10 (7). pp. 1-14.</p> <p>Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. En: <i>Revista Colombiana de Psicología</i>. 5 (6). pp. 200-203.</p> <p>Maturana, H. (1990). <i>Emociones y lenguaje en educación y política</i>. Santiago: Comunicación – CED.</p> <p>Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura, pp. 6-10. Dolmen Ediciones S.A: Santiago de Chile.</p> <p>Maturana, H. (2001). Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político. En <i>Emociones y lenguaje en educación y política</i> (pp. 18-32). España: Dolmen Ediciones.</p> <p>Maturana, H. (2002). Lo social y lo ético. En <i>La objetividad un argumento para obligar</i>. España: Dolmen Ediciones.</p> <p>Maturana, H. (2006a). Desde la biología a la psicología. En J. Luzoro (Comp.), <i>Ontología del conversar, lenguaje y realidad</i> (pp. 84-102). Santiago de Chile: Imprenta Salesianos.</p> <p>Maturana, H. (2006b). La constitución de lo patológico. En J. Luzoro (Comp.), <i>Desde la biología a la psicología</i> (pp. 108-147). Chile: Universitaria.</p> <p>Maturana, H. y Porsken, B. (2004). <i>Los orígenes de la biología del ser al hacer</i>. Chile: Comunicaciones Nreste.</p> <p>Maturana, H. y Verden, G. (1993). Conversaciones matrísticas y patriarcales. En <i>Amor y Fuego</i> (pp. 19-60). Santiago de Chile: Editorial Instituto Terapia Cognitiva.</p> <p>Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje. En: <i>Revista CES Psicología</i>. 8 (2). pp. 182-199.</p> <p>Quebradas, D. (2011). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. <i>Panamerican Journal of Neuropsychology</i>. 2 (5). pp. 173-178.</p> <p>Rojas, G. E., Rojas, J. y Ruiz, A. (2014). Lenguaje y emoción: un encuentro necesario en las políticas públicas. En: <i>Revista Infancias Imágenes</i>. 13 (1). pp. 133-139.</p> <p>Shanker, S. y Reygadas P. (2002). La red de la racionalidad: emoción y lenguaje. En: <i>Revista Cuicuilco</i>. 24 (9). pp. 1-23.</p>	<p>Razón, emociones, inteligencia emocional, reconocimiento del otro, modernidad.</p> <p>Lo biológico, lo social, procesos de construcción, uso de la razón y las emociones.</p> <p>Conversaciones, interacciones, lenguaje, emociones, coordinaciones conductuales.</p> <p>Fenotipo ontogénico, lenguaje, realidades, emociones, racional, conversaciones, coordinaciones conductuales consensuales.</p> <p>Emoción, acción humana, estar juntos, interacciones recurrentes, lenguaje, amor, convivencia.</p> <p>Biología, teoría explicativa, historia humana, lenguaje como cultura, conversaciones, género.</p> <p>Conocimiento, lenguaje, racionalidad, emocionalidad, coordinaciones conductuales, convivencia, racionalidad, educar.</p> <p>Emocionar, relaciones de significación, intercambio social y cultural, lenguajes, red de interacciones y conversaciones, emociones, significación, educar, interrelaciones.</p> <p>Lenguaje, emociones, vida cotidiana, lenguaje como dominio, coordinaciones conductuales.</p> <p>Relaciones, emociones, lenguaje.</p> <p>Relaciones entre acción-conducta, interacciones, emocionar, lenguaje, significación del ser y el hacer.</p> <p>Cultura patristica, cultura matrística, emocionar, democracia, el juego y el jugar, conversaciones.</p> <p>Conducta, teoría del lenguaje: lenguajear y emocionar, conversar, modo de convivir, entrelazamiento entre las conductas.</p> <p>Emociones, razón, toma de decisiones, sentimientos, cambios corporales, cuerpo-mente.</p> <p>Emoción, lenguaje, relación entre emoción y lenguaje, el ser, aprendizaje, niños y niñas, lineamientos pedagógicos.</p> <p>Lenguaje, emoción, red de racionalidad, comunicación, cultura, danza, intenciones comunicativas, copartícipes, ritmo, movimiento, emoción lingüística, historia, proceso dinámico.</p>	16

Categoría	Referencias bibliográficas	Palabras clave	Número de referencias
Terapia familiar	Anderson, H. y Goolishian, H. (1991) Sistemas humanos como sistemas lingüísticos. Implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. En: <i>Revista de Psicoterapia</i> . 2 (6-7). pp. 1-20.	Lenguaje, significado, diálogo como sistema de comunicación, patrones de organización social, el cambio como acción comunicativa.	13
	Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En Sh. Mc Namee y K. Gergen (Comp.). <i>La terapia como Construcción Social</i> (pp. 45-59). Buenos Aires: Paidós.	Conversación terapéutica, preguntas conversacionales, lenguaje, significado, co-creación, círculo hermenéutico.	
	Aristegui, R., Reyes, L., Tomacic, A., Vilches, O., Krause, M., De la Parra, G., et al. (2004). Actos de habla en la conversación terapéutica. En: <i>Revista Terapia Psicológica</i> . 2 (22). pp. 131-143.	Cambio terapéutico, cambio en el significado, actos de habla, lenguaje como acción, conversación terapéutica, cambio en el consultante, conversación consensuada.	
	Bradford, K. (1994). <i>Estética del cambio</i> . Buenos Aires: Paidós.	Distinciones, creación de diferencias, pautas para conocer el mundo, pautas repetitivas, relaciones simbólicas.	
	Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2003). <i>El enfoque sistémico en los estudios sobre familia</i> . Valencia España. adelina.gemino@uv.es.	Subsistemas familiares, intervención familiar, familia.	
	Maturana, H. (2002). Realidad: una proposición explicativa. En <i>La objetividad un argumento para obligar</i> . (pp. 59-64). España. Dolmen Ediciones.	Lenguajes, red de interacciones y conversaciones, emociones, significación, educar, interrelaciones.	
	Maturana, H. y Nisis, S. (1995). Taller 2. En <i>Formación humana y capacitación</i> (pp. 37-40). Santiago: Dolmen Ediciones.	Interacciones, lenguaje, terapia, familia en el estar juntos.	
	Maturana, H. y Verden, G. (1993). Conversaciones matrísticas y patriarcales. En <i>Amor y Fuego</i> (pp. 19-60). Santiago de Chile: Editorial Instituto Terapia Cognitiva.	Cultura patristica, cultura matrística, emocionar, democracia, el juego y el jugar, conversaciones, acompañamiento en familia.	
	Ravazzola, M. (2008). Asambleas tribales: un dispositivo para armar conversaciones colaborativas entre equipos tratantes y protagonistas de tratamiento para la rehabilitación de adicciones. En <i>Revista Sistemas Familiares</i> . 1 (24). pp. 99-107.	Procesos consensuados, la conversación como acercamiento, terrenos comunes, participantes, búsqueda de cambios.	
	Ruiz, A. (1996). <i>Los aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia</i> (pp. 2-7). Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva INTECO.	Lenguajear, emociones, interacción, coordinaciones, intercambio de experiencias y significaciones, psicoterapia, ontología del observar.	
Seikkula, J., Alakare, B. y Aaltonen, J. (2005). Tratamiento de la psicosis mediante el diálogo abierto. En: Friedman (Comp.), <i>Terapia familiar con equipo de reflexión</i> (pp. 99-119). Finlandia: Universidad de Tromso.	Formas de comunicación, red social, dialogismo, conversación, lenguaje, narrativas.		
Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. En: <i>Revista Psicología Conductual</i> . 3 (14). pp. 511-532.	Proceso conversacional, vivencias, interacciones, lenguaje, diálogo, compañeros conversacionales.		
Zlachevsky, A. (2014). La psicoterapia, curación por la palabra: una perspectiva sobre el lenguaje. En: <i>De Familia y Terapias</i> , 36 (23). pp. 69-85.	Terapia como conversación, contexto relacional, nuevas narrativas, escucha, lenguaje, cambio, posibilidad de conversar.		

Tabla 2. Metodología y enfoque metodológico abordados durante la investigación

Metodología empleada en el estudio	Enfoque metodológico	Autores	Número de referencias
Investigación cualitativa	Hermenéutica	Anderson, H. y Goolishian, H. (1991). Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). Aristegui, R., Reyes, L., Tomicic, A., Vilches, O., Krause, M., De la Parra, G., et al. (2004). Ariza, D. (2014). Bazdresch, M. (2012). Bradford, K. (1994). Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Burgos, J. (2015). Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). De la Fuente, J. (1997). Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2003). Gadamer, G. (1993). Gadamer, G. (1998). Galeano, E. (2004). Gómez, L. (2006). Hoyos, C. (2000). Laboy, J. (2012). Liberati, J. (2007). Maturana, H. (1988). Maturana, H. (1989). Maturana, H. (1990). Maturana, H. (1999). Maturana, H. (2001). Maturana, H. (2002). Maturana, H. (2006a). Maturana, H. (2006b). Maturana, H. y Nisis, S. (1995). Maturana, H. y Porksen, B. (2004). Maturana, H. y Verden, G. (1993). Maturana, H. y Vignolo, C. (2001). Mazo, W. (2014). Meneses, A. (2002). Moreira, M. (2002). Ortiz, A. (2015). Quebradas, D. (2011). Ravazzola, M. (2008). Rojas, G. E., Rojas, J. y Ruiz, A. (2014). Ruiz, A. (1996). Seikkula, J., Alakare, B. y Aaltonen, J. (2005). Shanker, S. y Reygadas, P. (2002). Tarragona, M. (2006). Zlachevsky, A. (2014).	42

## Comentarios

### ***Red de conversaciones: diálogos con sentido***

**A** la luz de Maturana (como se citó en Ariza, 2014): “etimológicamente la palabra conversar significa girar juntos, (...) viene del latín conversar y significa vivir, dar vueltas en compañía” (p. 103). De esta manera, la conversación es mirada como un camino que se va recorriendo y armando según las posibilidades y capacidades de creación y construcción de quienes conversan: “lo que nos caracteriza es que vivimos en conversación. Y vivir en conversación significa que el mundo que vivimos surge en lo que hacemos como seres humanos en conversaciones” (Gómez, 2006, p. 66).

**Hablar** de la conversación desde el punto de vista sistémico implica aludir a múltiples factores que inciden en esta o en una red de conversaciones como las denomina Maturana (1988): “los seres humanos existimos como tales en el entrecruzamiento de muchas conversaciones en muchos dominios operacionales distintos que configuran muchos dominios de realidades diferentes” (p. 12); es decir, cada persona construye sus propias realidades, lo que le lleva a conversar de distintas maneras según el contexto implicado, según sus propias emociones que le llevan a configurar distintas maneras de ser, estar y actuar en el mundo; la conversación no solo lleva explícito un lenguaje como forma de expresión o comprensión de lo que se dice, también incluye factores personales, culturales y emocionales que le influyen y le permiten operar de ciertas maneras, realizando distinciones en su propio contexto, construyendo y re-construyendo su vida a partir de todas las conversaciones en las que participa y existe como ser humano. El lenguaje entonces se convierte en herramienta básica mediante la cual se generan las redes de conversaciones y se otorga significado o sentido a lo que se dice, a lo que se conversa.

**Maturana** (1992, como se citó en Mazo, 2014) plantea que el vivir humano se da en el conversar y llama a ese conversar “el entrelazamiento del lenguaje y las emociones” (p. 185), rescatando el lenguaje como aquel que nos hace seres humanos y las emociones como dinámicas corporales que conllevan a la acción. Para Maturana, el conversar siempre va a estar ligado a asuntos lingüísticos y a las emociones como motores que disponen al ser humano para la realización de determinadas acciones; de ello depende todo el movimiento humano, de vivir con el otro reconociéndole como un legítimo otro en conversaciones con sentido, solo así puede hablarse del establecimiento de redes de conversaciones, aquellas de las cuales los seres humanos participamos cotidianamente, aquellas de las que formamos parte y que se constituyen en un sistema social:

Por lo tanto, una familia, un club de ajedrez, la comunidad de un pueblo, un partido político, una sociedad secreta, un grupo de amigos, son todos sistemas de coordinaciones de acciones en el lenguaje, y como tal, son redes de conversaciones que son sistemas sociales sólo hasta el punto en que las personas que las realizan operan en aceptación mutua (Maturana, 2002, p. 92).

**La red de conversaciones** como categoría de análisis para este estudio toma fuerza y permite describir, desde el autor, nuevas formas de entender la conversación desde los diferentes escenarios en los que participa el ser humano, se trasciende la noción de conversar ante múltiples y complejas visiones; así también lo plantea De la Fuente (1997):

La condición humana adquiere un sentido en la manera de relacionarse unos con otros en el mundo que vivimos. Esta forma particular de presencia en el mundo de la cultura como una red cerrada de conversaciones constituye un lenguaje (p. 173).

**Una visión del mundo, una red de significación que solo puede ser construida a partir del intercambio social y que podrá ser modificada a través del intercambio en la conversación. Las conversaciones determinan el flujo del emocionar y viceversa, por ello es imposible desligar ambas nociones desde un punto de vista objetivo; pues si bien es cierto que el proyecto racional moderno ha desdibujado el concepto del emocionar ofreciendo mayor énfasis en lo racional, hoy en día es importante re-direccionar el sentido de la conversación teniendo en cuenta sus posibilidades de raciocinio bajo un emocionar que no puede desligarse de la condición del ser humano, es por esto que al conversar las personas pueden generar amplias posibilidades de desarrollo personal o sufrimiento, por ejemplo:**

Cuando negamos nuestras emociones generamos un sufrimiento en nosotros o los demás que ninguna razón puede disolver. (...), si logramos conversar las emociones cambian y el desacuerdo o se desvanece o se transforma con o sin lucha en una discrepancia respetable (Maturana, 1988, p. 3).

**Así, la conversación es transformadora, generadora de nuevas posibilidades en el mundo. En términos de Gadamer (1998):**

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo (...). La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma (pp. 206-207).

**Puede entrelazarse la noción abordada desde otras perspectivas y otros autores que bien apuntan a la asignación sutil de la conversación como amplio campo de interacción y de construcción de significados para conformar un entretejido que guía la acción. La conversación es por tanto: "una acción cooperativa (...) consolidando identidad y pertenencia" (Villalta, 2009, como se citó en Bazdresch, 2012, p. 78), lo que le asigna un carácter reflexivo tomando parte y arte de un grupo o conjunto de personas con las que compartimos cierto tipo de conversaciones; con ello se instauran unas redes conversacionales donde somos protagonistas y co-constructores de la vida misma a través del lenguaje, este es: "el dominio de existencia del hombre" (Liberati, 2007, p. 124), nada que hagamos los seres humanos está por fuera del lenguaje, todo surge en la conversación.**

**Si se retoma la noción de conversación planteada por Maturana (2001): girar juntos, dar vueltas en compañía, es importante aludir a que se habla desde uno mismo a partir de la interacción con otros; es decir, en el fluir de esa conversación develamos: "nuestra historia personal y la emoción desde la que se conversa" (Maturana y Vignolo, 2001, p. 250) –y nuevamente surge la emoción como parte fundamental en el aporte de Maturana a la conversación–; de esta manera, el ser humano se compagina o enlaza en la conversación del otro, en su sentir, su emocionar, su dialogar y consensuar; si se deja de lado la emoción, el ser humano entraría en una conversación racional y lógica basada en observaciones objetivas, quedando por fuera de sus propias observaciones como si existiera en un mundo construido objetivamente y no como parte de ese mundo, de ese universo de posibilidades del que es constructor de nuevos mundos.**

“No podemos hablar de nada externo a nuestro vivir y convivir” (Maturana y Porsken, 2004, p. 7), todo lo que surge en la conversación humana nace a través de la emoción, el lenguaje y la acción; nada está por fuera de nuestra propia existencia con otro o con otros, todas nuestras redes de conversación se entrelazan, se mezclan dando sentido a la vida cotidiana; formamos parte de un mundo construido a partir de la conversación y nuestro convivir con el otro está marcado notablemente en las conversaciones que establecemos, pasadas y presentes, y por qué no, en las futuras. Moreira (2002) acuña que: “todo lo que hacemos como seres humanos lo hacemos como diferentes maneras de funcionar en el lenguaje” (p. 14), todo lo que connotamos como real es real de acuerdo con nuestra propia experiencia de vida y en la conversación se puede transformar dando cabida a otras miradas, otras perspectivas y otras formas de significar nuestra propia experiencia; luego, existimos en tanto conversamos y conversamos en tanto existimos con el otro en una red de conversación que tiene validez y significado.

“Las conversaciones son discursos construidos colectivamente (...) y solamente gracias a un ‘bricolaje interactivo’ incesante consiguen los diferentes participantes, más allá de la heterogeneidad constitutiva, construir juntos un ‘texto’ coherente” (Meneses, 2002, p. 436), un texto que se da a través de un proceso social de interacción y que produce identidad y relación. No obstante, es un texto ampliamente marcado por el contexto, cuyas relaciones emanan a partir de la conversación mediada por significados atribuidos por los diferentes participantes y que solo así, podrán ser construidas y re-construidas a partir de un lenguaje común, de una conversación o red de conversaciones con sentido y comprometida en la búsqueda de la interpretación para enlazar significados y contextos, generando con ello un entretejido capaz de consolidar nuevas formas de conversar y girar con el otro en un mundo de posibilidades.

Conversar, desde la perspectiva de Maturana y Nisis (1995), recopila variados factores que se entrelazan y constituyen la vida del ser humano, el conversar como un modo de convivir mediante la corporalidad, la emoción y el lenguaje; y he aquí uno de los dispositivos básicos para comprender el conversar entrelazándolo con el concepto de Ortiz (2015) “surgimos de manera espontánea ante el otro que conversa con nosotros y nos trae a dicha conversación, de manera espontánea” (p. 184); expresado de otra manera, nuestra corporalidad demuestra al otro que somos seres en una dinámica relacional e interaccional a través de la conversación, lo corporal nos acerca o aleja del otro en la medida en que conversamos, en la medida en que atravesamos de manera fluida y espontánea cada partícula que nos conecta con el otro, que nos acerca y nos permite girar, dar vueltas y comprendernos mediante las múltiples interacciones que podemos establecer en el mundo de la vida cotidiana.

## Emociones: un mundo por descifrar y descubrir

Iniciaremos esta noción aludiendo a ¿qué es una emoción?, si bien no se trata de lo que llamamos comúnmente sentimientos, puede tratarse de lo que Maturana (2001) ha planteado como: “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (p.8). Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. Al estar en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y otras que no, de ello depende que todo el sistema humano entrelace el conversar y el vivir con el otro, reconociéndolo en las posibilidades y capacidades de construir redes sociales, redes interaccionales o redes de conversación como las nombra el autor.

**La** emoción funda lo social como sistema de convivencia en el cual se entrelazan el individuo, la pareja, la familia y la comunidad desde sus comportamientos, acciones y conversaciones que legitiman interacciones de aceptación y respeto por el otro o por los otros, conformando identidad que se construye y reconstruye en el modo de vivir con ese otro.

**De** esto resulta que el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y lenguaje, como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones; Maturana (2001) llama a ese entrelazamiento de emoción y lenguaje, conversar. “Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal” (Maturana, 2001, p. 46); sin una historia de interacciones suficientemente recurrentes, envueltas y largas, donde haya aceptación mutua y un espacio abierto a las coordinaciones de acciones, no podemos esperar que surja el lenguaje. Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción.

**Maturana** (2002) ha planteado que: “cuando negamos nuestras emociones generamos sufrimiento en nosotros o los demás” (p. 85). Entendiendo las condiciones de vida que hacen posible la narración de historias dominantes o subyugadas que constituyen lenguajes o conversaciones diferentes, los sufrimientos surgen y se transmiten en el emocionar, en el ver, oír y sentir desde el otro, al hacerlo presente, dando sentido a la vida en comunidad, estos sufrimientos, narra Maturana, son posibles de disolver, eludiendo la conversación que los generó, propósito importante desde la terapia familiar a partir de la interacción y la creación de nuevos significados.

**No** hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto; para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la sensualidad en que surge el lenguaje se diese, se requeriría de una emoción fundadora particular, sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 2001 p. 84), facilitando el emocionar desde la acción inmersa en el lenguaje en el que yace la capacidad de transformar lo que se reconoce en contexto y en la vivencia.

**Con** respecto a Maturana, se hallaron similitudes en la visión de Damasio (como se citó en Quebradas, 2011) que alude a la emoción como un: “conjunto de cambios corporales que se encuentran respondiendo a objetos, situaciones o pensamientos que se constituyen en imágenes mentales que han activado un sistema neural” (pp. 173-178), señala que con esto se consolida en el individuo un análisis de experiencias significativas que generan contactos con el otro desde su propio conversar, desde su propio hacer y sentir como respuesta a aquello que conversamos y generamos en el vivir y convivir.

**Nada** nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase de emoción que la hace posible. Maturana (1999) entrelaza emoción y lenguaje nuevamente desde nuestro análisis como un fluir de conversaciones y emociones. Se encuentra que, en la actualidad, la sociedad privilegia la razón sobre la emoción en la vida cotidiana y en las relaciones humanas, hasta el punto de promover la supresión de las emociones o el control de las mismas, estigmatizando a aquellos integrantes que hacen caso omiso llamándolos emotivistas y susceptibles, razón por la cual la emoción ha sido relegada a un segundo plano cuando en realidad sin emoción es imposible comunicar,

sin comunicación es imposible emocionar y sin ambas es imposible hablar de la conversación como transformadora y posibilitadora de nuevos escenarios, de nuevas emociones que como seres humanos nos muevan a la realización de algo con alguien.

**Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal. Si queremos entender las acciones humanas, no tenemos que mirar el movimiento o el acto como una operación particular, sino a la emoción que lo posibilita. Un choque entre dos personas será vivido como agresión o accidente, según la emoción en la que se encuentran los participantes. Es crucial, desde Rojas et al. (2014), hacer énfasis en que:**

Si no hay experiencias emocionales adecuadas, el lenguaje no se va a desarrollar. Afirmando que son las emociones y no la estimulación cognitiva, las que construyen el andamio para la arquitectura mental primaria. Posiblemente el papel más decisivo de las emociones sea el de crear, organizar y coordinar muchas de las más importantes funciones cerebrales, convirtiéndose de este modo en los artífices de las operaciones cognitivas y posibilitando el pensamiento creativo (pp. 133-139).

**Es importante vincular el planteamiento de Shanker y Reygadas (2002): “sin la emoción no puede entenderse la ontogénesis ni la filogénesis del lenguaje, como tampoco muchas de sus patologías y de las características esenciales de las lenguas, la comunicación y las culturas” (pp. 1-23). Una construcción en la que se permite una vivencia comunicacional, en la cual están inmersas las experiencias, sentimientos y emociones de cada nuevo aprendizaje. Cada gesto, palabra, conducta y postura determina la relación entre el terapeuta y la familia, un intercambio de sensaciones, vivencias y determinantes que orientan el devenir de una realidad social y personal que se abre al convivir los unos con los otros. Si entendemos las emociones que posibilitan la conversación, podremos dar sentido a esta, interpretar, nombrar, re-describir y comprender la dinámica relacional de dos o más personas o comunidades; solo así podremos también dar sentido al sufrimiento del otro, a partir de la emoción que lo fundó y que sin duda alguna proporciona información valiosa para aprender en medio de la re-interpretación y la re-significación.**

**La emoción es clave y determinante para este estudio, permite vislumbrar desde dónde partimos para una conversación; solo la emoción puede reflejar un cierto hacer y “lo que hace a ese hacer una acción u otra” (Maturana y Verden, 1993, pp. 10-60); es donde se crea un espacio de socialización, en el cual el individuo a través de su emocionar es capaz de crear redes de conversación orientadas a su propia superación personal, evocando acciones en pro de los movimientos sociales donde converge y dialoga con su propia existencia y la del otro.**

**Puede decirse que como elemento clave para la comprensión de la terapia familiar –tema a indagar a continuación– es importante aludir al entrelazamiento entre las nociones red de conversaciones y las emociones; para ello nos propusimos dar a conocerlas, en tanto permiten un concepto diferente de la conversación entrelazada con la emoción a partir de la cual surge; no podemos olvidar que vivimos en una cultura que contrapone emoción y razón como si se tratase de emociones antagónicas; hablamos como si lo emocional negase lo racional y decimos que lo racional define a lo humano, olvidando que este último se genera a partir del lenguaje, aquel que permite una conversación que es transversalizada por una emoción y por ello este estudio permite la comprensión de la dinámica relacional entre ambas nociones.**

Como terapeutas de familia no podemos dejar de lado el entrelazamiento entre conversación y emoción, solo así el sufrimiento humano o el desacuerdo pueden surgir como interpretaciones de lo real y como formas de convivir. Si retomamos el ejemplo del fragor del enojo, podemos anotar que cuando el ser humano plantea que debemos resolver nuestras diferencias conversando, de hecho, lo que se quiere decir es que si logramos conversar, las emociones cambian y el desacuerdo o se desvanece, o se transforma y por eso rescatamos la capacidad del ser humano de construir conversaciones con sentido, emanadas desde una emoción que las funda. Se hace indispensable comprenderlas, asemejarlas, contextualizarlas y descifrarlas como parte del entramado o entretejido social del cual formamos parte y del cual conversamos como parte de nuestra dinámica relacional.

## Terapia familiar: una co-construcción en la conversación y la emoción

El pensamiento de Humberto Maturana reflejado en sus obras, ensayos y demás escritos acerca del entrelazamiento de conversaciones y las emociones, ha permeado en gran medida el quehacer de la psicoterapia y de la terapia familiar sistémica, en especial, a aquellas denominadas terapias posmodernas como la colaborativa, narrativa, entre otras, las cuales se ubican desde un enfoque construccionista. “Estos modelos entienden la terapia como un proceso conversacional en el que los clientes y los terapeutas co-construyen nuevos significados, historias alternativas, posibilidades y soluciones” (Tarragona, 2006, p. 511); así, lo planteado por Maturana se ve reflejado en estas terapias en las que la conversación confluye como proceso discursivo al que el lenguaje aporta de manera significativa, permitiéndole al ser humano la narración de historias vividas a través de la interacción con el otro. Vuelve y se construye una fuente de conocimiento que deja entrever la conversación como medio primordial para construir realidades. El “sistema terapéutico es un sistema lingüístico” (Anderson y Goolishian, 1991, p. 1), del que se pueden destacar los significados como creaciones o construcciones que: “experimentan los individuos que conversan” (Anderson y Goolishian, 1996, p. 2); así puede enlazarse la conversación y las emociones que de ella confluyen en las terapias posmodernas.

Lo anterior también se ve reflejado en los artículos de revista descritos en el apartado anterior, encontrándose aportes de Maturana a la terapia, en tanto que el contexto terapéutico se ha concebido como un escenario propicio para que emerjan las redes de conversaciones y las emociones que trae la familia alrededor de la situación que les genera malestar y sufrimiento. El entrecruzamiento entre la red de conversaciones y las emociones concurre en una sola palabra y es el lenguaje, siendo este de suma importancia para la terapia familiar, puesto que la realidad que trae cada integrante de la familia se construye en el lenguaje. Es así como Maturana y otros autores acentúan: “la idea de que la terapia es una ‘conversación’ que ocurre en el lenguaje” (Zlachevsky, 2014, p. 69); sin embargo, no es una conversación cualquiera, es una conversación orientada a aliviar el sufrimiento del paciente que da origen a la queja del consultante, pero también al dominio de existencia para el que el consultante solicitó ayuda. Maturana (1988) menciona que las redes de conversaciones recriminatorias que construyen la queja y generan sufrimiento al interior de la familia, si son substituidas por otro tipo de conversaciones, pueden transformar las emociones y sentimientos que generan sufrimiento o malestar. Lo anterior es

rescatado en la terapia colaborativa y la narrativa, en la que se busca la emergencia y la construcción de nuevas narrativas y relatos a través de las conversaciones, redefiniendo la situación problema traída por la familia.

**Es importante expresar que Gadamer (1993) hace una crítica a la conversación terapéutica puesto que en este escenario considera que no se logra el consenso: “cuando tenemos al otro presente como verdadera individualidad, como ocurre en la conversación terapéutica o en el interrogatorio de un acusado, no puede hablarse realmente de una situación de posible acuerdo” (p. 237), teniendo en cuenta que busca desplazarse al lugar del otro, pero no a su razón objetiva; además, la conversación tiene una finalidad en la terapia, y Gadamer menciona que la conversación no tiene una dirección, es un venir y devenir y los que participan en esta no saben cómo terminará. Este planteamiento que realiza el autor puede asemejarse con la terapia colaborativa en cuanto a que esta no posee un objetivo de cambio terapéutico a través de la pregunta, sino que su finalidad es la conversación en sí misma en la que, a través del lenguaje, se busca una comprensión conjunta de las construcciones de significados realidades tanto del terapeuta como de la familia.**

**Otro de los asuntos a desarrollar, según los resultados de la investigación, es el factor cambio. Mediante el lenguaje, la terapia familiar sistémica busca que se genere un cambio en la familia, ya sea por las preguntas y por las conversaciones dadas en el contexto terapéutico. Cada corriente de terapia familiar sistémica concibe el cambio desde diferentes perspectivas. Desde la terapia convencional, se enfocaba solo en los consultantes sin afectar al terapeuta; ahora, desde la perspectiva construccionista y desde la cibernética de segundo orden, tanto el terapeuta como la familia cambian en la medida que se transforman sus apreciaciones y su manera de concebir la realidad en la conversación y en el encuentro con el otro. Frente a esto, Maturana (como citó en Zlachevsky, 2014) menciona que:**

En la medida en que el ser humano conversa con otros seres humanos, va cambiando en sus apreciaciones, pero, el cambio solo es posible en la medida en que el encuentro con otro, con el que entra en interacción, desencadene cambios estructurales (neurobiológicos) que el sistema nervioso permita. (...) Por ello sostiene que no es que el otro haya influido en mi cerebro, ni entrado a él alguna energía. Solo que las palabras dichas por alguien, en el dominio relacional, perturbaron de alguna manera, alguna de las estructuras neurobiológicas – por cierto, en el dominio de lo biológico–, y eso es lo que produce el cambio (p. 74).

**En el artículo de Alfredo Ruiz (1996) se describen de manera muy detallada los aportes que Maturana ha realizado a la psicoterapia, encontrándose, por ejemplo, la noción de autopoiesis que está relacionada con la capacidad que tienen los seres vivos de producirse a sí mismos. “La vida y la mente se auto-organizan; son sistemas estructuralmente determinados, autopoieticos (en el sentido de que los organismos vivos se están siempre auto-creando) y autorreferencial, es decir circulares” (Ruiz, 1996, p. 2). Aquí cabe preguntarse si este término biológico, introducido por Maturana (1999), puede también relacionarse con la familia en el contexto terapéutico. Ruiz (1996) menciona que este planteamiento de la autopoiesis ha tenido para la psicoterapia consecuencias incalculables, en el sentido que:**

Cualquier cambio que surja en los sistemas humanos por la intervención de un psicoterapeuta, es siempre un reordenamiento de la experiencia del paciente, determinado por el propio paciente y no por el terapeuta. Así, éste último puede sólo “perturbarlo” para gatillar su reorganización, ¿pero nunca “instruirlo”; vale decir, no puede traspasarle “información directa”, como postulan las escuelas tradicionales, incluso el psicoanálisis (pp. 2-3).

**Es** así como se observa que algunas escuelas tradicionales que realizan intervención con familias fundamentan su actuar desde una postura de objetividad sin paréntesis como lo menciona Maturana (2006b) y esto significa que el profesional asume el rol desde la posición de saber, de aquel que tiene la posibilidad de acceder a una realidad objetiva según las conversaciones surgidas con la familia, porque:

La objetividad sin paréntesis exige un universo único, un dominio único de coherencias operacionales que fundamente todas las verdades, y, por tanto, una realidad independiente única como la referencia final en la solución de todos los desacuerdos (Maturana, 2006b, p. 155).

**Por** el contrario, plantea que el terapeuta puede actuar desde una objetividad entre paréntesis, admitiendo los multiversos, los cuales surgen y se construyen en las conversaciones que se generan en el contexto terapéutico, en el que es legítima y válida la percepción de la realidad que cada integrante de la familia trae, es decir, la concepción que cada uno construye del problema, coexistiendo el universo de la familia, el universo del terapeuta, y la familia, con el terapeuta, lo que da conjuntamente origen a otro universo. "Cuando se pone la objetividad entre paréntesis, el desacuerdo desaparece porque todas las partes se dan cuenta que los diferentes puntos de vista son válidos en los distintos dominios" (Maturana, 2006b, p. 154), y esto se logra en la conversación.

**Cuando** una familia vive en una objetividad sin paréntesis, es posible que surja una red de conversaciones cerradas de caracterizaciones, acusaciones o recriminaciones mutuas a las que se considera objetivas, que traen consigo exigencias imposibles que dan lugar a emociones contradictorias, las cuales generan sufrimiento al interior de los integrantes de la familia, quienes coexisten desde la pasión por vivir juntos. Maturana (2006b) menciona que en estas circunstancias el terapeuta debe intentar escuchar la red de conversaciones que define a la familia y su organización traída en el lenguaje y por la cual consultaron. Si el terapeuta desea ayudar a la familia:

Sólo lo hará participando con ellos en conversaciones que constituyan una oportunidad para que se den entre ellos o con ellos las interacciones que gatillarán en ellos cambios estructurales que traerán a la mano la desintegración de dicha organización (2006b, p.165).

**Es** decir, el terapeuta deberá interactuar con la familia fuera del dominio de las conversaciones que la define, ayudándola al mismo tiempo a traer algo distinto a la red de sufrimientos. Por tal motivo, en la medida que cambian las redes de conversaciones de contradicción emocional que generan sufrimiento al interior de la familia, puede cambiar su organización y como tal desaparecerá la situación problemática con la re-significación del problema desde el lenguaje y la biología del amor que propone Maturana (2006b), en la que el otro surge como un legítimo otro en la cercanía de la convivencia, respetando y aceptando su existencia. Maturana (2006b) plantea lo siguiente:

Llamamos familia a un dominio de interacción de apoyo mutuo en la pasión por vivir juntos en proximidad física o emocional, generado por dos o más personas (a veces incluye a otros seres vivos), ya sea a través de un acuerdo explícito o porque crecen inmersos en él, en el suceder de su vivir. Como tal, una familia es siempre realizada a través del vivir de aquellos que la integran, y constituye un dominio operacional donde sus miembros se realizan a sí mismos como individuos de un modo que involucra la dinámica de realización de sus corporalidades a través de sus interacciones (p. 163).

Con esta concepción de familia se evidencia cómo a través de la red de conversaciones y las emociones se entrelazan las acciones, conductas y decisiones al interior de la constitución de un hogar. Un intercambio de experiencias positivas y oportunidades de mejoramiento en pro del crecimiento de cada uno de los miembros que convergen desde sus ideologías, pensamientos e inseguridades ante lo que se desconoce.

## Limitaciones del estudio

Debido a que el oficio de investigar es un proceso inacabado en la medida que depende de la mirada y curiosidad de quien investiga, se mencionan a continuación algunas preguntas provocadoras para futuras investigaciones: ¿Cuál es la concepción de familia que desarrolla Maturana en su obra y su relación con la terapia familiar sistémica?, ¿Cuáles son los desafíos que tiene el terapeuta con relación al entrelazamiento de emociones y la red de conversaciones en un contexto de injusticia social?

# Conclusiones

La terapia familiar sistémica está enfocada en una co-construcción entre familias y terapeutas a través de la conversación, somos seres que al lenguajear, así como lo nombra Maturana (1989) construimos realidades con los otros, emergemos como observadores en la medida en que nos permitimos conversar y, con ello, narrar nuestras historias desde la diferencia, desde la emoción que nos suscita ciertos pensamientos y nos permite ciertas formas de actuar. Mediante el entrecruzamiento entre las redes de conversaciones y las emociones, puede el ser humano establecer diálogos con sentido, descubriendo nuevos mundos que le permitan a través del sistema terapéutico comprender su propia dinámica relacional a partir de lo que conversa, de lo que narra y relata, entretejiendo con ello sus emociones y su dialogar.

El conversar implica en sí un reconocimiento del otro, porque a través de este nos equiparamos, nos unificamos y nos coordinamos, por tanto, nos emocionamos con el otro. Y es de aquí que entenderemos por conversación al entrelazamiento continuo entre emociones (dominios relacionales y de acciones) y lenguaje (coordinaciones consensuales). De esta manera, la relación entre emoción y lenguaje se constituyen en la misma esfera, lo que le suceda y condicione a una afectará a la otra y viceversa.

La relación entre red de conversaciones y emociones se enlaza en la acción, se coordinan por ella, se modifican, pues la emoción tiene como carácter fundamental establecer un horizonte de posibilidades. El lenguaje que se da en la conversación tiene como fin el coordinar acciones; lo que es interesante es que al mismo tiempo que el lenguaje nos crea, este mismo se crea gracias a nosotros, se crea en la convivencia, en el consenso, compartiendo signos, símbolos, señales, sonidos, construcciones y significados, todo con el fin de designar objetos, acciones o fenómenos que poseen sentido para el ser humano.

## Referencias

- Anderson, H. y Goolishian, H. (1991). Sistemas humanos como sistemas lingüísticos. Implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. En: *Revista de Psicoterapia*. 2 (6-7). pp. 1-20
- Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. En Sh. Mc Namee y K. Gergen (Comp.), *La terapia como Construcción Social* (pp. 45-59). Buenos Aires: Paidós.
- Ariza, D. (2014). Conversar, investigar, crear: la conversación como forma para evidenciar procesos de creación. *Revista Calle 14*(9). 100-108.
- Aristegui, R., Reyes, L., Tomicic, A., Vilches, O., Krause, M., De la Parra, G., et al. (2004). Actos de habla en la conversación terapéutica. *Revista Terapia Psicológica*. 2 (22). 131-143.
- Bazdresch, M. (2012). La conversación educativa: un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (26). 75-88.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). El proceso de investigación cualitativa. En *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales* (pp. 120-148). Bogotá: Norma.
- Bradford, K. (1994). *Estética del cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Burgos, J. (2015). Los excesos de la razón: hacia la recuperación de las emociones en el concepto del ser humano. Franciscanum. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, LVII (164).97-123.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Escribir y representar. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación* (pp. 128-164). Medellín: Universidad de Antioquia.
- De la Fuente, J. (1997). El lenguaje desde la biología del amor. *Revista de Humanidades y Ciencias sociales, Universum.*, 10. 167-190.
- Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2003). *El enfoque sistémico en los estudios sobre familia*. Valencia, España.
- Gadamer, G. (1993). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En *Verdad y método* (pp. 235-239). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, G. (1998). La incapacidad para el diálogo. En *Verdad y método II* (pp. 203-212). Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Galeano, E. (2004). Investigación documental: una estrategia no reactiva de investigación social. En *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (pp. 113-144). Medellín: La Carreta Editores.
- Gómez, L. (2006). Intersubjetividad y organización: el sentido colectivo se construye en la conversación. *Revista Comunicación*. (25). 65-69.
- Hoyos, C. (2000). Aproximación teórica a los estados del arte. En *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte* (pp. 28-47). Colombia: Señal Editora.
- Laboy, J. (2012). Algunas similitudes en el pensamiento de Lev S. Vygotsky y Humberto Maturana. En: *Revista de Psicología*. 16 (8). 63-72.
- Liberati, J. (2007). La objetividad entre paréntesis: a propósito de Humberto Maturana. Utopía y praxis latinoamericana. En: *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 12 (38). 121-125.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. En: *Revista Terapia Psicológica*. 10 (7). 1-14.
- Maturana, H. (1989). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. En: *Revista Colombiana de Psicología*. 5 (6). 200-203.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Comunicación – CED.
- Maturana, H. (1999). *Modo de vida y cultura*, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2001). Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político. En *Emociones y lenguaje en educación y política* (pp. 18-32). España: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002). Lo social y lo ético. En *La objetividad un argumento para obligar*. España: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2006a). Desde la biología a la psicología. En J. Luzoro, (Comp.), *Ontología del conversar, lenguaje y realidad* (pp. 84-102). Santiago de Chile: Imprenta Salesianos.
- Maturana, H. (2006b). La constitución de lo patológico. En J. Luzoro (Comp.). *Desde la biología a la psicología* (pp. 108-182). Chile: Universitaria.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1995). Taller 2. En *Formación humana y capacitación* (pp. 37-40). Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Porksen, B. (2004). *Los orígenes de la biología del ser al hacer*. Chile: Comunicaciones Nreste.

- Maturana, H. y Verden, G. (1993). Conversaciones matrísticas y patriarcales. En *Amor y Fuego* (pp. 19-60). Santiago de Chile: Editorial Instituto Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. y Vignolo, C. (2001). *Conversando sobre educación*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.
- Mazo, W. (2014). Elementos constitutivos para una bioética en Humberto Maturana. *Revista Lasallista de investigación*. 1 (2). 181-191.
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. *Revista Onomázein*. (7). 435-447.
- Moreira, M. (2002). Lenguaje y aprendizaje significativo. En *A teoría dos campos* Lisboa: Peniche. (pp. 10- 16).
- Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje. *Revista CES Psicología*. 8 (2). 182-199.
- Quebradas, D. (2011). El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano. *Panamerican Journal of Neuropsychology*. 2 (5). 173-178.
- Ravazzola, M. (2008). Asambleas tribales: un dispositivo para armar conversaciones colaborativas entre equipos tratantes y protagonistas de tratamiento para la rehabilitación de adicciones. *Revista Sistemas Familiares*. 1 (24). 99-107.
- Rojas, G. E., Rojas, J. y Ruiz, A. (2014). Lenguaje y emoción: un encuentro necesario en las políticas públicas. *Revista Infancias Imágenes*. 13 (1). 133-139.
- Ruiz, A. (1996). Los aportes de Humberto Maturana a la psicoterapia. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva INTECO.
- Seikkula, J., Alakare, B. y Aaltonen, J. (2005). Tratamiento de la psicosis mediante el diálogo abierto. En: Friedman (Comp.), *Terapia familiar con equipo de reflexión* (pp. 99-119). Finlandia: Universidad de Tromso.
- Shanker, S. y Reygadas, P. (2002). La red de la racionalidad: emoción y lenguaje. *Revista Cuicuilco*. 24 (9). 1-23.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Revista Psicología Conductual*. 3 (14). 511-532.
- Zlachevsky, A. (2014). La psicoterapia, curación por la palabra: una perspectiva sobre el lenguaje. *De Familia y Terapias*. 36 (23). 69-85.

INVESTIGACIÓN

# Las nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana y sus relaciones con la terapia familiar sistémica. Un estudio documental

The notions of language and love in Humberto Maturana and their relationship with systemic family therapy. A documentary study

Juan Carlos Agudelo Osorio\*

Argelia García\*\*

Sandra Irene Hincapié Fajardo\*\*\*

Gloria Rodríguez Valencia\*\*\*\*

Patricia Ramírez Torres\*\*\*\*\*

## Resumen

El presente artículo nace de la investigación documental de la obra de Humberto Maturana y de sus conceptualizaciones sobre el amor y el lenguaje, así como del análisis de dichas categorías y su posible aplicabilidad y valor para la teorización y práctica de la Terapia Familiar Sistémica.

La investigación documental presenta un examen sobre tres categorías: Amor, Lenguaje y Terapia Familiar Sistémica; dando por resultado descubrimientos que permiten indicar que la Terapia Familiar Sistémica se ennoblece y se beneficia de las concepciones de Maturana. Amor y Lenguaje aparecen como elementos centrales, visibles e indispensables dentro del quehacer del terapeuta sistémico. Al punto que se puede decir que no es posible una Terapia Familiar Sistémica sin una búsqueda, emergencia y vivencia del amor y del lenguaje. La Terapia Familiar Sistémica es una forma de lenguaje que permite el reconocimiento del otro y en esa medida, un encuentro amoroso.

\* Psicólogo, Universidad de Antioquia; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [jcaosorio314@gmail.com](mailto:jcaosorio314@gmail.com)

\*\* Gerontóloga, Universidad Católica de Oriente, UCO; Psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [argeliagar@gmail.com](mailto:argeliagar@gmail.com)

\*\*\* Psicóloga con énfasis en psicología social. Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [sandrairene25@gmail.com](mailto:sandrairene25@gmail.com)

\*\*\*\* Psicóloga. Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [goya0210@gmail.com](mailto:goya0210@gmail.com)

\*\*\*\*\* Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [ma.patriciart@gmail.com](mailto:ma.patriciart@gmail.com)

Asesor: Edison Francisco Viveros Chavarría. correo electrónico [edison.viverosch@amigo.edu.co](mailto:edison.viverosch@amigo.edu.co)

## Palabras clave

Amor; Lenguaje; Terapia Familiar Sistémica; Conversación; Emoción.

## Abstract

This article is the result of a documentary research to Humberto Maturana's work and his conceptualizations about love and language, as well as the analysis of the categories already mentioned and their possible applicability and value for theory and practice of Systemic Family Therapy.

This documentary research shows an evaluation about three categories: love, language and Systemic Family Therapy; resulting discoveries that allow to state that Systemic Family Therapy is honored and benefited of the conceptions by Maturana. Love and language come up as core, visible and fundamental points within the work of the systemic therapist. At a point that it can be said that any Systemic Family Therapy without a search, emergency and life experience of love and language is just not possible. The Systemic Family Therapy is a language form that permits recognition of others, and in that extent, a loving encounter.

## Keywords

Love; Language; Systemic Family Therapy; Conversation; Emotion.

# Introducción

**El** presente artículo tiene como finalidad la revisión bibliográfica de la obra de Humberto Maturana, y la descripción de los posibles aportes de sus conceptualizaciones a la Terapia Familiar Sistémica. En él se realiza una revisión bibliográfica, sobre las nociones de Amor, Lenguaje y Terapia Familiar Sistémica. Conceptos que han venido a impregnar las diferentes prácticas del quehacer terapéutico. Dentro de los objetivos de la terapia familiar, se encuentra el escuchar y el orientar a las familias en la búsqueda de solución de los problemas a nivel relacional, afectivo, comunicativo; Poniéndose en práctica de ésta manera dos características del amor y del lenguaje tal y como los concibe Maturana: 'El ver y el escuchar'.

**En** orden a lo anterior, nos surge el siguiente interrogante: ¿Cuál es el aporte de la obra de Maturana a la Terapia Familiar Sistémica? De lo que se deriva el siguiente objetivo: Investigar en la obra de Maturana las nociones de Amor, Lenguaje y Terapia, con el propósito de identificar sus posibles aportes al ejercicio de la Terapia Familiar Sistémica.

**Los** antecedentes de esta investigación se pueden categorizar en tres grupos. El primero referente a la noción del amor, un segundo al lenguaje, y un tercero respecto a la Terapia Familiar Sistémica. En un primer momento el interés se concentró en torno a la noción del amor, pero a medida que se profundizaba en la investigación se descubrió la necesidad de abordar otras nociones, apareciendo así los conceptos de lenguaje y Terapia Familiar Sistémica.

**Si**guiendo esa orientación podemos encontrar en un primer grupo de textos acerca del Amor: Belli, Harré, & Íñiguez (2010); Bloch y Maturana (1996); Carneiro (2013); Greco (2010); Fuente (1997); Maturana y Verden-Zoller (2003); Maturana (2000); Maturana & Dávila (2003); Maturana y Varela (2004); Maturana y Luzoro (2003); Maturana (2008); Maturana (1996); Maturana (1997); Maturana (2010); Maturana (2000); Maturana (2002); Ruiz (2002); Simone Belli, Rom Harré y Lupicinio Íñiguez (2010); Souza Barcelar (2011); López (2016); Ibáñez (1999); Maturana, F. (1992); Maturana (2001); Maturana (1997); Mena. Vida, Lenguaje, Amor: Maturana y Varela (2010); y Manrique (2003).

**En** el segundo grupo se encontraron antecedentes referentes al lenguaje, tanto en la obra del autor como en otros escritores: Ibáñez (1999); Maturana (2001); Maturana (1998); Maturana y Varela (2003); Maturana (2008); Maturana (1997); Maturana (1997); Maturana (1998); Mena y Vida, (2010); Pedrol (2009); Rodríguez y Torres (2003); Davila y Maturana (2009); quienes nos dan un aporte sobre la conceptualización del dicha noción.

**En** el tercer grupo encontramos los aportes que sobre la terapia Familiar Sistémica han elaborado: Garzón (1998); Carneiro Santiago, (2013); Zevallos Vega, Maturana y Varela, (1984); Ball, (2011).

**En** lo que respecta a la metodología para el análisis de estos conceptos se realizó un rastreo de 42 textos y artículos. La metodología empleada para la elaboración del artículo fue la revisión documental. El presente artículo se constituye en un texto importante debido a la insuficiencia de estudios y

obras sobre el amor y el lenguaje desde una perspectiva biológica, tal y como los plantea Maturana y dentro de una óptica que resalta la importancia de estos conceptos para la fundamentación teórica y práctica de la Terapia Familiar Sistémica.

**El** artículo está dirigido a sintetizar los hallazgos obtenidos tanto en la obra de Maturana como en otros estudios sobre cada una de las 3 dimensiones analizadas, con el fin de darle un panorama completo y detallado a estos temas. En esa medida se convierte en relevante ya que aborda y ofrece respuestas frente a las inquietudes de la comunidad académica de la Terapia Familiar respecto al lugar y al papel de los posibles aportes de Maturana a la Terapia Familiar Sistémica. Dicho autor aunque no se considere así mismo como constructivista o terapeuta familiar, ha desarrollado, a lo largo de su reflexión, conceptos que han sido asumidos y que son substanciales de una u otra manera para la Terapia Familiar Sistémica, entre ellos: Amor, Lenguaje, Emocionar, Conversación, Autopoiesis.

**La** presente investigación se constituye en un aporte que contribuirá a la profundización teórica de los profesionales de las Ciencias Sociales, como para todos aquellos que se están formando en las prácticas, teorías y estilo de vida de la Terapia Familiar Sistémica. Permitirá descubrir como Maturana da un lugar privilegiado al lenguaje, al amor, a la emoción, a la conversación como aspectos fundamentales y constitutivos del ser humano. Una investigación como ésta es importante para la profundización y el conocimiento de estos conceptos.

**Este** artículo está organizado en cuatro momentos, distribuidos de la siguiente manera: El primero, presenta la metodología y la estrategia empleados en la revisión de los textos. El segundo expone, los resultados a partir de la implementación de tablas descriptivas que permiten observar las obras de Maturana, y los autores y artículos que abordan las investigaciones realizadas frente a los temas del *Amor, el Lenguaje y la Terapia Familiar Sistémica*, así como un cuadro con los enfoques metodológicos, a partir de cada uno de los textos consultados en la elaboración de este artículo.

**En** un tercer momento, un apartado titulado "Comentarios", en el que se interpretan los hallazgos encontrados en la investigación.

**Finalmente**, un cuarto momento en donde se establecen las consideraciones y las conclusiones a los que se llegó tras el análisis de los diferentes estudios. Se revelan las limitaciones del artículo, así como las oportunidades que se abren frente a estos temas para la comunidad académica de la Terapia Familiar.

**Para** la elaboración del presente artículo se encontraron varias fuentes de información, en especial en la obra del propio Maturana, y algunos pocos artículos que abordan a dicho autor desde los conceptos aquí trabajados. De la obra de Maturana rescatamos sus últimas contribuciones: (2000). *Biología del conocer, biología del amor*; (2008) *El amor y el origen de la humanidad. En: el sentido de lo humano*; (2010). *Nacemos amorosos*.

**En** el primer texto: *Biología del conocer, biología del amor*; el autor aborda varias inquietudes respecto al amor, sus orígenes, su biología, la relación con el conocimiento y la importancia social de dicha emoción, así como las motivaciones que nos llevan a amar.

**En:** *El amor y el origen de la humanidad*, abordará el tema del lenguaje, como lugar de la existencia humana, de la conversación como posibilidad del surgimiento del comportamiento amoroso y en consecuencia de la aceptación del otro, del amor como emoción sustentada en lo biológico, como realidad que funda lo social, a partir del dominio de acciones. Maturana reconoce las limitaciones e impedimentos que pone la cultura al ser humano al negar el amor y banalizarlo, así como las consecuencias de dicha negación.

**En:** *Nacemos amorosos*, sostendrá, que somos seres biológicamente amorosos, que no podríamos sobrevivir sin dicha emoción, así como no podemos vivir sin el lenguaje, el conversar y el reflexionar. Reafirmando de esta manera la idea del amor como rasgo biológico.

**A** nivel de artículos podemos reseñar tres estudios recientes y relacionados con la presente investigación, entre ellos: Belli, Harré & Íñiguez (2010); Carneiro Santiago (2013); López (2016).

**El** texto de Belli, Harré & Íñiguez (2010); se realiza una análisis de diferentes aportaciones de disciplinas de las Ciencias Sociales, buscando dar una explicación a la relación de las emociones con el lenguaje, como elementos de la construcción social, y del amor a través de prácticas discursivas.

**El** texto de María Clara Carneiro Santiago (2013), analiza la obra de Maturana, y la propuesta de la Matriz-Biológico cultural. Aborda nociones claves como la Autopoiesis, el lenguaje, las emociones, y el amor como elemento básico de la existencia humana, así como las contribuciones de estos conceptos para el ejercicio de la práctica clínica en el ámbito psicológico y en el que hacer del terapeuta.

**A** su vez el artículo de López (2016), realiza un análisis de la obra de Maturana a partir de la exposición y comprensión de varias nociones en este autor. Entre ellas: Las bases biológicas del conocimiento, del amor y de las emociones; así como la emergencia del lenguaje y la importancia de la subjetividad en la co-construcción de las realidades sociales.

**Todos** estos textos preceden nuestra investigación, y ofrecen patrones de orientación para la comprensión de estos conceptos dentro de las elaboraciones de Maturana. Pero todos ellos se limitan solo a exponer o reflexionar sobre dichas nociones, sin ir más allá. El presente artículo recoge el aporte de todas estas obras e investigaciones; y ofrece nuevos elementos de formación que garantizan la continuidad teórica y reflexiva, buscando contribuir a un mejor conocimiento y visión de las nociones del Amor, y el Lenguaje. Al tiempo que señala la aplicabilidad y valor de estos dos conceptos para la realización, encuentro y vivencia de los procesos de la Terapia Familiar Sistémica.

**El** presente trabajo investigativo se orientó a la búsqueda de las posibles relaciones entre las nociones de Amor, Lenguaje y Terapia Familiar Sistémica; Y su importancia para la práctica terapéutica. En esa medida se logró descubrir y dilucidar la interdependencia de los conceptos de Amor y Lenguaje como elementos necesarios para el reconocimiento y encuentro con el Otro a través de la comunicación, la conversación y el intercambio emocional. Esto nos permite e invita a pensar la Terapia Familiar Sistémica como un espacio para el diálogo, el reconocimiento, la legitimación, y el encuentro amoroso.

Por último, el artículo intenta incentivar a otros investigadores para que profundicen en los conceptos y en su aplicabilidad al quehacer terapéutico sistémico.

## Sobre la noción del amor: La Emoción presente a través del Lenguaje

En la revisión bibliográfica realizada se encontraron varios antecedentes que sustentan las nociones de lenguaje y amor en la obra de Maturana y que nos acercan a los objetivos propuestos en el presente estudio. Dentro de esos antecedentes podemos señalar los ámbitos de investigación de las ciencias sociales y humanas, en especial: la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la historia, entre otras; en donde los conceptos de amor y lenguaje se relacionan con el mundo interno, la subjetividad, las habilidades biológicas, las experiencias, sensaciones, emociones, las relaciones; siendo estas últimas uno de los aspectos más estudiados e importantes para el quehacer de la Terapia Familiar Sistémica.

Ambos conceptos y en especial el concepto del amor, de una u otra manera, ha estado presente en cada una de las épocas y en todos los ambientes de la historia. Desde las relaciones con los otros, hasta la política, la economía, el comercio, la violencia, pasando por la religión, la filosofía, la ciencia, la literatura, las artes y toda clase de expresión cultural. Hoy es habitual escuchar hablar del amor. Es un concepto explotado y popularizado en los medios de comunicación, la radio, la prensa, la televisión, la música, la literatura, el arte, los avisos publicitarios, y en las conversaciones cotidianas, etc. Así mismo es frecuente escuchar el lamento que surge ante las problemáticas que genera la falta de amor, que de una u otra manera se experimenta en las diversas dinámicas relacionales. Pareciera que no es clara la importancia, la influencia y el papel del amor dentro de las relaciones sociales, personales y familiares.

Definir el amor no ha sido fácil, por el contrario ha resultado ser un proceso complejo ya que ha sido entendido de diversas maneras. El tiempo, la historia, la cultura, la religión, la economía y las costumbres han llevado a que se transforme su conceptualización a lo largo de los tiempos y de los discursos. Pérez (1998) abordando el tema nos dirá:

Desde la antigüedad, varios pensadores, artistas, científicos y hasta biólogos han tratado de entender y explicar cómo y por qué se siente amor. Otros han ido más allá tratando de desentrañar los componentes que conforman este sentimiento así como las relaciones asociadas al mismo. Resulta que del amor se habla cotidianamente. Aquel que se ha sentido enamorado puede decir con certeza que ha pasado por lo mejor y lo peor, y aquel que no lo ha experimentado, de la vida ha perdido una parte" (Pérez, 1998, p. 39). , p. 39).

Es por estos motivos, que este tema viene a generar importancia en el contexto social y académico, en especial a partir de la reflexión de Maturana ya que su conceptualización sobre el amor se constituye en una importante contribución para la Terapia Familiar Sistémica y en un digno e interesante elemento de investigación que nos puede dar luces para entender esta realidad, esta emoción, como componente esencial para la existencia, las relaciones y el reconocimiento que hacemos de los otros.

**En nuestro tiempo el amor es considerado como un fenómeno que se puede advertir desde sus causas psicológicas y biológicas y como un producto pasional, instintivo, erótico, cultural. No ajeno a estos aspectos y desde su formación biológica, Maturana (2010) aborda el concepto de amor diciendo:**

“En la historia evolutiva que nos constituye como seres humanos, nosotros surgimos como seres amorosos; pero no es algo que tenga que ver con la moral, tiene que ver con la emoción que hizo posible la convivencia entre nuestros ancestros en la cual surgió el lenguaje e hizo posible las transformaciones evolutivas que tuvieron lugar para que ahora seamos como somos. Esto parece que es así, los seres humanos pertenecemos a una historia evolutiva en la que la emoción fundamental es el amor y no la agresión o la indiferencia. Somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva, de manera que sin el amor no hubiésemos podido sobrevivir. El bebé nace en la confianza implícita de que con él o con ella habrá nacido una mamá o un papá y un entorno que lo van a acoger, porque si no lo acogen se muere. Por ello la biología del amor es fundamental para la conservación de nuestra existencia e identidad humana” (López, 2012, p. 24).

**El amor aparece como la emoción que constituye la vida social, en la que existimos como seres, y en donde nuestra calidad humana se conserva sistémicamente. Esa condición de seres amorosos dependerá de varias condiciones que es importante resaltar: el desarrollo evolutivo que lleva a nuestra especie a vivir o negar el amor. La diferenciación de la sexualidad a partir de la separación de la función procreadora y la generadora de placer, la aparición del lenguaje y su relación con las emociones, sumado a la expansión de la inteligencia humana. El amor aparece no solo como el elemento configurador de las relaciones, y vivencias humanas, sino también como un aspecto esencial en las realidades de la salud y la enfermedad, al punto que el mismo Maturana en su obra: Transformación en la convivencia, dirá: “Los seres humanos, somos animales amorosos. Nos enfermamos de cuerpo y alma cuando se nos priva de amor a cualquier edad. La primera medicina es amor” (Maturana, 2002, p. 49).**

**El amor se erige como un elemento fundamental para afrontar los problemas, las enfermedades, las crisis familiares, la vida diaria. De ahí que Maturana considere qué enfermamos al llevar una vida que obstaculiza o problematiza la práctica del amor. Lo que buscamos en la vida es amor, y todo lo que hacemos en la vida lo hacemos para obtener amor. Llegando al punto de decir: “El amor es la medicina primera y la más poderosa” (Maturana, 2002, p. 226).**

**Pero incluso Maturana va más allá al dotar al amor de rasgos biológicos, de características emocionales y al resaltar la importancia para la conservación de la vida:**

El amor es la base de nuestra existencia como humanos y es la emocionalidad básica en nuestra identidad sistémica como seres humanos. Además, seguiremos siendo humanos del tipo homo sapiens amans sólo en tanto que el amor permanezca como emoción central. El amor es nuestra condición natural (Maturana, 2002, p. 227).

**En su obra: *El Sentido de lo Humano*, expondrá: “Cada vez que uno destruye el amor desaparece la convivencia social” (Maturana, 1996, p. 251). Con lo que se podría pensar, como el amor desde la mirada del autor, puede influir en la Terapia Familiar Sistémica y el aporte que le genera para la intervención terapéutica.**

**El** amor, es una emoción que emerge en las interacciones con los otros, y a través de la cual se reconoce e inscribe la convivencia social. La emoción del amor es, hablando biológicamente, la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. El amor en los seres humanos es el nutriente de la vida, y la falta de éste, se convierte en el tormento, en la dificultad de las relaciones humanas. El amor nos permite reconocer a los otros y reconocernos.

**Lo** anterior nos lleva a confirmar que el amor está presente en todas las realidades y expresiones humanas y que está determinado por el lenguaje, el otro, la sociedad, los símbolos, la cultura. El amor es lo que nos permite reconocer, aceptar y respetar la existencia de un otro. El amor es la base del fenómeno social, de la humanidad sin él no hay sociedad, familia, relaciones. Existimos como seres humanos a partir del encuentro, el lenguaje, las emociones, la razón.

## El Lenguaje: Condición para la Existencia y el Amor

**El** mismo Maturana, citado por Fuente (1997), recordará la importancia del lenguaje para la comprensión de la noción del amor, este autor otorga al lenguaje un papel esencial en la emergencia de las emociones como elemento constituyente de nuestra condición humana, social, relacional: “Los seres humanos existimos en el lenguaje. Sin lenguaje no somos humanos. Sin lenguaje no existimos. Somos humanos en el lenguaje” (Fuente, 1997, p. 7).

Y en otro aparte expresa:

Los seres humanos poseen dos características: nacemos amorosos y existimos a través y a partir del lenguaje, es decir en el encuentro, escucha y conversación con los otros. Características que llevaron en los orígenes del tiempo a la aparición de la familia. Sólo viviendo en el lenguaje de la biología del amor es posible formar un “Homo sapiens amans (Fuente, 1997, p. 19).

**Como** vemos, el amor en Maturana aparece como una emoción, que permite el reconocimiento del otro. Según este autor, estamos preparados desde lo biológico y desde la infancia para amar. El amor y el Lenguaje es lo que permite la convivencia, el amor sería comprendido como un dominio de las propias acciones con vistas a la legitimación del otro.

**Aunque** Humberto Maturana, no sea terapeuta familiar sistémico, su obra aporta conceptos y orientaciones que son útiles, válidas y aplicables al ejercicio de la Terapia Familiar Sistémica. Si ésta tiene como unas de sus finalidades el escuchar, el orientar y acompañar a las familias en la búsqueda de solución a los problemas debería tener en cuenta los aportes y las conceptualizaciones de la obra de Humberto Maturana respecto a las nociones de amor, lenguaje. Podríamos decir, que la Terapia Familiar Sistémica es un modo de vivir la emoción, a partir del lenguaje, lo que nos llevará a coordinaciones consensuales sobre el amor, como elemento esencial para el desarrollo, crecimiento y salud de nuestra sociedad.

## Método

**El artículo titulado:** *Las Nociones de Lenguaje y Amor en Humberto Maturana y sus Relaciones con la Terapia Familiar Sistémica*, es el resultado de un proceso de interpretación y análisis de la información de documentos sobre los conceptos de amor y lenguaje estudiados desde la obra de este autor y su concepción biologicista llevada a la Terapia familiar Sistémica y que luego de sintetizarse dio lugar a este documento.

**El** rastreo bibliográfico se dirigió a todas las obras, entrevistas y demás escritos de Humberto Maturana, pero también a otros textos donde él participa con otros autores y en los que se habla de los temas en mención.

**La** localización y recopilación de la información para la revisión bibliográfica fue un procedimiento estructurado realizado en libros publicados por el autor en los que desarrollo el tema, tesis de posgrados, revistas indexadas, y entrevistas publicadas y en revistas electrónicas.

**El** enfoque de investigación fue hermenéutico, la cual es considerada por Arraez, Moreno & Morella (2006) en el resumen de “La Hermenéutica: una actividad interpretativa” como un arte que tendría cierto rigor en la deducción de los textos que posibilita su comprensión general como la de cada parte sin perder la relación entre este y sujeto interpretante.

**En** tanto para Galeano & Vélez (2002, p. 49.) “la hermenéutica tiene como propósito descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gustos, así como cualquier otro acto” lo cual lo complementan diciendo que este ejercicio interpretativo y explicativo se puede hacer a las diferentes maneras de comunicar que poseen los individuos, los sistemas, los comportamientos y para el caso todo lo referente al amor desde Humberto Maturana y la terapia familiar sistémica.

**Baeza** (2002) citado por Cárcamo (2005) en la introducción de “Hermenéutica y análisis cualitativo” propone un concepto importante al respecto que dice que obstante la hermenéutica también permite tomar una posición y hacer comprensiones diferentes a la “realidad” y a lo que se expresa mediante el lenguaje y es desde las comprensiones subyacentes o implícitas.

**La** hermenéutica dicho por Galeano & Vélez (2002): “tiene como propósito descubrir los significados de las cosas, interpretar las palabras, los escritos, los textos, los gustos, así como cualquier otro acto...”, (p. 49). En este caso todo lo referente al amor y lenguaje desde Maturana y como estos a su vez interaccionan con la Terapia Familiar Sistémica.

**La** investigación documental fue la estrategia con el objeto de construir datos, información y conocimientos. La técnica de generación de información fue la revisión bibliográfica para la cual se buscaron textos que desarrollaran conceptos como: Amor, lenguaje, terapia familiar y emoción, los cuales fueron acompañados por el nombre de Humberto Maturana en el momento de la indagación bibliográfica con el fin de que fuera lo más acertada posible.

**Este artículo se desarrolló con metodología cualitativa, que para Taylor y Bogdan (1984) “...se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).**

**Las técnicas de registro incluyeron algunos instrumentos como fichas bibliográficas y de contenido con ítems como: título del texto, autor, año, ciudad, editorial, tema, palabras clave, objetivo del texto, conclusiones.**

**La investigación se dividió en tres momentos, para poder fijar el derrotero metodológico que ordenara el proceso investigativo: exploración, focalización y profundización. En la primera se trabajó en la articulación de ideas referentes al problema propuesto y en el que se empezó a elaborar el proyecto y se le fue dando forma, para lograrlo fue necesario tener varias asesorías, reuniones semanales del equipo investigador entre otros.**

**En la fase de la focalización mediante la elaboración de instrumentos que ayudaran a discernir y crear unas categorías relevantes en cuanto a los textos consultados, entre ellos están las fichas de contenido, Palabras claves, rigurosa lectura, etc. En la profundización el análisis e interpretación de la información condujeron al escrito del presente artículo de revisión bibliográfica.**

## Instrumentos

201

**En este estudio se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos, fichas de contenido, mapas conceptuales y análisis documental. Las fichas de contenido, tuvieron como característica plasmar el título del artículo de investigación, los autores y los textos que se tuvieron en cuenta para desarrollar y articular el trabajo de investigación. Los mapas conceptuales, permitieron enlazar y relacionar el tema que se indaga en el artículo, con el fin de describirlo y generar nuevas percepciones y finalmente se utilizó el análisis documental.**

## Procedimientos

**Se llevó a cabo una revisión de los textos del Biólogo Humberto Maturana, además la revisión de artículos que hacen alusión o relación a las categorías de Amor, lenguaje y Terapia Familiar, esto permitió realizar búsquedas donde se clasificaron para la escritura del presente artículo de grado. Se llevó a cabo un análisis de conceptos y de contenido.**

**En este sentido desde noviembre del 2015 hasta mayo del 2016, el grupo a cargo del proyecto de investigación tuvo apoyo en 42 artículos que articulan la teoría de Humberto Maturana relacionada con la Noción de Amor, lenguaje y la Terapia familiar.**

**Durante la fase de focalización se comenzó a desarrollar agrupaciones, categorizaciones, clasificaciones que dieron cuenta de otros planteamientos de trabajos de investigación de diferentes universidades que forman terapeutas de familia. En la fase de profundización se seleccionaron 3**

categorías teniendo en cuenta el cuadro que refleja las palabras claves más significativas y estas fueron: *El Amor, El lenguaje y la Terapia Familiar*, que serán descritas y ampliadas a lo largo del proyecto de investigación.

## Resultados

**En** el desarrollo de este artículo se examinaron 41 referencias que comprenden: libros, revistas, investigaciones acerca de las nociones de Amor, Lenguaje desde Humberto Maturana o/y otros autores, como también algunos textos sobre la parte de investigación cualitativa.

Se efectuó una compilación de cuarenta y uno (41) textos. Distribuidos entre artículos científicos, conferencias, entrevistas y textos. Tanto en Maturana como en los autores que siguen su obra. Allí encontramos veintiséis (25) documentos que corresponden a la categoría N, 1 "Amor", 12 textos a la categoría N, 2, de "Lenguaje" y cuatro (4) a la categoría N, 3 "Terapia Familiar Sistémica".

Se analizaron las obras, conferencias y artículos de Maturana, con el fin de descubrir y comprender las nociones de Amor, Lenguaje y su aplicabilidad para la Terapia Familiar Sistémica. Se realizaron varios sondeos bibliográficos en textos de otros autores que profundizan y trabajan la obra del biólogo chileno.

La siguiente tabla presenta los datos de los autores, los nombres de los textos o artículos, el respectivo año de publicación, editorial, ciudad, entre otros, así como la ubicación de cada uno de los textos de acuerdo a los conceptos elegidos para el análisis presentado en el artículo.

Tabla 1. Nombre del artículo, autor, la categoría a la que pertenece y las palabras claves de amor, lenguaje, y terapia familiar sistémica.

Categoría	Autor y nombre del artículo o libro	Palabras clave	Número de artículos o libros
Amor	<p>1. Belli, S. Harré, R. &amp; Íñiguez, L. (2010). Emociones y discurso: una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. <i>Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales</i>(4), (p.15-20) Barcelona. Recuperado de file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-EmocionesYDiscurso-3632596.pdf</p> <p>2. Bloch, S; y Maturana, H. (1996). <i>Biología del emocionar y alba emoting: respiración y emoción bailando juntos</i>. Chile: Dolmen Ediciones.</p> <p>3. Carneiro, M. (2013). <i>Las Contribuciones de Humberto Maturana para la Psicología Clínica: el Terapeuta como Co - Constructor de Significados</i>. Brasil. Recuperado de <a href="http://blog.matriztica.cl/blog/wp-content/uploads/2014/01/LAS-CONTRIBUICIONES-DE-HUMBERTO-MATURANA-PARA-LA-PSICOLOG%C3%8DA-CL%C3%8DNICA.pdf">http://blog.matriztica.cl/blog/wp-content/uploads/2014/01/LAS-CONTRIBUICIONES-DE-HUMBERTO-MATURANA-PARA-LA-PSICOLOG%C3%8DA-CL%C3%8DNICA.pdf</a></p> <p>4. GRECO, C. (enero) <i>Las emociones Positivas: su Importancia en el Marco de la Promoción de la Salud Mental en la Infancia</i>. (1). Recuperado en <a href="http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1729-48272010000100009&amp;lng=e s&amp;nrm=iso">http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1729-48272010000100009&amp;lng=e s&amp;nrm=iso</a>. Recuperado el 19/04/ 2016.</p> <p>5. FUENTE, JOSÉ DE LA. (1997). <i>El lenguaje desde la biología del amor</i>. <i>Literatura y lingüística</i>, (10), 167-190. Recuperado en 19 de abril de 2016, de <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0716-58111997001000009&amp;lng=e s&amp;tling=es">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0716-58111997001000009&amp;lng=e s&amp;tling=es</a>. 10.4067/S0716-58111997001000009.</p> <p>6. López Melero, M. <i>Diversas miradas: democracia del amor 2012 Revista interuniversitaria de formación del profesorado</i>. 17 – 52. Tomado de: file:///C:/Users/juan%20carlos/Desktop/Dialnet-DiversasMiradas-4298510%20(1).pdf</p> <p>7. Maturana, H. Verden-Zöllner, G. (2003). <i>Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia</i>. Santiago de Chile. Ediciones Lom.</p> <p>8. Maturana, H. (2000). <i>Biología del conocer, biología del amor</i>. Barcelona, España Recuperado de <a href="http://ebiblioteca.org/?/ver/33871">http://ebiblioteca.org/?/ver/33871</a></p> <p>9. Maturana, H. &amp; Dávila, X. (2003). <i>Biología del Tao o el camino del amar</i>. <i>REVISTA PHILOSOPHICA</i>, (26). Instituto de Filosofía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <a href="https://docs.google.com/file/d/0B8i_fahFU7-hMWZLTE5QdC05UGs/view?pref=2&amp;pli=1">https://docs.google.com/file/d/0B8i_fahFU7-hMWZLTE5QdC05UGs/view?pref=2&amp;pli=1</a></p>	<p>Construcción social de la emoción, lenguaje, performance, tecnociencia, amor.</p> <p>Emocional, amor, lenguaje, emoción, sentimiento.</p> <p>Sentimientos, emoción, relación, familia, terapia,co- construcción Auto-referencia. Terapeuta.</p> <p>Emociones positivas, infancia, salud mental infantil.</p> <p>Sociedad global, educación, mercado, democracia, experiencia estética.</p> <p>Amar, ver y escuchar, vivir en el presente, seres humanos, familia, lenguaje, reflexión.</p> <p>Cultura patristica, cultura matríztica, emocionar, democracia, el juego y el jugar, conversaciones</p> <p>Biología, observador de lo observado, experiencia, conductas relacionales.</p> <p>Bienestar psíquico y corporal, filosofía, mística, religión, amar, existencia humana, filosofía natural, experiencia.</p>	26

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y nombre del artículo o libro	Palabras clave	Número de artículos o libros
	10. Maturana, H.; Varela, F. (2004). De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo. Buenos Aires: Lumen.	Autopoiesis, Máquina; Teleonomía; Biología; Unidad; Sistema nervioso; Origen de la vida; Evolución; Epistemología; Fenomenología.	
	11. Maturana, H. y Luzoro, J. (2003). Desde la biología a la psicología. Argentina: Lumen.	Lenguaje, Fenómeno social, Epistemología, patológico, conversar, Realidad.	
	12. Maturana, H. (2008). El amor y el origen de la humanidad. En: el sentido de lo humano. Buenos Aires. Granica.	Amor, relación, lenguaje, emoción, madre, humano	
	13. Maturana, H. (1996). El Sentido de lo Humano. Caracas. Dolmen.	Educación, amor, vida, naturaleza, responsabilidad, convivir, lenguaje del amor.	
	14. Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Chile: Dolmen Ediciones.	Biología, educación, emociones, corporeidad Ética, conocimiento, convivencia	
	15. Maturana, H. (2000). Reflexiones inesperadas. Convivencia social: ¿negociación, acuerdo, alianza,... amistad? Escuela Matriztica de Santiago. Chile. Recuperado en <a href="http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Reflexiones-Inesperadas-22-Convivencia-social.pdf">http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Reflexiones-Inesperadas-22-Convivencia-social.pdf</a>	Emocionar, confusión de dominios, convivencia, amor, vivir, convivir humano.	
	16. Maturana, H. (2002). Transformación en la convivencia. Caracas. Dolmen.	Amor, lenguaje, emoción, dignidad, biología, conocer, relaciones humanas, Educación, bases biológicas,	
	17. Ruiz, A. (2002). Aportes de Humberto Maturana a la Psicoterapia. Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile. Recuperado en <a href="http://www.inteco.cl/articulos/003/doc_esp5.htm">http://www.inteco.cl/articulos/003/doc_esp5.htm</a>	Biología, amor, psicoterapia, lenguaje, cultura, emociones, humano.	
	18. Simone Belli, RomHarré, Lupicinio Íñiguez. "Emociones y Discurso: Una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. n° 4 – junio 2010 – revista de ciencias sociales <a href="file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-EmocionesYDiscurso-3632596.pdf">file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-EmocionesYDiscurso-3632596.pdf</a>	Construcción social de la emoción, lenguaje, performance, tecnociencia, amor	
	19. Souza, L: "Estudio de las emociones: una perspectiva transversal " 2011. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de <a href="http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lbs.html">http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lbs.html</a>	Emociones, competencias emocionales y conflictos interpersonales.	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y nombre del artículo o libro	Palabras clave	Número de artículos o libros
	20. Ibáñez, N. (1999) ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Planteamientos de Piaget, Vygotsky y Maturana. Tomado el 19/04/2016 de <a href="http://www.revistas.uchile.cl/files/journals/39/articles/17134/public/17134-50157-1-PB.pdf">http://www.revistas.uchile.cl/files/journals/39/articles/17134/public/17134-50157-1-PB.pdf</a>	Lenguaje, niños y realidad	
	21. Maturana, F. El Sentido de lo Humano (1992). Recuperado en <a href="http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturana-ElSentidodeloHumano.pdf">http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturana-ElSentidodeloHumano.pdf</a>	Emociones, lenguaje, amor, vida.	
	22. Maturana, H. Emociones y Lenguaje en Educación y política. 2001. Ed. Dolmen Ensayo. <a href="http://rnm.org.ua/bitstream/le/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf?sequence=1">rnm.org.ua/bitstream/le/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf?sequence=1</a>	Emoción, educación, lenguaje, política, objetividad, ética.	
	23. Maturana, H. (1997) Lenguaje y Realidad: El Origen de lo Humano. N°. 5-6 año mcmxcvii U. nacional de Colombia Bogotá, D.C. <a href="file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-LenguajeYRealidad-4895336%20(1).pdf">file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-LenguajeYRealidad-4895336%20(1).pdf</a>	Linaje, lenguajes, fenotipo ontogénico, emociones, amor.	
	24. Mena, F. (2012). Vida, Lenguaje, Amor: Humberto Maturana y Francisco Varela Bases para otra Teología. Recuperado de <a href="https://billionbooksbaby.org/pdf-vida-en-el-amor.html">https://billionbooksbaby.org/pdf-vida-en-el-amor.html</a>	Dios, fe, amor, autopoiesis, vida, lenguaje	
	25. Manrique G. A. A Propósito de los Valores: Algunas reflexiones de Humberto Maturana en torno a la violencia, la ética y la educación. 09 / 09 / 2003 Recuperado en <a href="http://amanriqueg.blogspot.com.co/p/proposito-de-los-valores-algunas.html">http://amanriqueg.blogspot.com.co/p/proposito-de-los-valores-algunas.html</a> 21 abril 2016	Amor, valores, biología, humana, relaciones, agresión, odio, cultura, emoción, violencia.	
Lenguaje	26. Ibáñez, N. ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Planteamientos de Piaget, Vygotsky y Maturana. 1999. Recuperado en <a href="http://www.revistas.uchile.cl/files/journals/39/articles/17134/public/17134-50157-1-PB.pdf">http://www.revistas.uchile.cl/files/journals/39/articles/17134/public/17134-50157-1-PB.pdf</a>	Lenguaje, niños y realidad	
	27. Maturana, F. El Sentido de lo Humano. Recuperado en <a href="http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturana-ElSentidodeloHumano.pdf">http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturana-ElSentidodeloHumano.pdf</a> . 1998.	Emociones, lenguaje, amor, vida.	
	28. Maturana, H. Emociones y Lenguaje en Educación y política. 2001. Ed. Dolmen Ensayo. <a href="http://rnm.org.ua/bitstream/e/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf?sequence=1">rnm.org.ua/bitstream/e/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf?sequence=1</a>	Emoción, educación, lenguaje, política, objetividad,	
	29. Maturana, H. Varela, F. (2003) El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano. Argentina, Lumen.	Representación Observador	
	30. Maturana, H. Extracto del texto Emociones Y Lenguaje en Educación Política. 2008. Colección Hachette/Comunicación. <a href="http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf">http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf</a>	Lenguaje, emociones, educar, objetividad, relaciones humanas	
	31. Maturana, H. LA Objetividad, un Argumento para Obligar. 1997. <a href="http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/LIBROS%2014/la-objetividad-un-argumento-para-obligar.pdf">http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/LIBROS%2014/la-objetividad-un-argumento-para-obligar.pdf</a>	Explicaciones Racionalidad Lenguaje Emoción "cambios"	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y nombre del artículo o libro	Palabras clave	Número de artículos o libros
	32. Maturana, H. Lenguaje y Realidad: El Origen de lo Humano. nos. 5-6 año mcmxcvii u. nacional de Colombia Bogotá, D.C. file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-LenguajeYRealidad-4895336%20(1).pdf	Linaje, lenguajes, fenotipo ontogénico, emociones, amor.	
	33. Maturana, H. Ontología del Conversar. Tomado de Revista Terapia Psicológica, Año VII, N° 10, 1998. <a href="https://drive.google.com/file/d/0B7aECowk0Nz9cGltVGpncWlrT2s/view">https://drive.google.com/file/d/0B7aECowk0Nz9cGltVGpncWlrT2s/view</a>	Conversar. Emoción y razón. Lenguajear. Coordinaciones conductuales. Acciones.	
	34. Mena, F. Vida, Lenguaje, Amor: Humberto Maturana y Francisco Varela bases para otra teología. Tomado de: <a href="https://fcomena.files.wordpress.com/2010/06/vida-lenguaje-amor-humberto-maturana-y-francisco-varela-bases-para-otra-teologia.pdf">https://fcomena.files.wordpress.com/2010/06/vida-lenguaje-amor-humberto-maturana-y-francisco-varela-bases-para-otra-teologia.pdf</a>	Dios, fe, amor, autopoiesis, vida, lenguaje	
	35. Pedrol, R, Comentario Crítico Sobre el Concepto de Autopoiesis y la Concepción Sobre la Educación de Humberto Maturana. [en línea] 2009, 13 (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2015] Recuperado en <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321827016">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321827016</a> > ISSN 1413-8557 ó <a href="http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a16.pdf">http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a16.pdf</a>	Evolución, desarrollo, educación.	
	36. Rodríguez, D. Torres, J. (2003). Autopoiesis, la Unidad de una Diferencia: Luhmann y Maturana. Recuperado de <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819565004">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819565004</a>	Autopoiesis, emergencia, comunicación, acoplamiento estructural.	
	37. Hacia una Era Post Moderna en las Comunidades Educativas. Davila, X. Maturana, H. 2009. Recuperado en <a href="http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf">http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf</a>	Lenguajear, emoción, reflexividad, biologizar, co-emocionar,	
Terapia familiar sistémica	38. Garzón, D. (1998). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. Diversitas. vol.4 no.1 Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia /June 2008. Pp 159-171. Recuperado el 18/04/2016 de <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940113">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940113</a>	sistema, terapia, autorreferencia	
	39. Carneiro, M. (2013). Las Contribuciones de Humberto Maturana para la Psicología Clínica: el Terapeuta como Co - Constructor de Significados. Brasil. Recuperado de <a href="http://blog.matriztica.cl/blog/wp-content/uploads/2014/01/LAS-CONTRIBUICIONES-DE-HUMBERTO-MATURANA-PARA-LA-PSICOLOGIA-CLINICA.pdf">http://blog.matriztica.cl/blog/wp-content/uploads/2014/01/LAS-CONTRIBUICIONES-DE-HUMBERTO-MATURANA-PARA-LA-PSICOLOGIA-CLINICA.pdf</a>	Sentimientos, emoción, relación, familia, terapia, co- construcción Auto-referencia. Terapeuta.	
	40. Zeballos, R. PSICOLOGIA Vol. XI N° 2 1993. El Enfoque Sistémico en Terapia Familiar, Maturana y Varela, 1984, p. 173,174. Recuperado de <a href="http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4060/4029">http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4060/4029</a>	Singularidad, Familia	
	41. Ball, R. (2011) Planteamientos epistemológicos de la obra "El árbol del conocimiento" de Humberto Maturana y Francisco Varela. Maracaibo. Recuperado de <a href="http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/74/TDE-2012-06-25T16:00:36Z-3200/Publico/hadjis_labarca_ulises_evangelos.pdf">http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/74/TDE-2012-06-25T16:00:36Z-3200/Publico/hadjis_labarca_ulises_evangelos.pdf</a>	Valores, familia, conocimiento.	

En la recolección de los textos consultados se concluye que todos ellos presentan una metodología cualitativa, y se enmarcan dentro de un enfoque metodológico hermenéutico. Para Galeano (2004) “los criterios de selección son de comprensión, de pertinencia- no de representatividad estadística” (p. 33) “ya que interesa la profundidad no la cantidad de información ni su representatividad matemática” (p. 34).

Tabla 2. Metodologías, enfoques metodológicos abordados en los resultados.

Metodología empleada en el estudio	Enfoque metodológico	Autores	Número de artículos
Investigaciones cualitativas	Hermenéutico	Belli, S., Harré, R. & Íñiguez, L. (2010). Bloch, S; y Maturana, H. (1996). Carneiro, M. (2013) GRECO, Carolina. 2010 Fuente, J. (1997). López, M. (2012) Maturana H Y Verden - Zoller. G (2003). Maturana, H. (2000). Maturana, H. & Davila, X. (2003). Maturana, H.; Varela, F. (2004). Maturana, H. Luzoro, J. (2003). Maturana, H. (2008). Maturana, H. (1996). Maturana, H. (1997). Maturana, H. (2010). Maturana, H. (2000). Maturana, H. (2002). Ruiz, A. (2002). Simone Belli, RomHarré, Lupicinio Íñiguez. 2010 Souza Barcelar, L: 2011 López B. Álvaro. (2016). Ibáñez, N. 1999. Maturana, F. (1992). Maturana, H. 2001. Maturana, H. 1997 Mena, F. Vida, 2010. Ibáñez, N. 1999. Maturana, H. 2001. Maturana, F. 1998. Maturana, H. Varela, F. 2003 Maturana, H. 2008.	42

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Metodología empleada en el estudio	Enfoque metodológico	Autores	Número de artículos
		Maturana, H. 1997.	
		Maturana, H. 1997	
		Maturana, H. 1998.	
		Mena, F. Vida, 2010	
		Manrique G. A, 2003	
		Pedrol, R, 2009.	
		Rodríguez, D; Torres, J. 2003.	
		Davila, X. Maturana, H. 2009.	
		Dora Isabel Garzón (1998)	
		María Clara Carneiro Santiago, 2013	
		Roxana Zevallos Vega, Maturana y Varela, 1984.	
		Ricardo Ball. 2011	

Metodología empleada en el estudio enfoque metodológico autores número de artículos/libros

## Comentarios

### El amor: la emoción que nace en el lenguaje y a través de la terapia.

**A** continuación se examinarán algunas líneas integradoras sobre las reflexiones que se fueron elaborando en torno al amor, el lenguaje, y la emoción a lo largo de estas páginas, y respecto a sus conexiones con el ejercicio de la Terapia Familiar Sistémica.

**No** se pretende en este artículo dar una respuesta única y definitiva, sobre la materia, el tema o el autor, sino simplemente responder al objetivo de esta investigación. Ésta es importante a nivel social y académico, porque será útil para todos los que sienten inclinación por el tema abordado en ella, ya sea para informarse, o para entrarse en sus respectivas áreas de trabajo profesional y para quienes en especial se prepara para ser terapeutas de familia.

**Cada** vez es más clara la importancia que van adquiriendo las nociones empleadas por Maturana para la teorización de la Terapia Familiar Sistémica. Cada día se hace más necesario un conocimiento de la obra de este autor y de sus conceptualizaciones sobre el amor, el lenguaje, las emociones. Para poder así dar respuesta a las demandas y/o necesidades que plantean los sujetos, las familias dentro del contexto terapéutico.

**D**ebemos decir que el concepto del amor, ha sufrido a través del tiempo toda una serie de cambios, que han conducido a que sea visto en algunos momentos como el producto de un proceso social y relacional, o un elemento presente en el medio ambiente, la sociedad, los primeros años de vida, la biología entre otros.

**E**sta noción puede encerrar diferencias conceptuales ya que se ha empleado con muy diversas connotaciones y en distintos contextos: literarios, artísticos, científicos, académicos, filosóficos. Llegando a presentar imprecisiones teóricas y a que se lo aplique para describir un sentir colectivo, individual, una realidad universal, un sentimiento, una decisión, una emoción. Dentro de las ciencias sociales y humanas el amor ha sido conceptualizado como un sentimiento, emoción, que se construye a partir del encuentro y confrontación con los otros. Idea que retomará Maturana, pero enmarcándolo dentro de un discurso de corte biologicista.

**E**l amor ha sido un importante objeto de estudio ya sea por sus manifestaciones y por las diferentes problemáticas que se presentan en la dinámica social, familiar y de pareja. Se podría expresar que el amor tiene que ver como múltiples realidades: con la normalidad, la patología, las relaciones, la sexualidad, la propia imagen, la infancia, la adolescencia, la familia, la política, la economía, la cultura, con el lenguaje, para solo mencionar algunos elementos. Sciolla, hablando del tema dirá:

La noción de amor, se encuentra, por así decirlo, en el punto de intersección de casi todas las ciencias y realidades humanas y sociales: la Filosofía, la Psicología, la Antropología, la Historia, la Sociología, el arte, la política, (para no hablar de los aportes de la Biología) (Sciolla, 1983, pp. 1-2).

**L**a noción del amor es un concepto central y vigente de la obra de Maturana. Este autor aunque deudor de las conceptualizaciones sociológicas, antropológicas, psicológicas, e incluso filosóficas, porta una nueva forma de conceptualización y comprensión. El amor como la concibe Maturana constituye un elemento esencial en y para el desarrollo de las terapias sistémicas. En este autor, el amor ha llegado a tener un mayor reconocimiento dentro de la constitución humana, para la comprensión de la experiencia social y de la vida psíquica de los sujetos y su importancia dentro de los procesos terapéuticos de la Terapia Familiar Sistémica.

**D**entro de este proceso investigativo se puede descubrir la continuidad y la firmeza de Maturana en cuanto a sus ideas respecto al amor. Son casi imperceptibles los cambios en dicha argumentación. A partir de una de sus obras (2008), el amor y el origen de la humanidad. En: el sentido de lo humano, podríamos señalar varias conceptualizaciones o maneras en las que el autor entiende esta noción, pudiéndose ver lo siguiente: “el amor como toda emoción es un dominio de acciones, una clase de conducta. En ese sentido, el amor es el fundamento de lo social” (Maturana, 1998, p. 239).

**E**n otros momentos el autor conceptualizara, el amor como: “la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno” (Maturana, 1998, p. 251).

**E**n otros momentos pasara a ser una emoción y una realidad esencial, natural desde el nacimiento hasta la muerte, y desde lo biológico hasta lo cultural.

El amor es la emoción que funda el fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social. Pues bien, el amor es algo muy común, muy sencillo, pero muy fundamental (Maturana, 1998, p. 251).

**El amor sería pues el fundamento de la convivencia, porque abre al otro un espacio de reconocimiento. Acción que solo puede suceder entre los humanos.**

**Para Maturana el amor aparece como elemento esencial de lo emocional, de lo biológico, del encuentro con el otro a través del lenguaje. Es lo que permite tener auténticos cambios y evoluciones en una conversación. Es incluso un elemento esencial para la salud individual y social en sus diferentes aspectos.**

**Aunque no se define como constructivista, ni muchos menos como Terapeuta (categorización que siempre ha rechazado), son evidentes los aportes que desde sus escritos y reflexiones ha ofrecido a la Terapia Familiar Sistémica en sus diferentes escuelas u orientaciones. Pudiéndose decir que la terapia ha asumido varias de las ideas de este autor para la construcción y fortalecimiento de sus diferentes teorías y para la comprensión de sus actividades prácticas.**

**Aunque pensador chileno, no es terapeuta, su obra como lo plantea López (2016), resulta importante, ya que viene a aportar definiciones, conceptos y nuevas significaciones. Uno de esos conceptos es el de *autopoiesis*, elaborado en torno a lo biológico, pero que podría ser empleado y trasladado al contexto de la Terapia Familiar Sistémica. Las familias dentro de la terapia pueden ser consideradas como sistemas dinámicos, organismos vivos, que se crean, reproducen y reorganizan, a partir del lenguaje y de encuentros conversacionales en donde emerge la emoción, la coordinación de consensos, los afectos, y el amor como expresión del reconocimiento, escucha y legitimización del otro.**

**La *autopoiesis* trasladada al contexto de la terapia sería posible a partir del lenguaje. Elemento que aparece como coordinación de coordinaciones, que transforma nuestros cuerpos, emociones, relaciones y afectos. El lenguaje facilitaría el amor, nos permite relacionarnos, conocer, entender y producir nuevas realidades y conexiones emotivas.**

**Desde su visión biológica, Maturana, establece que toda realidad humana se da dentro del lenguaje y desde las emociones. Como especie somos producto del encuentro entre lenguaje y emoción, ambas esenciales dentro del quehacer terapéutico de la Terapia Familiar Sistémica. Lo biológico hace posible elementos como el conocimiento, las emociones y las relaciones. El amor por ejemplo es considerado una emoción fundamental que hace posible las relaciones y la evolución de la especie. No se trata de un sentimiento, actitud, afecto, sino de un **fenómeno biológico**.**

**El amor, es un fenómeno biológico, es una emoción esencial para el ser humano y la construcción social, ya que permite y comprenden el reconocimiento del otro. El amor facilita la coordinación de las acciones y conlleva a la aceptación del otro. Las conversaciones son producto de la unión de lenguaje y emociones, ambas muy presentes dentro de la terapia.**

Aunque Maturana tenga una visión biológica, sus elaboraciones son traídas a escena dentro de la terapia. Todo lo que hacemos en terapia, se realiza a partir y a través de las conversaciones, del lenguaje, de las emociones, del amor. La Terapia Familiar Sistémica es por naturaleza un reconocimiento, legitimación y encuentro con el otro, con sus historias, saberes, experiencias, sufrimientos, problemas. Podríamos decir, es en sí misma un acto amoroso. En la Terapia se busca la puesta en práctica del amor, como emoción en donde se reconoce al otro como legítimo, en donde se le acepta y se le da un lugar.

Las ideas de Maturana parten de una teoría científica, tienen gran aplicación en la vida diaria y en el contexto de la Terapia Familiar Sistémica. Los procesos de terapia son los que facilitan el tratamiento, abordaje y solución de las carencias afectivas y relacionales productos de la falta de amor; y en esa medida los problemas que su ausencia conlleva, la enfermedad, los trastornos, la tristeza, el estrés, desmotivación, los conflictos.

Si las enfermedades, se originan como producto de la falta de amor, lo que hay que hacer es amar, como lo plantea el propio Maturana (2003): "el amar es lo que ocurre en el vivir en las conductas relacionales a través de las cuales el otro, la otra o uno mismo surge como legítimo otro en convivencia con uno" (p. 9).

Si se habla del amor, es necesario abordar la conversación, lo emocional, el pensamiento, el conocer, el lenguaje como constructor de significados, relaciones y consensos. Se puede decir que el Amor y el lenguaje se influyen mutuamente, que uno conlleva al otro y que ambos hacen que sean mutuamente fluidos. En la Terapia Familiar Sistémica se abordan las relaciones humanas en su riqueza vivencial, y a partir de la puesta en acción del lenguaje y las emociones como elementos que ponen en contexto las conversaciones, puede emerger el amor, el diálogo, las soluciones como unas construcciones de dominios consensuales.

Debemos decir que Maturana aporta una visión de la existencia humana desde una lectura biológica, que por momentos lleva a pensar en cierta exposición de intereses personales del autor, y al desconocimiento de otros aspectos de la especie humana. ¿Dónde queda la violencia, la agresividad, el odio, la destructividad y la intolerancia humana? La vida humana también se caracteriza por emociones no tan positivas y deseables.

El argumento nacemos amorosos tiene sus fundamentos en la formación biológica del autor, pero podría ser fruto de un romanticismo muy racional y personal de Maturana, para justificar sus teorías, pero que solo oculta y desconoce los aspectos negativos, desagradables y biológicos de nuestra especie, como son la violencia, la agresividad, el miedo, la cólera, la angustia, la depresión, los celos, el asco, el dolor, la hostilidad, el resentimiento. Lo biológico nos permite nacer como seres amorosos, pero la misma biología nos permite nacer y experimentar las otras emociones: la rabia, la agresividad, el miedo, los celos. El mismo Maturana dirá (2008), sin mucha insistencia lo siguiente:

Afirmamos que es la agresividad humana la que destruye la paz, y que los estudios conductuales muestran la agresividad básica que nos mueve no sólo en la guerra sino en la creatividad: la agresividad se dice es un motor humano fundamental (p. 296).

**Maturana** en su discurso naturaliza el amor, y al parecer culturaliza las otras emociones, el amor sería algo biológico, mientras que las otras emociones son solo producto de aprendizajes sociales, y por tanto culturales que deben ser superados. Si estamos biológicamente capacitados para vivir el amor. No podemos desconocer que también estamos dotados para vivir la agresividad, la violencia, la intolerancia.

## El lenguaje: condición de la terapia, el amor y la existencia humana

Dentro de los textos de autores de terapia familiar como Anderson (1997), Estrada & Agudelo, (2011) y Cibanal (2006), se referencian los escritos de Maturana (1993) Maturana (1997) como elementos epistemológicos referentes al lenguaje y su aplicabilidad para el ejercicio y comprensión de la terapia. El lenguaje para Maturana (1999) tiene la capacidad transformadora de vidas y sociedades y es un elemento esencial para la construcción de consensos y para el surgimiento del amor como emoción.

La terapia se desarrolla dentro del contexto del lenguaje, poniéndose en ejercicio combinaciones conversacionales entre el terapeuta y los consultantes, dando como resultado un encuentro de subjetividades que mutuamente construyen. Tanto el amor como el lenguaje pueden ser abordados desde lo biológico y desde lo social- cultural, ambos son elementos fundamentales para la construcción de los individuos, de las realidades; de ahí que Maturana sea esencial para la comprensión y ejercicio de la Terapia Familiar Sistémica, desde un enfoque constructivista.

La obra de Maturana invita a recuperar el valor y la importancia de lo emocional, del lenguaje, de las conversaciones, del amor como elementos que nos ayudan a aceptar nuestra forma de sentir, relacionarnos.

La terapia familiar solo se concibe dentro de las riquezas y oportunidades que ofrece el lenguaje y en esa medida podría pensarse que la terapia facilita la emergencia y reconstrucción de los tejidos amorosos. En ella se facilita el lugar de encuentro de subjetividades y de historias, y en ese sentido puede y debe conducir a la transformación de las situaciones adversas, y a la emergencia de conversaciones y espacios donde el amor aparece como un elemento aplicable e indispensable para la reorganización de los elementos que a nivel familiar aparecen como insanos, deteriorados.

La terapia como espacio de vivencia y puesta en escena de las emociones y el lenguaje conllevan de una u otra manera a la emergencia del amor. A través del lenguaje, voy estableciendo nuevas relaciones, continuando y reconstruyendo aquellas ya existentes. Nuestras relaciones se van transformando a partir de la coordinación de las emociones y afectos. El lenguaje es el espacio de encuentro con la otredad y permite percibir la realidad. En la Terapia Familia Sistémica, se trabaja desde la construcción de las relaciones intersubjetivas. La objetividad pasa a un segundo plano y se pasa a un ejercicio de co-construcción a través del lenguaje.

Cuando se le niega al otro el reconocimiento, cuando se le desconoce, aparecen carencias afectivas, y problemáticas sociales e individuales como los trastornos y los problemas psíquicos. Podríamos decir que el amor es el que construye y humaniza la sociedad, la cultura.

La obra de Maturana viene a poner en primer lugar el papel del lenguaje dentro de la vida humana y en esa medida su influencia para la Terapia Familiar Sistémica es importante. Como especie estamos cruzados por la emoción, por lo biológico, por las contingencias estructurales, por el lenguaje. Maturana, nos dirá: "Lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje, y lo central del lenguaje es que solo en él se da la reflexión y la autoconciencia" (Maturana, 2003, p. 81).

Se podría afirmar que para Maturana, la vida y las relaciones humanas se realizan en el encuentro y en el cruce de las emociones y el lenguaje, a través de la conversación. La vida y las emociones transcurren a través de la conversación.

El lenguaje dentro de la práctica de la terapia familiar propicia la reflexión, el diálogo y el encuentro con la propia experiencia, con las vivencias del otro, con el descubrimiento del entorno social. Posibilitando la meditación y la emergencia del amor, de las emociones, de lo terapéutico.

Para Maturana como Goffman coinciden en que a través de las conversaciones que entablan las personas se llegan a diversos acuerdos. La conversación es una de las principales actividades de los seres humanos, es allí donde el lenguaje permite expresar emociones, sentimientos, ideas. Goffman (1964, pp. 135-136) considera que el habla está organizada socialmente, no sólo en términos de quién habla a quién, en qué lengua, sino también como un pequeño sistema de acción cara a cara, acordado mutuamente y regulado de forma ritual. La conversación que se genera en los encuentros entre la personas, en muchas ocasiones permite el intercambio de culturas, sistemas de pensamientos, acciones que se permean, donde existe un o varios temas donde las personas logran captar la atención de la una a la otra, es allí en el cara a cara se llegan acuerdos, nuevas ideas, se validan percepciones frente a diversos temas en los que se ven inmersas las personas que logran una conversación.

La terapia a partir del ejercicio conversacional conduce aún redescubrimiento y fortalecimiento del lenguaje y esa medida a la producción de reflexiones sobre la propia existencia y a la reorganización de las perturbaciones dentro de un sistema para que sea este mismo quien tenga la posibilidad de efectuar y producir los cambios cuando sea el momento necesario.

## La terapia familiar: espacio del lenguaje para la vivencia del amor

La propuesta de la terapia familiar sufrió cambios en los años 50, complejizando su cuerpo conceptual desde cambios paradigmáticos, así el enfoque sistémico reúne, desde su origen, la migración de conceptos de diversos campos de la ciencia, como la biología, la física, y la cibernética; el pensamiento de Maturana es una gran contribución a la cibernética de segundo orden. Ya que reconoce el papel y

la importancia del observador y de lo observado. El papel del observador a través del lenguaje y la emoción con lleva a un amplio mundo de posibilidades, de realidades. La terapia familiar abre si un espacio al lenguaje, a la emoción, a la conversación.

**Para Maturana** la cuestión principal es la emergencia del observador. De ahí que proponga una definición de sistema vivo, haciendo referencia al fenómeno de la cognición, e hincapié en la noción de Autopoiesis, que concederá a los sistemas vivos, como sistemas auto productores, lo que permite distinguir el carácter dinámico cerrado de los sistemas al tomar en cuenta la autonomía de los mismos que mantienen su organización invariable, a pesar de las condiciones cambiantes producidas en el medio. Además, afirma que el fenómeno del conocer pasa inevitablemente por la experiencia y el proceso por el cual el individuo construye su conocimiento personal, individual y único. Según este autor el conocimiento no se absorbe de la manera en que se presenta ante el mundo, pero cumple con las percepciones del observador. En palabras de Kastrup (1999, p. 111): Al declarar que “el conocimiento de una realidad dada es lo que hacemos en nuestras distinciones”, Maturana nos permite entender la concepción de la cognición como un proceso de invención de sí y del mundo.

**Maturana** al hablar de la cognición humana, como fenómeno biológico, planteará la idea de auto-distinción, como condición para el entendimiento de la existencia y la experiencia humana. Los humanos apareceremos así como la única especie que es capaz de explicar sus propias experiencias, debido a la capacidad del lenguaje. En ese sentido la terapia familiar se constituye en un valioso espacio para la conversación y narración de esas experiencias. El dominio de las conversaciones propio de la terapia sería entonces la posibilidad de ver, escuchar y comprender las experiencias.

**El lenguaje** nos permite contemplar las diversas situaciones de la existencia, y nos invita a vivir desde lo humano, como una forma de relacionarnos con los demás, creando espacio para hablar y pensar.

**La obra** de Maturana aporta dos ideas importantes para la comprensión de la terapia familiar; la idea que plantea a los seres humanos, en su condición de seres lenguajeantes, y la noción de la biología del amor. Una y otra realidad contribuirá al establecimiento de las dinámicas relacionales. A través del lenguaje evocamos, creamos e implicamos la biología del amor. El lenguaje y el amor nos constituyen como seres humanos.

**Solo conversamos** de aquello que ocurre en la potestad relacional, bajo diferentes emociones y particularmente bajo el amor y la validez de lo que decimos y proponemos; somos seres vivos y todo lo que hacemos los seres humanos ocurre en conversaciones, es decir, en el entrelazamiento del lenguaje, coordinación de conductas consensuales y la emocionalidad, nos sucede en nuestra vida en la realización de nuestro vivir.

**La terapia** tiene lugar en un movimiento de intervención; el trabajo de Maturana nos invita a tener cuidado con sumergimos en una objetividad que nos lleva a pensar linealmente en las diversas situaciones que vivimos incluyendo el proceso terapéutico; sus ideas llevan a pensar el vivir humano como una forma de relacionarse con los demás, en la vida haciendo espacio para pensar y hablar.

Por ende, el fluir continuo de transacciones sensoriales y experienciales que guían nuestra conciencia y experiencias se producen solo en el lenguaje y también afectan a la zona de la psicoterapia, en la cual el terapeuta, sin renunciar a su auto referencia, permite la conversación en la búsqueda de nuevos significados más liberadores para el sistema que opera. Para Maturana “no hay acción humana sin una emoción que la defina como tal” (2009, p. 22). Esta emoción fundamental es el amor, que es la base del dominio de acciones que hacen legítimo al otro en medio de la convivencia. Las relaciones humanas se producen solo en la aceptación mutua.

Maturana nos invita a repensar la objetividad y ampliar nuestra visión frente al lenguaje, como un espacio de encuentro de subjetividades. La terapia familiar, como espacio para el amor, para la escucha, para el lenguajear y las emociones se constituye así en una realidad diversa, multi- real, universal.

La situación psicoterápica también se produce en la amplitud del multiversa, ya que configura una intersección entre diferentes modos de distinguir la realidad, modos estos propios de dos casos: terapeuta y cliente. Dos percepciones genuinas de la misma realidad, por lo tanto, nos llevan a pensar en la práctica del terapeuta y mirarlo como un observador participante (Carneiro, 2013, p. 26).

## Limitaciones

El presente artículo se elaboró en base a una investigación documental, a partir de una modalidad de análisis cualitativo, en la que predominó lo descriptivo y lo explicativo en una revisión de los textos de Humberto Maturana, respecto a sus conceptualizaciones sobre el Amor y el Lenguaje; así mismo abordo los trabajos de otros escritores que estudian a este autor y el tema de la Terapia Familiar Sistémica.

Las fuentes utilizadas en esta investigación son primarias y secundarias. Las primarias son los textos del autor y las secundarias son los textos de los intérpretes o comentaristas de Maturana, relacionadas con los temas planteados al inicio de la investigación. Su alcance se circunscribe a la obra de Maturana, y a varios artículos que comentan, amplían y reflexionan sobre las conceptualizaciones de dicho autor. No se establecen comparaciones y análisis con otros pensadores, o textos.

El artículo nos permite llegar a importantes descubrimientos entre ellos:

- **A** reconocer que la Terapia Familiar Sistémica es un espacio para la emergencia del amor, la reconstrucción de las relaciones mediante la comunicación de opiniones, la edificación de consensos y el reconocimiento del otro como ser único, permeado por el lenguaje y por condiciones biológicas.
- **Un** segundo hallazgo lo vemos al observar que Maturana plantea unas nociones de Amor y Lenguaje, muy ligadas a lo biológico, a lo emocional, dichos conceptos pueden ampliarse y comprenderse desde otras acepciones. La Terapia Familiar Sistémica, va mucho más allá de lo biológico, comprende elementos como lo relacional, lo psíquico, lo cultural, lo experiencial, entre otros. No somos solo seres amorosos, también por naturaleza somos agresivos, violentos, represivos, territoriales, instintivos, sexuales.

- **Todo esto se aborda en el ejercicio terapéutico.** La Terapia Familiar Sistémica, contribuye a comprender, reflexionar y practicar actitudes amorosas, a partir de un lenguaje que privilegia el encuentro personal, relacional y a reflexionar sobre lo que no es tan positivo en la especie humana y en las relaciones sociales que se entablan.

## Conclusiones

**La presente investigación permitió el análisis de las nociones de Amor y Lenguaje en la obra de Maturana, su aplicabilidad y aportes a la Terapia Familiar Sistémica.** Lográndose descubrir la utilidad e importancia de estos dos conceptos para la práctica de la Terapia.

**Podríamos decir que la investigación cumple con el objetivo formulado de indagar y descubrir las relaciones y aportaciones de las nociones de lenguaje y amor en Humberto Maturana a la Terapia Familiar Sistémica.**

**La obra de Maturana seguirá siendo significativa dentro del contexto académico de la Terapia Familiar Sistémica.** Su importancia como autor, se encuentra en los conceptos que hemos analizado y su respetiva aplicabilidad. Podríamos decir que hay relación e implicaciones muy cercanas entre las nociones de amor y lenguaje tal y como las entiende Maturana y la Terapia Familiar Sistémica. Ambas tienen en común la búsqueda y el trabajo relacional. El reconocimiento del otro, el encuentro, la legitimización y organización de la existencia humana.

**Este artículo pretende contribuir y demostrar como el amor y el lenguaje desde la óptica de Maturana, son elementos esenciales e insustituibles en la teorización y sobre todo en la práctica de la Terapia Familiar Sistémica.** Ella, es por naturaleza un acto amoroso a través del lenguaje.

**El lenguaje como coordinación de consensos, como posibilidad de encuentro y relación con la otredad, es lo que permite la emergencia del amor, la realización y vivencia del acto terapéutico.** Todo eso es lo que fundamenta y busca la Terapia Familiar Sistémica, la emergencia del observador, la legitimización de saberes, experiencias, opiniones, vivencias, la reestructuración relacional de los consultantes.

**El amor, el lenguaje y la Terapia Familiar Sistémica se ajustan, visualizan y originan dentro de los procesos relacionales.** No se concibe el amor y la práctica terapéutica sin la comunicación. La terapia indaga y profundiza en lo relacional, y en esa medida en la vivencia amorosa, en las interacciones humanas.

**Viendo la obra de Maturana se podría pensar que no se puede concebir el amor y el lenguaje de una manera separada, y mucho menos alejados de su base biológica.**

**Para este autor el lenguaje se haya profundamente vinculado al amor, a las emociones, a los procesos relacionales.** Toda realidad humana se da y se construye dentro y desde lo biológico, desde el lenguaje y las emociones. De ahí que su obra sea importante para la comprensión del ejercicio de la Terapia Familiar Sistémica.

**Maturana** contribuye de manera significativa en la comprensión del ejercicio terapéutico con las familias y las parejas, desde la perspectiva sistémica. La legitimación del otro, permite una mejor comprensión de los procesos relacionales, del conocimiento y de los espacios conversacionales.

Por último consideramos indispensable rotular algunas inquietudes académicas que quedan sin resolverse y que pueden ser útiles respecto a futuras investigaciones:

- ¿Es el amor una realidad ligada a lo biológico o es una emoción co-construida con el otro a partir de las vivencias del lenguaje, al interior de la terapia?
- ¿Qué otros aportes a la Terapia Familiar Sistémica se encuentran en la obra de Maturana?
- ¿Cómo especie biológica los humanos también nacemos violentos, agresivos, instintivos, que aportan y cuál es el lugar de esas emociones en la terapia familiar sistémica?
- ¿Qué lugar ocupa la cultura en la obra de Maturana, nacemos amorosos, o es la sociedad la que nos vuelve amorosos?
- ¿Qué motivos llevan a Maturana a plantear el amor como la emoción por excelencia, dónde quedan las otras emociones?
- ¿El concepto de Autopoiesis de Humberto Maturana puede trasladarse al campo de la Terapia Familiar Sistémica? ¿Cuál sería su interpretación y aplicabilidad?
- ¿Solo el amor es la emoción básica?
- ¿Nacemos agresivos, instintivos, violentos, intolerantes?
- ¿Si las emociones determinan las cosas que hacemos, porqué Maturana no profundiza en el análisis de emociones como la rabia, el resentimiento, la tristeza, el odio, entre otras?
- ¿Reconocer y legitimar la Otredad significa necesariamente amar al otro?
- ¿El amor es una realidad biológica, o es una expresión culturizada a través de normas y discursos?

Los fundamentos de la sociedad humana descansan en procesos emocionales como piensa Maturana. ¿Qué lugar ocupa la cultura en la obra de este autor?

Para terminar nos surge unas últimas preguntas. Si nacemos amorosos, ¿Cómo explicar la necesidad humana de inventar las normas y legislaciones culturales para poder convivir y formar la sociedad como espacio de legitimación del otro? Si nacemos amorosos ¿cómo explicar una historia llena de atrocidades, guerras, violencias, destructividad? Si nacemos amorosos, ¿No resultaría contradictoria la necesidad de educar para el amor, como propone el mismo Maturana?

Las inquietudes quedan abiertas y los caminos del saber estar por descubrir y construir; y el lenguaje, el amor y el ejercicio de las conversaciones y consensos para andar.

# Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Ball, R. (2011) Planteamientos epistemológicos de la obra “El árbol del conocimiento” de Humberto Maturana y Francisco Varela. Maracaibo. Recuperado de [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_arquivos/74/TDE-2012-06-25T16:00:36Z-3200/Publico/hadjis\\_labarca\\_ulises\\_evangelos.pdf](http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/74/TDE-2012-06-25T16:00:36Z-3200/Publico/hadjis_labarca_ulises_evangelos.pdf)
- Belli, S.Harré, R. & Íñiguez, L. (2010). *Emociones y discurso: una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor. Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales(4)*, pp.15-20. Barcelona. Recuperado de file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-EmocionesYDiscurso-3632596.pdf
- Bloch, S. y Maturana, H. (1996). *Biología del Emocionar y Alba Emoting: respiración y Emoción Bailando Juntos*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis Cualitativo*. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Carneiro, M. (2013). *Las Contribuciones de Humberto Maturana para la Psicología Clínica: el Terapeuta como co-Constructor de Significados*. Brasil. Recuperado de <http://blog.matriztica.cl/blog/wp-content/uploads/2014/01/LAS-CONTRIBUICIONES-DE-HUMBERTO-MATURANA-PARA-LA-PSICOLOG%C3%8DA-CL%C3%8DNICA.pdf>
- Dávila, X. y Maturana, H.(2009). *Hacia una Era Post Moderna en las Comunidades Educativas. Revista Iberoamericana de educación, (49)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2954955>
- Fuente, José de la. (1997). *El lenguaje desde la biología del amor. Literatura y lingüística, (10)*, 167-190. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58111997001000009&lng=es&tng=es.10.4067/S0716-58111997001000009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58111997001000009&lng=es&tng=es.10.4067/S0716-58111997001000009).
- Goffman, E. (1964). “The neglected situation”. In J. J. Gumperz & D.H. Hymes (Eds.), *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist* 66(6), p a rt II, 133-36. [Trad. al español: (1991), “El olvido de la situación”. In ErvingGoffman. *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. [pp. 129-134]. Barcelona: Paidós.

- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Ed. Universidad Eafit. Medellín.
- Garzón, D. (1998). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas*, 4 (1), 159-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940113>
- Greco, C. (2010). Las emociones Positivas: su Importancia en el Marco de la Promoción de la Salud Mental en la Infancia. *Liber*, 16 (1), 81-93. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272010000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100009&lng=es&nrm=iso)
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Planteamientos de Piaget, Vygotsky y Maturana. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/files/journals/39/articles/17134/public/17134-50157-1-PB.pdf>
- López Melero, M. (2012). Diversas miradas: democracia del amor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 – 52. Recuperado de [file:///C:/Users/juan%20carlos/Desktop/Dialnet-DiversasMiradas-4298510%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/juan%20carlos/Desktop/Dialnet-DiversasMiradas-4298510%20(1).pdf)
- Maturana, H. (1988). Extracto del texto Emociones Y Lenguaje en Educación Política. Recuperado de [http://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf](http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf)
- Maturana, H. *El Sentido de lo Humano* (1992). Chile: Ed Universitaria. Recuperado de <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/HumbertoMaturana-ElSentidodeloHumano.pdf>
- Maturana, H. (1996). *El Sentido de lo Humano*. Caracas: Dolmen Edc.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1997) *Lenguaje y Realidad: El Origen de lo Humano*. N°. [5-6] Recuperado de [file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-LenguajeYRealidad-4895336%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admon/Downloads/Dialnet-LenguajeYRealidad-4895336%20(1).pdf)
- Maturana, H. (1997). La Objetividad, un Argumento para Obligar. Recuperado de <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umnh/LIBROS%2014/la-objetividad-un-argumento-para-obligar.pdf>
- Maturana, H. (1998). *Ontología del Conversar*. *Revista Terapia Psicológica*, Año VII, (10), Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7aECowk0Nz9cGltVGpncWlrT2s/view>
- Maturana, H. (2000). *Biología del conocer, biología del amor*. Barcelona, España. Recuperado de <http://ebiblioteca.org/?/ver/33871>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Ed. Dolmen. Recuperado de [Ensayo.r.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf?sequence=1](http://Ensayo.r.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/128742/28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf?sequence=1)

- Maturana, H. (2000a). *Reflexiones inesperadas. Convivencia social: ¿negociación, acuerdo, alianza, ... amistad?* Chile: Escuela Matriztica de Santiago. Recuperado de <http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Reflexiones-Inesperadas-22-Convivencia-social.pdf>
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Caracas: Dolmen.
- Maturana, H. y Luzoro, J. (2003). *Desde la biología a la psicología*. Argentina: Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano*. Argentina: Lumen.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2003). *Biología del Tao o el camino del amar. PHILOSOPHICA (26)* Instituto de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de [https://docs.google.com/file/d/0B8i\\_fahFU7-hMWZLTE5QdC05UGs/view?pref=2&pli=1](https://docs.google.com/file/d/0B8i_fahFU7-hMWZLTE5QdC05UGs/view?pref=2&pli=1)
- Maturana, H. Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Ediciones Lom.
- Maturana, H. Varela, F. (2004). *De máquinas y Seres Vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (2008). *Emociones y Lenguaje en Educación Política. Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Recuperado de: [http://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf](http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf)
- Maturana, H. (2008). *El Amor y el Origen de la Humanidad*. En: *el sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ed. Granica.
- Mena, F. (2012). *Vida, Lenguaje, Amor: Humberto Maturana y Francisco Varela Bases para otra Teología*. Recuperado de <https://billionbooksbaby.org/pdf-vida-en-el-amor.html>
- Pedrol, R. (2009). *Comentario Crítico Sobre el Concepto de Autopoiesis y la Concepción Sobre la Educación de Humberto Maturana*. (13). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321827016>
- RomHarré S, y Lupicinio, Í. (2010). *Emociones y Discurso: Una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor*. *Revista de ciencias sociales*, (4), Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-EmocionesYDiscurso-3632596.pdf>
- Rodríguez, D. Torres, J. (2003). *Autopoiesis, la Unidad de una Diferencia: Luhmann y Maturana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819565004>

Souza, L. (2011). *Estudio de las emociones: una perspectiva transversal*. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/16/lfb.html>

Ruiz, A. (2002). Aportes de Humberto Maturana a la Psicoterapia. Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.inteco.cl/articulos/003/doc\\_esp5.htm](http://www.inteco.cl/articulos/003/doc_esp5.htm) Ruiz, S. (2004). Texto, testimonio y metatexto.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Nueva York: Paidós.

Zeballos, R. (1993). *Psicología XI. El Enfoque Sistémico en Terapia Familiar, Maturana y Varela*, (2), 173-174. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4060/4029>

INVESTIGACIÓN

# Significados, obstáculos y formas de Construcción: la paz desde los estudiantes universitarios

Meanings, obstacles, and ways of construction: peace from the perspective of university students

Cristhian Adrián García Vergara<sup>\*</sup>  
Mary Angélica Carrillo Lizarazo<sup>\*\*</sup>

## Resumen

El presente artículo comprende los hallazgos de la investigación titulada “Representaciones sociales sobre la paz de los estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, sede central”; para tal fin, se exponen los sustentos teóricos y la metodología a seguir. El estudio indagó sobre el significado de paz, la construcción y los obstáculos para la paz desde las distintas visiones de jóvenes estudiantes pertenecientes a diferentes programas académicos. Es fundamental reconocer la perspectiva de cada estudiante frente a lo que considera un escenario de paz en su dinámica social, y considerar el papel pedagógico que tiene la educación para fortalecer estos escenarios y construir un tejido social más equitativo y humano.

## Palabras clave

Representaciones Sociales; Paz; Construcción de Paz; Educación; Estudiante.

## Abstract

The present article includes the findings of the research entitled “Social representations on the peace of the students of the University Francisco de Paula Santander, headquarter”; for this purpose, the theoretical basis and methodology to be followed are presented. The study inquired on the meaning of peace, construction and obstacles to peace from the different visions of young students belonging to different academic programs. It is essential to recognize each student’s perspective against what they consider a peace scenario in their social dynamics, and consider the pedagogical role of education to strengthen these scenarios and build a more equitable and human social fabric.

## Keywords

Social Representations; Peace; Construction of Peace; Education; Student.

<sup>\*</sup> Estudiante Investigador, Diplomado en Construcción de paz y Derechos Humanos, Trabajo Social. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Correo electrónico: [renamon\\_100@hotmail.com](mailto:renamon_100@hotmail.com)

<sup>\*\*</sup> Estudiante Trabajo Social, Diplomada en Construcción de paz y Derechos Humanos. Correo electrónico: [angelicacarrillo\\_17@hotmail.com](mailto:angelicacarrillo_17@hotmail.com)

# Introducción

La paz ha tomado una relevancia mediática, política y ciudadana (Bernadelli, 2014), impulsada por los acuerdos bilaterales de cese al fuego entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc)<sup>1</sup> y el Gobierno colombiano; una lucha que por más de cincuenta años ha permeado todos los escenarios sociales de esta nación, y sin excluir el ámbito universitario, por ser éste el locus de formación de los profesionales, que por años ha enseñado a los estudiantes: “el verdadero significado de la palabra guerra, no solo a través de sus consecuencias en la historia de este país, sino también a través de las incidencias negativas de la guerra sobre sus propias vivencias personales” (Baquero, Rodríguez y Ariza, 2014, p. 116).

Así mismo, Baquero, Rodríguez y Ariza (2014) sugiere que después de medio siglo de dolor y muerte:

Es hora de enseñar las diferentes connotaciones que podría asumir la paz y lo que se requiere para lograrla en el ambiente de la sociedad estudiantil de Colombia, y más aún, en un tiempo tensionante y polarizado frente a los diálogos de paz en La Habana, Cuba, con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc)(p. 116).

Existen aproximaciones investigativas que abordan el tema del conflicto y de la paz tomándolas como experiencias o categorías separadas, y otras que consideran que el conflicto y la paz son fenómenos con una íntima relación. Estas últimas son las de mayor interés para el presente ejercicio, donde las experiencias de los sujetos cobran valor esencial.

En Italia aparece una investigación denominada *Paz y Guerra como representaciones sociales: una exploración con adolescentes italianos*, realizada por Mauro Sarrica y Joao Wachelke (2010), en la que se exploran las representaciones sociales que tienen 112 estudiantes sobre los conceptos de guerra y de paz, evaluando el contenido y las estructuras de tales representaciones; los resultados evidencian una representación dramática de la guerra atravesada por la muerte y la destrucción, mientras que las representaciones de la paz pasan por experiencias emocionales íntimas y positivas, que implican un estado de cambio, pero en comparación parecen ser más débiles y polifásicas; también logró establecerse que aquellos jóvenes que habían estado involucrados en Educación para la Paz, mostraron una mayor complejidad conceptual y más características con aproximaciones positivas a la paz. Esta investigación se muestra relevante en la medida que arroja luces acerca de las formas de pensar de los jóvenes sobre la guerra y la paz como representaciones íntimas ligadas con sus experiencias y, además, cómo la paz puede ser mayormente aprehendida si es atravesada por prácticas de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el contexto colombiano difiere al expuesto, por sus dinámicas y prácticas sociales que han marcado una historia e identidad propia; por ende, es fundamental comprender los conceptos de paz y conflicto por los jóvenes estudiantes y entender cómo la formación académica aporta a fortalecer una cultura de la paz o, por el contrario, genera brechas y afianza la cultura de la guerra.

<sup>1</sup> Guerrilla colombiana conformada en 1964. Actualmente firmó un acuerdo de paz con el gobierno colombiano.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, surge la inquietud de investigar las representaciones sociales sobre la paz en los jóvenes estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, dándole así una importancia a la investigación porque los jóvenes son los líderes de las nuevas dinámicas que caracterizan las nuevas sociedades, y es fundamental conocer y entender cómo desde la práctica cotidiana del estudiante se aporta a construir una cultura saludable de paz, o ¿será que un acuerdo de gran escala como es el cese bilateral al fuego de dos actores armados contribuye a realizar la paz? o también, ¿es posible gestar las condiciones para fortalecer vínculos de no violencia y reconciliación desde los espacios micros?. Para dar respuestas se recurre a la investigación cualitativa empleando una metodología inductiva, partiendo de lo que piensan, sienten y esperan del futuro alrededor del concepto de paz, y luego seguir con el desarrollo de teorías y verificación de las existentes.

El contexto donde se llevará cabo esta investigación es la Universidad Francisco de Paula Santander, sede central; un locus, es decir un espacio multidiverso, donde se halla la variedad de toda una región y de otras partes del país, donde se desarrollan dinámicas sociales distintas en cada rincón de ella; por ende, se apreciarán visiones distintas del concepto a investigar.

Se escoge este problema y no otro, porque la producción académica ha estado dirigida al estudio de la violencia, pero no de la paz; y mucho menos se considera posible que existan “pases”, entendido esto como la posibilidad de asumir que la paz no es monolítica y estática, sino que puede encontrarse en diversos tipos de manifestaciones. Al enfocarnos en estudiar la primera, invisibilizamos e impedimos que varias iniciativas y experiencias de la segunda se conozcan y se multipliquen. “La paz no es un objetivo teleológico sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente” (Muñoz, 2003, como se citó en Bernardelli, 2014).

## Base Teórica

### *Teoría de la Paz*

El sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (2003), pionero y fundador de las investigaciones sobre los estudios de paz y conflicto sociales, desarrolla una amplia teoría que involucra los conceptos de paz, conflicto y violencia. Para efectos del presente trabajo, se toma lo referido a la paz y violencia.

### *Definición de Paz*

La paz tiene una vasta implicación desde lo socioeconómico, político y cultural, es una realidad multifacética, es un producto cultural susceptible de aprenderse (Urbina y Muñoz, 2011). La paz como concepto, puede ser vago, emocional y manipulable, pero a la vez, suscita en todos y todas un ideal, una ilusión, y el presentimiento de una condición de vida y convivencia deseables y dignas de nuestro esfuerzo y entrega (Lederach, 2000, como se citó en Urbina y Muñoz, 2011).

Según Galtung, citado por Hueso García (2000):

La paz es la capacidad de manejar los conflictos con empatía (entendida como el acto de compartir cognitiva y emocionalmente, sentir y entender las pasiones del otro sin estar necesariamente de acuerdo con todo ello. Empatía no es solidaridad), y la no violencia y creatividad (siendo la capacidad para ir más allá de las estructuras mentales de las partes en conflicto, abriendo nuevos caminos de concebir la relación social en la formación del conflicto) (p. 131).

### ***Paz negativa y positiva***

Así mismo, Galtung y Adam Curle (como se citó en López Becerra, 2011), plantean un lado positivo y negativo frente al concepto de paz: “Johan Galtung llama paz positiva al despliegue de la vida y paz negativa a la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural” (pp. 88-89). Entonces, la paz negativa se refiere a la ausencia de la guerra o de conflictos y la paz positiva hace énfasis en la presencia de justicia social, la reivindicación de derechos y oportunidades, mejoramiento de la calidad de vida y la visión del conflicto como motor de crecimiento y transformación a través de su resolución pacífica (Zapata, 2009); es decir, un “proceso orientado que pretende satisfacer unas necesidades básicas, y en definitiva, a la creación de las condiciones necesarias para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en sociedad” (Galtung, como se citó en Jiménez Bautista, 2009, p. 116). Desde estas visiones, se considera que no se podría hablar de paz mientras haya relaciones caracterizadas por el dominio y la desigualdad. Ya no se trata exclusivamente de la ausencia de manifestaciones o acciones de violencia directa -la paz como ausencia de algo-, se trata también de avanzar hacia la comprensión de la paz como las condiciones o circunstancias deseadas para su realización, acercando de esta manera la paz a la justicia (López Becerra, 2011).

Así, el autor Lederach (2000) plantea que el punto clave para pasar de una paz negativa a una positiva es la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones, sobre todo en cuanto a la distribución y control de los recursos (naturales, humanos, sociales, institucionales, entre otros).

### ***Paz imperfecta y Paz neutral***

Los aportes de Galtung son muy significativos a la hora de fundamentar una teoría de paz; sin embargo, hay otros autores que han contribuido al mestizaje del concepto de paz, como lo son Francisco Jiménez Bautista (2009), con su concepto de *paz neutra*, y Francisco A. Muñoz (2004), con su concepto de *paz imperfecta*.

La tabla 1 muestra la relación de las paces planteadas por los distintos autores, que son el cimiento de la construcción de la categoría de la paz del siglo XXI y que permiten la abertura de debates para la construcción de paz y forjar un mundo más justo y perdurable (Jiménez Bautista, 2009).

Tabla 1. Cuadro de las violencias y las paces

Violencia Directa	Paz Positiva (Johan Galtung)
Violencia Estructural	Paz Negativa (Johan Galtung) Paz Imperfecta (Muñoz)
Violencia Cultural	Paz Cultural (Johan Galtung) Paz Neutra (Jiménez)

Fuente: tomado de Jiménez Bautista (2009)

La paz imperfecta planteada por Francisco A. Muñoz (2001, como se citó en Romero Sánchez, 2009), básicamente sustenta que es:

Todas aquellas situaciones en las que conseguimos el máximo de paz posible de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida. En este sentido podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta todas estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir, en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llamamos imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia (párr. 2).

Por otro lado, Jiménez (2009, como se citó en López Becerra 2011) plantea el concepto de paz neutral: la paz actuaría “mediante el diálogo, coherencia de fines y medios, empatía, como el catalizador de las manifestaciones de violencia cultural operantes en las instituciones” (p. 89). Es decir, referida a la ausencia de violencia cultural y/o simbólica (Jiménez Bautista, 2009); de esta forma, el autor propone como método el diálogo siendo ésta la base de la comunicación humana.

De igual forma, Jiménez Bautista (2009) plantea que el ser humano es un ser bio-socio-cultural capaz de construir mecanismos de comunicación mediante los cuales teje un conjunto de estructura de interacción, permitiéndole “expresar su pensar, sentir y actuar con el mundo natural, consigo mismo y con otros seres humanos” (p. 156). Asimismo, afirma la no existencia de paz absoluta, sino que ésta debe convivir con el conflicto y tiene elementos tales como la regulación pacífica, deseando la no-violencia, la creatividad para desarrollar sus potencialidades y actuar conforme a ella y el diálogo como herramienta de conocimiento de la realidad. Y finalmente, el autor plantea que:

Existe una tendencia desde el conjunto de la población a construir una cultura neutral, caracterizada por una actitud de comprender y tolerar la cultura del “otro”, que se manifiesta en relaciones solidarias y una valoración positiva de la diferencia como elemento enriquecedor propio (p. 173).

## La violencia

Paralelamente, hoy en día, se plantea un giro epistemológico fruto de las nuevas perspectivas ofrecidas por los estudios investigativos de la paz (Jiménez Bautista, 2012), que básicamente consiste en pensar la paz desde la paz y no desde la violencia. Es decir, ver la paz desde la identificación de soluciones pacifistas que permitan su potenciación (López Becerra, 2011). Pero de igual manera, es importante resaltar los tipos de violencia que se manifiestan en la dinámica social. Para esto, Galtung (como se citó en Zapata, 2009) plantea un tipo de violencia física concerniente a esas acciones que afectan de manera directa el bienestar de un individuo; por ende, se genera un binomio entre quien agrede y quien

recibe ese daño, es decir, la víctima. También explica una violencia indirecta o violencia estructural que se origina en las bases económicas, sociales y políticas de un determinado territorio, que impiden que el ser humano alcance su potencial y vaya en contravía de sus derechos humanos; y finalmente la violencia cultural, siendo todos aquellos aspectos de la vida diaria que naturalizan, legitiman y justifican el uso de la violencia como medio para alcanzar los objetivos inmediatos.

## **Educación**

Lederach (2000) plantea que la educación es un elemento clave para el desarrollo de las potencialidades del ser humano y es desde este elemento que se configuran escenarios de construcción del tejido social; paralelamente, Jiménez Bautista (2009) afirma que “la educación es el instrumento más importante y necesario a la hora de formar seres humanos capaces de esforzarse en el ejercicio de esta paz” (p. 178).

Además, Lederach (2000) manifiesta que toda educación tiene una comprensión y perspectiva sobre el pasado, unos intereses en el presente, y una visión y proyecto para el futuro. Es de considerar cuál ha sido esta comprensión y perspectiva que los servidores públicos y autoridades públicas han desarrollado de acuerdo con su formación académica y cómo ésta es apropiada en sus distintos escenarios de interacción social.

Lederach (2000), en su libro *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*, plantea que la educación tradicional ha impulsado un factor de etnocentrismo que conlleva a generar procesos de competencia entre los distintos individuos, ya sea en el plano regional, nacional e internacional; y surge el binomio entre perdedor y vencedor, solo cuando hay un perdedor se logra o se llega a la victoria; la violencia y la fuerza son medios legítimos para alcanzar los fines, es justificada; y finalmente, el autor afirma que los contenidos de la enseñanza perpetúan y fomentan la actual visión de la paz y por tanto, los valores que representa.

Igualmente, Lederach (2000), citando a Jaime Díaz, reconoce que hay un conflicto entre dos formas de educar “entre el recibir, repetir y conformar; y el participar, no conformar y recrear” (p. 46).

Así mismo, el autor plantea la relación que tiene el concepto de paz con la educación: la paz está relacionada con el derecho a la dignidad, el respeto y la realización mínima humana de toda persona; como menciona Betty Reardon (como se citó en Lederach, 2000), al afirmar que

La esencia absoluta de toda educación social, de todo ambiente educativo, debe ser un compromiso fundamental con la dignidad de la persona humana y una insistencia acerca de la plenitud de los derechos humanos, para todos, que serán respetados por toda persona y gobierno (p. 49).

## **Construcción de paz**

Lederach (2007, como se citó en Zapata, 2009) señala que la “construcción de paz constituye los esfuerzos, actividades y estructuras para reducir y acabar con la violencia y construir relaciones saludables entre individuos, comunidades y naciones” (p. 18).

Igual, menciona que la construcción de paz se basa en cinco principios fundamentales:

1. **Globalizante:** referida a la participación e involucración de todos los actores sociales.
2. **Interdependiente:** fortalecimiento de las relaciones entre individuos y conexión de diferentes actividades para sostener el cambio deseado.
3. **Sostenible:** que se mantenga en el tiempo y sea generacional, es decir, que haya un relevo.
4. **Enfoque estratégico:** referida a las acciones concretas con una visión de cambio deseado.
5. **Infraestructura:** se basa en las personas, las relaciones que las unen, y los espacios sociales e instituciones que desarrollen.

### ***Teoría de las representaciones sociales de Moscovici***

El desarrollo conceptual y formulación teórica de las representaciones sociales es relativamente reciente. Moscovici (como se citó en Materán, 2008) define las representaciones sociales como:

Sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 244).

Es decir, afirma que toda realidad es representada y apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, e integrada en su sistema de valores. Así mismo, está constituida por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes conscientes o no conscientes, a propósito de un objeto o fenómeno determinado. Por otro lado, el conjunto de informaciones, actitudes, opiniones y creencias que constituyen la representación, están organizadas; y cada elemento no toma significación, sino en función de su lugar en dicha organización y de otros elementos con los que se relaciona. En la representación hay elementos centrales, los cuales juegan un rol privilegiado, puesto que es en relación con ellos que se definen el peso y el valor de los otros elementos vinculados al objeto o fenómeno representado (Abric, 1987, como se citó en Arango Correa, 2008).

De igual forma, es importante saber que los contenidos y los procesos de constitución de las representaciones han de situarse en las condiciones y los contextos en los que surgen. En otras palabras, las representaciones sociales son ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo que, generalmente, se denomina sentido común, distinto al conocimiento científico (Arango Correa, 2008). Además, siguiendo a Arango Correa (2008), esta clase de conocimiento se va formando a través de la experiencia de los individuos y al ser un conocimiento socialmente elaborado y compartido, también surgen a partir de las informaciones y de los modelos de pensamiento que se reciben o se transmiten mediante la tradición, la educación y la comunicación social.

Las representaciones sociales son un conjunto de conocimiento común sobre un objeto social determinado, que posibilita una serie de acciones en la vida cotidiana; así mismo, la construcción de este conocimiento depende del contexto y de factores socio culturales y de los distintos canales de información como modelos sociales, económicos, educativos y culturales. Se caracterizan, según Moscovici (como se citó en Materán 2008), de manera más genérica como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana.

Finalmente, la teoría de Moscovici (como se citó en Bonomo & Souza, 2013) plantea tres tipos de representaciones sociales: hegemónicas, aquellas que se dan como consenso entre diferentes individuos de un grupo social determinado; emancipadas, surgen como pensamientos nuevos que buscan cambiar la dinámica social de su entorno; y polémicas, siendo expresiones de pensamiento divergentes en medio de contextos de vulnerabilidad y conflictividad.

## Metodología

Se empleó la investigación de corte cualitativo, planteándose la comprensión de la realidad a través de la información recibida por los estudiantes de acuerdo con los significados de paz que posean y de cómo la construyen en medio de sus actividades cotidianas.

Gabón (2005 como se citó en Vasilachis, 2009) define la investigación cualitativa como la “capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (p. 28); esto alude a la importancia de la investigación que busca comprender el significado cotidiano de la paz, configurado en un contexto de grandes coyunturas estructurales que han marcado el devenir histórico del país.

Así mismo, la autora plantea que en la investigación cualitativa donde se distingue: a) quién y qué se estudia: lo importante en la investigación es la vivencia, la expresión y el pensamiento del sujeto (estudiante) entorno a la cosmovisión del mundo o de su realidad social (significado de paz) y cómo esta idea repercute en su comportamiento y comunicación (apoyándonos en la teoría de las representaciones sociales); b) las particularidades del método: el estudio empleó métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles a los aportes de los estudiantes en el tema a indagar, haciendo que sean a la vez protagonistas y foco de la investigación, configurando una participación de investigador y participante; c) meta de investigación: comprender el significado de paz de los jóvenes estudiantes frente el mundo que los rodea.

Los estudiantes fueron los que narraron sus vivencias de construcción de paz, qué características generan un ambiente de paz en su contexto local, regional y nacional, qué factores directos, mediáticos, estructurales o culturales han influenciado el concepto de paz de los jóvenes estudiantes. Por esta razón, la investigación fue de enfoque cualitativo con método fenomenológico, ya que le da importancia a cada saber cotidiano de cada uno de los estudiantes que se escogió, siendo interpretado para la construcción de tejido científico entorno al fortalecimiento de la profesión de Trabajo Social.

**Para** el desarrollo de la investigación se escogieron 6 estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, sede Cúcuta, independiente de su programa académico y de modalidad presencial. Lo característico es que fueron jóvenes entre los 18 y 25 años y de semestre superior al cuarto; ya que esta edad se aleja de la adolescencia, permitiendo mayor madurez y capacidad de análisis del entorno como de sí mismo, aun así, siguen siendo jóvenes activos dinámicos e inquietos por los cambios del contexto. Así mismo, el estar en semestres superiores, los hace más conscientes y responsables, con una visión más amplia del uso y oportunidades, tanto sociales como educativas (Castrillón Bahamón, 2013).

**La** recolección de la información se dio mediante dos técnicas; una es la observación no sistémica, que consiste en:

Conocer la realidad sin la utilización de preconceptos previos que puedan limitar los resultados y las conclusiones. No requiere de un gran conocimiento inicial sobre la situación en concreto que se va a observar. Se trata de mirar lo que ocurre (Benguría Puebla, Martín Alarcón, Valdés López, Pastellides y Gómez Colmenarejo, 2010, p. 16).

**Esta** técnica se realizó durante las entrevistas con los 6 participantes en la Universidad Francisco de Paula Santander, para analizar las situaciones, los comportamientos, gestos, que se hicieran visibles en el momento. Por ejemplo, se observará en la entrevista el comportamiento que denota a la hora de responder las preguntas, el lenguaje utilizado, los gestos que genera al expresarse y las situaciones que menciona al contestar o comentar cualquier circunstancia.

**La** otra técnica es la entrevista y se describe como aquella con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versó en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando (Murillo Torrecilla, García Hernández, Martínez Garrido, Martín Martín y Sánchez Gómez, s.f).

**Para** el análisis de la información, se aplicó la teoría fundamentada que permitirá formular conceptos nuevos a partir de la información y saberes que aportaran cada uno de los estudiantes entrevistados.

**Se** transcribieron las 6 entrevistas correspondientes. Todas estas se fueron organizando en tablas, para dar paso luego a las decodificaciones. Luego se estructuró la decodificación abierta de las entrevistas, en donde se analizó línea por línea cada idea que aportaron los entrevistados, ayudando a identificar categoría inicial y preliminar de todos los conceptos. Se prosiguió con la decodificación axial, en donde se seleccionaron los conceptos más relevantes y similares para cada categoría de la codificación abierta. Se agrupó finalmente en 3 categorías, que a la vez, están compuestas por subcategorías. Luego se extrajeron de las entrevistas, los datos tal cual como los entrevistados los aportaron, integrándose en cada una de las categorías finalmente seleccionadas.

Por último, se realizó la decodificación selectiva, en la que se eligieron los conceptos más relevantes resaltados en las diferentes categorías, que ayudaron a la construcción de los hallazgos que están asociadas a los objetivos de la investigación.

En la tabla 2 se muestran los códigos usados para referenciar las entrevistas y los participantes de la presente investigación.

Tabla 2. Códigos usados para la entrevista.

Código	Significancia
E1	Entrevistador#1
E2	Entrevistador#2
Ets	Estudiante de trabajo social
Eenf	Estudiante de enfermería
Ed	Estudiante de derecho
Eia	Estudiante de ing. Ambiental
Eii	Estudiante de ing. Industrial
Eci	Estudiante de comercio internacional

Fuente: Autores

## Resultados

### *Significados de paz*

Los estudiantes, con conocimientos y experiencias diferentes, expusieron la forma como se significa, se siente, se apropia el significado de paz; la forma como se piensa y se puede construir la paz desde su ámbito individual y como futuros profesionales cómo la identificación de obstáculos para una cultura de paz; mediante una entrevista denominada *Representaciones sociales sobre la paz*.

Los resultados muestran que la representación social que tienen los jóvenes estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS)<sup>2</sup> sobre la paz, se inclina hacia un estado, momento o circunstancias caracterizada por la tranquilidad, subcategoría emocional referida a la construcción cotidiana desde sus actividades diarias y desde la ausencia de conflictos, violencia o problemáticas que pueden afectar el equilibrio de su existencia familiar y social. "Es la tranquilidad de la sociedad, una sociedad equitativa, y pues sin violencia" (EIA, entrevista personal, 15 mayo de 2015); se halla además el planteamiento de Lederach (2000, como se citó en Urbina y Muñoz, 2011), en torno a que la paz puede ser entendida como vaga, emocional y manipulable, pero también refiere una ilusión; o en palabras de otro estudiante "es un estado o situación en la que no existe conflicto, o en el que las personas no interfieren para crearlo"(ECI, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

<sup>2</sup> De ahora en adelante se utilizará la sigla UFPS para definir la Universidad Francisco de Paula Santander.

En cualquier caso, en primera medida hay una inclinación a la emocionalidad del concepto Paz, referida a la tranquilidad de las situaciones que a diario los estudiantes desarrollan. Esta significación tiene un componente individual en su expresión “estar tranquilo” sugiere la necesidad de tranquilidad en el marco del individuo, en sus acciones y ámbitos cotidianos. Sin embargo, esa característica de tranquilidad está enmarcada en la ausencia del conflicto en sus diferentes expresiones que interviene en el desarrollo integral del estudiante particular, como lo plantea Galtung, 2003 (citado por López, 2011), quien afirma que la paz puede definirse como ausencia del conflicto.

Así mismo, se puede destacar una representación de paz desde lo psicosocial relacionada con lo expuesto por Galtung (como se citó en Hueso García, 2000) la paz es la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad, ya que los sujetos desde su ámbito psicosocial mantienen una relación con el otro e interfieren en los ámbitos en los que se desempeñan y por tal motivo construyen principios rectores de la convivencia social como alternativas de solución a los conflictos. En opinión de un estudiante “la paz engloba todo lo que tenga que ver con una armonía en la comunidad, en la sociedad, como ser tolerante y respetar la diferencia que todo el mundo tiene”(EENF, entrevista personal, 15 mayo de 2015); otro participante piensa que “la paz es el respeto al derecho ajeno y así cuando respetamos, aceptamos la diferencia de los demás y vivimos en un ambiente de tranquilidad y armonía”(ED, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

Tabla 3. Categoría significados de paz

Categoría: Significados de paz	
Subcategoría	Expresión
Emocional	Tranquilidad como ausencia de conflictos (Paz negativa)
Psicosocial	Interacción con diversos sujetos a través de formas convivenciales (Paz positiva)

La tabla 3 recoge lo anteriormente descrito. Aquí, la representación social de paz es concebida como un elemento de tranquilidad, una característica o estado de la sociedad y comunidades donde se gestan los procesos para el desarrollo de las potencialidades de los individuos; en ésta, no existen tipos de violencia y conflictos que desestabilicen ese rasgo de tranquilidad. Igualmente, una paz dada a través del respeto a los derechos, la armonía de las relaciones, la tolerancia de las diferencias y la posibilidad de tener igualdad de oportunidades para ser autónomos en los contextos sociales y naturales.

Si bien este significado se inclina hacia una paz positiva, también se distingue una paz derivada de la ausencia de procesos de violencia y evasiones de cualquier conflicto ya sea de índole familiar o de pares sociales; el objetivo es no afectar la tranquilidad de sus dinámicas. El rechazo y evasión a la violencia y a los conflictos diarios fundamenta, para algunos jóvenes, la posibilidad de tener tranquilidad en el desarrollo de su existencia.

La paz, para estos jóvenes estudiantes universitarios, está ligada a la idea de tranquilidad, un espacio, lugar o momento sin conflictos o procesos de violencia que se perpetúen en el tiempo, y una paz que se gesta en el desarrollo de sus actividades diarias, es una construcción desde la cotidianidad de sus actividades como ser estudiante y como parte y miembro de una familia y de un grupo de pares sociales. Así mismo, sugiere una paz imperfecta (Muñoz, 2001, como se citó en Jiménez Bautista, 2009), al convivir con sus conflictos familiares, pero buscando formas de resolver o gestionarlo pacíficamente.

### ***Construcción de paz***

Uno de los aspectos analizados durante el estudio fue la construcción de paz de los estudiantes entrevistados desde su ámbito personal, y la forma de apropiarla como futuros profesionales; para ello, se destacó sus actitudes, comportamientos y discursos que poseen; de este modo daban cuenta que la representación social de construcción de paz desde su ámbito personal está ligada a las buenas relaciones que se den dentro de sus familias y amigos, actitudes que se refuerzan desde el respeto, tolerancia y obediencia hacia sus progenitores y de apoyo colaborativo hacia sus amigos y compañeros.

Primero que todo, preparándome intelectualmente, sacando mi carrera adelante, también desde mi hogar, teniendo una buena relación con mis padres, hermanos y vecinos, ayudándolos en lo que pueda y a mis amigos apoyándolos y también siendo ejemplo de la sociedad que está a mi alrededor(ETS, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

Paralelamente, el comportamiento más significativo aportado por los sujetos entrevistados es el diálogo o concertación en el momento que aflore algún conflicto o proceso de violencia, aunque la preferencia es la ausencia de ellos su construcción de paz está dada desde lo planteado por Jiménez (2009 como se citó en López Becerra, 2011), que describe la paz neutra como la construcción de mecanismos de comunicación para resolver y atenuar los conflictos “Primero y fin de todo, para mí, es el diálogo la forma primordial para la construcción de paz y la resolución de conflictos, bien sean familiares, con los amigos o las personas del común”(ECI y EII, entrevista personal, 15 mayo de 2015). Por tal motivo, la neutralidad expresada desde el diálogo es la concepción de construcción de paz para resolver las dificultades presentadas en su dinámica personal, familiar y social.

Por otra parte, se distingue un discurso de saberes académicos de apropiación de la paz en su futuro quehacer profesional; acorde con Lederach (2000), quién plantea que la educación es un instrumento fundamental en la promoción de habilidades y comportamientos en la consolidación de una cultura de paz sostenible; de esta forma, se comprende la construcción de paz ligada a la formación académica de cada uno de los entrevistados. La tabla 4 recoge los pensamientos de los estudiantes:

Tabla 4. Categoría: construcción de paz, sub categoría Discursos

Participante	Pensamiento
(ETS, entrevista personal, 15 mayo de 2015)	“Generando espacios de convivencia sana, con una comunicación asertiva y participación activa de todas las personas, consiguiendo que las mismas sean autónomas y críticas; pienso que mi principal aporte en el futuro es siendo un profesional con compromiso <b>social</b> y humano, que desde mi intervención no genere daño y contribuya a fortalecer el tejido social”.
(EENF, entrevista personal, 15 mayo de 2015)	“A atender con calidad humana a los pacientes, teniendo en cuenta a la persona como un ser cultural y social que merece respeto y ser escuchado y, así mismo, intentando garantizar una atención en <b>salud</b> con fundamentos políticos verdaderamente significantes y aplicables a la realidad”.
(ED, entrevista personal, 15 mayo de 2015)	“El <b>derecho</b> , siendo una rama fundamental a la hora de salvaguardar los derechos humanos e impulsar la justicia en el país, mi aporte es construir un sistema jurídico confiable y transparente, que se pueda acceder a los mecanismos y espacios de participación ciudadana, que se pueda ser parte de la toma de decisiones, que los ciudadanos sean valorados como sujetos de derechos y no haya más impunidad en nuestro país.”
(EIA, entrevista personal, 15 mayo de 2015)	“Yo aportaría en la creación de <b>espacios naturales</b> para visitar, de manera que las personas asistentes a estos se sientan tranquilos y se olviden de momentos malos pasados; estos espacios vendrían acompañados de unas guías por todo el lugar sobre el tema de paz”.
(ECI, entrevista personal, 15 mayo de 2015)	“En primer lugar, no estoy de acuerdo con cosas que están pasando y se están llevando a cabo, pero aportaría en primer lugar como ciudadano y, en segundo de acuerdo con mis saberes, con la creación de espacios de discusión y <b>concertación</b> ; esto solo lo haría por ese sentimiento de pertenencia que nace en mí porque se acabe la guerra en Colombia.”
(EII, entrevista personal, 15 mayo de 2015)	“Yo aportaría a todas aquellas instituciones encargadas en el proceso de paz, de esta manera <b>agilizar</b> lo más rápido posible éste y que, por fin, podamos vivir esa paz que tanto hemos esperado”.

De esta forma, cada uno alude a la construcción de paz desde su quehacer disciplinar, desde el Trabajo Social fortaleciendo identidades ciudadanas, generación de espacios de sana convivencia y de comunicación asertiva; desde Enfermería, en la promoción de atención de calidad en los centros de salud; desde el Derecho, fortaleciendo la red de justicia del país; desde Ingeniería Ambiental, cuidado del ambiente y disfrute de ellos; desde Comercio Internacional, apropiación de los espacios de concertación y discusión de los procesos de La Habana, Cuba, para generar una participación más activa y pedagógica de toda la sociedad civil; y desde Ingeniería Industrial, a garantizar una adecuada administración en las instituciones de los procesos acordados en la Habana, Cuba.

Lederach (2007 como se citó en Zapata, 2009) señala que “construcción de paz constituye los esfuerzos, actividades y estructuras para reducir y acabar con la violencia y construir relaciones saludables entre individuos, comunidades y naciones” (p. 18). Por ende, los estudiantes afirman que la mejor forma o la apuesta de construcción de paz desde su actitud se valora en la medida que hay un tejido de buena relación con los miembros de la familia y su entorno social, amigos y compañeros; desde el comportamiento caracterizado por la generación de un canal comunicativo; hacer diálogo, para afrontar y atenuar cualquier tipología de violencia y conflictos que emerjan en su dinámica social y natural; y desde el discurso como profesionales en formación que marcan un compromiso por la construcción de un país con igualdad, transparencia, mejores servicios y cobertura de los mismos, sana convivencia, protección del ambiente y apropiación del proceso nacional de los procesos de paz de La Habana, Cuba, que sin duda influye en todos los escenarios del individuo a nivel regional, principalmente.

**D**entro de la categoría construcción de paz, se puede concluir que la familia es un elemento base en el desarrollo del estudiante con miras a crear sinergias de paz con su entorno; y por tal motivo, resaltan la importancia de contener relaciones de obediencia y respeto hacia los progenitores y de ayuda colaborativa con sus demás miembros de la familia; a través de actitudes como el respeto, la tolerancia, el apoyo mutuo, que forma parte de los elementos de construcción de paz desde el seno familiar.

**I**gualmente, comportamientos como la obediencia hacia sus progenitores, la buena relación con sus familiares y pares sociales, la evasión de cualquier tipo de violencia (principalmente directa) que irrumpa la dinámica de sus relaciones.

**P**incipalmente, el comportamiento de estos jóvenes está inclinado hacia el desarrollo de construcción de paz desde sus hogares, fuente de cualquier referencia para la sociedad en general; igual es importante el diálogo como herramienta para atenuar o neutralizar cualquier tipo de problema que surge en medio de sus relaciones interpersonales; de esta forma, consideran que este medio es el adecuado para resolver asertivamente sus conflictos, pero es preferible no tenerlos.

**O**tro modo de construir paz es desde sus discursos como profesionales en formación; se evidencia una clara diferencia debido a la rama del saber a la que pertenecen, pero con compromiso social y humano. Actitudes, compromisos y discursos direccionados a la construcción de tejido social, ya sea desde el fortalecimiento de la convivencia, desde el mejoramiento del sistema de salud, del sistema jurídico del país, desde la protección del ambiente y desde el compromiso de ciudadanos en el cuidado y participación.

**D**e esta forma, la construcción de paz está orienta desde el hogar, como primera instancia, consig-nándose como un escenario propicio de reflejo de paz hacia la sociedad en general; y por otro lado, la educación como aquella formadora de profesionales comprometidos con las necesidades de la región, en tal caso, norte santandereana.

### ***Obstáculos de paz***

**P**or último, se suscribe la categoría Obstáculos de paz, que plantea diferentes manifestaciones de violencia según lo manifiesta el sociólogo noruego Johan Galtung (1969, como se citó en Zapata, 2009):

Violencia directa: hace referencia a la violencia física, a todos aquellos actos que de manera directa y visible afectan el bienestar físico o mental de las personas y de, la muerte es su expresión extrema. Para este tipo de violencia es necesario la existencia de un binomio de víctima y victimario.

**D**el tema, los estudiantes manifiestan que “hoy en día es todo a los golpes, como si eso solucionara algo; además que eso es una influencia negativa para los niños que se encuentren presentes en estas situaciones”(EIA, entrevista personal, 15 mayo de 2015). “Los robos, la inseguridad, el maltrato físico, las groserías, el abuso callejero, en fin, son muchas, a las que uno como persona, y más como mujer,

estamos expuestos”(EIA, entrevista personal, 15 mayo de 2015). En otras palabras, el obstáculo directo para la paz es la agresión física (golpes, abuso callejero, entre otras), agresión verbal y psicológica. A su vez, otro participante alude que:

La guerrilla ha sido la principal, han tratado de vernos la cara pidiendo cosas de las cuales muchas no estoy de acuerdo, ellos exigen pero no dan, cuántas muertes se han presentado durante el conflicto y eso a ellos les importa en lo mínimo, a ellos solo se le ven los intereses propios, no los intereses porque de verdad se llegue a dar la paz (EII, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

**Esto conlleva poner un actor particular que ha abanderado este tipo de violencia directa y gestado gran detrimento a la sociedad en general.**

- **Violencia indirecta o estructural:** originada en las estructuras económicas sociales y políticas que impiden el pleno desarrollo de los individuos en la sociedad.

**Uno de los estudiantes entrevistado cuestionó que un obstáculo es**

La pobreza, Es muy triste ver que en un país como Colombia, con sus recursos y tener de donde producir dinero, se presente la pobreza, y como todo en este país es política, todos se lo roban y no contribuye a repartir equitativamente y vivir placenteramente (ETS, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

**Por otra parte, “La delincuencia y la impunidad de los crímenes, la falta de penalización a los criminales, la pobreza y la falta de accesibilidad a la educación de muchas familias, entre muchas otras políticas que favorecen la supervivencia del rico” (EENF, entrevista personal, 15 mayo de 2015). Este tipo de obstáculo es denominado estructural y se da desde la base económica, social y política del país. Desde la pobreza, hasta la falta de justicia en el territorio colombiano, los estudiantes piensan que hay una fuerte desigualdad y categorización de los recursos del país y esto conlleva a que no haya una construcción de paz satisfactoria.**

**También, un entrevistado afirmó que “el principal [obstáculo], ha sido los medios de comunicación, pasando noticias que denigran la dignidad de las personas y manipulando la información; son muy amarillistas y sangrientos, les importa es la noticia del momento”(ED, entrevista personal, 15 mayo de 2015). Dentro de este tipo de obstáculo, se identifica un actor que abandera el proceso de violencia estructural señalando a los medios de comunicación por legitimizar y mancillar la dignidad humana, en muchas ocasiones. Es fundamental que los medios de comunicación revisen sus contenidos programáticos para no naturalizar la guerra y todas sus manifestaciones.**

- **Violencia cultural:** son aquellos aspectos de la cultural que legitiman y justifican el uso de la violencia directa y la violencia estructural.

Los estudiantes piensan que “el machismo colombiano, es otro obstáculo, que no deja que la mujer sea más independiente y de considerarla como débil” (ED, entrevista personal, 15 mayo de 2015) Otras opiniones indican:

Para mí, uno de los obstáculos principales y primordial diría yo, son las ideologías de las personas, esa idea de no querer progresar de un conflicto que los ha tocado por mucho tiempo; no se trata solo de perdonar, sino de aceptar(ED, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

Realmente cada uno piensa en cada uno y en su familia, por lo menos yo no le doy importancia a lo que le pase o no al vecino, yo trato de sobrevivir cada día y cada quien mire a ver cómo se defiende; de esa manera pues yo considero que no aporta para nada a la construcción de paz, la cultura colombiana (EII, entrevista personal, 15 mayo de 2015).

El obstáculo identificado culturalmente es pensar en YO; en el bienestar particular e individual; en los problemas que afectan el desarrollo integral, por encima del colectivo. También, el machismo tanto como las ideologías, han perturbado una sana convivencia en la construcción de paz del territorio.

Tabla 5. Categoría Obstáculos de paz

Categoría: Obstáculos de paz		
Subcategorías	Asociación	
Violencia directa	De expresión	De actores
	Daños físicos, psicológicos y sociales	Guerrilla
Violencia indirecta	Pobreza, impunidad, falta de oportunidades y garantías.	Medios de comunicación.
Violencia cultural	Machismo, ideologías	No se vislumbra un actor específico.

En la tabla 5 se comprenden que las representaciones sociales de los obstáculos para una cultura de paz, direccionadas desde factores directos, estructurales y culturales. Los sujetos evidencian como obstáculos: la manifestación de violencia (golpes, insultos, maltratos y abusos callejeros); también los grupos al margen de la ley, como las guerrillas, que han patrocinado escenarios de violencia directa y que contribuyen a legitimarla como medio para alcanzar sus objetivos. Así mismo, la pobreza, la desigualdad e impunidad como impedimentos estructurales gestionados por las instituciones estatales y sistemas políticos, económicos y sociales del país. Y por otro lado, una clara afirmación de los medios de comunicación como obstáculo principal a la hora de construir un espacio de paz estable y duradera en la cotidianidad de los estudiantes, por la publicidad y programas agresivos que legitiman y aceptan la violencia; una clara manifestación de violencia cultural.

Ligado a lo anterior, se puede mencionar que los obstáculos para una cultura de paz representan a la violencia (Directa, indirecta o cultural) como una y apología a fragmentación de las sociedades en general; desde la perspectiva de los estudiantes cuestionan y rechazan cualquier uso y apropiación de la violencia como mecanismo de resolución de conflicto.

**Es** válido argumentar que la familia y la universidad son dos entidades que los sujetos entrevistados consideran fundamentales para apostarle a lógicas y prácticas de construcción de paz; siendo la familia el primer sistema de socialización de los individuos, ésta posibilita que se eduquen con valores y principios los ciudadanos y las ciudadanas y desde la universidad, que se formen con calidad humana y responsabilidad social por las necesidades de su región.

**Precisamente**, hoy en día, el país ha empezado a escribir una nueva página con el proceso de paz, que involucra la implementación de una paz negativa (silenciado el conflicto armado) que permite el tránsito hacia una paz positiva que busca la construcción de una paz estable y duradera; en ese práctica positiva, los jóvenes estudiantes juega un papel fundamental al contribuir desde sus escenarios cotidianos y profesiones al diseño de una sociedad con garantías de derechos y justicia social como, también, hacer de la convivencia social una práctica cotidiana que alberga al individuo desde complejidad; un espacio de iguales y diferentes.

## Conclusiones

Tenemos hoy la fundada esperanza de que, por fin, el siglo XXI sea el siglo de la gente, de la emancipación de los ciudadanos, de la voz del pueblo, del tránsito de súbditos imperceptibles, anónimos, a interlocutores, a actores, de la nueva gobernanza (Mayor, 2005 como se citó en Bautista Jiménez, 2012, p. 123).

**Y** principalmente tenemos la férrea convicción que es posible crear un ambiente de paz estable y duradera en todo el territorio colombiano, con garantía de derechos, oportunidades colectivas y corresponsabilidad social, para el desarrollo de las potencialidades y el fomento de la autogestión de cada individuo, con las capacidades y habilidades para enfrentar la dinámica social. Esta esperanza se distingue en las representaciones sociales de los jóvenes estudiantes entrevistados de la Universidad Francisco de Paula Santander sobre la forma de pensar la paz y de construirla en un contexto divergente y polarizado por un conflicto armado y unos factores socioeconómicos que influyen en la dinámica social y natural.

**El Trabajo Social** es una práctica científico social que promueve el cambio social desde el empoderamiento de cada persona reconociendo en cada uno la complejidad, las diferencias y las cosmovisiones que identifica a los Seres Humanos; desde esta mirada, las representaciones sociales se convierte en un elemento teórico y metodológico para la disciplina a la luz de construir referencias propias de la dinámica de cada región.

**De** esta manera, las representaciones sociales sobre la paz indagada desde los significados, las formas de construcción y los obstáculos que enfrenta una cultura de la reconciliación y la solución asertiva de los conflictos, demuestra que hay una disposición a forjar cambios generacionales de cómo construir relaciones con el otro y desdibujar el uso de la violencia que ha marcado la historia colombiana como apología para mantener el orden social y político. Se destaca que la paz o las paces

de cada estudiante involucran un sentimiento de tranquilidad en sus ámbitos cotidianos; pero también reconocen que es fundamental tejer lazos sociales positivos con los otros como interlocutores válidos en el ejercicio de construcción de paz.

Los jóvenes son la apuesta contemporánea para construir un escenario de posconflicto en el país; son los responsables de transitar de un legado de violencia, incertidumbre, desigualdad e inhumanidad, hacia una sociedad con mejores oportunidades y garantías establecidas en el marco de los Derechos Humanos y Justicia Social, creando sinergias para la construcción de un tejido social que va de la mano de una mirada incidente, deliberativa, incluyente, informada e innovadora.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

239

## Referencias

- Arango Correa, M. (2008). *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. [Trabajo presentado en la Facultad de Educación, para optar al título de Magíster en Educación]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/445/1/RepresentacionesPracticasCiudadania.pdf>
- Baquero Rodríguez, J. y Ariza, P. (2014). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista de la universidad de la salle*, (65), 115-134. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/3357/2723>
- Bautista, F. J. (2012). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los estudios para la paz: Una introducción a los estudios para la paz*. Madrid, España: Librería-Editorial Dykinson.
- Bernardelli, L. (2014). *Aproximación a iniciativas locales de construcción de paz en Colombia*. [Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar por el título de Especialista en Acción sin Daño y Construcción de Paz]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/682/1/Aproximaci%C3%B3n%20a%20iniciativas%20locales%20de%20construcci%C3%B3n%20de%20paz%20en%20Colombia%20-%20Laura%20Bernardelli.pdf>

- Benguría Puebla, S., Martín Alarcón, B., Valdés López, M., Pastellides, P. y Gómez Colmenarejo, L. (2010). *Observación*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Observacion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf)
- Bonomo, M., & de Souza, L. (2013). Representaciones sociales hegemónicas y polémicas en el contexto de identidad rural [TC]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 402-418. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1537>
- Castrillón Bahamón, G. (2013). *Redes sociales, oportunidad de aprendizaje para los jóvenes universitarios*. [Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Periodismo Electrónico]. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de [http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/789/1/T\\_G\\_Gisel\\_Lorena\\_Castrill%C3%B3n\\_Baham%C3%B3n.pdf](http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/789/1/T_G_Gisel_Lorena_Castrill%C3%B3n_Baham%C3%B3n.pdf)
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Gernika Gogoratus.
- Hueso García, V. (2000). *Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158>
- Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>
- Jiménez Bautista, F. y Rueda Penagos, Z. (2012). Hacia un paradigma pacífico: la paz mundo, la paz compleja y la paz neutra. *Ra-Ximhai*, 8(3), 223-243. Recuperado de <http://www.uaim.edu.mx/webra-ximhai/Ej-25articulosPDF/Art10.pdf>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid, España: Catarata. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=LINvRa5AxqMC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=lederach+y+concepto+de+paz&source=bl&ots=BmU2bwX5Fj&sig=zHqwEa66ICXTw9iZydf1\\_ekpmY&hl=es&sa=X&ved=0CDkQ6AEwBWoVChMI-L3\\_25DCyAIVAuKACH3jUgBJ#v=onepage&q=lederach%20y%20concepto%20de%20paz&f=false](https://books.google.com.co/books?id=LINvRa5AxqMC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=lederach+y+concepto+de+paz&source=bl&ots=BmU2bwX5Fj&sig=zHqwEa66ICXTw9iZydf1_ekpmY&hl=es&sa=X&ved=0CDkQ6AEwBWoVChMI-L3_25DCyAIVAuKACH3jUgBJ#v=onepage&q=lederach%20y%20concepto%20de%20paz&f=false)
- López Becerra, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Revista Luna Azul*, (33), 85-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727235008>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Muñoz, F. (2004). *Qué son los conflictos*. En: Molina, B. y Muñoz, F. *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, España: Universidad de Granada.

- Murillo Torrecilla, J., García Hernández, M., Martínez Garrido, C., Martín Martín, N. y Sánchez Gómez, L. (s.f.). *La entrevista*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Entrevista\\_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)
- Robertazzi, M. (2007). *Representaciones sociales e imaginario social*. Recuperado de [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/036\\_psicologia\\_social2/representaciones.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/representaciones.pdf)
- Romero Sánchez, P. (2009). Una aproximación a la paz imperfecta: la kriss rromani y la práctica intercultural del pueblo rrom – gitano – de Colombia experiencias en la manera de hacer las paces. *Revista derecho y cambio social*, 6(18), 31. Recuperado de <http://www.derechoycambiosocial.com/revista018/gitanos.pdf>
- Sarrica, M., & Wachelke, J. (2009). Paz y guerra como representaciones sociales: una exploración con adolescentes italianos. *Universitas Psychologica*, 9(2), 315-330. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672009000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200002)
- Urbina, J. y Muñoz, G. (2011). Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 321-330. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde\\_umz/20140402014047/art.JesusErnestoUrbina.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde_umz/20140402014047/art.JesusErnestoUrbina.pdf)
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial GEDISA.
- Zapata, M. (2009). Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz. Una aproximación desde la experiencia colombiana. Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia, PIUPC, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/363/4/L-221-Zapata\\_Maria-2009-N\\_4-205.pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/363/4/L-221-Zapata_Maria-2009-N_4-205.pdf)

INVESTIGACIÓN

# Noción de diálogo en la terapia comunitaria<sup>1</sup>

## Notion of dialogue in community therapy

Ángela Pollet Roll Quintero<sup>1</sup>

Elizabeth Mira Muñoz<sup>2</sup>

Luz Eugenia Idárraga Montoya<sup>3</sup>

Martha Tatiana del Pilar Cárdenas Losada<sup>4</sup>

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de la revisión documental en relación con la noción de diálogo en la terapia comunitaria. El enfoque de investigación fue cualitativo, privilegiando la estrategia documental. Los resultados se presentan descritos en dos categorías: sobre la noción de la terapia comunitaria y aproximación a la noción de diálogo en la terapia comunitaria. Se concluye que el diálogo en la terapia comunitaria permite la construcción de significados e historias, cumpliendo un papel fundamental para quien narra y para quien escucha por encontrar coincidencias en el sufrimiento, pero también en las soluciones, y permitir saber que no se está solo.

### Palabras clave

Terapia comunitaria; Diálogo; Familia; Conversación.

### Abstract

This article presents the results of the documental review regarding the notion of dialogue in the community therapy. The research approach was qualitative, favoring the documentation strategy. The results are described in two categories: on the notion of community therapy, and the approximation to the notion of dialogue in community therapy. It is concluded that dialogue in community therapy allows the construction of meanings and stories, playing a fundamental role to the narrator and to the listener to find coincidences in the suffering, but also in the solutions, and to let one know that one is not alone.

### Keywords

Community; Therapy; Dialogue; Family; Conversation.

<sup>1</sup> Este texto se deriva de la especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Especial, Universidad de Antioquia; Master en Trastornos del Espectro Autista, Universidad de La Rioja (España); Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: rollangi@yahoo.com

<sup>3</sup> Psicóloga con énfasis en Psicología Social, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: psilis80@gmail.com

<sup>4</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: eugeniaidarraga08@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8827-9194.

<sup>5</sup> Profesional en Psicología Social Comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia; Especialista en Farmacodependencia, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: tatyscardenas@gmail.com

# Introducción

**El** presente artículo es un acercamiento a la noción del diálogo en la terapia comunitaria, entendiéndose esta última como el espacio óptimo y colectivo donde convergen diferentes situaciones y experiencias de personas, y en el que de manera recíproca cada asistente se hace co-responsable de escuchar al otro lejos de juicios o señalamientos, por lo que podemos pensar que el diálogo se convierte en eje fundamental en el desarrollo de la terapia comunitaria.

**Comprendida** la importancia de la terapia comunitaria como mecanismo de socialización de lo que aqueja a un determinado grupo de personas, en las siguientes páginas se intentará dar una respuesta a la pregunta: ¿cuál es la noción de diálogo en la terapia comunitaria?

**La** importancia de lo que en este artículo se desarrolla se centra en aportar comprensiones alrededor de la noción de diálogo en el desarrollo de la terapia comunitaria a aquellos profesionales inquietos por la misma.

**La** inquietud por saber qué papel juega el diálogo dentro de la terapia comunitaria, nos lleva a deducir que este puede proponer una gama de conversaciones en su mayoría colaborativas, que apuntan no solo a la resolución de conflictos, sino también a exaltar aspectos importantes como los recursos creativos, fortalezas y cualidades que podrían estar ocultas para muchos, pero que son de vital importancia para el empoderamiento de la persona y el establecimiento de redes sociales dentro de una comunidad.

**Teniendo** en cuenta lo expresado por Barreto (2013), uno de los objetivos de la terapia comunitaria es propiciar la participación, permitiendo que a través de la reflexión y el diálogo se tomen iniciativas para ser protagonistas de su propia transformación. Entre tanto, Anderson (1999) explica que el lenguaje es generador, ya que posibilita orden y sentido a la vida de los seres humanos y al mundo que los rodea, operando como una forma de participación social. Así mismo, la realidad y el sentido que se atribuye al sujeto y que atribuye a otros, a las experiencias y acontecimientos de la vida propia, son fenómenos interaccionales creados y vivenciados por individuos en una conversación y acción con otros y con ellos mismos.

**A** lo largo del artículo se podrán dar cuenta los lectores que la conversación en la terapia comunitaria posibilita a las personas un intercambio de emociones a través del lenguaje e interacción con el otro.

**De** acuerdo con Tarragona (2006), quien citando a Anderson menciona que el lenguaje, ya sea hablado o no, es el vehículo primordial a través del cual el ser humano le da sentido a su vida y a su mundo; entendemos que esto desencadena un interés por el lenguaje y lo comparte con la terapia colaborativa, la centrada en soluciones y la narrativa. La terapia es vista entonces como un proceso conversacional, postulando que el diálogo y la conversación generan significados.

**La** terapia comunitaria se convierte entonces en un conjunto de posibilidades discursivas, donde los participantes reorganizan su discurso para resignificar el sufrimiento. Ello se hace a partir de algunos elementos que los hacen conscientes de lo que les ha hecho sufrir, con ayuda de otras personas que comparten o no experiencias similares. Personajes inmersos en las comunidades, encargados de vivir y construir experiencias de vida, de contar historias y dejar instalados relatos en generaciones presentes y futuras. Todo con la posibilidad de ser socializados por un otro.

**Es** así y de acuerdo con Anderson (1999), que sostiene que el lenguaje, el conocimiento y las relaciones interpersonales son ámbitos inseparables, y que el conocimiento es relacional ya que se crea y se transforma en el intercambio social; y el lenguaje es generativo porque conforma la vida del individuo y sus relaciones. Es el diálogo el que posibilita la relación con el otro, transmitir ideas propias y ajenas, expresar lo que se quiere de lo que no, resolver diferencias y llegar a acuerdos. Es parte fundamental en el mejoramiento de situaciones difíciles y que por momentos tienen la apariencia de ser casi imposibles de solucionar. Estos postulados dejan entrever la relevancia del diálogo en la interacción de las personas.

**Durante** la revisión documental inicial se hizo difícil hallar estudios previos que intentaran establecer la noción de diálogo en la terapia comunitaria; sin embargo, rescatamos algunos autores que anteceden nuestra investigación y que llevan inmersos en sus escritos las nociones de terapia comunitaria y aquellos elementos conversacionales que se dejan entrever en ella. Encontramos entonces en Anderson & Goolishian, citados por Grandesso (2004), que:

Pensar a comunidade como um sistema implica em pensá-la como uma rede de interações complexas e imprevisíveis, na qual as trocas entre os participantes, na sua intersubjetividade, mantêm uma relação de interdependência, de tal maneira especial que distingue este arranjo humano de um mero agrupamento ou ajuntamento de pessoas. O elemento organizador de uma comunidade como um sistema, se entendermos os sistemas humanos como sistemas lingüísticos, geradores de linguagem e significado (p. 2)<sup>2</sup>.

**Podemos** evidenciar que son pocos los autores que han dedicado sus líneas a la interpretación de la terapia comunitaria y, según lo hallado, ninguno hasta ahora se había propuesto como objetivo rastrear la noción de diálogo en la terapia comunitaria. Es por esto que los invitamos a continuar la lectura del presente artículo, considerando que es un nuevo aporte para aquellos que se interesan por el tema de la terapia y, aún más, para aquellos que buscan en la terapia comunitaria una intervención que permite resignificar el sufrimiento y crear nuevas redes para reconstruir las historias de las personas y alrededor de ellas, de las comunidades.

<sup>2</sup> "Pensar la comunidad como un sistema implica pensar en ello como una red de interacciones complejas e impredecibles, en las que el intercambio entre los participantes en su intersubjetividad mantiene una relación de interdependencia de una manera tan especial que distingue a esta disposición humana de un mero grupo o reunión de personas. El elemento de la organización de una comunidad como un sistema, si entendemos los sistemas humanos como sistemas lingüísticos, generadores de lenguaje y significado" (Traducción realizada por el grupo investigador).

## Método-Instrumentos

**Esta investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo con un método hermenéutico. De este enfoque, Galeano (2004) dice:**

En la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad (p. 18).

**Según lo anterior, el conocimiento es un producto social atravesado e influenciado por los significados de los sujetos que lo construyen; significados que nos permitirán encontrar las relaciones de diálogo en la terapia comunitaria.**

**Por su parte, el enfoque hermenéutico nos brinda la posibilidad de interpretar los textos respetando ante todo el sentido y significado que los diversos autores permean en estos; nos permitirá tener un diálogo con los escritos. Según López (2001):**

La Hermenéutica en su verbo expresa con claridad la acción de interpretar, es acogida por la ciencia social como el arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido, es entendido su quehacer, de forma particular como un proceso de reconstrucción psicológica, donde el lector o intérprete de un texto, bien sea escrita o como realidad social, busca descifrar la intención original del autor o autores sociales involucrados, el hermeneuta asume una actitud empática con respeto a la pretensión inicial del autor, pues el texto es la expresión de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de quien lo realiza (p. 99).

## Procedimientos

**La estrategia utilizada para esta investigación fue la documental y como modalidad, el estado del arte. La investigación documental nos permitió el rastreo y revisión de diferentes investigaciones y textos para la búsqueda e interpretación de nuestro objeto de investigación. Utilizamos el estado del arte como soporte y raíz de los avances investigativos, en este pudimos contrarrestar cada uno de los puntos de vista de los autores, para sacar así nuestras propias apreciaciones. Según Jiménez y Torres (2004):**

En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado (p. 33).

## Resultados

La siguiente tabla resume los resultados de la investigación documental.

Tabla 1. Categorías

Categoría	Artículo o libro	Palabras claves	Nº. Artículos o libros
Sobre el concepto de terapia comunitaria	Barreto, A. (2013). <i>Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso</i> . Brasil: Fortaleza Gráfica Ilustrada.		
	Grandesso, M. (s.f). <i>Aplicabilidad de la terapia comunitaria – diálogo entre diferentes contextos</i> . San Pablo: Núcleo de Familia y Comunidad de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y INTERFACI – Instituto de Terapia – Familia, Comunidad e Individuo. Páginas referidas: 1-6.		
	Grandesso, M. (2004). Oi gente... eu não roubei galinhas! contribuições do enfoque narrativo à terapia comunitária. Em: M. H. Camarotti, L. Fukui & L. B. A. Marchetti, <i>Terapia Comunitária no Brasil</i> . Brasília Anais do II Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária. Páginas referidas: 1-10.		
	Grandesso, M. (2009). Terapia comunitária: uma prática a serviço da saúde e dignidade da pessoa. INTERFACI / NUFAC 2009 70o Fórum do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz parceria UNESCO – Palas Athena. Páginas referidas: 1-3.		
	Terranova-Zapata, L. M., Acevedo-Velasco, V. E. y Rojano, R. (2014). Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , 12(1), 309-324.	Contextos, salud, bienestar, intervención, comunidad, grupos, re-significación, historia, reflexión, colaboración, transformación, experiencias, familia, redes, inclusión.	10
	Rojano, R. (1999). Terapia familiar comunitaria. Perspectivas sistémicas. <i>La nueva comunicación</i> , (59), 1-14. Recuperado de <a href="http://www.redsistemica.com.ar/rojanoh.htm">http://www.redsistemica.com.ar/rojanoh.htm</a>		
	Grandesso, M. (2007). Terapia comunitária: Uma prática pós-moderna crítica- consideraciones teórico-epistemológicas. En: M. Grandesso & M. Rivalta (Orgs.), <i>Terapia comunitaria: tecendo redes para a transformacion social</i> . Saude, educación e politicas públicas. Páginas referidas: 1-19		
	Grandesso, M. (2011). Terapia Comunitária Integrativa e Terapia Narrativa: Ampliando Possibilidades. En M.H. Camarotti, T. Guedes & A. de Paula (Orgs). <i>Terapia Comunitária Integrativa Sem Fronteiras (196-294)</i> , Brasilia: MISMEC-DF.		
	Grandesso, M. (2005). Terapia comunitária: um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes. <i>Família e Comunidade</i> , (2), 103-113.		
	Grandesso, M. (2013). Terapia Comunitária: um espaço coletivo de diálogo e conversações transformadoras. Brasil: Instituto de Terapia: Família, Casal, Comunidade e Indivíduo – Interfaci.		
Grandesso, M. (2006). Familia e comunidade trabalhando com sistemas na transformacao social. En: H. Junqueira y M. Magnabosco (Orgs). <i>Práticas Grupais Contemporâneas</i> . Brasilia: Editora Agora.			

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Artículo o libro	Palabras claves	Nº. Artículos o libros
<p>Una aproximación a la noción de diálogo en terapia comunitaria</p>	<p>Anderson, H. (1999). Cambios en la cultura de la terapia: una postura filosófica. En <i>Conversaciones, lenguaje y posibilidades</i> (pp. 27-62). Buenos Aires: Amorrortu.</p> <p>Barreto, A. (2013). <i>Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso</i>. Brasil: Fortaleza Gráfica Ilustrada.</p> <p>Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. <i>Revista Anuario Filosófico</i>, 39(1), 55-76.</p> <p>Grandesso, M. (2004). Oi gente... eu não roubei galinhas! contribuições do enfoque narrativo à terapia comunitária. Em: M. H. Camarotti, L. Fukui &amp; L. B. A. Marchetti, <i>Terapia Comunitária no Brasil. Brasília Anais do II Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária</i>. Páginas referidas: 1-10.</p> <p>Grandesso, M. (2005). Terapia comunitária: um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes. <i>Família e Comunidade</i>, (2), 103-113.</p> <p>Grandesso, M. (2013). <i>Terapia Comunitária: um espaço coletivo de diálogo e conversações transformadoras</i>. Brasil: Instituto de Terapia: Família, Casal, Comunidade e Indivíduo – Interfacci.</p> <p>Grandesso, M. (2008). Desenvolvidos em terapia familiar: das teorias às práticas e das práticas às teorias. En L. c. Osório e M. e. P. Do Valle (Orgs.). <i>Manual de Terapia Familiar</i>. Porto alegre: ArTmed.</p> <p>Grandesso, M. (2011). <i>Terapia Comunitária Integrativa e Terapia Narrativa: Ampliando Possibilidades</i>. En M.H. Camarotti, T. Guedes &amp; A. de Paula (Orgs). <i>Terapia Comunitária Integrativa Sem Fronteiras</i> (196-294), Brasília: MISMEC-DF.</p> <p>Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. <i>Psicología Conductual</i>, 14(3), 511-532.</p>	<p>Lenguaje, interacción, catarsis, terapéutico, encuentro, narraciones, significados, escucha, construcción.</p>	<p>8</p>

## Comentarios

### ***Sobre la noción de terapia comunitaria***

Según Barreto (2013), la terapia comunitaria no se define como un proceso psicoterapéutico, pero sí como un acto terapéutico de grupo que puede ser realizado con cualquier número de personas y de cualquier nivel socioeconómico; y así como el concepto de terapia no puede desligarse de la medicina, sus raíces se encuentran sumergidas en lo más profundo de la práctica médica; la terapia comunitaria no es la excepción, en tanto que esta supone un proceso de recuperación, de restauración e incluso, de renacimiento, en el que la sanación no depende propiamente de un medicamento o la intervención del profesional, sino, y expresamente, de la fuerza de voluntad, la dedicación y el empeño del propio consultante:

La meta fundamental (...) es la de identificar y suscitar las fuerzas y las capacidades de las personas, de las familias, y de las comunidades, para que a través de estos recursos puedan encontrar sus propias soluciones y superar las dificultades impuestas por él y por la sociedad (Barreto, 2013, pp. 34-35).

**Las intemperancias y las condiciones del mundo moderno, las circunstancias propias de la sociedad de consumo y las intrincadas relaciones humanas que por naturaleza son dificultosas, hacen que los investigadores sociales y, más aún, los diferentes activistas del orbe social pongan su mirada ya no en las causas individuales de las afecciones psíquicas y emocionales de los sujetos, sino en las causas y consecuencias de la interacción social, por lo que:**

[A] rede de conversações que constituem a comunidade como um sistema, no caso em terapia, é organizada pelos significados construídos em torno do sofrimento humano. Apresentadas em narrativas sobre o vivido e numa atitude de legitimação, solidariedade, respeito e compaixão, próprias da Terapia Comunitária, constituem um contexto para que cada pessoa possa ser reconhecida como um ser humano legítimo, independente de sua origem e suas circunstâncias (Grandesso, 2004, p. 4)<sup>3</sup>.

**Más que nada, la terapia comunitaria (TC) enfoca su fuerza en el desarrollo de los sujetos, con tal suerte que la sanación de diversas afecciones humanas causadas en gran medida por las dinámicas sociales y culturales de la vida de los sujetos puede ser resuelta en comunidad, en tanto que aquí sanación viene a significar aceptación, resignificación. Las idas y venidas de la existencia terminan entonces por sintetizar el mundo contemporáneo en un fuerte sufrimiento en el que los sujetos se encuentran en ocasiones estacionados, por lo que “[l]a terapia comunitaria parte del supuesto de que el sufrimiento humano derivado del macro-contexto socioeconómico, hiere la dignidad de la persona, violenta sus derechos como ciudadano, generando extremos de patología social y enfermedad física” (Barreto, 2013, p. 37).**

**Lo que en últimas permite afirmar que la enfermedad cultural se particulariza en las experiencias y las vivencias de los sujetos, por ello la importancia de la educación en la TC es fundamental, dado que el terapeuta solo puede intervenir en la afección de los sujetos a partir de un proceso formativo, hecho que sin lugar a dudas pone en aprietos al profesional, pues la formación solo es posible a través de la disposición de los sujetos, por lo que**

en relación al educador es necesario que haya, conforme Freire (2000), respeto a los saberes de los educandos; criticidad, estética y ética; corporización de las palabras por el ejemplo; riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; reconocimiento y asunción de la identidad cultural; conciencia de lo inacabado; reconocimiento del ser condicionado; respeto a la autonomía del ser del educando; buen sentido; humildad; tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores; aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; convicción de que el cambio es posible; curiosidad; seguridad; competencia profesional y generosidad; compromiso; comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo; libertad y autoridad; toma consciente de decisiones; reconocimiento de que la educación es ideológica, disponibilidad para el diálogo; saber escuchar y querer amar a los educandos: “el perfil arriba mencionado aproxima la función del educador a la función del terapeuta comunitario e invita a ambos a un continuo hacer y rehacer, actuar y reflexionar” (Barreto, 2013, p. 268).

<sup>3</sup> “La red de conversaciones que constituyen la comunidad como un sistema, en el caso de la terapia, es organizado por los significados relacionados con el sufrimiento humano. Presentado en las narrativas acerca de la vida y una legitimación de la actitud, la solidaridad, el respeto y la compasión, dueño de la Terapia Comunitaria, es un contexto para cada persona sea reconocida como un ser humano legítimo, independientemente de su origen y sus circunstancias” (Traducción realizada por el grupo investigador).

**De manera que la TC lo que pretende es generar las condiciones humanas propias del proceso formativo, en aras de tratar las afecciones emocionales y psicológicas que los sujetos padecen a raíz de las experiencias más fuertes de sus vidas o de procesos intrincados con las dificultades del mundo contemporáneo:**

Assim, entendo ser útil para os cursos de formação a inclusão dos princípios e recursos das abordagens narrativas, tanto para estruturar a conversação terapêutica como para organizar contextos vivenciais para os participantes poderem narrar as próprias histórias a partir de organizações temáticas e outros significados mais libertadores (Grandesso, 2004, p. 10)<sup>4</sup>.

**“[E]l papel central del terapeuta es, pues, ayudar a que se descubran recursos individuales y comunitarios, y movilizar lo posible en cada uno, evitando la búsqueda del consenso, ya que él desencadena una lucha de poder” (Barreto, 2013, p. 50), hecho que resulta entonces en una formación de los grupos para el desarrollo de procesos comunitarios que puedan atender las necesidades de los sujetos, así:**

[L]a TCI funciona como una primera instancia de atención básica en salud pública. Ella acoge, recibe, escucha, cuida y direcciona mejor las demandas y permite que solo deriven para los niveles secundarios y terciarios de atención las que no fueron resueltas en ese primer nivel de atención (Barreto, 2013, p. 346).

**El resultado de lo anterior, es un proceso sistémico en el que “se promueve la formación de redes solidarias y el intercambio de experiencias entre los participantes. Teniendo el sufrimiento humano como su contexto definidor, uno de sus objetivos es resaltar competencias, fortalecer la autoestima y el empoderamiento” (Grandesso, s.f., p. 1).**

**Así, “[l]a terapia comunitaria no se define como un proceso psicoterapéutico, pero sí como un acto terapéutico de grupo que puede ser realizado con cualquier número de personas y de cualquier nivel socioeconómico” (Barreto, 2013, p. 35), conduciendo necesariamente a un proceso en el que también intervienen familias y, por consiguiente, el aporte de la TC llega a interactuar directamente con las microestructuras de la sociedad, para ejercer fuertes cambios en el orden de lo plural; sin lugar a dudas, es en la familia donde esas afecciones se masifican y se perpetúan. Entonces, para dar soluciones y poder llevar a cabo una terapia que genere cambios, no solo a nivel individual, sino familiar y social o comunitario, varios estudiosos se han enfocado en realizar sus intervenciones en términos de terapia familiar comunitaria (TFC), que según Rojano (1999):**

Funciona a dos niveles. Por un lado, trabaja los casos integrando al individuo a su familia y a su pertinente marco de referencia social, y, por otro lado, la TFC forma equipos de trabajo que cuyo objetivo es lograr modificaciones en la familia extendida y en el entorno comunitario (p. 2).

**Con tal suerte que:**

[E]l terapeuta comunitario no debe asumir el papel de especialista (psicólogo, psiquiatra) haciendo interpretaciones o análisis. Los especialistas desarrollan habilidades y saben comportarse con los traumas profundos, con las enfermedades. El terapeuta comunitario va a trabajar el sufrimiento de las personas, estimula el compartir y posibilita la construcción de una red de apoyo (Barreto, 2013, p. 49).

<sup>4</sup> “Así, creo que es útil para cursos de formación, incluyendo los principios y características de los enfoques narrativos, tanto para estructurar la conversación terapéutica como para organizar contextos experimentales para que los participantes puedan contar sus propias historias de las organizaciones temáticas y otros significados más liberadores” (Traducción realizada por el grupo investigador).

**Así, la TFC permite y exige tener una mirada más amplia frente a las necesidades y problemáticas que se generan en las personas, las familias y la sociedad, pues estas se enfrentan a constantes cambios y movimientos que le exigen la modernidad y las transformaciones de los tiempos:**

Dos nuevas necesidades han emergido. Una: la necesidad de conocer y utilizar efectivamente los recursos disponibles y otra la necesidad de funcionar globalmente. La necesidad de controlar el ambiente externo y la necesidad de generar poder se agigantan ahora. La TFC busca activamente generar o incrementar poder como uno de sus objetivos terapéuticos fundamentales (Rojano, 1999, p. 4).

**En la TFC el terapeuta se centra en las aspiraciones, deseos y las visiones de los pacientes; como lo menciona Rojano (1999): “trabaja los aspectos negativos desde la perspectiva de necesitamos remover esos obstáculos mentales para poder lograr lo que queremos” (p. 4). Es por esto que los terapeutas se deben enfocar en los asuntos positivos y los sueños, deseos y necesidades de la comunidad, de manera que “[e]l papel central del terapeuta es, pues, ayudar a que se descubran recursos individuales y comunitarios, y movilizar lo posible en cada uno, evitando la búsqueda del consenso, ya que él desencadena una lucha de poder” (Barreto, 2013, p. 50).**

**De esta manera, se debe hacer una comprensión de la persona no solo como miembro de una familia, sino también como miembro de una comunidad que no debería estar excluida de los procesos terapéuticos que las familias buscan y así como esa familia tiene unos recursos propios para resolver las situaciones por las que consultan, la TFC facilita que encuentren nuevos recursos o recursos adicionales en esa comunidad:**

Un buen Terapeuta Familiar Comunitario trabaja mano a mano con los clientes, su familia y su comunidad. Igualmente, un buen terapeuta ciudadano, desde su propia esquina y en diversas formas, se convierte en un líder comunitario. En alguien que cree firmemente en la potencialidad del ser humano y que está siempre dispuesto a luchar por lograr un mundo mejor para todos (Rojano, 1999, p. 6).

**Altruismo que debe desencadenar un profundo tratamiento de las necesidades del sujeto más allá del asistencialismo o los discursos paliativos, en tanto que si no es desde el trabajo con la raíz del síntoma en el orden social, no existe manera de que los sujetos realicen una catarsis de sus dificultades, por lo que:**

La meta fundamental de la terapia comunitaria es la de identificar y suscitar las fuerzas y las capacidades de las personas, de las familias, y de las comunidades, para que a través de estos recursos puedan encontrar sus propias soluciones y superar las dificultades impuestas por él y por la sociedad (Barreto, 2013, pp. 34-35).

**Así:**

Trata-se de uma abordagem simples no seu desenvolvimento, construída em linguagem popular, resgatando valores e práticas culturais, de forma intimista e pessoal. É possível de ser praticada com grandes grupos e em qualquer lugar, espaços públicos ou privados, onde as pessoas possam estar reunidas num contexto de escuta respeitosa e de diálogo. Um de seus principais pressupostos é que toda pessoa tem suas competências e que a comunidade organizada pela escuta aberta e acolhimento caloroso promove mudanças produtivas para a saúde, bem estar e trocas colaborativas (Grandesso, 2009, p. 1)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> “Este es un enfoque simple en su desarrollo, construido en el lenguaje popular, que busca el rescate de los valores y prácticas culturales, de manera íntima y personal. Es posible que se practique con grandes grupos y en cualquier lugar, públicas o espacios privados donde las personas se pueden reunir en un contexto de escucha respetuosa y de diálogo. Una de sus principales hipótesis es que cada uno tiene sus habilidades y la comunidad organizada escucha de forma abierta y cálida, en búsqueda de promover cambios productivos para la salud, el bienestar y los intercambios de colaboración” (Traducción realizada por el grupo investigador).

**Y, por tanto, la TC se constituye como:**

Un espacio comunitario donde se trata de compartir experiencias de vida y sabiduría de forma horizontal y circular. Cada uno se vuelve terapeuta de sí mismo, a partir de la escucha de las historias de vida allí son relatadas (Barreto, 2013, p. 40).

**Por lo que:**

[A] Terapia Comunitária não se propõe a resolver problemas, mas a formar redes solidárias de fortalecimento da autoestima de pessoas, famílias e comunidades, de onde a mudança decorre. O foco da Terapia Comunitária Sistêmica não está sobre os diagnósticos ou definições de problemas e teorias de mudança, mas sobre o sofrimento humano em qualquer de suas formas e manifestações, visando ações básicas de saúde comunitária, tendo como metas a prevenção, mediação de crises e inserção social. Reforçar os vínculos entre as pessoas da comunidade, mobilizar e valorizar as competências vindas da experiência, do saber local e da cultura, coloca o terapeuta comunitário a serviço da consciência social transformadora que devolve às pessoas a condição de autoria de sua própria história e sujeito de suas escolhas (Gradesso, 2007, p. 4)<sup>6</sup>.

**Así, la narración y la historia son el principal elemento que compone a la Terapia Comunitaria Integrativa (TCI) para generar con ella un proceso sistémico, en tanto que las elecciones del sujeto por sí mismas condicionan y construyen su historia. Es por esto que la posibilidad que ofrece la terapia comunitaria a la intervención de los conflictos familiares radica en el compartir de las experiencias y en la construcción de nuevas opciones y nuevos significados, permite volver a dar el valor y reconocer lo positivo de los individuos y las familias. La terapia comunitaria admite crear nuevas redes o quizá la primera red para esa persona y familia, en donde se tejen nuevas historias y se resignifica el sufrimiento:**

Este abordaje, hablando de manera sucinta, promueve la formación de redes solidarias y el intercambio de experiencias entre los participantes. Teniendo el sufrimiento humano como su contexto definidor, uno de sus objetivos es resaltar competencias, fortalecer la autoestima y el empoderamiento (Grandesso, s.f., p. 1).

**Puesto que los sistemas humanos son entendidos como sistemas lingüísticos, ya que en sí mismos constituyen toda relación a partir de la comunicación, de suerte que la terapia más que nada es un proceso de significación, en el que se llega a establecer un fuerte lazo comunicativo entre los participantes, así lo explica Grandesso (2004) citando a Anderson & Goolishian:**

Se entendermos os sistemas humanos como sistemas lingüísticos, geradores de linguagem e significado é a conversação estruturada pelas narrativas que colocam pessoas numa rede de trocas que se dão na ação e na emoção, estruturando tanto formas de pensar, como formas de sentir e de agir (p. 2)<sup>7</sup>.

**Agrega Grandesso (2009), citando a Barreto, que entre las ventajas más profundas de la TC están:**

- a ênfase no comunitário, sem negligenciar o pertencimento de cada pessoa que faz parte da comunidade;

<sup>6</sup> "La terapia comunitaria no tiene la intención de resolver los problemas, sino de formar redes de solidaridad para fortalecer la autoestima de los individuos, familias y comunidades donde el cambio se lleva a cabo. El foco de la Terapia Comunitaria Sistémica no se trata de las definiciones y teorías de cambio o de diagnóstico de problemas, sino sobre el sufrimiento humano en cualquiera de sus formas y manifestaciones, buscando las acciones básicas de salud de la comunidad, teniendo como metas la prevención, la mediación de crisis y la inclusión social. Fortalecer los vínculos entre las personas de la comunidad, movilizar y mejorar las habilidades adquiridas por la experiencia, el saber y la cultura local, coloca al terapeuta comunitario al servicio de la transformación de la conciencia social que devuelve a la gente la autoría de su propia historia y sujeto de sus elecciones" (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>7</sup> "Si entendemos los sistemas humanos como sistemas lingüísticos, generadores de lenguaje y significado es la conversación estructurada por las narrativas que ponen a las personas en una red de intercambios que dan en una acción y una emoción, estructurando tanto formas de pensar como formas de sentir y de actuar" (Anderson & Goolishian, 1988; Grandesso, 2000 Traducción realizada por el grupo investigador).

- a valorização tanto da autonomia como das práticas colaborativas, enfatizando o sentido de ação conjunta, co-autoria e responsabilidade relacional;
- o foco nas possibilidades de transformação, mais do que no detalhamento dos problemas e buscas de soluções;
- a configuração de relações horizontais de mútua aceitação e respeito;
- o olhar apreciativo, buscando o que as pessoas e as comunidades têm de melhor, como alavancas para construção de possibilidades de mudanças;
- a inclusão do espaço público como contexto para realização da prática, de forma deselitizada, mas nem por isso menos séria ou eficiente;
- a circulação dos saberes, promovendo a troca colaborativa e o mútuo aprendizado;
- a valorização do conhecimento de terceiro tipo, construído a partir do vivido, o saber adquirida pela experiência nos contextos da vida;
- a promoção da reflexão e da ação comprometida, favorecida por uma consciência ampliada;
- o exercício da autoria e do posicionamento cidadão (p. 2)<sup>8</sup>.

**Por lo que, en términos de los efectos de la TC y la TFC:**

En América Latina la inclusión social ha sido un factor importante para superar la pobreza a través de planes y programas de intervención social en fortalecimiento familiar, por medio de apoyo psicosocial y económico, formación, supervisión y seguimiento evaluativo, vista la familia como unidad de intervención auto-generadora de soluciones, fortaleciendo sus relaciones familiares y sus redes de apoyo social (Terranova et al., 2014, p. 311)<sup>9</sup>.

**Lo anterior resalta la necesidad del establecimiento de redes de apoyo social para el encuentro de nuevas perspectivas que permitan afrontar las diferentes situaciones complejas de los individuos y las familias, y conocer cómo al participar en comunidad se amplían las posibilidades y miradas al respecto. En relación con esto: “[l]a TFC promueve el autocontrol y fortalece la resiliencia familiar con la exposición a experiencias positivas complementarias” (Terranova et al., 2014, p. 312).**

<sup>8</sup> “- El énfasis en la comunidad sin dejar de lado el número de miembros de cada persona que forma parte de la comunidad;

- Tras destacar tanto la autonomía y las prácticas de colaboración, haciendo hincapié en el sentido de la acción conjunta, co-autor y responsabilidad relacional;

- Centrarse en las posibilidades de transformación, más que en los detalles de los problemas y búsquedas de soluciones;

- La creación de relaciones horizontales de aceptación mutua y el respeto;

- La mirada apreciadora, buscando lo que las personas y las comunidades tienen de mejor, como palancas para la construcción de posibilidades de cambios.

- La circulación del conocimiento, promover el intercambio de colaboración y el aprendizaje mutuo;

- La valoración del conocimiento tercer tipo, construido a partir de los vivos, el conocimiento adquirido a través de la experiencia en los ámbitos de la vida;

- Promoción de la reflexión y la acción comprometida, favorecida por una mayor conciencia;

- El ejercicio de la posición de la autoría y de los ciudadanos” (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>9</sup> Corredor, Leiva, Piedrahita, Suárez & Restrepo, Comisión Económica para América Latina [Cepal], 2005

## Hecho que pone en completa relación a la TC con la terapia narrativa, en tanto que:

A Terapia Narrativa propõe-se a ajudar as pessoas a construir histórias mais ricas e libertadoras, da mesma forma que a Terapia Comunitária favorece que pessoas em comunidades construam histórias de resiliência e competência, tirando de suas costas o peso de problemas decorrentes do macrocontexto socioeconômico e cultural e das condições aviltantes que a vida apresenta para todos nós (Grandesso, 2011, p. 201)<sup>10</sup>.

**De manera que la importancia que se retoma en ambas sobre el hablar, el contar, narrar, se soporta en lo que esto le permite a quien narra y a quien escucha, pues las coincidencias que pueden encontrar los sujetos en el sufrimiento, conducen necesariamente a las soluciones; esto permite saber que no se está solo, que lo que se está viviendo no depende de algo que deba generarle culpa o un sentimiento de incompetencia; al respecto Grandesso (2011) dice que “narrar histórias diante de uma comunidade acolhedora dá à pessoa visibilidade e legitimação. Quem quer que trabalhe com práticas reflexivas compreende a importância do olhar do outro acolhedor” (p. 205)<sup>11</sup>.**

**Es por esto que uno de los aspectos relevantes y distintos de la terapia comunitaria es que está diseñada para ser realizada con grupos numerosos y en sectores periféricos de grandes ciudades, además de hacer hincapié en que se aplica en un contexto donde es clave el fortalecimiento de los individuos, las familias y las redes sociales:**

Sucintamente falando, contudo, trata-se de um modelo que promove a formação de redes sociais solidárias e a troca de experiências entre os participantes. Tendo o sofrimento humano como seu contexto definidor, trabalha no sentido de ressaltar competências, fortalecer a auto-estima e o empoderamento. São muitos os méritos deste modelo, segundo o vejo (Grandesso, 2005, p. 03)<sup>12</sup>.

**De manera que la relación entre la terapia familiar y la terapia comunitaria se establece a partir de la necesidad de comprender que la familia hace parte de un contexto con factores que pueden restringir o posibilitar sus propios recursos. Comprender esta relación se convierte en una responsabilidad del terapeuta, para vislumbrar las necesidades y situaciones problemáticas en las que acompaña a las familias y comunidades:**

Pessoas, famílias e comunidades adoecem submetidas a questões decorrentes da desigualdade de recursos e de condições materiais, devidas à pobreza, más condições de habitação e de higiene, desemprego, experiências racistas, sexistas e de exclusão de qualquer natureza, levando a um sentimento de menos valia, desamparo, impotência, isolamento social e muitas outras formas de degradação humana (Grandesso, 2006, p. 184)<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> "La terapia narrativa tiene como objetivo ayudar a las personas a construir historias más ricas y liberadoras, de la misma forma que la terapia comunitaria favorece que las personas en las comunidades construyan historias de resiliencia y cualificación, quitando de su espalda el peso de problemas recurrentes del macrocontexto socioeconómico y cultural y condiciones degradantes que la vida presenta para todos nosotros" (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>11</sup> "Narrar historias frente a una comunidad acogedora da a la persona visibilidad y legitimidad. El que con prácticas reflexivas comprende la importancia de mirar al otro de manera acogedora" (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>12</sup> "En pocas palabras, es un modelo que promueve la formación de redes sociales de apoyo y el intercambio de experiencias entre los participantes. Tiene el sufrimiento humano como contexto definidor, trabaja para destacar las habilidades, fortalecer la autoestima y la autonomía. Hay muchas ventajas de este modelo de acuerdo a la sede" (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>13</sup> "Personas, familias y comunidades enferman sometidas a situaciones derivadas de la desigualdad de recursos y condiciones materiales, debido a la pobreza, las malas condiciones de vivienda, higiene, desempleo, experiencias racistas, sexistas y exclusión de cualquier naturaleza, dando lugar a una sensación de menos valia, desamparo, impotencia, aislamiento social y muchas otras formas de degradación humana" (Traducción realizada por el grupo investigador).

Es por esto que la posibilidad que ofrece la terapia comunitaria a la intervención de los conflictos familiares radica en el compartir de las experiencias y en la construcción de nuevas opciones y nuevos significados; consiente volver a dar el valor y reconocer lo positivo de los individuos y las familias. La terapia comunitaria permite crear nuevas redes o quizá la primera red para esa persona y familia, en donde se tejen nuevas historias y se resignifica el sufrimiento.

## Aproximación a la noción de diálogo en la terapia comunitaria

Un primer concepto que enmarca la definición de diálogo en todo espacio es el lenguaje:

Gadamer hace suya la definición aristotélica del hombre como animal dotado de *logos*: el lenguaje, o más concretamente la *lingüística* (*Sprachlichkeit*) del ser humano, en cuanto capacidad de compartir a otros de su interioridad por medio del habla y participar de la vida de los demás, es lo que distingue lo humano de lo meramente animal (Fernández, 2006, p. 58).

Esta comprensión de Gadamer es la que permite entender el lenguaje como aquella posibilidad del hombre para externalizar su sentir y pensar generando un intercambio con el otro y la construcción de los acuerdos sobre los asuntos, e incluso, la exploración y determinación de los desacuerdos que acaecen en su devenir. Esto conduce necesariamente a una segunda instancia conceptual: la conversación.

Según Fernández (2006), “para Gadamer el lenguaje nace y vive en la conversación” (p. 60), así, el hombre va creando y construyendo un mundo en común, generando acuerdos mutuos, todo esto a partir del encuentro con la palabra, con lo que se generan las comunidades de diálogo bajo el propósito de que personas con diversas dificultades puedan construir similitudes y comprensiones con el otro, del otro y del mundo y con el mundo.

Los seres humanos crean siempre con relación a los otros, por lo que dice Fernández (2006): “para Gadamer no existe ninguna experiencia humana extra-lingüística, es decir, que se genere fuera de la comunidad de diálogo” (p. 61). Así, los sistemas humanos son entendidos como sistemas lingüísticos; dice Grandesso (2004) citando a Anderson & Gollishian:

Se entendermos os sistemas humanos como sistemas lingüísticos, geradores de linguagem e significado é a conversação estruturada pelas narrativas que colocam pessoas numa rede de trocas que se dão na ação e na emoção, estruturando tanto formas de pensar, como formas de sentir e de agir (p. 2)<sup>14</sup>.

Así, es imposible no notar que, aunque el lenguaje se encuentra como concepto que enmarca el diálogo, lo mismo pasa con la conversación, ya que este se convierte en un “par” al hablar de diálogo. El concepto de conversación y el de diálogo se empiezan a entremezclar de manera tal que es imposible entenderlos por separado al hablar de Terapia Comunitaria, puesto que, en los rastreos realizados, el lenguaje como capacidad expresiva se manifiesta en todo momento como un hecho conciliador, entre el sujeto y el mundo y el sujeto consigo mismo. Al hablar de diálogo en terapia comunitaria se habla

<sup>14</sup> “Si entendemos los sistemas humanos como sistemas lingüísticos, generadores de lenguaje y significado, es la conversación estructurada por narrativas que ponen a las personas en una red de intercambios que dan en la acción y la emoción, la estructuración de las dos formas de pensar y formas de sentir y de actuar” (Traducción realizada por el grupo investigador).

entonces de conversación, y por tanto se habla de lenguaje, es decir, expresión; de manera que para la TC el diálogo es una expresión que construye lazos y redes de apoyo para superar diversas dificultades. Fernández (2006) hablando de diálogo y conversación, dice:

Abrirse al otro en el diálogo significa que no sólo lo “dejamos ser”, sino que lo ponemos a nuestra misma altura, permitiendo que lo que él nos dice pueda cambiarnos. La conversación es una forma de relacionarse-con, tanto a la hora de conservar lo antiguo como a la hora de renovar (p. 63).

**La conversación invita entonces a darle un lugar al otro, no simplemente a intercambiar información, cuando se logra acercar y aproximar a los sujetos y crecer desde esa relación, ser personas distintas a partir de esa relación dialógica que se da entre las personas, se genera un conocimiento y crecimiento recíproco que construye comunidad: “lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” (Fernández, 2006, p. 64).**

**La conversación y el diálogo siempre llevan en sí mismos al otro y en este sentido es que se convierten en esencia de la terapia comunitaria. Anderson (1999) permite comprender que, al situarse el ser humano en contexto, podrá verse cuánto necesita el diálogo, no solo en situaciones excepcionales, sino en la rutina diaria, siendo la vía primordial para lograr el entendimiento con otro sujeto, sobre todo en las relaciones más cercanas.**

**El diálogo es transversal en la vida del ser humano; se tienen diálogos con uno mismo y con los otros. En la TC toma aún más fuerza, al convertirse en la herramienta principal para movilizar, sanar y resignificar el sufrimiento; conduce necesariamente a reconfigurar el lugar propio en el mundo. Grandesso (2013) reconoce el papel transformador de las conversaciones:**

Muito embora a TCI não se proponha como uma prática voltada para a solução de problemas, soluções acabam decorrendo do poder transformador das conversações num contexto de acolhimento e respeito, conforme organiza-se para fortalecer as trocas colaborativas numa dimensão propagada por redes solidárias (p. 4)<sup>15</sup>.

**Puede decirse entonces que el diálogo en la TC significa la posibilidad de valoración y transformación de conocimientos de cada persona, además de construir entendimiento conjunto, da valor a lo que cada uno tiene por decir. Al respecto, Grandesso (2013) trae la pedagogía de Freire al mencionar lo siguiente:**

A pedagogia de Paulo Freire que convida à horizontalidade das relações e ao diálogo como proposta de transformação, valorizando o saber de cada pessoa, legitimando-a como co-autora dos processos de mudança especialmente pela ampliação de consciência pela reflexão e ação (p. 6)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> “Aunque la TCI no se propuso como una práctica dedicada para la resolución de problemas, las soluciones finalmente resultan de la fuerza transformadora de las conversaciones en el contexto de apertura y respeto, como ésta es organizada para fortalecer los intercambios de colaboración en una dimensión de propagación de las redes de solidaridad” (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>16</sup> “La pedagogía de Paulo Freire que invita a la horizontalidad de las relaciones y diálogo como una propuesta para la transformación, la valoración de los conocimientos de cada persona, legitimarlo como autor de los procesos de cambio, especialmente por la expansión de la conciencia de la reflexión y acción” (Traducción realizada por el grupo investigador).

**El diálogo entonces en la TC no busca ni permite establecer jerarquías o valorar unas conversaciones sobre otras. Al contrario, propicia la generosidad y la confianza entre quienes participan. De hecho, es esto lo que posibilita que los participantes puedan expresarse sin sentir temor de las otras personas que, incluso, acaban de conocer. Frente a este aspecto grupal de la terapia comunitaria y lo que implica, Grandesso (2013) aclara que:**

A TCI apresenta uma simplicidade enquanto proposta e uma efetividade para orientar uma conversação com pequenos e grandes grupos, favorecendo a construção de um espaço de confiança para a partilha de experiências num domínio público. Sua habilidade como construir espaços de diálogo contudo, demanda uma ação coordenada para conduzir um processo com começo, meio e finalização de forma produtiva. Essa tarefa não é trivial. Promover o diálogo exige a orquestração dos participantes envolvidos. E, fazer isso em grandes grupos, coloca um desafio adicional de cuidar das pessoas em si e da comunidade como um coletivo (p. 8).<sup>17</sup>

**Por lo que las conversaciones son horizontales, ninguna persona está en un lugar privilegiado o de saber. El diálogo no se entiende como un proceso jerárquico en la TC. Incluso, es necesario dejar claro que el terapeuta en la TC está allí como mediador, más no como director o poseedor del saber. Así lo define Grandesso (2008): “O diálogo é considerado uma forma de conversação na qual o terapeuta e o cliente participam do codesenvolvimento de novos significados, novas realidades e novas narrativas, a partir de uma postura terapêutica de genuíno não-saber” (p. 11)<sup>18</sup>.**

**Esto permite comprender que el diálogo al interior de la terapia comunitaria posibilita la construcción de significados e historias y no es un guion preestablecido o preparado por el terapeuta en el que se diagnostica un síntoma como enfermedad.**

**El diálogo entonces cumple un papel fundamental que se soporta en lo que le permite a quien narra y a quien escucha, en las coincidencias que pueden encontrar del sufrimiento, pero también en las soluciones; esto faculta saber que no se está solo, que lo que se está viviendo no depende de algo que deba generarle culpa o un sentimiento de incompetencia. Grandesso (2011) dice: “Narrar histórias diante de uma comunidade acolhedora dá à pessoa visibilidade e legitimação. Quem quer que trabalhe com práticas reflexivas compreende a importância do olhar do outro acolhedor” (p. 205)<sup>19</sup>.**

**Quando se habla de diálogo, de conversación, se enuncia no solo a aquel que cuenta, que tiene la palabra; implica hablar también de quien escucha, ante lo que Grandesso (2011) dice:**

Ouvir para compreender, não para interpreta, julgar e muito menos, criticar. Teoricamente, essa prática é sustentada pela crença de que nos construímos como as pessoas que somos e o mundo em que habitamos nas relações com outras pessoas e nos contextos de nossas vidas. Portanto, ter uma audiência favorável, como acontece na TCI e

<sup>17</sup> “Una de las ventajas que tiene la TCI para que la conversación sea eficaz independientemente de ser realizada con un grupo pequeño o grande, es que favorece la construcción de un espacio de confianza para el intercambio de experiencias en el dominio público. Su capacidad de construir un diálogo, sin embargo, exige una acción coordinada para dirigir el proceso, debe tener un principio, medio y final para que sea productiva. Esta tarea no es sencilla. Promover el diálogo requiere de una persona que dirija dicha conversación con los participantes involucrados. Y hacer esto en grupos grandes plantea un reto adicional de cuidar a los propios individuos y la comunidad como un colectivo” (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>18</sup> “El diálogo se considera una forma de conversación en la que el terapeuta y cliente participan en el desarrollo conjunto de nuevos significados, nuevas realidades y nuevas narrativas, a partir de una postura terapéutica de genuíno no saber” (Traducción realizada por el grupo investigador).

<sup>19</sup> “Narrar historias frente a una comunidad acogedora da a la persona visibilidad y legitimidad. El que con prácticas reflexivas comprende la importancia de mirar al otro de manera acogedora” (Traducción realizada por el grupo investigador).

na Terapia Narrativa, permite a cada pessoa se reconectar com suas competências, reconhecer suas conquistas e legitimar a si própria como uma pessoa de valor. A TCI promove essa audiência acolhedora ao cuidar das conversações a partir de regras que convidam a não julgar, não dar conselhos e nem mesmo interpretar (p. 206)<sup>20</sup>.

**Puede entenderse entonces que el diálogo es fundamental en el planteamiento metodológico de la terapia comunitaria, puesto que éste se presenta como el sintetizador de los procesos sociales y concreta toda relación con el mundo y toda posibilidad de resignificación, en tanto que, como factor catártico, constituye una acción reflexiva: al hablar, el sujeto se encuentra a sí; en la palabra se concreta aquello que genera el sufrimiento y así mismo lo que lo puede transformar. Las personas viven su vida entre historias, las cuales son contadas de acuerdo a los significados que cada uno les da. Estas narraciones están formuladas, creadas, vividas en los contextos comunitarios; es por esto que los relatos de las experiencias en los grupos de terapia comunitaria aportan a los asistentes historias y significados que facultan crear unas nuevas narraciones cargadas de nuevos sentidos.**

**El diálogo permite a las personas no solo contar su historia, sino también ver otras partes de su vida. Ayuda a las personas a reconocerse más allá de los problemas, reconocerse en una red de apoyo en donde pueden encontrar experiencias e historias compartidas, pero sobre todo soporte para el cambio y la resolución de los conflictos.**

**Barreto (2013), quien ratifica el diálogo como esa oportunidad de contar las experiencias para resignificarlas, pero también como el espacio para crear redes solidarias generadores de nuevas posibilidades, dice que:**

El diálogo abierto, franco, en un clima de respeto de las expresiones, sentimientos y emociones, parece facilitar la construcción de vínculos de apoyo. Poder hablar en grupo, liberar tensiones y ser acogido ayuda a las personas para establecer un relacionamiento más saludable, sin miedo de juicios (p. 344).

**Así, según Barreto (2013), ante las problemáticas sociales “la única salida posible (...) [pasa] por un diálogo entre aquel que (...) era y aquél [en] que (...) me convertiría” (p. 18); por esta razón, el devenir humano que se encuentra concentrado en la formación viene a ser la terapia misma, en tanto que la conversación con el otro ha de ser a su vez una conversación con la cultura, en pasado y en presente, pues dice Barreto:**

Paulo Freire nos recuerda que enseñar no es apenas una transferencia de conocimientos acumulados por un(a) educador(a) experimentado(a) y que sabe todo para un educando(a) sin experiencia, que no sabe nada. Enseñar es el ejercicio del diálogo, del intercambio, de la reciprocidad, es decir, de un tiempo para hablar y un tiempo para escuchar, de un tiempo para aprender y de un tiempo para enseñar (p. 32).

**De esta manera, lo que sucede es que:**

El terapeuta comunitario va confrontando todas las lecturas posibles, aunque no se llegue a un consenso. Lo importante es que las preguntas hagan reflexionar, pensar, introducir dudas en las certidumbres y en las convicciones (verdaderas prisiones). Son las dudas las que abren a los individuos al diálogo. Pedagógicamente, es importante profundizar la duda, porque toda convicción es una prisión (Barreto, 2013, p. 72).

<sup>20</sup> “Escuchar para comprender, no para interpretar, juzgar y mucho menos criticar. En teoría, esta práctica se sustenta en la creencia de que nos construimos como las personas que somos en el mundo que habitamos en las relaciones con otras personas y en los contextos de nuestras vidas. Por lo tanto, tener una audiencia favorable, como acontece en la TCI y en la terapia narrativa, permite a cada persona reconectarse con sus habilidades, reconocer sus conquistas y legitimarse a sí misma como una persona de valor. La TCI promueve esa audiencia acogedora al cuidar de las conversaciones a partir de reglas que invitan a no juzgar, no dar consejos e incluso interpretar” (Traducción realizada por el grupo investigador).

**Y** por consiguiente, lo que pretende la TC es aminorar la barbarie de la cultura, formar a las comunidades para que encuentren salidas diferentes a sus problemáticas en función de construir caminos amparados en la ética, más que en la moral o en las costumbres; es decir que los sujetos se reflexionen a sí mismos con relación al mundo, pues es sabido que la ley de la violencia impera en nuestra sociedad: “se golpea, se hiere, se grita, se mata”; se hace valer la ley del más fuerte: “ojo por ojo, diente por diente”.

La violencia ocupa los espacios de la comunicación, se abandona la expresión que permitirá el diálogo, la escucha y la reflexión. El argumento cede su lugar al golpe, al cuchillo, al revólver. Donde falta el diálogo, impera la violencia. Se trata de una dinámica basada en la reacción: “¡si me pegan, devuelvo!” Por lo tanto, hay una necesidad de actuar más y reaccionar menos (Barreto, 2013, p. 164).

**Frente a estas situaciones se puede determinar que gracias a la mala comunicación, las comunidades contraen un síntoma que se manifiesta de forma particular: la imposibilidad de decir, de contar; de manera que el diálogo que se da en la terapia comunitaria ofrece nuevas posibilidades, nuevas formas de construcción:**

Es conveniente que los dobleces de la consciencia sean flexibles para la apertura a lo desconocido y para nuestro crecimiento profesional y personal (...) Es fundamental caminar hacia una ecología del espíritu, o sea, ser capaz de pensar al hombre en su relación con el universo en una relación holística; (...) es preciso deconstruir los modelos mentales limitantes y aprovechar la ocasión fecunda para iniciar diálogo respetuoso entre las diferentes formas de saber (Barreto, 2013, p. 295).

**Puesto que significando el mundo desde la multiplicidad, lo que acaece es la aceptación de la diversidad y del devenir histórico, así:**

Los aspectos afectivos y emocionales que atraviesan la dinámica del grupo, sumados a la interacción de los múltiples contextos en los cuales cada uno está involucrado, dan a la dinámica del diálogo una pluralidad de significados, que puede, por un lado, facilitar la reciprocidad y confianza mutua, legitimando todos los regalos, pero, por otro lado, puede también llevar a la competición y agresividad generando sentimientos de frustración, desinterés y baja auto-estima. El papel de las emociones en la acción-reflexión-acción es decisivo: razón y emoción no son instancias separadas en el ser que aprende (Barreto, 2013, p. 350).

**De manera que la contrariedad, e incluso las contradicciones, vienen a significar en esta perspectiva opciones y miradas para la sanación de las dificultades sociales, por lo que finalmente:**

En esta perspectiva, la interdisciplinariedad exige diálogo, interpelación entre las diferentes disciplinas para consolidar la acción y permitir el crecimiento de los profesionales. Para eso, tenemos que tener bisagras de la inteligencia y de la consciencia flexible para la abertura a lo desconocido. La interdisciplinariedad puede conducir a un fracaso cuando es usada en servicio de una especialidad (Barreto, 2013, p. 375).

**El diálogo se trata entonces aquí, no de especificar o afianzar conceptos en la comunidad, sino de abrirlos y de poner en juego diversas posibilidades de interpretación que no se excluyen entre ellas, para tratar un tema desde todas las dimensiones posibles.**

# Conclusiones

**El** diálogo es fundamental en el desarrollo de la terapia comunitaria, esto resulta posible de afirmar dado que todos los autores consultados en la presente investigación, no solo hacen mención a este como reconstructor del tejido social y como espacio de encuentro, sino, además, como resignificador del tejido cognitivo, emocional y psíquico de los sujetos frente a situaciones adversas que marcan de forma directa sus experiencias vitales.

**El** objetivo principal de la TC es el de resignificar las experiencias difíciles de los sujetos para resolver malestares generales que afectan a una comunidad y a unos sujetos en particular; de manera que el diálogo emerge no como medida de conciliación, sino como medida de transformación, pues a través de la narración y de la catarsis los sujetos comparten sus cargas, enfrentan la soledad y comprenden su situación como un evento contextual, en el que son tantos los factores que lo condicionan, que el dolor o el remordimiento comienzan a cobrar un sentido diferente.

**La** palabra se presenta como el sintetizador de los procesos sociales; en esta se concreta toda relación con el mundo y toda posibilidad de cura, en tanto que, como factor catártico, constituye una acción reflexiva: al hablar, el sujeto se encuentra consigo mismo. En la palabra se concreta el síntoma y nace la cura. Lo comunitario es en este caso la posibilidad de existir en el mundo a través de la acción hablada que vincula e integra a los sujetos en el orden cultural, por lo que la experiencia terapéutica resulta siendo en sí misma una experiencia formativa; la manera en que se llega a la cura pervive en la manera en que se llega a la cultura, de suerte que se accede al mundo social a partir de la palabra, se enferma a través de los discursos y las dinámicas contextuales y se recupera mediante la interacción consciente con la fuerza creativa de los actos de habla.

**Por** estas razones es que, en muchos textos de los referenciados, se propone como única forma de cura para la afcción social, la catarsis, a fin no de descargar en el otro la culpa, sino de compartirla, alivianarla y transformarla, por lo que la formación de líderes resulta fundamental.

**Se** requiere entonces de forma directa la eliminación de las jerarquizaciones en el espacio terapéutico, pues lo que se pretende es que, en relación horizontal con los sujetos, el terapeuta llegue a transformar el significado y los significantes del mundo que atañen en la cognición del sujeto como marcas irremediables o como heridas abiertas. Perdido en el síntoma social, el paciente se reencuentra y se reconoce en el dolor más que como víctima, como sujeto en capacidad de superar las intemperancias de la existencia y los avatares del devenir. Se trata entonces de cicatrizar, de modelar y de transformar el dolor en fuerza de reconstitución. Aunque al respecto de si el diálogo tiene incidencia o no en la TC, la búsqueda documental ha permitido responder de forma afirmativa, los mecanismos, las categorías y las aplicabilidades de la TC en contextos diferentes a los de vulneración social no se encuentran delimitados, lo que resulta en que el hecho mismo de que la TC utilice el diálogo como herramienta terapéutica, implica que la mediatización de los discursos, las ideologías y la cognición de

los sujetos se torna sumamente compleja y casi disímil para efecto de un análisis académico, en tanto que el espacio comunitario se construye a través de la palabra, se resignifica a través de ella, pero se experimenta de diversas formas.

En términos generales, la presente investigación se encuentra sumamente limitada por la poca bibliografía que pudo rescatarse al respecto del tema de la terapia comunitaria, puesto que es un campo relativamente reciente –desarrollado con fuerza en Brasil–, del que aún queda mucho por trabajar. En consecuencia, se propone que investigaciones a futuro en terapia comunitaria centren su atención en los elementos que la componen y en aquellas experiencias existentes y posibles alrededor de esta.

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Anderson, H. (1999). Cambios en la cultura de la terapia: una postura filosófica. En *Conversaciones, lenguaje y posibilidades* (pp. 27-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Barreto, A. (2013). *Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso*. Brasil: Fortaleza Gráfica Ilustrada.
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Revista Anuario Filosófico*, 39(1), 55-76.
- Freire, P. (2000). *La educación en la Ciudad*. México, Ed. Siglo XXI.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Grandesso, M. (s.f.). *Aplicabilidad de la terapia comunitaria – diálogo entre diferentes contextos*. San Pablo: Núcleo de Familia y Comunidad de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo y INTERFA-CI – Instituto de Terapia – Familia, Comunidad e Individuo.
- Grandesso, M. (2004). Oi gente... eu não roubei galinhas! contribuições do enfoque narrativo à terapia comunitária. Em: M. H. Camarotti, L. Fukui & L. B. A. Marchetti, *Terapia Comunitária no Brasil*. Brasília Anais do II Congresso Brasileiro de Terapia Comunitária.

- Grandesso, M. (2005). Terapia comunitária: um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes. *Família e Comunidade*, (2), 103-113.
- Grandesso, M. (2006). Família e comunidade trabalhando com sistemas na transformação social. En: H. Junqueira y M. Magnabosco (Orgs). *Práticas Grupais Contemporâneas*. Brasília: Editora Agora.
- Grandesso, M. (2007). Terapia comunitária: Uma prática pós-moderna crítica- consideraciones teórico-epistemológicas. En: M. Grandesso & M. Rivalta (Orgs.), *Terapia comunitaria: tecendo redes para a transformação social. Saude, educación e políticas públicas*.
- Grandesso, M. (2008). Desenvolvimentos em terapia familiar: das teorias às práticas e das práticas às teorias. En L. c. Osório e M. e. P. Do Valle (Orgs.). *Manual de Terapia Familiar*. Porto Alegre: Artmed.
- Grandesso, M. (2009). Terapia comunitária: uma prática a serviço da saúde e dignidade da pessoa. INTERFACI / NUFAC 2009 70o Fórum do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz parceria UNESCO – Palas Athena.
- Grandesso, M. (2011). Terapia Comunitária Integrativa e Terapia Narrativa: Ampliando Possibilidades. En M.H. Camarotti, T. Guedes & A. de Paula (Orgs). *Terapia Comunitária Integrativa Sem Fronteiras* (196-294), Brasília: MISMEC-DF.
- Grandesso, M. (2013). *Terapia Comunitária: um espaço coletivo de diálogo e conversações transformadoras*. Brasil: Instituto de Terapia: Família, Casal, Comunidade e Indivíduo – Interfáci.
- Jiménez, A. y Torres, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, H. (2001). Investigación cualitativa y participativa, un enfoque histórico hermenéutico y crítico social en psicología y educación ambiental. Medellín, Colombia: U.P.B.
- Rojano, R. (1999). Terapia familiar comunitaria. Perspectivas sistémicas. *La nueva comunicación*, (59), 1-14. Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/rojoano.htm>
- Terranova-Zapata, L. M., Acevedo-Velasco, V. E. y Rojano, R. (2014). Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 309-324.
- Tarragona, M. (2006). Las terapias posmodernas: una breve introducción a la terapia colaborativa, la terapia narrativa y la terapia centrada en soluciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 511-532.

INVESTIGACIÓN

# Aportes al concepto de realidad: punto de partida para la transformación de sistemas<sup>1</sup>

## Contributions to the concept of reality: starting point for systems transformation

Lina María Builes Vasco\*

Diana Cristina Gutiérrez Taborda\*\*

### Resumen

El presente artículo desarrolla la noción de realidad en terapia familiar desde una revisión documental en torno a los abordajes del autor Paul Watzlawick y otros autores de la Escuela de Palo Alto en el Estado de California, quienes se interesaron por ampliar el panorama de la realidad desde una perspectiva sistémica; para ello se plantean cuatro categorías fundamentales: la realidad, la realidad como producto de la comunicación, la realidad en la terapia familiar sistémica, y en la terapia breve. Se evidencia la importancia que tiene la comprensión de las realidades sobre los procesos terapéuticos para efectos de cambio y transformación en los consultantes.

### Palabras clave

Comunicación; Realidad; Terapia Breve; Terapia Sistémica.

### Abstract

This article develops the notion of reality in family therapy from a documentary exploration regarding approaches by the author Paul Watzlawick and other authors of School of Palo Alto in the State of California, who got interested in expanding the panorama of reality from a systemic perspective; to reach it, four categories are essential: reality, reality as a result of communication, reality in systemic family therapy, and in brief therapy. There is evidence of the importance that understanding of realities has about therapeutic processes for changing effects and transformation of patients.

### Keywords

Communication; Reality; Brief Therapy; Systemic Therapy.

<sup>1</sup> Este artículo es elaborado en el Marco de la Especialización de Terapia Familiar, cohorte IV de la Universidad Católica Luis Amigó

\* Trabajadora Social, U de A.; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [linamarbuilesv@gmail.com](mailto:linamarbuilesv@gmail.com)

\*\* Trabajadora Social, U de A.; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [dicris\\_1@hotmail.com](mailto:dicris_1@hotmail.com)

# Introducción

**En** el devenir histórico del ser humano, éste se ha visto inmerso en su propia realidad, la cual construye por medio de la comunicación e interacción con el otro u otros. La Escuela de Palo Alto ha enfatizado en las situaciones globales de interacción, en las que participan los sistemas humanos, y abre las puertas para que muchos modelos terapéuticos desarrollen en esta línea las diversas formas de poner en marcha la terapia familiar sistémica; Watzlawick (1999) postula que lo que estaban buscando en las familias no era algo existente “ahí fuera”, sino algo que se relacionaba íntimamente con sus supuestos personales o con sus premisas sobre la gente, la familia, los problemas, y hasta sobre los resultados de las interacciones con esta o aquella familia (p. 55).

**Dentro** de los autores más representativos de la Escuela se encuentran Gregory Bateson, Paul Watzlawick y Donald Jackson. Las propuestas de dichos autores confluyeron en una visión interdisciplinaria de la comunicación, generando así una teoría general de la comunicación humana, la cual puede ser aplicada en contextos tan diversos de los cuales hace parte el ser humano, y en los cuales construye y vive su propia realidad.

**El** desarrollo del artículo profundiza en el término de realidad, encontrando que algunos autores de la Escuela han efectuado estudios y aportes teóricos en materia de la terapia familiar sistémica, resaltándose los aportes del autor Paul Watzlawick, quien refiere que la realidad permite tener una mirada comprensiva, respecto al mundo o la visión del mundo que presentan las personas, y dicha realidad es vivida en un contexto, que por ende, está altamente relacionado con la interacción humana. Es así como se considera que tener claro el abordaje de dichas realidades facilita al terapeuta familiar sistémico mantener una mirada holística de las situaciones a atender y a entender, de acuerdo con las percepciones y reacciones del sujeto en su entorno.

263

## Método

**El** enfoque de este trabajo investigativo fue cualitativo; Según Galeano (2004), este enfoque permite la comprensión, análisis e interpretación de la información recolectada de fuentes primarias, conservando la postura del autor. En la propia realidad se construyen los procesos de interacción, y se comprenden las cotidianidades de manera subjetiva, lo que “hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad” (Galeano, 2004, p. 17).

**El** enfoque metodológico fue hermenéutico, dado que permite interpretar la complejidad y circularidad de los sistemas en cada una de sus realidades, las cuales se construyen a través del lenguaje en relación con los sujetos en su contexto. Gadamer (2005) plantea que el lenguaje permite llegar al acuerdo y al consenso y no en ponerse en los zapatos del otro para reproducir sus vivencias.

La modalidad de investigación fue un Estado del arte, como fuente principal de la hermenéutica, la cual permitió tener una visión clara de la noción de realidades y comprenderla en su contexto. Hoyos (2000) define el Estado del arte como una investigación documental (estrategia a utilizar), que tiene como objetivo buscar datos desarticulados y analizarlos críticamente.

Como técnicas de generación de información se tuvo la revisión documental. Los hallazgos fueron registrados en instrumentos como fichas de contenido, las cuales permitieron agilidad y claridad en el proceso investigativo. A fin de darle orden a la información hallada, se aplicaron esquemas como matriz de categorías, que permitieron conocer la lógica, los patrones, recurrencias, vacíos, convergencias y contradicciones en la correlación a las fuentes de estudio.

## Resultados

### *Abordajes teóricos en torno al concepto de realidad*

La realidad como construcción es un producto de la subjetividad e intersubjetividad del ser humano y en ella, éste configura su propio universo, basándose en percepciones, significaciones, la contingencia y la probabilidad. Por lo tanto, no existe una forma estructurada, ni establecida para construir la realidad.

El ser humano construye la realidad en coherencia con modelos transmitidos a partir de la interacción con otros sujetos y a partir de los significados que obtiene de su historicidad, percepciones y patrones de vida. Paul Watzlawick (1989) plantea que el proceso de configuración del universo comprende la totalidad de vivencias, interpretaciones, convicciones y descripciones a las cuales los sujetos han dado valor y sentido, y a través de las que buscan generar sus propios esquemas y formas de concebir su mundo. Visto de este modo, la realidad es intangible, solo cada sujeto desde su propia forma de concebir su universo, la puede expresar y manifestar. La cita que se encuentra a continuación, permite obtener una mayor representación de esta idea:

Una representación del mundo representa, pues, la síntesis más universal y compleja de miradas de vivencias, influidas por otras interpretaciones, convicciones y adscripciones de valor y sentido a los objetos de nuestra percepción –derivadas de aquellas vivencias, de las que la persona interesada es capaz: es, en el sentido más directo e inmediato, el resultado de la comunicación, tal como he intentado demostrar en otra parte. No es el mundo, sino un mosaico de cuadros o imágenes particulares, que hoy pueden ordenarse de este modo, y mañana de otro; un esquema de esquemas; una interpretación de interpretaciones, se puede y es lícito aceptar y sobre lo que se sabe rechazar; de decisiones que se apoyan a su vez en las consecuencias de otras decisiones adoptadas con anterioridad (Watzlawick, 1989, pp. 43- 44).

Es posible observar que en los procesos de construcción de realidades, los sujetos se describen en su contexto; pero si existiese un cambio en éste, cambia también la conducta del sujeto. Así, el sujeto partiendo del contexto en que se encuentre, presenta construcciones sobre la realidad, que lo lleven a sentirse protagonista, empoderarse de sus roles y acciones; en palabras de Watzlawick (1992), “soy dueño de mis destinos; mi realidad está formada por lo que yo mismo hago aquí y ahora” (p. 115).

**Quizás el hecho de construir realidades implique para el sujeto una adaptación, que es transversal a su evolución y a los intercambios de información que va obteniendo e incorporando respecto al contexto donde cotidianamente se desarrolla, y en el cual fundamenta sus concepciones de actuar y pensar en el mundo, como se manifiesta en la premisa:**

El ser humano en su desarrollo evolutivo, como parte del proceso de adaptación al medio ambiente, intenta edificar una estructura mental que le permita ordenar esa tendencia a la entropía de su experiencia y, a través de este proceso, irá estableciendo experiencias repetibles y relaciones más o menos confiables, construyendo así un mundo el cual llama realidad (Ceberio y Watzlawick, 1998. p. 74).

**El sujeto en sus procesos de construcción, busca generar un orden en sus ideas, que lo conlleven a la búsqueda del equilibrio y sortear la incertidumbre, y esta información que recibe la pone en marcha en su mundo vivido, configurando así su propia realidad.**

**Otro elemento que también se encuentra relacionado con las formas en que se construyen realidades es su carácter dinámico. La realidad es cambiante, y no se configura como un elemento estático porque el sujeto permanece en continua interacción social. Para Watzlawick (1992): “por construcción de la realidad hay que entender la totalidad de los modelos de pensamiento, sentimiento y conducta que cada uno ha construido a lo largo de su vida” (p. 138). En esta idea se da a conocer cómo el sentir y percibir cotidiano del sujeto fluctúan permitiendo que continuamente se generen nuevas apreciaciones sobre la realidad, tantas veces se modifiquen sus pensamientos, sentimientos, aprendizajes y comportamientos; así como lo confirma Fernández (2006) cuando dice que: “en este sentido la realidad aparece como una construcción compleja, producto de la interacción constante de un sistema cognoscitivo y su entorno significativo” (p. 120).**

**En línea con lo anterior, uno de los aportes teóricos de gran relevancia para generar la realidad es el constructivismo, en él se articulan el conocimiento y la realidad:**

Su planteamiento radical se basa en que la realidad es una construcción individual que se co-construye (en sentido interaccional) entre el sujeto y el medio. Como escuela de pensamiento estudia la relación entre el conocimiento y la realidad y dentro de una perspectiva evolutiva se refiere, en un significado más extremo, a que un organismo nunca es capaz de reconocer, describir o remendar la realidad y solo puede construir un modelo que se acerque de alguna manera a ella. De esta manera, el efecto de la comunicación hace que dos o más sujetos, que se relacionan y se acoplan estructuralmente en la coordinación de sus conductas, construyan un mundo conjuntamente. Este acoplamiento da lugar a la vida social, siendo el lenguaje una de sus consecuencias (Ceberio y Watzlawick, 1998, p. 74).

**En el párrafo anterior, se permite conocer cómo el individuo continuamente está efectuando construcciones que le permitan acercarse o explicar sus maneras de vivir y concebir el mundo, a partir de la información recibida y de las experiencias vividas.**

**La realidad vista como un proceso de construcción comprende aspectos que surgen desde lo individual, y que se expanden hacia lo social, considerando como punto de partida la información que el sujeto obtiene durante el desarrollo de su historia y de su contexto, lo que conlleva a que sus construcciones individuales sean puestas en común o también difieran de las construcciones que han efectuado los demás individuos con los que permanece en interacción, y en este intercambio relacional**

de información, el sujeto social construye y reconstruye nuevas realidades, y nuevos elementos que son fundamentales para su propio devenir, tales como sus percepciones, sus patrones de vida, y elementos que dan forma a su cultura, y que solo serán expresadas y reconocidas a través del lenguaje:

En el transcurso de su vida una persona interactúa proporcionando y recibiendo información de forma permanente con su medio, y ya desde su nacimiento, co-construye con otros generando estructuras particulares, a veces compartidas, acerca de la realidad. En esta gesta interactiva, elaborará la construcción de una escala de valores, pautas de intercambio, normas que regulan sus procesos, un sistema de creencias, en síntesis, una historia que delimitará el perímetro de determinados patrones, inherentes a ese sujeto y no a otros. Y este proceso es indefectible: generará la producción de significaciones y atribuciones de sentido que conformaran la selectividad de sus construcciones, que serán a su vez, expresadas a través del lenguaje, como su base constitutiva y simultáneamente, el lenguaje como el inventor, por así llamarlo, de realidades (Ceberio y Watzlawick, 1998, pp. 76 – 77).

**La reseña anterior, permite dar a conocer que gran parte de los aspectos vividos por el sujeto son contruidos y organizados para ponerse en práctica a nivel relacional con otros sujetos.**

**En el rastreo bibliográfico efectuado, en relación con la noción de realidad, también se explican diversos aspectos respecto a la construcción de la misma; uno de ellos es el carácter de veracidad:**

Todas nuestras realidades son percibidas. Las verificamos comparándolas con otras percepciones... Dejan de lado los complejos procesos cognitivos y sociales en los que denominamos “realidad real” a una realidad percibida, la estabilizamos y la aceptamos como “viable”, y de ese modo la convertimos en el criterio de otras percepciones (Watzlawick y Krieg, 1995, p. 98).

**Es así como cada quien que busque dar a conocer su realidad, la expresa como su verdad, y es ésta última susceptible de cambio cuando se pone en intercambio con otros sujetos, puesto que puede ser cuestionada, señalada o prejuzgada según la forma en que se manifieste, y como el receptor la comprenda.**

**Otra perspectiva respecto al proceso de construcción de realidad es su comprensión como una totalidad, en la que aparecen insertas connotaciones de objetividad y subjetividad:**

No existe una realidad absoluta, sino solo visiones o concepciones subjetivas, y en parte totalmente opuestas de la realidad, de las que se supone ingenuamente que responden a la realidad “real” y a la “verdadera” realidad (...) solemos mezclar muy a menudo, dos conceptos muy distintos de la realidad sin advertirlo con la claridad suficiente. El primero de ellos se refiere a las propiedades puramente físicas (y por ende, objetivamente constatables) de las cosas y responde, por tanto, al problema de la llamada “sana razón humana” o del proceder científico objetivo. El segundo afecta exclusivamente a la adscripción de un sentido y un valor a estas cosas, y en consecuencia, a la comunicación (Watzlawick, 1976, pp. 148-149).

**En la cita anterior, se hace evidente la articulación entre los elementos objetivos o constatables, y lo subjetivo, que son los relacionados con el significado que el sujeto le impregna a los mismos. De ambos contenidos, los seres humanos aprenden y retoman para definir sus realidades.**

En línea con lo anterior, otro elemento que definen los autores Ceberio, y Watzlawick (1998) es: “en total oposición al objetivismo, existe otra perspectiva de la realidad (y nuevamente eso es todo lo que es: otra perspectiva) conforme a que la realidad no está descubierta, sino inventada, construida”(p. 64). Este planteamiento da a comprender cómo los procesos de construcción de realidad atienden las construcciones subjetivas, y las mismas no son objeto de verificación.

En los procesos de construcción de realidad también emergen aspectos como la contingencia y la probabilidad, si se desea clasificar la realidad en términos de verdad o falsedad; de objetiva o subjetiva; de primer orden o segundo orden. A continuación se detallarán estos aspectos mediante las ideas de los autores y fuentes consultadas:

Es pues, muy probable, que la realidad, y el orden en que se basa, tengan muy poco que ver con la metafísica o la psicología. Tal vez será necesario que dejemos en un segundo plano nuestras grandiosas hipótesis y nos conformemos con una concepción de la realidad mucho más simple y modesta, a saber, una concepción que es el producto de dos principios básicos: el acaso y la necesidad (Watzlawick, 1976, p. 94).

**En la medida que el sujeto construye su propia realidad, también la sufre, y también la reconstruye.**

Cuando pues, hablamos de la realidad y sufrimos por ella, se trata siempre de una construcción, cuyo origen y premisas sólo son conocidas –literalmente hablando – por el buen Dios; una construcción de la que hemos olvidado – si es que alguna vez lo hemos sabido–que nosotros somos los arquitectos y que ahora vivimos como algo exterior, supuestamente independiente, como una realidad (verdadera) (Watzlawick, 1989, p. 43).

El anterior planteamiento permite conocer cómo el sujeto como constructor de su realidad, también puede presentar sufrimiento y dolor, dado que se encuentra involucrado en ella, y no como un actor ajeno a lo que construye.

Ahora bien, también es posible contemplar los procesos de construcción de realidad, retomando algunos elementos del objetivismo y del subjetivismo, que posibilitan la construcción de la realidad. Ceberio y Watzlawick (1998) mencionan a Heisenberg para señalar que: “la realidad de la que podemos hablar, nunca es la realidad a priori, sino una realidad conocida, a la cual le damos forma” (p. 65). La realidad también puede ser construida partiendo de elementos objetivos, independientes al sujeto y a sus pensamientos, sin embargo, el sujeto puede retomar dichos elementos y los hace manifiestos mediante los procesos interactivos con otros sujetos, interiorizándolos y significándolos de manera particular, permitiéndose expresar su subjetividad. En el devenir histórico del sujeto, éste se acoge a ciertos paradigmas y formas de pensamiento ya establecidos, que interioriza para su cotidiano accionar; cuando dichas concepciones previas fallan, se hace necesario presentar procesos de construcción que lo lleven a replantear sus ideas y a la interiorización de nueva información para lograr procesos de re significación.

### ***La realidad como producto de la comunicación***

Para que sea posible comprender la realidad en las relaciones humanas, es necesario que exista la comunicación, la cual posibilita la construcción de significados de acuerdo con las percepciones que se tengan durante el intercambio de información. Allí emergen aspectos de la existencia como la

historicidad, el entorno, las vivencias, las experiencias, los significados subjetivos, las dimensiones del ser, las validaciones en la información, los prejuicios y los contenidos de la información compartida, los cuales transforman y modifican la conducta:

Si la realidad es una “construcción” nuestra, también la comunicación lo es, y que más bien por medio de esta—antes que a través de otros instrumentos— procedemos, consientes o no, a construir, sufrir o dirigir nuestra relación con nosotros mismos, los demás y el mundo” (Watzlawick y Nardone, 1997b, p. 103).

**Paul Watzlawick** se apoya también de Marc y Picard (1992) para ampliar su concepto de la comunicación como una posibilidad de construcción, que a través de la interacción transforma nuevos significados; argumenta que la comunicación es un “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” (como se citó en Rizo, 2011, pp. 1-13).

**Esta transformación de los significados implica que las configuraciones de la realidad que se construyen en la comunicación modifiquen la conducta. Tal y como lo plantean Watzlawick y Beaven (1991), la conducta (y no solo el habla) es comunicación y por ende, toda comunicación afecta la conducta.**

Por otro lado, Watzlawick, (1994) argumenta también cómo el lenguaje está inmerso en la realidad planteando que: “una lengua no solo transmite información, sino que además es vehículo de expresión de una determinada visión de la realidad” (p. 20).

**De acuerdo con las postulaciones anteriores en relación con la realidad como producto de la comunicación, se plantea que la realidad es una construcción y que, precisamente, el constructivismo favorece la configuración de dichas reflexiones. En este sentido, Watzlawick (1992) menciona a Schrödinger para afirmar que: “cualquier imagen del mundo es y sigue siendo una construcción mental; su existencia no puede ser justificada de ninguna manera” (p. 145).**

**Watzlawick (1985) plantea cinco axiomas de la comunicación: Es imposible no comunicarse; Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, de tal manera que el último clasifica al primero, y es, por tanto, una meta comunicación; La naturaleza de una relación depende de la gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos; La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica; Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios. Dichos axiomas abren la puerta para comprender la comunicación como un intercambio de información, nombrada también como conversación; esta última como fuente generadora de cambios, tal como Watzlawick lo menciona:**

Es mi intuición personal, sin prueba objetiva, lo que me dice que tal vez una quinta parte de toda comunicación humana sirve para el intercambio de información, mientras que el resto corresponde al interminable proceso de definición, confirmación, rechazo y redefinición de la naturaleza de nuestras relaciones con los demás (1989, p. 119).

**En relación con la terapia, se considera fundamental señalar que una de las tareas debe estar encaminada a generar conversaciones dirigidas a la construcción de realidades que apunten a cambios, pues como lo refieren Watzlawick y Nardone (1999):**

Durante la terapia, la conversación entre clientes y terapeuta puede pasar de la “conversación sobre el problema” a la “conversación sobre la solución” y a la inversa. Aunque en algunos casos el proceso elegido después de definir los objetivos del tratamiento ha proseguido hasta el final de la terapia. “si algo funciona, hagamos más de lo mismo” es la sencilla regla que aplica en este caso (p. 188).

### ***Abordaje de la realidad en la terapia familiar sistémica***

Desde el momento en que se concibe la terapia familiar como un enfoque sistémico, se empiezan a configurar también asuntos que enmarcan la construcción de realidad en las familias; así se encuentra que el sistema familiar está cargado de diversidad de historias y de significados, los cuales posibilitan que en la terapia se configuren posibilidades para el cambio. A través de la historia, los sistemas familiares han protagonizado una serie de cambios no solo en su dinámica, sino también en su organización:

La estructura de relaciones de la familia se ha transformado. Las representaciones sociales sobre el hacer y el ser de los miembros que la constituyen adquiere nuevos perfiles y aunque permanecen sus funciones básicas, han variado las valoraciones y expectativas sociales sobre los principios que fundan y mantienen la relación de pareja y sobre el desempeño de los roles estratégicos, que en su interior se desarrollan. Las representaciones sociales sobre el papel y las atribuciones sociales del padre, la madre, los hijos, han cambiado, produciendo reorganizaciones normativas y funcionales, que reorientan la vida interior de la familia y sus relaciones con las demás instituciones sociales (López, 1998, p. 27).

La terapia familiar sistémica, definida desde un concepto de realidad que se construye, reconoce la flexibilidad, y la subjetividad, de nuevas historias, permitiendo que la familia adquiera aprendizajes para el cambio. Por ello, se considera que la labor fundamental del terapeuta, tal como lo plantea Watzlawick, y Nardone (1999), no consiste en postular verdades o dirigirse hacia lo correcto, sino en crear condiciones de aprendizaje en las que algo distinto a la naturaleza del cliente pueda ocupar un lugar representativo para el cambio.

Sin embargo, la terapia familiar no siempre fue abordada desde un enfoque sistémico. Sánchez, (2000) expone que en los orígenes de la terapia familiar, las teorías eran tomadas como un mapa, pero con la exploración de nuevos hallazgos por parte de los interesados en el tema, la teoría se amplió y flexibilizó la forma de observar un fenómeno clínico.

En la actualidad, el abordaje de la terapia familiar desde un enfoque sistémico, amplía las posibilidades para que los consultantes comprendan sus propias realidades y, a su vez, logren transformar los significados que construyen durante los procesos terapéuticos:

El terapeuta familiar no es un agente que opera cambios en la familia, sino que es un receptor de la realidad de la familia a través del significado de ésta. Durante el proceso terapéutico, el terapeuta únicamente introduce diferencias significativas donde puedan surgir nuevas perspectivas compartidas, para lograr el objetivo terapéutico (Sánchez, 2000, p. 47).

Con el postulado anterior, es importante reconocer que la terapia familiar no solo es fuente de cambio para el consultante, sino también para el terapeuta, motivo por el cual la terapia familiar sistémica contribuye a la construcción de nuevos significados y realidades. Por tanto, el terapeuta familiar:

Deberá estar preparado para la frustración, la deserción y el abandono de la familia. Habrá que enfrentarse muchas veces a la desilusión de que la familia no regrese al consultorio, cuando todo iba bien, desconociendo qué sucedió y si continuarán o no (Sánchez, 2000, p. 251).

**Para que dicha frustración por parte del terapeuta disminuya, se considera útil mencionar la técnica utilizada por Erickson (1981):**

Hablar el lenguaje del paciente. Esto no se aplica únicamente a las palabras o a la sintaxis del discurso, sino que concierne también al sistema de valores, al marco verbal en el que la persona presenta su problema, a la imagen que se tiene de sí misma, etcétera (Wittezaele, y García, 1994, p. 219).

**En términos más concretos: “aceptad lo que el paciente lleva a la terapia” (Watzlawick, y Nardone, 1997b, p. 240).** Con esto, es oportuno dar cuenta de que la labor del terapeuta familiar, desde un enfoque sistémico, es contribuir a la construcción de realidades, en la que, en lugar de enseñar un nuevo modo de pensar al paciente, se le provoque para el cambio después de que haya tenido lugar este proceso de aprendizaje (Watzlawick y Nardone, 1997).

**Vemos entonces que para el equipo de la escuela de Palo Alto, el abordaje en la terapia familiar sistémica es una construcción que favorece la comprensión de las realidades. Dentro de la historia y evolución de dicho abordaje, agregan la importancia de tener nuevas miradas para su comprensión y construcción:**

Puede decirse en efecto que, para ella [terapia familiar sistémica], la reflexión sobre el proceso terapéutico no se ha presentado como una aplicación de la teoría (...), sino como la resolución de una cuestión precisa que, aunque se apoye sobre unas premisas interaccionales, exige una mirada nueva, libre de hipótesis teóricas constructivas (Wittezaele y García, 1994, p. 254).

### ***Abordaje de la realidad desde la terapia breve***

**Los procesos de construcción de realidad promovidos en el marco de la Terapia Breve conllevan dos elementos que se consideran fundamentales para la generación del cambio en los sujetos: la co-construcción y la autorreferenciación.**

**El proceso de construcción de realidades genera impactos positivos o negativos en el sujeto y en su sistema relacional. Para conllevar al cambio del sujeto, la Terapia Breve Estratégica busca la aplicación de la autorreferencia, para que el sujeto pueda hacerse consciente de su realidad y cambiar su percepción sobre la misma. El siguiente párrafo da soporte a la idea anterior:**

El hombre se describe a sí mismo y a su mundo circundante y se comporta de acuerdo con sus descripciones; si éstas cambian, entonces cambia su conducta. Y puesto que los sistemas interactivos se componen de tales modos de conducta, también ellos cambian sus estructuras cuando cambian las construcciones de la realidad de los participantes en la interacción (Watzlawick y Krieg, 1995, p. 138).

**La conducta del sujeto está permeada por los procesos de construcción de realidad, y también por la interacción que sostiene con los demás sujetos. Sin embargo, dichas construcciones es probable que afloren sentimientos negativos que pueden confundir o engañar al sujeto, llevándolo nuevamente a otras formas de considerar su realidad.**

**Watzlawick y Nardone (1997b) la Escuela de Terapia Breve, y mencionan que en ocasiones fallan nuestras construcciones sobre la realidad:**

*Uno de los principios más sorprendentes de esta escuela de pensamiento es probablemente el de que respecto a la realidad "verdadera", solo podemos saber cómo máximo lo que no es. En otras palabras, solo cuando nuestras construcciones de la realidad fallan, nos damos cuenta de que la realidad no es como pensábamos que era (p. 37).*

**Según la Terapia Breve, el sujeto puede estar permeado o atravesando cualquier tipo de situación, que implica la forma de relacionarse consigo mismo y con el entorno en el que vive, y dependiendo del impacto generado o recibido de dichas relaciones, él construye su propia realidad, y posterior a ello, la sufre. Ante esto, la autorreferencia permite emerger los aspectos que interfieren en las formas de relacionarse del sujeto y posibilita las maneras de construcción de realidades, como se menciona a continuación:**

*El ámbito de la realidad que aquí se trata es mucho más "blando", pues todo saber y toda afirmación sobre él (sujeto) muestran efectos de autorreferencia: influyen en esa realidad. En el momento en que un miembro de un sistema de interacción cambia su visión del sistema, existe la posibilidad (o el peligro) de que cambie todo el sistema. La situación se hace mucho más compleja cuando dos o más observadores se observan mutuamente. Es el ámbito más "blando" de la realidad, que sólo puede "endurecerse" cuando los observadores se estabilizan mutuamente en sus ideas del mundo y en sus modelos de conducta (Watzlawick y Krieg, 1995, p. 134).*

**Desde los procesos terapéuticos, el abordaje de la realidad se vuelve sutil, y delicado, puesto que es en este intercambio de reflexiones en el que se permite que los sujetos involucrados pongan en práctica sus estrategias de introspección, interpretación, comprensión y percepción, respecto al intercambio no solo de ideas, sino de realidades.**

**La terapia breve busca que los procesos de construcción que se derivan de este espacio, no solo estén enfocados a que el sujeto que padece su propia realidad sea observado, sino que en el intercambio de información generado con el terapeuta, este último también se autorreferencie, generándose en este tipo de relación nuevas construcciones y conexiones de las cuales surgen cambios continuos en torno a la percepción de sus realidades:**

*El constructivismo ha hecho que los terapeutas sistémicos se dieran cuenta de que lo que estaban examinando en los pacientes no era algo que existía ahí fuera, sino algo estrechamente ligado a sus convicciones o premisas subjetivas sobre las personas, sobre los problemas e incluso sobre los desenlaces de las interacciones con esta o aquella familia. El proceso, en el ámbito de la psicoterapia, puede ser considerado no sólo como resistencia sino también como fuente de posibilidades durante el tratamiento: en suma, los terapeutas han comenzado a reflexionar sobre la realidad de sus propias descripciones y a examinar muy atentamente su correspondencia con las realidades presentadas por los clientes (Watzlawick y Nardone, 1997b, p. 54).*

Los aportes del construccionismo al proceso de la Terapia Breve son significativos, puesto que permite que se valide y que se enfatice en los conocimientos que presenta el ser humano, y en el empoderamiento de sus estrategias y recursos personales, para poner en marcha las posibilidades que emergen dentro del proceso.

Es así como a partir de las representaciones que el terapeuta construye de su realidad, emerge la curiosidad por comprender las maneras en que el sujeto o sistema forma sus construcciones, para dar pie a generar nueva información que permita la re significación de realidad que el sistema sufre o padece. Ceberio y Watzlawick (1998), lo expresan de la siguiente manera:

Después de repasar cada uno de los modelos que rigieron en la historia la forma del conocimiento humano, llegamos a la conclusión que en el acto de observar y trazar una hipótesis, es importante conocer cuál es el modelo que forma parte de nuestro patrimonio perceptivo; cuando aseveramos lo que tenemos frente a nuestros ojos, lo que vemos da cuenta de nuestro modelo de conocer. La epistemología, desde un metanivel, pautará y revelará nuestra forma de conocer -nuestra forma de construir la realidad-; es de allí de donde emergen las teorías partiendo de la observación/construcción del hecho observable. Así se plantearan las hipótesis resultantes, que serán comprobadas acomodándose y ajustándose al modelo epistemológico que se emplee, con lo cual se puede comprobar lo que se quiera (p. 33).

Una de las estrategias empleadas por la Terapia Breve para comprender la realidad, es la elaboración de hipótesis, buscando trascender la superficialidad, e identificando las relaciones y conexiones existentes, dentro de la realidad concebida por el sujeto a intervenir. Su enfoque terapéutico habla de la adaptación del sujeto o del sistema a determinada realidad, como una señal que permite conocer la afectación en torno a la salud mental del sujeto. De esta idea deriva la creencia que:

Las personas normales (y especialmente los psicoterapeutas) ven el mundo como realmente es, mientras que los individuos mental o emocionalmente perturbados poseen una visión distorsionada de la realidad. En primera instancia nada puede ser más obvio que esta creencia en una realidad objetivamente existente. Pero este es todo lo que es: una creencia (Ceberio, y Watzlawick, 1998, p. 63).

Es de esta manera como desde los espacios de intervención Terapéutica Breve, los procesos de construcción de realidades y de re significación de las mismas, no solo están dirigidos hacia el sistema en el que están inmersos los sujetos que padecen una realidad, sino que también están permeando el ejercicio de reflexión y observación continua del terapeuta, buscando que él también esté en continuo replanteamiento de las realidades que co-construye.

# Conclusiones

**Al** realizar el rastreo del término realidad en relación con la comunicación, la terapia familiar sistémica y la terapia breve, se logró abstraer que existen tantas realidades de acuerdo con el significado que cada sujeto construye según sus vivencias históricas, patrones culturales, patrones normativos, formas de comunicación y temporalidades. También es posible considerar que no existen realidades verdaderas ni falsas, sino que existen diversos significados y valores a las experiencias vividas.

**El** ser humano, como ser social, interpreta sus concepciones sobre la realidad, de acuerdo con la historicidad y su contexto, permitiéndole aprender, validar y re significar los procesos de concientización y de comunicación, con otro y otros. El ser humano presenta componentes objetivos y subjetivos, dentro de los cuales se enmarca dichas construcciones; sin embargo, en la época posterior al pensamiento positivista, se ha conllevado a que la realidad no sea vista como un elemento meramente objetivo, medible y lineal; sino que, por el contrario, también se dé relevancia a la información que el ser humano adquiere de sus patrones de vida en familia, sus formas de socialización, y también el contexto por el cual ha estado permeado en su totalidad.

**Pensar** en el concepto realidad implica una apreciación de universalidad, en la que todas las formas posibles de construcción y de interpretación de la información que llega al sujeto, transversal a toda su historia, experiencias, percepciones, relaciones y formas de comunicación, puedan tejerse o trazarse. Así pues, no es posible ver el concepto de realidad como único, o como un marco de referencia a través del cual el ser humano se ubica para desenvolverse en su cotidianidad. Los autores de la Terapia Breve, hacen notar que no existe una sola realidad, sino multiplicidad de realidades, que convergen en algunos aspectos o formas en que los demás sujetos en interacción construyen. Otro aspecto que se resalta de las construcciones de realidad es que éstas no son procesos estáticos, sino que, por el contrario, se muestran flexibles y cambiantes, y de allí la dificultad para establecer una única razón de lo que implica su proceso de construcción.

**Desde** la Terapia Breve Estratégica, lograr promover procesos de cambio efectivos se considera la apuesta fundamental del rol del terapeuta, y para promoverlos es indispensable que en el punto de partida se considere las formas de construcción de realidades, cómo las significan los sujetos, y cómo las comparten mediante acciones que implican relación y comunicación. Ello permitirá que el sujeto sea escuchado y comprendido a partir de sus propias construcciones, y no solo desde el punto de partida de las interpretaciones que el terapeuta, de manera somera, pueda realizar acerca de las realidades de la persona; y lograr una empatía e interés en el proceso terapéutico, mediante el cual se vivirán procesos reflexivos que generen comodidad y apertura al sujeto, para observarse así mismo, y proceder a nuevas reconstrucciones, significados y nuevos aportes que promuevan el cambio de dichas realidades.

**Con** los hallazgos para la elaboración del artículo, fue posible dar apertura a nuevos interrogantes que sería importante tener en cuenta respecto a los procesos de construcción de realidades. Preguntarse sobre qué aspectos limitan la construcción de realidades; que tan consciente es el sujeto de su

propia realidad y de su necesidad de transformación; cual es la distinción entre realidad, subjetividad y mundo; podrían ser elementos que faciliten la comprensión sobre el vasto tema de la noción de realidad, ya que darán claridad sobre el quehacer profesional, enfocándose aún más la función del terapeuta y su incidencia en la transformación de la misma.

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- 274
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo*. Barcelona: Herder.
- Fernández, J. (2006). *En busca de resultados: una introducción a las terapias sistémicas*. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y Método 1*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Editorial Universidad Eafit.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: Guía teórico práctica sobre construcción de estados del arte*. Medellín: Señal Editora.
- López, Y. (1998). La familia, una realidad en permanente transformación: algunas reflexiones sobre el tema. *Revista de Trabajo Social*, 1, 25-38.
- Rizo García M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. *La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación*. *Revista Razón y Palabra*, 75, 1-13.
- Roiz Célix, M. (1989). La familia desde la teoría de la comunicación de Palo Alto. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 48, 117-136.

- Sánchez, D. (2000). *Terapia Familiar: modelos y técnicas*. Ciudad de México: Ed Manual Moderno.
- Watzlawick, P. y Beaven, J. (1991). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (1992). *La Coleta del Barón de Münchhausen, psicoterapia y realidad*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. (1989). *El lenguaje del cambio*. Herder: Barcelona.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (1995). *El ojo del observador, Contribuciones al constructivismo, Homenaje a Heinz von Foerster*. Barcelona: Gedisa.
- Watzlawick, P. (1994) *¿Es real la realidad?* Barcelona, España.: Libergraf S.A.
- Watzlawick, P. y Nardone, G. (1997a). *Terapia breve: Filosofía y arte*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. y Nardone, G. (1997b). *Terapia breve estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Milán: Paidós.
- Watzlawick, P. y Nardone, G. (1999). *Terapia breve: Filosofía y arte*. Barcelona .Herder.
- Witzezeale, J. y Garcia T. (1994). *La Escuela de Palo Alto, Historia y evolución de las ideas esenciales*. Barcelona: Herder.

INVESTIGACIÓN

# Aportes del constructivismo y la cultura matríztica a la terapia familiar sistémica<sup>1</sup>

## Contributions of constructivism and matristic culture to systemic family therapy

Angela Viviana Valdés Gallego\*

Gloria Emilse Ruiz Garro\*\*

July Andrea Restrepo Ríos\*\*\*

Lina María Cardona Muñoz\*\*\*\*

*La manera matríztica de vivir nos abre la posibilidad de la comprensión de la vida y la naturaleza, porque nos conduce al pensamiento sistémico al permitirnos ver y vivir la interacción y coparticipación de todo lo vivo en el vivir de todo lo vivo.*

*(Maturana, 1993, p.105).*

### Resumen

El presente artículo contiene resultados de la revisión de la noción de matríztica y constructivismo en los postulados de Humberto Maturana y su relación con la Terapia Familiar Sistémica, desde un enfoque cualitativo con alcances hermenéuticos. La estrategia fue documental y la técnica de generación de información fue la revisión bibliográfica. La muestra correspondiente al análisis fue de diecisiete textos. La revisión documental arrojó categorías principales *Matríztica vs Patriarcado* y *Lenguaje* como fundamento de la construcción de lo humano. Evidenciándose así la importancia de éste último y la experiencia, en la construcción de los significados y las descripciones alternativas en el ámbito de la Terapia Familiar Sistémica.

### Palabras clave

Cultura; Lenguaje; Terapia Familiar Sistémica.

<sup>1</sup> Este artículo se realizó en el marco de la investigación documental requerida, en la Especialización en Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó.

\* Trabajadora Social, Universidad de Antioquia; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Trabajadora Social independiente. Correo electrónico: isthar56@gmail.com

\*\* Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Profesional en Desarrollo Social, en el área de Desarrollo Humano y Familia, Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia. Correo electrónico: gloriaruiz1971@gmail.com

\*\*\* Trabajadora Social, Universidad de Antioquia; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Trabajadora Social Asistencial, Hospital Pablo Tobón Uribe. Correo electrónico: Julyreri8619@gmail.com

\*\*\*\* Trabajadora Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios; Especialista en Terapia Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Auxiliar de Gestión de Información Clínica, Hospital Pablo Tobón Uribe. Correo electrónico: lcardonamua08@hotmail.com

Asesor: Edison Viveros Chavarría. edison.viverosch@amigo.edu.co

## Abstract

This article shows results of the analysis to the notion of Matríztica and constructivism in the postulates by Humberto Maturana and their relationship with Systemic Family Therapy, from a qualitative approach with hermeneutic range. The strategy was documentary and the generation information technique was literature review. Seventeen texts were used as sample for the analysis. The literature review generated main categories such as Matríztica vs Patriarchy and Language as basis of the construction of the human. This shows the importance of the Language and experience in the building of meanings and alternative descriptions in Systemic Family Therapy field.

## Keywords

Culture; Language; Systemic Family Therapy.

# Introducción

La principal intencionalidad de la presente revisión documental es realizar un análisis sobre la noción de 'cultura matríztica' planteada por Humberto Maturana (1993, p. 104), en contraste con el -'constructivismo'- en la Terapia Familiar Sistémica. Se aborda aquí la conexión existente entre estos conceptos y sus aportes para la intervención terapéutica.

Este tema resulta sumamente importante para la Terapia Familiar Sistémica (TFS), puesto que permite evidenciar cómo el constructivismo interviene en lo referente a la construcción del sistema familiar, así, como el lugar del observador-terapeuta, en tanto que, él puede relacionarse con su paciente solamente cuándo ha comprendido las dinámicas más profundas e internas que constituyen el mundo de la familia intervenida.

Con las ideas o postulados acerca de la cultura matríztica planteados por Maturana (1993), en lo que concierne al aprendizaje del ser humano a través de su relación con el entorno, llega a comprenderse la manera en que el terapeuta lo que realiza es un proceso de aculturación y de formación con sus pacientes, dado que; la cultura es inherente a la estructura psico-social de los sujetos.

Por otro lado, durante la revisión documental no se hallaron registros o estudios frente a una noción clara de cultura matríztica y su relación con la Terapia Familiar; por lo que este texto pretende dar a conocer lo que los postulados de Maturana podrían aportar a la TFS, si pudiese articularse directamente el concepto con el modelo constructivista subyacente en las dinámicas terapéuticas; así las subcategorías como: el emocionar, lenguajear, conversaciones, patriarcado, cultura, democracia, biología del amor y educación, encontradas en Maturana, podrían entrar a ser parte consubstancial del proceso terapéutico.

Es importante resaltar que algunos autores como Ximena Dávila(2013), han mencionado el concepto de cultura matríztica, apoyados en la postura de Maturana, de tal manera que, puede afirmarse sobre él, que su trabajo resulta de suma innovación y es respetado como cofundador con Dávila de la Escuela Matríztica en Chile, la cual, "poniendo al centro a la persona, facilita espacios de aprendizaje que resulten en una ampliación de la consciencia acerca de la comprensión de los fundamentos biológico-culturales del vivir/habitar humano" (Matríztica, 2013, p. 1).

En este mismo sentido, los cofundadores sostienen que: "la transformación cultural es un proceso que requiere un compromiso serio, responsable y audaz, desde generar los espacios de conversación que hagan sentido a las personas, entender hacia dónde se desea ir" (Matríztica, 2013, p. 1).

A parte de la escuela nombrada, no se encontraron más estudios que se estén adelantando al respecto.

En cuanto al constructivismo, aunque el autor ha dicho en diferentes espacios que no se asume como constructivista, su visión matríztica de la sociedad, la aceptación de las visiones que al respecto tienen otros autores, sumado a planteamientos tales como: que el ser humano es un observador que opera sobre sus observaciones y que el emocionar es constitutivo de las diferentes formas de ver la

realidad, han llevado a algunos estudiosos de la Terapia Familiar Sistémica, como Agudelo y Estrada (2011), a posicionar al autor dentro de la línea del constructivismo. De manera que, cuando Maturana concibe el lenguaje como la forma que utiliza el ser humano para el intercambio de información; resulta posible afirmar que el ser humano existe en tanto es en el lenguaje y mediante éste, que se construyen las redes de conversaciones que constituyen su ser cultural; y por consiguiente, entiende al ser humano como un constructo, un artilugio dado por la cultura y la sociedad. El lenguaje ancla a los sujetos a una tradición y a unas formas de ser, que para el caso de este trabajo, se encuentran mediatizadas por la tensión entre cultura matríztica y patriarcalismo.

Actualmente, se puede afirmar que lo matríztico es una forma de vida y de relación con la naturaleza y todo lo que nos rodea que existió ocho mil años atrás., Matríztica viene (de matriz), no de matriarcal, por lo cual, no denota una sociedad en que las mujeres dominaran a los hombres, sino una cultura en que hombre y mujer eran copartícipes de la existencia humana, hallando complementariedad en las relaciones entre los sexos.

Así, desde la postura de Maturana, resulta posible decir que lo matríztico aún está presente en la relación madre-hijo, por lo cual, desde la Terapia Familiar Sistémica, puede promoverse en los sujetos el intento de una convivencia basada en el respeto, el amor, la colaboración, la ética, bajo el reconocimiento de la legítima autonomía y existencia del otro, siendo la mejor manera de lograrlo, mediante intervenciones que movilicen al sistema consultante entorno a lo anteriormente descrito, con el fin de ayudarlos a construir otra realidad.

En este orden de ideas, la importancia del artículo radica en los aportes, al conectar fundamentos del constructivismo, con los postulados acerca de la cultura matríztica de Humberto Maturana, como una fuente conceptual de enriquecimiento en el campo de la TFS, al entender que el ser humano en su proceso de construcción, realiza un aprendizaje desde su edad temprana, mediante la relación con los padres y el entorno en que se desarrolla, por lo cual, desde lo matríztico adquiere información en su interactuar con el medio, al ser parte de la sociedad en la que crece; y a su vez, en esa interacción con el otro se fundamenta a sí mismo, por lo tanto, el artículo presenta los elementos que pueden ser de utilidad para el terapeuta desde estas dos líneas conceptuales acerca del ser humano y su devenir en el mundo.

El concepto de cultura matríztica desarrollado por el autor (Maturana, 1993), está íntimamente relacionado con la teoría de género y los conceptos de matriarcado y patriarcado. Indudablemente, para entender la cultura matríztica es necesario comprender en términos históricos y en su relación con el patriarcado, la manera en que se construyen los sistemas y estructuras culturales. Estas formas de relacionamiento basadas en el desarrollo y adopción de valores en oposición permanente, marcan la división social de hombres y mujeres en ámbitos públicos y privados, dejando entrever la forma como se asume el poder, la jerarquía y la construcción del sentido de identidad individual realizado por ambos.

En este contexto social, en el que permanecen vigentes ambos paradigmas, se reafirman y perpetúan ideologías, mitos y prejuicios relacionados con el racismo, discriminación de la clase social, heteronormatividad; por ende, se hace más difícil mantener con vida la cultura matríztica y, en tal sentido, las

familias se convierten en el reflejo del orden imperante en el Estado; es por ello, que recuperar algunos de los conceptos o ideas presentadas en el artículo representa un aporte importante para el ejercicio terapéutico.

## Método

**El** presente artículo se construyó desde el enfoque cualitativo de la investigación social. De acuerdo con Eumelia Galeano (2004), se establece que el ser humano se relaciona con el contexto y otros seres humanos en su accionar en el mundo; por lo tanto, este enfoque posibilita el estudio del concepto de cultura matríztica, en la medida que lo cualitativo concibe el conocimiento como un producto social; por lo cual, la dinámica de una familia estará permeada en todo momento por aquellos conceptos construidos, por medio de la influencia cultural en la que se encuentre inmerso.

**Este** enfoque metodológico corresponde a una estructura hermenéutica, dado que propendió al análisis del concepto de cultura matríztica postulado por Maturana, (1993), como elemento que contribuye a las dinámicas familiares; de igual forma, con su aporte constructivista puede aplicarse a laTFS.

**La** modalidad de investigación es evaluativa, debido a que en el proceso para ésta, se pretendió hallar la respuesta al planteamiento inicial, por medio de la comprensión del concepto principalmente rastreado, mediante la interpretación de las categorías de estudio propuestas; además, porque se valoraron los estudios de Maturana (2008), Varela (2008) y otros autores, con el propósito de escudriñar el sentido de un concepto.

**La** estrategia documental consistió en el rastreo bibliográfico y análisis de la producción intelectual del autor, en relación con el concepto de cultura matríztica, mediante la revisión de la literatura, datos de primera mano, libros, revistas, tesis, documentos oficiales, foros y páginas de internet, que se encontraron bases de datos. .Para este proceso, se utilizaron las técnicas de generación de información, por medio de análisis de contenido, ya que, se trató de un estudio documental, teniendo en cuenta las preguntas y los objetivos orientadores para el estudio.

**Según** Jiménez y Torres (2006), utilizar esta técnica permite la clasificación, organización e interpretación de los datos hallados:

El análisis de contenido es una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información (p. 49).

## Procedimiento e información recolectada

En la presente investigación se inició el proceso con técnicas de generación de información, a la vez que se realizó una lectura crítica de textos, basada en preguntas direccionadas a la indagación desde el objeto de estudio.

Por otro lado, se hizo una lectura específica de textos acerca de la Cultura Matríztica, el Constructivismo y la Terapia Familiar Sistémica. La información recolectada se registró en fichas de contenido textual que sirvieron para analizar, interpretar y organizar las categorías definidas. Por lo tanto, este instrumento permitió materializar una práctica hermenéutica en el sentido de construir sentidos sobre los textos leídos de forma detallada. En este orden de ideas, con dicha información se construyó una discusión y un posible acercamiento a nuevos saberes, a partir de las fichas de contenido textual y análisis que aportó cada uno de los profesionales participantes en la elaboración del artículo.

Para realizar esta investigación se tuvieron en cuenta tres fases:

1. **Fase de exploración:** Allí se construyó el proyecto de investigación, los objetivos y preguntas a resolver.
2. **Fase de focalización:** En la cual se realizó una lectura exhaustiva de varios de los textos de Humberto Maturana, que contemplan las categorías de Cultura Matríztica y Constructivismo, con las respectivas subcategorías que la investigación; esta fase se centró en la recolección y generación de información (ver tabla 1).
3. **Fase de profundización:** Permitted el análisis, interpretación y elaboración del presente artículo, a partir de matrices de análisis y encuadre de información.

Tabla 1 Categorización y fuentes de referencia, del análisis de la relación entre cultura matríztica y constructivismo.

Categoría	Autor y título del artículo	Palabras clave	Número de artículos
	Maturana, H. (1993). <i>Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la Democracia</i> . Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.	Cultura, patriarcal, matríztica, red armónica de relaciones, conversaciones, cooperación, emocionar, seres sociales, interconectividad, amor, integración sistémica, participación, colaboración, democracia, pensamiento sistémico.	
	Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. En: <i>Transformación en la convivencia</i> (pp.109-133). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.	Lenguaje como cultura, género, legitimidad, aceptación, construcción, lenguaje, convivencia, redes de conversaciones, las asignaciones y diferencias valorativas asociadas al género, patriarcal, matriarcal, matríztica, restituir las jerarquías, derecho.	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y título del artículo	Palabras clave	Número de artículos
Cultura matríztica	Maturana, H. (1985). <i>Biología del fenómeno social. Revista Delfin</i> , 69-102.	Seres sociales, historia, cultural, estructura, lenguaje, conciencia social, cambio, ética.	11
	Maturana, H. (2006). <i>Desde la Biología a la Psicología</i> . Santiago de Chile: Editorial Universitaria El Mundo de las Ciencias.	Aprendizaje, percepción, inteligencia, biología, psicología, epistemología, medio ambiente, herencia, comportamiento, educación, realidad con paréntesis y psicoterapia.	
	Dávila Yáñez, X., y Maturana Romesín, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. <i>Revista iberoamericana de educación</i> , 49, 135-161.	Biología cultural, educación posmoderna, enfoque sistémico, emociones, convivencia social.	
	Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. <i>Revista Terapia psicológica</i> , Año VII, N°10.	Lenguaje, lenguajear, emocionar, coordinaciones conductuales consensuales, lo racional, la conducta, conversar, lo humano.	
	Maturana, H. (2001). <i>Emociones y Lenguaje en Educación y política</i> . Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.	Competencia, fenómeno cultural, razón, emoción, lenguaje.	
	Maturana, H., Dávila, X., Muñoz, I. y García, P. (2009). ¿Sustentabilidad o armonía biológico-cultural de los procesos? Brasil: FIEP.	Ser, conversaciones, biológico-cultural, sustentabilidad, emociones, lenguaje, coordinaciones.	
	Viveros, E. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. <i>Revista Virtual Universidad Católica del Norte</i> , N° 31, 388-406.	Redes, ambiente social, padres, patriarcado, sometimiento, poder, autoridad, jerarquías.	
	Maturana, H. (2005). <i>Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar</i> . Santiago: Unesco.	Seres humanos, transformación, convivencia, reflexión.	
	Kant, E. (2010). <i>Fundamentos de la metafísica de las costumbres</i> . México: Porrúa.	Ley universal, imperativo categórico, humanidad, naturaleza.	
	Agudelo, M. y Estrada, P. (2011). <i>Fundamentos del construccionismo social y prácticas terapéuticas inspiradas en éstos</i> . Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales. Maestría En Terapia Familiar.	Educación, realidad, teoría del desarrollo, psicología de la persona, objetividad, cibernética, observador, percepción, construcción, conocimiento, emoción, lenguaje.	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y título del artículo	Palabras clave	Número de artículos
	Agudelo, M. y Estrada, P. (2011). <i>Fundamentos del construccionismo social y prácticas terapéuticas inspiradas en éstos</i> . Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales. Maestría En Terapia Familiar.	Educación, realidad, teoría del desarrollo, psicología de la persona, objetividad, cibernética, observador, percepción, construcción, conocimiento, emoción, lenguaje.	
	Rosas Díaz, R., y Balmaceda, S. (2008). <i>Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces</i> . Buenos Aires: Aique Grupo Editor.	Autopoiética, sujeto cognitivo, cognición, los dominios consensuales, acoplamiento estructurales.	
	Maturana, H., y Varela, F. (2003b). <i>El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano</i> . Buenos Aires: Lumen.	Dominios conductuales, conocimiento, cultura, experiencia cognoscitiva, dominio lingüístico, fenómeno social, fenómeno cultural, conciencia reflexiva.	
Constructivismo	Maturana, H. y Rezepka, S. N. (1995). <i>Formación humana y capacitación</i> . Providencia, Santiago: Dolmen Ediciones.	Emociones, convivencia, biología del amor, biología del conocimiento, comunicación humana.	7
	Maturana, H., y Varela, F. (2003a). <i>De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo</i> . Buenos Aires: Lumen.	Máquinas, máquinas autopoiéticas, individualidad, nociones descriptivas y causales, plasticidad de la ontogenia.	
	Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. <i>Revista Terapia psicológica</i> , (10).	Lenguaje, lenguajear, emocionar, coordinaciones conductuales consensuales, lo racional, la conducta, conversar, lo humano.	
	Maturana, H. (1997). <i>La objetividad, un argumento para obligar</i> . Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.	Lenguaje, conversaciones, observar, observadores, realidad, emotividad.	

## Comentarios

La revisión documental permite esclarecer la relación entre la cultura matríztica, el constructivismo en Maturana y su aporte a la TFS. En la medida en que lo matríztico connota la participación, colaboración y conexión de los seres humanos en la construcción de la cultura, el constructivismo propende por los procesos internos de aprendizaje del sujeto, lo que le permite realizar sus apreciaciones y construcciones, en relación con el medio en que participa; y son estos elementos importantes a tener en cuenta para la intervención terapéutica con las familias y consultantes.

## Sobre la cultura Matríztica en Maturana

La noción de este tipo de cultura, es entendida desde Maturana (1999) como una interconectividad del ser humano con sus semejantes y la naturaleza; data, según los estudios arqueológicos, de aproximadamente 5.000 años a.C.:

La cultura matrízticacentrada en la colaboración, la coparticipación, el respeto mutuo, la confianza en la armonía del mundo natural, la sexualidad como parte del bienestar y la belleza del vivir, y la ausencia del control de la sexualidad de la mujer en la aceptación de prácticas de regulación de la natalidad (Maturana,1999, p.127).

En este orden de ideas, esta cultura es entendida como una red de conversaciones que posibilita el desarrollo del ser humano basado en los principios, de solidaridad, igualdad, equidad, colaboración, respeto del otro como legítimo otro; al comprender la importancia de las acciones de cada sujeto dentro del sistema social del cual hace parte.

[P]odemos inferir que la red de conversaciones que definía a la cultura matríztica no puede haber consistido en conversaciones de guerra, lucha las conversaciones de dicha red tiene que haber sido conversaciones de participación, inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y coinspiración (Maturana, 1993, p. 41).

Se deduce que la red de conversaciones de la cultura matríztica propendían al consenso, el respeto por el otro, fomentando la educación de seres humanos como personas más conscientes de la importancia que residía en el acto de ayuda entre ellos. Es así, como esta cultura, posibilitó a los seres humanos que la conformaban, la comprensión del mundo, por medio de la interpretación de las relaciones; dimensionada como una red en la que los procesos permanecían conectados entre sí.

Así mismo, el ser humano está inmerso en la cultura desde el momento en que nace, la cual, es vista como una construcción conjunta, debido a que se establece mediante el acuerdo, en lo referente a los significados construidos. En este sentido, Maturana (1999) la manifiesta como una red de conversaciones que la constituye como algo natural, hasta que se encuentra en contradicción con su biología; lo cual, se puede interpretar como una diferencia con los acuerdos establecidos.

En este orden de ideas, los acuerdos, de verdad son mediados por el lenguaje particular, lo cual, va constituyendo esa verdad en la cultura; es decir, se aprende desde la niñez, configurando el saber del individuo, quien al replicarlo en su cotidianidad, permite construir con los otros aquellos patrones que se van instaurando como lo aceptado en su cultura, al igual que, por medio de los elementos aportados por cada sujeto, se va determinando la conformación de la misma.

El individuo se encuentra durante la etapa de la niñez con su identidad biológica, en la medida en que ese primer contacto con la madre va a ser primordial para la creación de patrones de conducta y comportamiento frente al mundo en el cual participa. Puede afirmarse, por tanto, que, el ser humano comienza su aprendizaje respecto a la forma de relacionarse y aprender del medio en el que se desarrolla, a través de la experiencia de interacción con la madre, debido a que es ella el primer ser con el cual socializa, generando ciertas dinámicas o mecanismos de comunicación. Maturana (1993) expresa que: “los seres humanos, nos hacemos seres sociales desde nuestra infancia temprana en la intimidad de la coexistencia social con nuestras madres” (p. 45).

Sumando valor al proceso de aprendizaje del sujeto en su interacción con la madre, como primer referente de socialización; la cultura matríztica, durante el desarrollo de las civilizaciones que la acogieron, posibilitó a los seres humanos inmersos en ella, la comprensión del mundo, por medio de la interpretación de las relaciones, mediante el entendimiento del sistema social como aquella red en la que los procesos permanecen conectados entre sí, lo cual implica que las acciones o actos de cada individuo representan algún tipo de aporte, contribución o impacto para la sociedad, porque la interconectividad existente entre todos y su entorno, se constituye precisamente en el principal aporte para el funcionamiento de la cultura. De esta manera, al encontrarse todo conectado entre sí, posibilita una postura frente al desarrollo humano, que implica que cada acto del sujeto termina desencadenando un efecto en todo el sistema social.

**De otro lado, es importante resaltar que:**

La manera matríztica de vivir nos abre la posibilidad de la comprensión de la vida y la naturaleza, porque nos conduce al pensamiento sistémico al permitirnos ver y vivir la interacción y coparticipación de todo lo vivo en el vivir de todo lo vivo (Maturana, 1993, p. 105).

Por lo tanto, un pensamiento sistémico conduce a una mirada más integradora de la vida, del relacionarse con el otro, de asumir una postura respecto a las situaciones que se presentan a diario, esto entonces, permite identificar un aporte importante de dicha cultura, a la forma de relacionarse de los sujetos y a la intervención realizada mediante la terapia a un sistema familiar en particular.

En relación con lo anterior, es importante mencionar que al igual que la naturaleza matríztica, el imperativo categórico de Kant (2010), busca la perfección humana en todo sentido, ese estatus de imperar como sujeto sustantivo de la primera persona moralmente auto obligado a actuar de una forma determinada, en busca de la acción natural de la única perfección.

Dicha perfección se da en diferentes formulaciones según la Ética Kantiana sobre el imperativo categórico en su obra "Fundamentación de la Metafísica de las costumbres", donde como sujetos actuamos de acuerdo a los parámetros impuestos por la cultura aprendida y es así como se replican los comportamientos humanos, el actuar diferente a estos parámetros es cuestionado por ser comportamientos no acordes con la norma heredada desde lo cultural: obrar con base en la máxima de la ley universal, obrar como si dicha máxima del accionar se convirtiera en una ley universal de la naturaleza, obrar usando tu humanidad en ti mismo como en los demás como último fin, no como medio y obrar como si la voluntad fuera legisladora.

Estos serían los mandamientos de la ley Kantiana para el hombre en sociedad, y fusionados con la ética de Maturana (1993) se aplicarían en el campo matríztico del actuar en la naturaleza. Esto, teniendo en cuenta que, el ser humano matríztico se compone de una razón matríztica y debe buscar la perfección imperativa en este contexto como un elemento único y (máximo) universal de su cosmología, obrando como si fuese su única razón universal, imperando su humanidad en todo momento y ejecutando su ética con base a la razón pura de la naturaleza. Sin embargo, es necesario decir que Maturana se opone al uso de la razón, si ésta no se encuentra mediada por la emoción. La noción de razón en Maturana no quiere decir aislar las emociones, sino que una vez reconocidas las emociones se razone sobre ellas. En este sentido, se distancia de Kant porque éste último pretende someter a los

sentimientos o inclinaciones a la razón. Así que, el punto de encuentro entre Maturana y Kant consiste en el uso de la razón, pero se distancian en los momentos del uso de tal razón. Para Kant, la razón va primero que los sentimientos, para Maturana están primero las emociones y luego la razón.

**Basándose** en los principios de colaboración, inclusión, participación, entre otros, más la mirada de conectividad promulgada por la cultura matríztica; ésta permite la creación de un ambiente de convivencia humana, que contempla la diversidad y a la vez, el consenso, como maneras de relacionarse en la creación de una sociedad. Por lo tanto, visiona la vida desde una óptica integradora, que centra la atención en las relaciones no solo de los humanos entre sí, también de éstos con su entorno, con la naturaleza, comprendida como el medio en el cual se desarrolla y con el que convive, en otras palabras, con su mundo cercano en general.

La revisión de los planteamientos propuestos en el marco de la cultura matríztica, lleva a retomar lo siguiente: Desde el pensar científico que surge como posibilidad con la democracia como una forma de pensar neomatríztica, es posible darse cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (Maturana, 1993, p. 108).

**De esta manera**, la democracia en nuestra sociedad guarda relación con el fundamento matríztico, por lo tanto, todo acto racional o sistema social, que pretende ser creado con este principio, está permeado por el aspecto emocional, debido a que el ser humano desde su sentir manifiesta su comprensión del mundo. En este orden, el término del emocionar, se convierte en un aspecto relevante en la comprensión de dicha cultura, dado que el ser humano es un ser permeado por la emoción y a través de ella realiza conexiones y apreciaciones del mundo cercano, que le permiten aportar desde su experiencia a la construcción de la sociedad en la cual participa.

## Una aproximación a la relación del constructivismo con Maturana

**El constructivismo** está determinado por los procesos internos del aprendizaje y psicológicos de la persona, teniendo en cuenta las experiencias vividas en las diferentes etapas del desarrollo humano, lo cual, permite que el sujeto realice sus propias construcciones y apreciaciones del mundo que lo rodea; por lo tanto, tiene en cuenta las construcciones previas que la persona ha hecho en relación con su contexto.

**De esta manera**, la construcción del conocimiento se va dando a la par que se realiza la de aquella realidad observada. Toda su experiencia de vida, el vivir y convivir, le permiten al ser humano realizar aportes a la estructuración de la sociedad en la que se encuentra como sujeto participante. En relación con este tema, muchos autores han realizado sus aportes, por ejemplo Vygotsky:

Su teoría se centra en que el desarrollo de los humanos puede ser explicado solo en términos de la interacción social, que posibilita la interiorización de elementos culturales como el lenguaje que nos transmite el grupo humano en el que nacemos (Agudelo y Estrada. 2011, p. 66).

**Para el autor, el ser humano, durante todo su proceso de desarrollo, mantiene una interacción constante con el medio sociocultural en el que se encuentra inmerso, adquiriendo experiencias, que transforma en procesos mentales. Dichos procesos, hacen parte de las funciones psicológicas de la persona, a través de las relaciones que establece, llevando consigo los aspectos o elementos aprendidos mediante la interacción hacia su mundo particular.**

**Por su parte, frente al constructivismo, Maturana:**

Sostiene que debe cambiarse la pregunta por el ser, ya que ella supone la existencia de una realidad objetiva, independiente del observador, por la pregunta sobre el hacer, pues toma como punto de partida la objetividad entre paréntesis, es decir, que los objetos son traídos a la mente por medio de las operaciones de distinción que realiza el observador, entendido éste como cualquier ser humano que opera en el lenguaje (Agudelo y Estrada, 2011, p. 62).

**Esta postura facilita la aceptación del otro, como legítimo otro, permitiendo que el sujeto lo perciba y escuche como diferente; por lo tanto, se opone a la objetividad de la ciencia clásica que actúa como elemento de poder ofreciendo verdades absolutas, para darle paso a otra perspectiva más integradora.**

**Según Agudelo y Estrada (2011), desde otra postura, para Foerster el constructivismo no brinda respuestas últimas a problemas básicos del conocer y de las interacciones humanas y no debe esperarse tal cosa de éste; por ello, en su análisis del lenguaje, plantea, que al constructivismo se le puede considerar desde dos puntos de vista diferentes: el lenguaje en su apariencia, el cual, se refiere a las cosas como son; o el lenguaje en su función, que se relaciona con las nociones que cada uno tiene de las cosas. Desde la primera posición, uno es un observador independiente, separado del Universo, y, el lenguaje es monológico, denotativo, descriptivo, sintáctico; dice cómo eso es. Desde la segunda posición, el sujeto es un actor participante en mutua interacción con los otros y el lenguaje es dialógico, connotativo, constructivo, semántico, participativo, es como uno dice.**

**De esta manera, el sistema de creencias del observador, su conocimiento, formación, posición y postura política desempeñan un papel fundamental para la reflexión que realiza de la realidad observada. Aunque se pretenda sostener cierta neutralidad, es preciso entender que tanto el sistema de valores y creencias, como los prejuicios del ser humano, pueden salir a relucir, debido a que es un asunto complejo desligarse de ellos.**

**Así mismo, en el juego de las relaciones con los otros se establecen los dominios consensuales, sin los cuales no podríamos hablar de la existencia del lenguaje, tan importante en las relaciones humanas y a través del cual, se generan conversaciones, que requieren del otro y su experiencia, para que pueda generarse el escenario propicio para una construcción.**

**Por ello, tal construcción de la realidad no puede ser considerada como un proceso individual, porque se encuentra mediatizada por otra: el referente a la interacción con otras personas en un espacio social; así:**

[E]l ser humano se distingue en el lenguaje. Recursivamente, es este lenguaje el que permite al ser humano constituirse como un observador, es decir, alguien que reconoce en otros y en sí mismo, su participación en dominios consensuales que se han constituido en secuencias de conversaciones, es decir, de interacciones recursivas entre sujetos que lenguajean (Rosas Díaz. R., y Balmaceda, 2008. p. 93).

Lo que conlleva a identificar que cada palabra o gesto humano está relacionado con nuestro quehacer y con el quehacer de otros, además de las emociones que están en cada uno; de ahí, el significado que se otorga a las palabras usadas en los diferentes procesos comunicacionales:

Para Humberto Maturana (2001), por su parte, el vivir humano se da en un entrelazamiento de emociones y lenguaje al cual denomina conversación. —Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal. —La conversación democrática constituye a la democracia: el vivir humano se hace en el conversar (p. 53). (Agudelo & Estrada, 2011, p. 13).

De esta manera, Agudelo y Estrada (2011) demuestran cómo Maturana articula las emociones y el lenguaje en algo que él llama conversaciones. Así mismo, afirman que, la democracia y el vivir humano se dan en el conversar. Podría decirse, entonces, que, ese conversar permite las relaciones, la interacción y la transmisión de la cultura de una generación a otra.

## Aproximación a una relación entre la noción de Cultura Matriztica, el Constructivismo y la Terapia Familiar Sistémica

288

Mediante la revisión documental, de las nociones de Cultura Matriztica y Constructivismo, en aras de identificar el tipo de aporte que pueden realizar a la intervención de la Terapia Familiar Sistémica, se encuentran aspectos como, que el objetivo de la intervención terapéutica debe estar centrado en establecer una conversación humanizadora, liberadora, reflexiva encaminada a sanar mediante el reconocimiento del otro en toda su individualidad. Por lo tanto, es necesario reconocer el fundamento no racional de toda racionalidad, hacer uso de los principios de neutralidad y circularidad, con el propósito de obtener información auténtica de la familia, y a su vez, invitar a cada miembro a describir la percepción de su relación con los otros; en otras palabras, se trata de una invitación al sistema familiar para metacomunicarse.

En este orden de ideas, se presenta relevancia en cuanto a reconocer que la descripción de la observación realizada por el terapeuta, es solo un fragmento de la realidad, por lo cual, no se refiere a una realidad única, hace relación a múltiples realidades, con las que se encuentra en medio del ejercicio terapéutico; es decir, existen tantas realidades como sujetos se puedan observar en esas realidades.

De ahí que, Maturana y Varela, (como se citó en Rosas y Balmaceda, 2008) afirman que “no vemos el ‘espacio’ del mundo, vivimos nuestro campo visual; no vemos los ‘colores’ del mundo, vivimos nuestro espacio cromático” (p. 75). por esto, cómo ver los colores del mundo en la terapia, cómo lograr la ampliación del foco de la realidad observada haciendo uso de la neutralidad y la curiosidad, constituidas en herramientas sumamente importantes en la intervención. Es responsabilidad del profesional llevar a cabo una reflexión del espacio y escenarios del mundo que interviene y de las múltiples realidades que lo conforman.

**En** cuanto al constructivismo, un terapeuta con este perfil cuestiona el diagnóstico y la cura, preservando el interés por los problemas que requieren soluciones. Sumado a ello, es importante reconocer que los seres humanos se transforman en adultos, en la medida que las personas significativas de su entorno, los permean con su vivir y convivir en medio de la cotidianidad, desde la ética, autonomía y conciencia social, convirtiéndose en adultos capaces de sostener la comunidad que han de integrar. Por tanto, como lo afirma Humberto Maturana (2005): “La autonomía es esencial en la convivencia social de personas adultas en un proyecto común porque constituye el fundamento de la colaboración” (p. 6).

**Las** personas adultas poseen la facultad de crear un espacio de convivencia, donde es posible la colaboración, entendida como la legitimidad de uno y del otro, viviendo desde la legitimidad de ser, que implica el respeto por sí mismo y el respeto por los demás.

**Un** término relacionado con la noción de la cultura matríztica, en la medida en que promueve de igual manera, la interconectividad y la integración de los seres humanos, es la convivencia democrática, que no permite que la competencia sea el centro emocional de la convivencia; por el contrario, posibilita el hecho de que el amar sea la emoción garante de esa condición. Para ello, es importante poseer un pensamiento crítico, conocer la génesis de lo que se dice con base en el mutuo respeto y con apertura hacia la reflexión, con el fin de soltar las certidumbres, teniendo claro que lo que se ve, no es independiente de lo que se hace.

## Conclusiones

**Al** realizar una revisión del concepto de cultura matríztica, se debe partir de que una cultura determinada se refiere a un sistema de costumbres y patrones, generados por los miembros que la conforman; de ahí, la importancia del aporte que puede realizar la noción de lo matríztico a la comprensión de los hábitos establecidos por las familias y sujetos que mediante el desarrollo terapéutico sean intervenidos, debido a que esa visión de interconectividad puede apoyar el ejercicio terapéutico, en la medida en que sirve de fundamento para que los consultantes comprendan que no se encuentran aislados de su entorno, y que así como son permeados, ellos por medio de sus actos pueden influir en el sistema familiar.

**Históricamente** se habla del término patriarcado como referente de construcción de cultura, así mismo, de lo masculino en la conformación cultural de las sociedades y, por ende, de los comportamientos humanos; así, Maturana muestra la oposición de lo masculino y lo femenino desde el contexto histórico.

**En** este sentido, se encuentra que respecto a la noción de cultura Matríztica, el autor con mayor referencia es Humberto Maturana, quien apoyado por Ximena Dávila, ha estructurado este concepto; por tal motivo, la revisión documental se limita un poco en lo concerniente a la ubicación de textos que ampliaran el tema. Se retoman entonces los textos del autor en mención, donde expone la cosmogonía y la concepción de mundo de las comunidades matrízticas de la Europa central, las cuales, basaban su modo de transmisión de la enseñanza hacia sus niños, fomentando en ellos la armonía con las leyes de la naturaleza y con sus semejantes. En este sentido, es que la Matríztica adquiere un valor que rige la norma de la cultura, ya que la naturaleza rige el mundo.

**De** ahí, que, si la organización es lo que permite clasificar a los seres vivos, ubicando en este punto a los seres humanos, es claro que deben existir un conjunto de relaciones más allá de los aspectos materiales, físicos y biológicos que nos distinguen como subclase dentro de esta clase denominada seres vivos. ¿Qué es eso particular que nos mantiene organizados como una clase a hombres y mujeres? Podría afirmarse que es la construcción cultural que unos y otros realizan frente al hecho de ser hombres y mujeres, de igual manera, se puede hablar de la matríztica y el patriarcado como elemento fundamental de la organización de lo humano, o del amor como fundamento clave y diferenciador de las otras clases de seres vivientes.

**El** constructivismo, por su parte, se conecta con la noción matríztica en la importancia de la participación de los sujetos en la construcción de la cultura, en la medida que como observadores participantes unos permean a otros y todos se retroalimentan del conocimiento y experiencia de cada uno. Además, si se tiene en cuenta la visión de la democracia como un asunto neomatríztico, tal como lo expone Maturana, esa cultura de años atrás ha logrado sobrevivir en la estructura patriarcal actual, en parte, por medio de la búsqueda del consenso para la toma de decisiones de la sociedad.

**En** lo que respecta a la terapia familiar sistémica, la noción de cultura matríztica, aporta un importante aspecto en relación con el hecho de que el ser humano socializa primeramente con la madre; es en esa relación que empieza su aprendizaje y comprensión del mundo, a su vez, lo matríztico connota términos relevantes para el desarrollo humano como la cooperación, la colaboración, la participación, la interconectividad y la red de conversaciones de los sujetos; por lo cual, visto de esa forma, estos elementos pueden servir de apoyo en el ejercicio terapéutico, al brindar elementos que permitan abordar asertivamente el sistema familiar intervenido, desde una mayor comprensión de las relaciones.

# Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Agudelo, M. y Estrada, P. (2011). *Fundamentos del construccionismo social y prácticas terapéuticas inspiradas en éstos*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ciencias Sociales. Maestría En Terapia Familiar.
- Dávila Yáñez, X., y Maturana Romesín, H. (2009). Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 135-161.
- Galeano, E. (2004). Investigación documental: Una estrategia no reactiva de investigación social. En E. G. *Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada*. (pp. 113-144). Carreta Editores.
- Jiménez, A. y Torres, A. (Comp). (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Kant, E. (2010). *Fundamentos de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Maturana, H. (1987). Biología del fenómeno social. *Revista Delfín*, 69-102.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. *Revista Terapia psicológica*. Año VII, (10).
- Maturana, H. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la Democracia*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. y Rezepka, S. N. (1995). *Formación humana y capacitación*. Providencia, Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1999). Modo de vida y cultura. En: *Transformación en la convivencia* (pp. 109-133). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003a). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003b). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (2005). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. Santiago: Unesco.
- Maturana, H. (2006). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria El Mundo de las Ciencias.
- Maturana, H., Dávila, X., Muñoz, I. y García, P. (2009). ¿Sustentabilidad o armonía biológico-cultural de los procesos? Brasil: FIEP. Recuperado de <http://matriztica.cl/Matriztica/escuelamatriztica/index.php>
- Rosas Díaz, R., y Balmaceda, S. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Viveros, E. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 388-406.

INVESTIGACIÓN

# La homoparentalidad femenina y masculina y la intervención en terapia familiar sistémica

## Female and male homoparentality and intervention in systemic family therapy

Samuel Yepes Marulanda<sup>\*</sup>  
Rubén Darío Vélez Montoya<sup>\*\*</sup>

### Resumen

Este artículo reflexivo pretende afirmar que la paternidad homosexual es una de las formas contemporáneas de paternar, donde las dinámicas internas de estas familias suelen ser democrático participativas, por consiguiente, todos sus integrantes participan en la toma de decisiones con respecto a su clima familiar, fortaleciendo las relaciones y el entramado que propende por la asertividad en la convivencia que se produce en los núcleos familiares.

Se observa de igual manera, que los roles no son impuestos por el género; todos los integrantes de la familia, deben realizar cualquier tipo de labores para el adecuado funcionamiento en el sistema interno de cada núcleo. Las familias homoparentales hacen parte de las otras tantas formas de mancomunarnos y asociarnos en el mundo. La paternidad que es ejercida por las familias homoparentales está cargada de valores apremiantes para un desarrollo de grandes ciudadanos. Desde esta perspectiva, la forma de paternidad homosexual toma importancia, tanto por los integrantes de la familia como por la ciudadanía, debido a que hay ciertos sesgos que atacan a esta forma de integrarnos y que para las demás personas pueden ser vistas como juicios de valor, que impiden la evolución de la sociedad, la cual en la actualidad es acelerada por su propia dinámica.

### Palabras clave

Homoparentalidad; Familia; Terapia familiar sistémica; Sociedad.

<sup>\*</sup> Psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista en Terapia Familiar Sistémica, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [samuelyepesma@outlook.com](mailto:samuelyepesma@outlook.com), Orcid: 0000-0002-1079-7872.

<sup>\*\*</sup> Psicólogo, Universidad Católica Luis Amigó; Especialista de Terapia Familiar Sistémica, Universidad Católica Luis Amigó; Profesional social del proyecto *Volver a Casa* de la Alcaldía de Medellín. Correo electrónico: [rvelezm@gmail.com](mailto:rvelezm@gmail.com), Orcid: 0000-0002-9678-4289.

## Abstract

This article tends to affirm that: homosexual paternity is one of the contemporary forms of fatherhood. That is because, in those families, the internal dynamics tends to be democratically participative; therefore, all its members take part in decision-making in regarding their family climate, strengthening relations and the framework that promotes the assertiveness in the coexistence that occurs in the family nuclei.

We can observe that those families do not impose the roles by gender. All members of the family must perform any type of work, for proper operation in the internal system of each core. Homoparental families are part of the many other ways of joining and fatherhood in the world. Homoparental families exercise the fatherhood with pressing values in order to develop great citizens. From this perspective, the form of homosexual fatherhood takes-on importance, both by the members of the family and by the citizens, because there are certain biases that attack this form of integration and that, for other people, it can be seen as valuable judgments that impede the society evolution, which is now accelerated by its own dynamics.

## Keywords

Homoparentality; Family; Systemic family therapy; Society.

# Introducción

**Esta** elaboración escrita nace de la observación de los autores de que no se halla suficiente información acerca de cómo la terapia familiar sistémica realiza las intervenciones con familias homoparentales, bien sean estas femeninas o masculinas, y cómo el ejercicio de la parentalidad construye realidades. A partir de allí, frente al quehacer de un terapeuta familiar sistémico, se adentraron en la lectura de los diferentes artículos y tesis doctorales que brindan un acercamiento al tema, generando reflexiones e inferencias que se exponen a continuación.

**Para** la construcción de este escrito, los autores investigaron diferentes fuentes y encontraron cerca de 80 productos: tres tesis doctorales, tres libros y aproximadamente 74 artículos, que constituyen el soporte del análisis de esta producción académica.

**En** la primera categoría, acerca de homoparentalidad masculina y femenina, se tienen como sustento 25 de estos productos y para la categoría de terapia familiar e intervención se utilizaron ocho; para un total de 33 productos que complementan y nutren este trabajo.

Categoría	Autor y nombre del artículo	Palabras clave	Número de artículos
Homo-parentalidad masculina y femenina	Acosta, E. M., Gómez, M. A. y García, M. P. (2016).	Estructura familiar, homoparentalidad, discriminación, diversidad.	25
	Agustín Ruiz, S. (2013).	Familias homoparentales.	
	Annicchiarico, I. (2009).	Homosexualidad masculina, Homosexualidad, terapia,	
	Ardila, R. (2007).	Hijos de Padres Homosexuales – Parentalidad Gay/Lésbica – Familia Homoparental	
	Aristegui, I. (2014).		
	Ceballos Fernández, M. (2012).	Familias Homoparentales, Paternidad, Maternidad,	
	Celis, L. G. y Zárate Cuello, A. d J. (2015).	Homosexualidad, Genética, Familias Homoparentales.	
	Cornejo Espejo, J. (2007).	Homosexualidad, sexualidad, homonormatividad	
	Domínguez Blanco, M. (2015).	Adopción, filosofía práctica, parejas del mismo sexo.	
	Erazo Aparicio, J. L. (2009).	Homosexualidades, ciudadanías	
	Fassin, É. (2000).	Familia, Homoparentalidad,	
	Flores, I. M. (2005).	Familia Homoparental Y Modelos Familiares	
	Giraldo Neira, O. (1971).	Homosexualidad	
Terapia familiar e intervención familiar	Gómez Álvarez, J. (2015).	Acompañamiento pastoral, homosexualidad, Terapia Familiar Sistémica.	9
	González Rodríguez, M., Granados Cosme, J. A. y Angulo Menassé, A. (2014).	Familias homoparentales, heterosexismo, homoparentalidad.	
	Laguna Maqueda, Ó. E. (2016).		
	López Gaviño, F. (2014).		
	Matilla, B. (2005).	Homoparentalidad, familia, parentalidad. Madres lesbianas, padres gay.	
	Murueta, M. E. y Guzmán, M. O. (2009).	Familia y Homoparentalidad	
	Rodríguez, M. P. (2009).	Familia, Relaciones Familiares	
	Rosa, L. D. (2014).	Homosexualidad, familia	
	Serrano A., J. F. (1997).	Homoparentalidad y Construcción social	
	Vespucci, G. (2011).	Negación, Reconocimiento y Homosexualidad	
	Zapata, B. (2009).	Investigación social, intervención social,	

Continúa en la página siguiente

Continúa en la página anterior

Categoría	Autor y nombre del artículo	Palabras clave	Número de artículos
Terapia familiar e intervención familiar	Zapata Cadavid, B. (2013).	Narrativas familiares, homoparentalidad, crianza.	9
	Aguado Iribarren, L. (2010)	Intervención con Familias, Familias Homoparentales.	
	Anderson, H. (1999).		
	Carr, A. (1998).	Modelos de familia, familia y educación, tipos de familia, transformaciones sociales.	
	Cardona Galeano, I. L. y Osorio Sánchez, Y. L. (2015).	Psicoterapia, sistemas humanos, fenómenos interaccionales.	
	Díaz Oropeza, I F. (2012).	Terapia familiar, tradiciones de estudio, tendencias de investigación.	
	Ricci, E. (2003).	Metáfora, Terapia Familiar,	
	Satir, V. (1986).	Posmodernidad	
	White, M. (2002).	Terapia familiar, competencias familiares, rol terapéutico, curiosidad.	
	White, M. y David, E. (1993).	Psicoterapeutas familiares, homeostasis familiar, desequilibrio familiar. Familia e intervención.	
	Fortalecimiento familiar, intervención en crisis.		
	Narrativa, intervención familia.		
	Técnicas de intervención familiar.		

## Cómo se concibe el concepto de familia en este artículo

La cultura occidental está asentada en la noción de lo binario, lo cual ubica a las personas en una perspectiva en la que la vida es menos temible y posibilita tener un supuesto control frente a los fenómenos sociales; de esta manera, amenazar lo constituido es al mismo tiempo amenazar el orden social. Esta cultura se enfrenta rotundamente a grandes desarrollos que interfieren en sus concepciones de familia, a la cual consideran la piedra angular de nuestra civilización. El proceso de transformación de las tipologías familiares continúa evolucionando y es imparable; el cuestionamiento de los roles tradicionales ha implicado una evolución de las conductas de los individuos generando en ellos nuevas perspectivas al momento de concebir el concepto de familia.

**En estas tres últimas décadas, se producen una serie de cambios que repercuten de forma directa en cómo se conforma la familia, por ejemplo:**

A la familia también se le conoce como “grupo primario” (Simón, Stierlin y Wynne, 1988), debido a que generalmente constituye el primer grupo al que pertenece una persona y, también, a que éste grupo se considera generalmente prioritario respecto a otros grupos en los que sus integrantes pueden participar (Murueta y Guzmán, 2009, p. 23).

**Flores (2005, p. 4) sostiene que la familia es una forma en la que las personas nos congregamos para desarrollar unas dinámicas relacionales diferentes, aunque debemos de ser conscientes que la familia de hoy tienen nuevas formas en sus dinámicas para la asignación de roles y para la manera como estos se desarrollan.**

**Las familias de hoy son disímiles, no hay como definir las en un solo aspecto, postura o punto de vista, las familias de hoy no tienen un significado esencial, y esto sucede porque las personas somos diferentes, particulares en todos los sentidos y dimensiones de nuestra existencia (Flores, 2005, p. 4).**

**En la definición de familia pareciera existir una especie de acuerdos, un contrato y unos procedimientos que, junto con medidas punitivas introducidas por las sociedades derechistas, originan unas clasificaciones irrevocables entorno al término de lo que es la familia. Aunque se hace evidente que esto ha cambiado, los humanos se agrupan tal cual les parece, y no tal cual se les impone, y es aquí donde surgen estos nuevos matices, tonalidades y definiciones de las familias. Así mismo, dice Domínguez (2014):**

La familia como institución ha permanecido siempre con variedad de formas acordes a las condiciones socioculturales, políticas y económicas del momento. Por eso, en mayor medida que otra organización social, la familia únicamente se puede conocer como una “entidad dinámica”, es decir, solo se consigue entender mediante el estudio de sus movimientos y transformaciones (p. 36).

**Esto deja como resultado las apariciones de multiplicidad de familias, de contextos, de maneras de relacionarnos en el mundo y una pluralidad de nuevas formas para la convivencia, permitiendo con ello adoptar un concepto más amplio frente a lo que significaba anteriormente la noción de familia para una sociedad permeada por la doble moral y la coerción por parte de la religión.**

## La homoparentalidad, una forma de paternar

**Al reflexionar frente una pregunta que se pudiera abordar desde la lectura de la terapia familiar, iniciamos el viaje en esa marea de conceptos y de palabras que van y vienen como el vaivén de las olas, sumergiéndonos en diversas cuestiones sociales, familiares, políticas y personales que nos llevan al planteamiento de la siguiente tesis: la paternidad democrático-participativa ejercida por parejas homosexuales es una forma contemporánea de paternar diferente a la paternidad heterosexista patriarcal de la tradición occidental.**

Zárate y Celis (2015) definen la pareja homoparental como “aquellas familias formadas por una pareja del mismo sexo, criando hijos/as (ya sean biológicos o adoptivos)” (p. 6); para esta reflexión se tomará como lugar de partida este mismo concepto, ubicándolo en una plataforma en la cual iniciará un viaje frente a la forma de paternar de una pareja homosexual.

Hemos identificado que existen similitudes entre las familias heteroparentales y homoparentales con respecto a las relaciones interpersonales, las dinámicas, la funcionalidad, los roles adquiridos y asumidos, en lo que también emergen los comportamientos de los niños y niñas que están inmersos en estos grupos familiares, destacándose un desarrollo psicosocial esperado para su edad cronológica. González Rodríguez et al. (2014) sostienen que:

El cambio legislativo que permite a las parejas homosexuales casarse y adoptar es insuficiente si los profesionales de los que dependen estas decisiones siguen siendo formados bajo la perspectiva del déficit y mediante marcos epistemológicos que no se han actualizado o son homófobos (p. 16).

Es importante que las personas que trabajamos con problemáticas familiares tengamos en cuenta ubicarnos desde el lugar del desconocimiento, dejando prejuicios y elementos que no favorecen la intervención familiar; y de ser posible, sino se siente cómodo o cómoda atendiendo la población objeto, mejor remitir antes que ejercer juicios de valor que en últimas podrían obstaculizar el proceso de intervención familiar. Como lo describen González Rodríguez et al. (2014) que la:

Característica de la formación clásica en la disciplina psicológica es la poca importancia que se le asigna al estudio del vínculo terapéutico y, en cambio, sí a la focalización en el estudio de la psique individual del paciente (...). Este tipo de intervenciones, que se hacen desde la “objetividad desapegada”, pueden generar más daño del que pretenden reparar (p. 19).

Es así como la terapia familiar sistémica invita a quienes intervienen con esta a ubicarse en un lugar del no saber, permitiendo con ello brindarles a las familias un lugar de expertos frente las situaciones vivenciadas y las posibles soluciones que ellos como sistema pudiesen brindar a las mismas; en este sentido, el terapeuta de familia sistémico se ubica en la cibernética de segundo orden.

Tal como lo llama Heinz Von Foerster (1991), en su libro *Las semillas de la cibernética* (1991), “el terapeuta no es más que alguien que describe al sistema tal cual es desde afuera, sino alguien que co-construye al sistema del que también él es participante” (p. 23). Es por ello que es de vital importancia tener en cuenta el lugar del terapeuta de familia en la intervención frente a las parejas homoparentales, para poder tener un panorama amplio en el momento de abordar las necesidades familiares actuales; González Rodríguez et al. (2014) reafirman lo anterior:

Los prejuicios heteronormativos se repiten en la práctica psicológica en forma de intervenciones que las familias experimentan como negativas porque tienden a reparar sus “fallas”. Así como también el tipo de relaciones que les fueron terapéuticas con algunos profesionales (p. 10).

¿Qué es la familia homoparental entonces?, Para Flores (2005):

La familia homoparental: constituida por dos padres o por dos madres homosexuales. En este modelo se rompe el vínculo "sexualidad -reproducción" y también la obligación de que los/as progenitores/as sean de diferente sexo. Permanecería la concepción (en muchos casos vía nuevas tecnologías), el engendramiento, la filiación y la alianza a través del matrimonio o pareja de hecho (p. 5).

**La paternidad conlleva a relacionarse con un ser que se considere familiar y no solo con el que lo tenga que ser; la paternidad aquí también tiene sus variaciones y no debe de ser encasillada solo en una postura o determinismo. Es entonces un lazo emocional, una dinámica relacional y un vínculo que se establece entre un adulto y un niño, joven o adolescente. La participación democrática entra a jugar un papel renovador; tal como lo propone Redondo (como se citó en Domínguez, 2015), "la sociedad se empieza a organizar en virtud de la capacidad económica, intelectual y política de las personas y, cada vez más, los sistemas autoritarios dejan paso a la democracia" (p. 29).**

**Anteriormente, sexo y género tomaban una definición impuesta por personas de la alta sociedad y hombres supuestamente heterosexuales que no tenían noción de ningún tipo de diferencia entre estos conceptos; el sexo o género determinaba el rol social, la posición, su psicología y su sexualidad.**

**Es lamentable pensar que aun en la actualidad existan personas que consideran que el sexo o el género definen y concluyen el comportamiento, las emociones, los movimientos y las relaciones que debemos tener las personas. Se hace necesario pensar en otras formas de familia en las que es fácil encontrarse ante un gran dilema sobre conceptos, prácticas y posibilidades.**

**El no acatamiento de lo establecido parece trastornar a los que nos controlan. Si toleramos que dos hombres y dos mujeres quieran establecer una familia, ¿cómo vamos a preservar la familia tradicional? o ¿cómo vamos a controlar la fuente de la sociedad que es la familia? La respuesta es que en un mundo en constante evolución es imposible frenar los fenómenos a la fuerza, con ello lo que se quiere dar a conocer es que existen diferentes maneras de paternar, invitando a los lectores a que descubran que dentro de todas estas posibilidades hay grandes similitudes a la hora de ejercer el rol de padres.**

**Según Celis y Zárate (2015), "en el siglo XXI, denominado la era de la ciencia y de la biotecnología se está conformando nuevas formas de familias con la aplicación de técnicas de procreación asistida" (p. 9). Frente a este aporte nos parece interesante la manera en que las parejas homoparentales están actuando para poder tener derecho a cuidar y formar una vida, a través de este tipo de métodos, que cada vez es más común dado que el sistema político en varias ocasiones aparece en un lugar un tanto esterilizante que limita la conformación de familias que brinden cuidados y atenciones a niños, niñas y adolescentes que lo necesitan; es por ello que:**

En la actualidad, en nuestra sociedad son cada vez menos excepcionales las uniones no matrimoniales, las parejas sin hijos, las familias interculturales, las familias que han optado por tener hijos por vías alternativas como la adopción o reproducción asistida y (...) las familias homoparentales que son las familias formadas por progenitores de orientación homosexual (Domínguez, 2015, p. 48).

Laguna Maqueda (2016) propone discutir la hipótesis “la homoparentalidad es un concepto que no resulta útil para describir y aprehender acerca de las relaciones que desarrollan las personas de la diversidad sexual y afectiva con sus hijos” (p. 7). En su trabajo realiza una crítica al concepto de homoparentalidad, dado que para él, la manera en la que interpreta resulta un término excluyente, ya que no tiene en cuenta la participación del resto de la población LGBTI.

En nuestro observar queremos hacer énfasis en las familias homoparentales, aquellas conformadas por hombres gay y mujeres lesbianas ejerciendo su derecho de paternar, observando las distintas dinámicas familiares que suscitan por el mero hecho de quienes influyen a la hora de ejercer un acompañamiento en la crianza de niños, niñas y adolescentes. Laguna, M. (2016) afirma:

Sí existen diferencias entre los arreglos de parejas heterosexuales y aquellas no heterosexuales; por ejemplo, en los medios para configurar los arreglos parentales, tanto por la forma como acceden a los hijos e hijas, como en la manera de criarlos; en las concepciones e ideas acerca de ser padre o madre; en las formas que establecen su relación con los hijos e hijas, etcétera. No obstante, estas prácticas no podrían señalarse como algo único entre los gays y lesbianas, como para nombrarlas con una noción distinta, ya que tales fenómenos se pueden identificar en otros sujetos de la diversidad sexual e incluso entre individuos heterosexuales (p. 13).

Tal como lo describe el autor, no se observan diferencias frente la manera de ejercer su rol parental, dado que depende de las dinámicas familiares internas como son asumidos los diferentes roles y como son ejercidos por cada uno de los integrantes que conforman ese grupo familiar. Por ello, Laguna Maqueda (2016) dice:

Es un imperativo identificar las formas de designar los arreglos parentales y domésticos de las personas de la diversidad sexual y afectiva, puesto que tiene implicaciones en la manera de concebir la realidad y “organizar” estos nuevos arreglos en el concierto social. Además, es primordial reconocer los conceptos utilizados para nombrar esos nuevos arreglos y valorar sus ventajas y desventajas al momento de desarrollar el análisis social (p. 14).

Consideramos que es de suma importancia permitir que las personas expresen sus pensamientos y sentimientos de manera clara, sin censuras que generen dificultades comunicacionales, logrando con ello una visibilización de las experiencias que ellos y ellas han tenido en el momento de establecer una parentalidad. Rosa (2014) en su tesis enuncia: “los niños y niñas que crecen con padres gays o madres lesbianas no parecen presentar problemas significativos, reflejando las mismas ventajas y expectativas de salud, ajuste y desarrollo que los niños y niñas cuyos padres son heterosexuales” (p. 70), evidenciando con ello un conocimiento que ayude a la comprensión y abordaje de una población que cada vez suma más personas, pero que la sociedad con una mirada sancionadora coarta su libre expresión y el goce pleno de los derechos humanos como lo es el de conformar una familia y elegir a quien amar. Laguna Maqueda (2016) agrega que:

La idea de familia homoparental implica que los arreglos de los varones gay y las madres lesbianas realizan funciones muy diferentes a aquéllas llevadas a cabo por los padres y madres heterosexuales. Sin embargo, en el trabajo de campo de la investigación doctoral, que incluyó la realización de entrevistas focalizadas para el posterior análisis cualitativo de la información, identificó que las ideas que existen sobre la familia entre dichos varones son muy similares a su contraparte heterosexual y que el objetivo final, como padre, es apoyar la socialización de sus hijos e hijas, de tal forma que se puedan incorporar plenamente al concierto social (p. 28).

En lo expresado anteriormente se observa que no hay una diferenciación sustancial en la manera de establecer la parentalidad entre homosexuales y heterosexuales. Al parecer, es en la forma en la que se nombran las cosas como se define una situación dada, es decir, por medio del lenguaje existen las cosas, entonces al momento de una pareja homoparental autonombrarse como familia empieza a establecer un rol y un lugar dentro de un sistema.

Este sistema también va permitiendo ciertos asuntos que, si bien comparados con parejas heteroparentales son pocos, permiten una movilización del mismo sistema que los observa y se empieza a preguntar por los estilos y maneras de paternar. Laguna Maqueda (2016) manifiesta:

Los arreglos parentales de los varones gay, como prácticas, cuentan con un discurso individual, específico, histórico, profundamente mutable, lo que les permite ser muy variados y, en ocasiones, intensamente iconoclastas, además, pueden favorecer la desestabilización de las construcciones heteronormativas hegemónicas (p. 39).

Por consiguiente, la diversidad sexual se incorpora al nuevo debate del concepto de familia contemporánea y nos vemos enfrentados a que la parentalidad cobre un fuerte protagonismo en las poblaciones homosexuales, no solo los gobiernos deben hacerse a la idea de esta forma de familia, también los profesionales y todas las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Es importante argumentar que la homoparentalidad no es igual a la heteroparentalidad, es una forma diferente de paternidad en el mundo contemporáneo. Colocarlo en comparación o igualdad sería entrar en simetrías entre ambas orientaciones y esto directamente nos lleva al discurso normalizador y a la posición heterocentrista que persigue a esta sociedad.

En definitiva, la forma de paternar en la orientación homosexual es diferente a la forma de paternar en la orientación heterosexual, y no por esto debe de causar dudas en sus modos para educar y formar a un niño, niña o adolescente. A este trabajo se le hace completamente necesario hablar de una elasticidad social en la captación de los roles sexuales, en el entorno familiar homoparental. De esta manera, la óptica frente a la familia homoparental se amplía y cambia sus definiciones.

La diversidad que las familias homoparentales tienen en sus dinámicas relacionales en comparación con las familias heteroparentales son las que han permitido la creación de nuevas maneras de vincularse con los miembros que la componen, estableciendo códigos de comunicación que favorecen la dinamización del sistema.

## Conclusiones

En este artículo de reflexión quisimos presentar la paternidad en las parejas homosexuales como una nueva forma de desempeñar la función paterna, que a la vez conlleva a muchas otras funciones de suma importancia para las familias contemporáneas.

**La** familia contemporánea posee una alta gama de modalidades y formas diferentes de relacionarse o vincularse. Estas nuevas formas de familia deben tomarse en cuenta, para el mejor abordaje de la antropología, sexología, fenomenología, economía, política y terapias, tanto individuales como familiares. Frente la información ya abordada, no sería correcto tomar solo en cuenta los conceptos tradicionales ante un panorama tan amplio en el que nos encontramos.

**Es** necesario realizar una crítica a las ciencias humanas y poner en cuestión la posibilidad de seguir trabajando con categorías como familia nuclear clásica, familia monoparental o familia de hecho, que no son sino el trabajo emprendido por las sociedades dominantes y patriarcales que surgieron en el siglo XVII. Ahora bien, tener en cuenta familias adoptivas, familias de acogida, familias con padre, divorciados y separados, familias sin hijos, y la que nos interesan en este artículo, familias homoparentales.

**Observamos** también que la manera en la que las parejas, tanto heterosexuales como homosexuales, ejercen la paternidad está permeadas por la información que han adquirido durante el ciclo vital; este conocimiento es introyectado a través de las diversas experiencias que las personas tienen con los estímulos externos, siendo una razón importante al momento de ejercer su paternidad.

**Lo** anterior no es más que el modo en la que las personas construimos los imaginarios colectivos y cómo estos inciden en la manera en la que nos relacionamos los unos con los otros, convirtiéndonos en algunos momentos en jueces de la forma en la que las demás personas conviven, señalando, emitiendo juicios de valor que llevan en algunas ocasiones un tinte de discriminación por no estar enmarcado en lo que la sociedad ha categorizado como normal y anormal.

**La** posmodernidad, entendida como la época actual, exige nuevas cosmovisiones, nuevos parámetros, nuevas explicaciones y nuevas políticas que tomen en cuenta todas las formas y posibilidades que existen para relacionarnos, sin dejar ni una sola por fuera de este mundo de millares de formas de vincularnos y de movimientos en las dinámicas interrelacionales de las personas. Flores (2005) afirma:

Los gays y lesbianas jóvenes viven en una situación familiar totalmente diferente. La mayoría se llevan bien con sus padres y sus madres y sus familias constituyen un entorno afectivo y emocional diferente a las familias en las que vivían las viejas generaciones de gays (p. 10).

**Estas** nuevas familias tienen en sus aprendizajes, como principio fundamental, el afecto, la responsabilidad y el respeto como valores ineludibles. La familia de hoy es un modelo con muchas alternativas, al contrario de la familia tradicional nuclear, y es claro que son más los puntos de encuentro que las diferencias entre estas formas de agruparnos (Peinado, 2009, p. 72).

**Concebimos** una óptica más amplia del mundo paternal actual en la que es claro que el rol que desempeñan los integrantes de una familia homoparental, aunque encuentra simetrías con la familia heteroparental, deja de ser del plano tradicionalista y todos los estatutos antes concebidos por las sociedades derechistas-heterocentristas. Se puede afirmar que es una familia participativa en la que los roles son asumidos con responsabilidad, independientemente del papel que cada uno de los padres ocupe dentro de la familia.

Es de vital importancia tener en cuenta el lugar del terapeuta de familia en la intervención frente a las parejas homoparentales, para poder tener un panorama amplio en el momento de abordar las necesidades familiares actuales.

Es importante que el terapeuta de familia sistémico tenga un conocimiento amplio frente las nuevas formas de paternar, ello como estrategia de atención y abordaje de inclusión en las terapias, generando en la sociedad y en el contacto inicial la sensibilización y la educación a las generaciones venideras.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

- Acosta, E. M., Gómez, M. A. y García, M. P. (2016). La homoparentalidad en el quehacer terapéutico. Una mirada inclusiva. *Revista Poiésis*, 314-326.
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(53), 1-11.
- Agustín Ruiz, S. (2013). Necesidades infantiles y adolescentes en familias homoparentales. Un análisis desde la perspectiva de los padres y madres. (Tesis doctoral). Programa de doctorado: Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación. Perspectivas contemporáneas. Departamento interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Annicchiarico, I. (2009). Psicobiología de la homosexualidad masculina: hallazgos recientes. *Universitas Psychologica*, 8(2), 429-445.
- Ardila, R. (2007). Terapia afirmativa para homosexuales y lesbianas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(16), 7-77.
- Aristegui, I. (2014). Parentalidad gay/lésbica: funcionamiento emocional y adaptación psicológica de los hijos de parejas del mismo sexo. *Perspectivas en Psicología*, 11, 78-85.

- Cardona Galeano, I. L. y Osorio Sánchez, Y. L. (2015). Uso de la metáfora en terapia familiar. Aportes al enfoque narrativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 15-35.
- Ceballos Fernández, M. (2012). Ser madres y padres en familias homoparentales: análisis del discurso de sus percepciones sobre la educación de sus hijos e hijas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-16.
- Celis, L. G. y Zárate Cuello, A. d J. (2015). Implicaciones bioéticas derivadas del acceso de las parejas del mismo sexo a las tecnologías provenientes de la biomedicina y la biotecnología, para la conformación de familias homoparentales. *Persona y Bioética*, 19(1), 48-63.
- Cornejo Espejo, J. (2007). La homosexualidad como una construcción ideológica. *Revista Limite*, 83-108.
- Díaz Oropeza, I. F. (2012). La investigación en terapia familiar. *En-claves del Pensamiento*, 6(11), 163-196.
- Domínguez, M. (2015). Adopción igualitaria en Colombia: preceptos para un camino justo a un pacto de cuidado. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(113), 103-123.
- Erazo Aparicio, J. L. (2009). Ciudadanías y homosexualidades en Colombia. *Revista Iconos*, 43-54.
- Fassin, É. (2000). Usos de la ciencia y ciencia de los usos. A propósito de las familias homoparentales. *Revista 'L' Homme, revue française d'anthropologie*, 391-408.
- Flores, I. M. (2005). Modelos familiares y cambios sociales: la homoparentalidad a debate. *Revista Aldarte*, 1-12.
- Foerster, H. V. (1991), *Las Semillas de la Cibernética, Primera edición* Barcelona, España.
- Giraldo Neira, O. (1971). Investigaciones y teorías sobre homosexualidad masculina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(3), 273-296.
- Gómez Álvarez, J. (2015). Acompañamiento pastoral de la iglesia católica a las parejas del mismo sexo. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 31(31), 33-55.
- González Rodríguez, M., Granados Cosme, J. A. y Angulo Menassé, A. (2014). Experiencias de familias homoparentales con profesionales de la psicología en México, Distrito Federal. Una aproximación cualitativa. *Cuicuilco*, (21), 211-236.
- Laguna Maqueda, Ó. E. (2016). Crítica a los conceptos homoparentalidad y familia homoparental: alcances y límites desde el enfoque de las relaciones y vínculos parentales de las personas de la diversidad sexual. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 5(43), 7-49.

- López Gaviño, F. (2014). Experiencia vital, perfil psicológico y orientación sexual de jóvenes adultos con madres lesbianas o padres gays. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Matilla, B. (2005). Apuntes al debate sobre homoparentalidad [Documento/conferencia]. Cataluña, España: Centro de Investigación Psicoanálisis y Sociedad.
- Murueta, M. E. y Guzmán, M. O. (2009). Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI. D.F, México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.
- Ricci, E. (2003). Traducción de significados en terapia familiar. *Psicoperspectivas*, 2(1), 157-170.
- Rodríguez, M. P. (2009). En torno a la homosexualidad en educación para la ciudadanía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 67-73.
- Rosa, L. D. (2014). La construcción social de la homoparentalidad. *Revista Publicaciones y divulgación Científica Universidad De Málaga*, 1-137.
- Satir, V. (1986). Psicoterapia familiar conjunta México, D.F.: Ediciones científicas La prensa médica.
- Serrano A., J. F. (1997). Entre negación y reconocimiento. Estudios sobre "homosexualidad" en Colombia. *Nómadas*, (6), 1-14.
- Peinado Rodríguez, M; (2009). En torno a la homosexualidad en educación para la ciudadanía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.
- Vespucci, G. (2011). Explorando un intrincado triángulo conceptual: homosexualidad, familia y liberación en los discursos del Frente de Liberación Homosexual de Argentina. *Historia Crítica*, (43), 174-197.
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.
- White, M. y David, E. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Zárate Cuello, A. d J. Celis, L. G. (2015). Implicaciones bioéticas derivadas del acceso de las parejas del mismo sexo a las tecnologías provenientes de la biomedicina y la biotecnología, para la conformación de familias homoparentales. *Persona y Bioética*, (19), 48-63.
- Zapata, B. (2009). Homoparentalidad en Colombia: trazas iniciales de una investigación en curso. *Revista latinoamericana*, (1), 140-162.
- Zapata Cadavid, B. (2013). Las voces de la homoparentalidad. Resultados preliminares de una investigación. *Revista Trabajo Social*, 15, 41-58.

INVESTIGACIÓN

# Redes sociales de apoyo, el uso de las tic y su incidencia en la dinámica familiar

## Supporting social networks, using ICT and its incidence on family dynamics

Luisa Fernanda Bermúdez Pino<sup>\*</sup>

Leidy Gizell Celis Muñoz<sup>\*\*</sup>

Daniela Mesa Parra<sup>\*\*\*</sup>

Adiel Montagut Ortiz<sup>\*\*\*\*</sup>

Diana Lorena Montoya Giraldo<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Gloria Patricia Ortiz Ortiz<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Eliana Milena Pérez Suárez<sup>\*\*\*\*\*</sup>

### Resumen

Este artículo se propone relacionar el uso de las redes sociales de apoyo y las tecnologías de la información y la comunicación en la dinámica familiar de tres familias en Medellín. Se utilizó el enfoque cualitativo y un desarrollo metodológico basado en la fenomenología y la hermenéutica. Los resultados hablan del sentido de la comunicación participativa en la dinámica familiar, redes sociales de apoyo: entre el acompañamiento, la gratitud y la participación social, y tecnologías de la información y la comunicación: entre la proximidad y la distancia. Se concluye que la relación que existe entre las redes sociales de apoyo y el uso de las TIC en la dinámica familiar de los entrevistados consiste en lograr, por medio de estas tecnologías, que las familias puedan comunicarse tanto con su grupo familiar, como con las redes sociales de apoyo con las que cuentan; además, manifiestan que el uso de las TIC puede acercar, pero a la vez alejar.

### Palabras Clave

Dinámica familiar; Familia; Redes sociales; TIC.

<sup>\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [luisa.bermudezpino@hotmail.com](mailto:luisa.bermudezpino@hotmail.com), Orcid: 0000-0002-4667-5068.

<sup>\*\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [leidyg2@hotmail.com](mailto:leidyg2@hotmail.com), Orcid: 0000-0003-3673-5554.

<sup>\*\*\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [danimesa.0713@gmail.com](mailto:danimesa.0713@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [adiel.montagutor@amigo.edu.co](mailto:adiel.montagutor@amigo.edu.co)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [loremontoyagiraldo@gmail.com](mailto:loremontoyagiraldo@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [patrik-ortiz@hotmail.com](mailto:patrik-ortiz@hotmail.com) Orcid: 0000-0003-4577-6251.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [eliana.perezsu@amigo.edu.co](mailto:eliana.perezsu@amigo.edu.co) Orcid: 0000-0002-0626-2752.

## Abstract

This article proposes to relate the use of social support networks, and technologies of information and communication in the family dynamics of three specific families in Medellín, Colombia. In this study was used a qualitative approach, and a methodological development based on phenomenology and hermeneutic. The results show the sense of the participative communication in the family dynamics and social support networks: between accompaniment, gratitude and social participation, and ICT and communication. As conclusion, there is a relation that exists between the social support networks and the use of technologies of information and communication in the family dynamics of the interviewed families as a meaning of communication to keep close all relatives. Besides, the families state that the use of ICT might bring closer people and keeps them away at the same time.

## Keywords

Family dynamic; Family; Social Networks; ICT.

# Introducción

Las familias han sufrido transformaciones a lo largo de la historia, como lo expresa Quintero (2007), tanto en su estructura como en la forma en que cohabitan, para adaptarse a las demandas del momento histórico en que se encuentren. Los aspectos que han influido a la sociedad también han afectado directamente a las familias; uno de estos, reflejado en la cotidianidad, es el uso de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) como herramienta de comunicación interpersonal.

Es preciso observar cómo la implementación de las nuevas tecnologías, en algunos casos, ha logrado acercar a integrantes de las familias que no cohabitan y, a su vez, ha generado distanciamientos entre quienes sí lo hacen.

En este escenario, el presente artículo pretende un acercamiento que responda a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se relacionan las redes sociales de apoyo y las TIC con la dinámica familiar de diferentes familias en Medellín? pregunta que se contextualiza en el proyecto “Relación entre las redes sociales de apoyo y el uso de las TIC en la dinámica familiar de tres familias de estratos alto, medio y bajo en la ciudad de Medellín” y que conduce el objetivo principal de este artículo.

Investigaciones que relacionen las redes sociales de apoyo, en adelante RSA, y las TIC con la dinámica familiar se hacen relevantes ante la realidad social actual que consiste en una multiplicidad de posibilidades técnicas, tecnológicas e interactivas que hacen complejas las interacciones. Hernández, López y Sánchez (2014), Barrera (2014), Cólera (2010), Tay y Hernández (2012) y Pacheco (2011) relacionan en sus investigaciones el uso de las TIC y la dinámica familiar a partir de la comunicación y la afectividad, enfatizando la posibilidad del acercamiento familiar por medio de la participación en las TIC. Torres y Zapata (2004) hacen un acercamiento al tema de las RSA orientadas a las familias como escenarios de intervención, allí se describen enfoques y perspectivas relacionadas con RSA y su impacto en las familias de la ciudad de Bogotá. Aguirre y Casco (2009) manifiestan que el papel de la tecnología es determinado como una alternativa para la sociedad del conocimiento y que mucha de la información que se maneja sigue alterando la realidad. Y Winocur (2006) determina la importancia que tiene el uso de la Internet en la vida personal, social, política y académica de los jóvenes. Echavarría (2009) aborda el contexto social, tecnológico y educativo que rodea a los padres de familia con respecto al uso de las TIC en la educación de sus hijos en Colombia y concluye que el uso de estas tecnologías en la educación no mostró actitudes, opiniones o percepciones negativas de los padres de familia.

Si bien en ninguna de estas investigaciones –consultadas en español en diferentes bibliotecas y bases de datos como Scimago, Pubindex, Ebsco, Redalyc, Dialnet y otras–, se abordó directamente la relación entre las TIC y las RSA con la dinámica familiar, los aportes han sido un insumo importante para el presente proyecto, que permite plantear una nueva propuesta investigativa.

Los conceptos abordados en este artículo son familia, TIC, RSA y dinámica familiar. Con respecto al concepto de familia, según Quintero (2007), puede definirse como: “un grupo de convivencia basada en el parentesco, la filiación y la alianza; sus miembros están ligados por sangre o por afinidad lo cual

crea una serie de relaciones, obligaciones y emociones” (p. 59). Afirma además que: “en tanto red relacional, es el espacio donde la dimensión intersubjetiva adquiere mayor presencia en la vida de los individuos; implica un contacto y una interacción mayor de las que se dan en el mundo público” (p. 9).

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores y para efectos de esta investigación, se abordó la noción de familia desde la Teoría de Familia como construcción social. Este postulado manifiesta, según Gracia y Musitu (2000), que “la teoría social puede ejercer efectos directos sobre la práctica social” (p. 163). Por familia se entiende el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas que se encuentran activas en las culturas, las sociedades y la subjetividad de cada hombre y cada mujer. La familia influye entonces en la manera de comportarse, de elegir en lo cotidiano con quién estar, con quién vivir, dónde estar, cómo estar, cómo reflexionarse y relacionarse con el mundo.

Se define en el contexto de esta investigación a las TIC como nuevas formas de Interacción humana en las cuales se hace uso de las nuevas tecnologías. La red social virtual se ha convertido en un lugar de encuentro, con nuevas personas que se acercan o se distancian para expresarse o simplemente para interactuar con quienes tienen intereses en común. Barrera (2014) en su investigación, que tuvo como objetivo considerar la relación del internet en la dinámica familiar, destacó cómo esta ha generado cambios importantes en la forma de comunicarse entre padres e hijos adolescentes; igualmente señaló que el modo en que los padres participan del internet ha permitido un acercamiento o distanciamiento en la interacción con sus hijos adolescentes según su estilo de comunicación.

Las TIC son utilizadas como un medio para comunicarse y generar acercamientos de manera rápida y efectiva. Las nuevas tecnologías desarrolladas como los computadores, tabletas, celulares, ayudan a que las personas puedan manifestarse y/o expresarse, mantenerse en contacto y continuar con sus vínculos a través de mensajes de texto, aplicaciones de chat, video llamadas, correos electrónicos, foros, blogs y demás. Las redes sociales permiten el contacto con el mundo a través de un clic; han ampliado el conocimiento de las personas y han revolucionado la sociedad. Dentro de las TIC también se crean RSA entre personas, grupos, comunidades con fines comunes.

Las RSA se entienden como las interacciones que establecen los seres humanos desde su nacimiento. La red primaria es la familia de origen. Los seres humanos en el transcurso de su vida van creando redes para interactuar, por ejemplo, los grupos de amistades, parentesco, la vecindad y comunidad donde se encuentran, las cuales se constituyen como RSA. Lozares (1996) describe las RSA como: “un conjunto bien delimitado de actores, individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc. vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales” (pp. 108-109).

El concepto de RSA, para efectos de esta investigación, se entiende como las interacciones que los sujetos crean en el transcurso de sus vidas para socializar, para desarrollar actividades en común o para tratar de transformar un conjunto de situaciones. Las maneras de pensar, sentir y actuar de las personas son las que rigen las pautas de interacciones en estas relaciones o vínculos establecidos.

La dinámica familiar se concibe como el ambiente en el cual la familia logra sostener unas complejas y constantes interacciones. Dentro de estas existen momentos de acuerdos y desacuerdos, pero la familia podrá lograr un equilibrio a través del mecanismo que ella misma determine y los roles y funciones que tengan los miembros. Las dinámicas de intercambio y cooperación que la familia cree serán las que le permitirán adaptarse a cualquier circunstancia y a la continuidad de la interacción. De acuerdo con Viveros (2010):

La dinámica interna de la familia se entiende como aquellas condiciones en las que emergen mecanismos de regulación interna en el grupo familiar; es el clima, el ambiente, el funcionamiento, la particular forma de interacción que tiene la familia para relacionarse y cumplir con las funciones y roles que socialmente se le ha asignado (p. 39).

Difícilmente encontramos en Medellín una familia que no participe en una RSA o que no haga uso de las TIC en su cotidianidad, por tanto, esta situación hace relevante analizar cómo estas redes sociales hacen parte de la dinámica familiar dentro de diferentes estratos sociales. Para lograr vislumbrar una respuesta a lo propuesto en la pregunta de investigación del presente artículo, es necesario realizar una descripción y análisis del uso de las TIC y su relación con la dinámica familiar de tres familias de estratos distintos en Medellín.

En la actualidad las RSA y el uso de las TIC ha tomado gran importancia en la vida de las familias de los diferentes estratos sociales de Medellín; es decir, su aparición no solo ha ido en aumento, también aceleradamente se ha convertido en parte indispensable de la cotidianidad de dichas familias. Alrededor de estas tecnologías convergen y surgen diferentes teorías, pero lo cierto es que aún es importante descifrar cómo han transformado la dinámica familiar. Hoy en día se hace relevante evidenciar en familias de estrato alto, medio y bajo de Medellín, las formas en las que conviven con este fenómeno, el cual influye en su dinámica familiar.

A partir de una aproximación al objetivo del artículo, es posible afirmar que la relación que existe entre las RSA y el uso de las TIC en la dinámica familiar de las familias entrevistadas consiste en lograr que, por medio de las TIC, los miembros puedan acercarse tanto a su grupo familiar como a las RSA con las que cuentan, las cuales facilitan la comunicación entre ellos. Paradójicamente puede también alejarles.

## Método

El presente estudio cualitativo permite un acercamiento a las realidades de estas familias por medio de sus vivencias, creencias, hábitos, relatos y demás componentes de su dinámica familiar. De acuerdo con Galeano (2004), el enfoque cualitativo es una comprensión de la realidad como resultado de procesos históricos construidos por sus participantes, con una mirada interna que rescata su pluralidad y presta especial cuidado en lo subjetivo, lo vivencial y las interacciones que realizan los sujetos que participan en la investigación.

Se abordó el enfoque metodológico de la fenomenología que siguiendo a Gracia y Musitu (2000) tiene en cuenta las facetas de la vida cotidiana de los individuos, y lo que se interactúa al interior de la familia, donde los miembros comparten vivencias y percepciones que adquieren para cada uno de

ellos un significado especial. Se propuso una comprensión hermenéutica para encontrar el sentido que le dan las familias al uso de las TIC y RSA y su significado en la dinámica familiar. Menciona Martínez (2004) que:

La hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, y en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte (p. 102).

## Participantes

Colaboraron tres familias de estrato alto, medio y bajo de Medellín, para un total de diez participantes. Se eligieron a estas familias por la disposición y por pertenecer a los estratos antes mencionados. No se tuvo en cuenta como criterio de selección la tipología familiar, las creencias religiosas, el nivel educativo u orientación sexual. La edad de los participantes oscilaba entre los doce y los sesenta y seis años, cuatro eran mujeres y seis hombres. Entre las profesiones u ocupaciones de los participantes se contó con las siguientes: psicóloga, profesional en desarrollo familiar, ingeniero químico, sociólogo, tutora de una fundación, trabajador de servicios generales, ama de casa y tres estudiantes (una universitaria y dos de bachillerato).

312

## Instrumentos

Para esta investigación se trabajó con la estrategia de estudio de caso, que permitió explicar las razones del porqué de dicho objeto de estudio, para reunir opiniones sobre la situación que se trabajó, gracias al acercamiento que se tuvo con las tres familias. El estudio de caso en esta investigación fue intrínseco, es decir, según Galeano (2004), no pretende generar o corroborar ninguna teoría.

Las técnicas utilizadas para la generación de la información fueron cinco entrevistas y tres grupos focales repartidos entre las tres familias. Estas técnicas tuvieron una duración aproximada de entre cuarenta minutos a una hora. Los instrumentos utilizados para ello fueron una guía de preguntas para la entrevista y una guía de observación y preguntas para el grupo focal.

## Procedimientos

Luego de seleccionar a las familias, una de estrato uno, otra de estrato tres y una última de estrato cinco, se estableció contacto con ellas. Este acercamiento se logró gracias a algunas redes de apoyo con que contaban los investigadores. Posterior a este encuentro se informó a las familias sobre el objetivo del estudio y se solicitó autorización para los procedimientos a realizar.

Para el registro de la información proporcionada por las familias, se utilizaron las grabaciones de las técnicas antes mencionadas. Para organizar la información se usaron matrices a partir de las transcripciones de las entrevistas y los grupos focales y, finalmente, para el análisis e interpretación se utilizó un sistema categorial y junto con este se trabajó en el software Atlas Ti versión VI.

## Resultados

### El sentido de la comunicación participativa en la dinámica familiar

En este apartado se presentan los principales hallazgos de la categoría asociada a la comunicación en la dinámica familiar. Como primer aspecto a destacar, las familias entrevistadas buscan espacios para comunicar y manifestar situaciones que se presentan con los integrantes de las familias. En estos entornos buscan primero el diálogo entre los padres y así encontrar la manera de resolver la situación que se haya presentado. De ser necesario, hacen los respectivos correctivos a los hijos. Acerca de los espacios para la comunicación, una de las entrevistadas de la familia estrato bajo dice:

No, casi siempre es en la noche por lo que ambos laboramos (...) Ya cuando él llega, digamos que ha comido, ha reposado un poquito, entonces ya: "amor necesito hablar contigo". Si es algo delicado lo hablamos él y yo primero, ¿cierto? Dialogamos, aclaramos, tomamos una decisión como papás y ya los llamamos, sea al mayor o a los dos, y bueno: el papá y yo hablamos y decidimos esto, o nos reunimos los cuatro. Bueno ¿qué vamos a hacer? ¿Por qué paso esto? ¿Vos qué piensas? O el que es el mayorcito: hijo, ¿qué opinas?, entonces ya entre los cuatro interactuamos y tomamos ya la decisión (Mujer, 45 años).

En otra familia se refiere que cuando se trata de comunicar algo, esto se dice aun si los hijos no están dispuestos a escuchar, y aunque los miembros de la familia puedan dar su opinión frente a algo, en algunas ocasiones evitan hablar de situaciones tensas y esperar la calma para expresar lo que sienten asertivamente. De esta forma se propicia que las personas sean conscientes de sus errores y poder hablar sobre cualquier situación respetando la opinión del otro y permitiendo mejorar las relaciones familiares. Así lo manifiesta una entrevistada de la familia estrato alto:

Cada uno dice lo que siente, de hecho, yo digo lo que yo siento, como le he dicho. Si lo aceptan bien y sino yo lo digo, porque para mí siento que es mi obligación decirlo. Mis hijos han sido más bien como callados en sus cosas, pero igual si hay algo importante nos lo hacen saber y lo manifiestan. Y si necesitan una ayuda o un consejo también lo hacen. En cuanto a mi esposo y yo, pues yo siempre le he intentado manifestar mis disgustos, lo que acepto se lo hago saber, o sea yo lo hago saber. Trato de buscar el tiempo, porque hay momentos en que es mejor no decirlo en el mismo momento, sino dar una espera, pero siempre trato de buscar el momento adecuado para hablarlo (Mujer, 57 años).

En las familias también tratan de dar la libertad y la confianza a los hijos para que manifiesten sus opiniones y se expresen con libertad, buscando en la comunicación la manera de expresar sentimientos frente a otras personas, siendo la familia ese lugar de confianza e implementación de la norma. Una de las entrevistadas de la familia estrato medio expresa:

Algo que nos han enseñado, y por ejemplo hablando con mi papá de eso, es que, si usted va a estar con una persona, lo diga, (...) entonces así es mejor. Si a mí me gusta una persona pues lo digo, si estoy charlando con una persona lo cuento y siempre hay esa libertad para decirlo, y no, como no le puedo decir porque o si no... En mi casa siempre se ha abierto como espacios para hablar, pero yo le digo, solo es amigo o solo es amiga. Pues dependiendo si es hombre o mujer (risas), pero sí, siempre está como esa libertad (Mujer, 17 años).

**Finalmente, las familias buscan posibilidades para compartir como grupo, cuando hacen referencia a la comunicación como el canal para ponerse de acuerdo frente a lo que quieren hacer, según los gustos, los medios o recursos que tienen, los sitios, y las opiniones de los demás miembros de la familia. Así mismo, manifiestan que frente a alguna situación encuentran en el diálogo un mecanismo de resolución y de construcción familiar. Menciona un entrevistado de la familia estrato medio:**

En las salidas igual nos ponemos de acuerdo dónde queremos ir y qué recursos tenemos para ir, entonces parte de lo que hacemos nosotros es: este es el recurso que tenemos, estos son los medios, y los lugares posiblemente sean estos. Ellos obviamente sugieren, dicen, entonces entramos a mirar si vale la pena realmente. Evaluamos y procuramos encontrar en lo que la mayoría estemos de acuerdo (Hombre, 66 años).

**De igual forma, manifiesta otra entrevistada de la familia estrato medio:**

No es que él decide que se va a vender algo y no nos dicen, siempre nos preguntan: ustedes qué piensan, ustedes qué dicen, siempre nos preguntan cómo nos sentimos acerca de, o que les parece si hacemos esto y siempre está como que ese dialogo. Te informan qué van hacer y te preguntan si estás de acuerdo o no, y si no estás de acuerdo, bueno “¿por qué no estás de acuerdo?”, entonces como que respetan mucho tu opinión en esas cosas, entonces siempre están preguntando, siempre nos están informando como qué van hacer, qué vamos hacer (Mujer, 17 años).

## Redes sociales de apoyo: entre el acompañamiento, la gratitud y la participación social

**En este apartado se presentan los principales hallazgos de la categoría asociada a las RSA. Como primer aspecto a destacar es la importancia que le dan las familias entrevistadas a la ayuda que reciben inicialmente de su grupo social primario, y manifiestan que es el núcleo familiar la primera red social a la que acuden para resolver cualquier situación. De esta percepción da cuenta una integrante de la familia estrato medio:**

Siempre es ese acompañamiento, pues nunca ha habido momentos en los que uno dice: como pasó algo y no sentí, como que esa compañía de la familia, no, siempre están conmigo, si me pasó algo, por mínimo que sea, ellos lo ven, siempre están ahí pendientes, siempre hay un acompañamiento, es la verdad (Mujer, 17 años).

**Con respecto al tema, un entrevistado de la familia estrato alto refiere que:**

Yo pienso que eso ha sido de formación de hogar, pues hemos sido solidarios por naturaleza, una familia; pienso yo que todas o muchas son así. Por naturaleza son solidarios con la esposa, el esposo, los hijos, entre ellos, pues uno, hablo por mí como cabeza de hogar, pues uno se vuelve el padre para muchas cosas, el fuerte para muchas cosas, el que tiene las respuestas a todo, el que puede solucionar las cosas, entonces eso se irradia a los demás integrantes de la familia y creo que en eso hemos tenido, como una dinámica propia de un hogar que sé que es unido, que se quiere, que se ama, pues esa es la realidad y la percepción personal (Hombre, 57 años).

**También las familias manifiestan cómo se sentirían en caso de que alguno de sus miembros, en cualquier situación que se les presente, solicitara ayuda o apoyo en personas externas a su núcleo familiar. Así menciona una entrevistada de la familia estrato alto:**

Si yo me doy cuenta de eso, pues de pronto no sé, yo me sentiría mal y de hecho pues uno sabe que los hijos llegan a esa adolescencia, donde cuenta más con las personas extrañas, los amigos y no cuenta ya tanto con los papas, pero igual uno. Yo me atrevo, y yo, por ejemplo, yo les hablo y les digo esto está bien, o sea, las cosas son así porque ellos dicen, de pronto, no quieren recibir el consejo, pero yo les hablo porque esa es mi, o sea, esa es como mi obligación, decirles y ya ellos miran. Ya ellos son personas mayores, lo toman o lo dejan. Pero ahí está, o sea, mi consejo está ahí y de hecho, lo escuchen o no lo escuchen, yo lo digo, porque yo sé que alguna cosita si lo escuchan les queda (Mujer, 57 años).

**Por otra parte, las familias expresan que cuentan con buenas RSA fuera de su núcleo familiar y que estas ayudan en los momentos que la familia lo necesita. Manifiesta un entrevistado de la familia estrato bajo que tiene mucho sentido para su familia la ayuda que recibe por parte de su familia extensa:**

No solo para mí, sino también como para mi mamá, porque mi mamá con ese tema se estresa mucho, mi hermanito en un hospital, en una cama canalizado... y yo un niño tan pequeño en una casa solo, sin nadie quien me tenga una supervisión adulta, mi mamá entra en una depresión... Mucha gratitud, principalmente con mi tía que es con la que más me quedo por un lugar más cercano, porque ya mi abuela vive en otro lugar. Con ella, pues, mucha felicidad porque es una tía que me ha querido mucho. Me cuida cuando mi mamá se va al hospital (Hombre, 12 años).

**Finalmente, con respecto a las RSA fuera de su núcleo familiar y su familia extensa, una de los participantes de la familia estrato medio manifiesta que se han creado diferentes redes para interactuar:**

Entonces nosotros nunca hemos sentido como un rechazo de mis papás diciendo como: no traiga a ese muchacho, no traiga esa muchacha a la casa, no. Ellos siempre son como muy abiertos a conocer y uno sí le da interés como, papi o mami, voy a llevar a tal amigo o tal amiga a la casa que necesitamos hacer algo para pasar la tarde o algo así. Ellos como, bueno, y ellos muestran como el interés de hablar, de conocer, o a veces de pasar tiempo con nosotros, sí, siempre como esa facilidad (Mujer, 17 años).

**Además, menciona un participante en la familia estrato alto:**

No pues, es un gran significado, como le digo, de pronto no es una ayuda puntual, sino la permanente disposición y posibilidad de estar interactuando con ellos, pues yo le puedo dar un ejemplo muy sencillo, yo tengo un amigo que tiene empresa y que, pues, eventualmente estoy en la necesidad de ir a algún lugar donde hacer una llamada, consultar por Internet, pues, fuera de la casa o sencillamente descansar, tomar un café con él o con sus trabajadores, lo hago. Es de la unidad industrial. ¿Qué hizo él este fin de semana?: nos invitó a su casa finca por allá en un lugar muy paradisíaco y está contribuyendo, digamos, a la recreación. Incluso muy amablemente, pues nos invita sin condicionarnos a un aporte, o que tenemos que tener algún recurso especial. No, nos invita y eso para nosotros ya es grandioso, valioso... importante (Hombre, 57 años).

## Tecnologías de la Información y la Comunicación: entre la proximidad y la distancia

En esta sección, un primer aspecto a destacar es la percepción que tienen las familias entrevistadas en cuanto a las TIC. Los participantes resaltan cómo la llegada de las tecnologías ha traído beneficios al sistema familiar, aunque también sostienen que en algunos aspectos no les favorece tanto.

Las familias de los diferentes estratos socioeconómicos manifestaron que las TIC han sido un factor muy importante, especialmente en el área académica y laboral; así lo expresa el padre de la familia estrato alto:

Para mí ha sido importantísimo porque primero, porque es responder a una exigencia laboral, profesional, social, pues hace 20 años, cuando empecé con... Empezamos con el primer computador en la casa, uno si sabía que la gente... ¿Cuál es su e-mail?... jumm... Por ejemplo, mi señora ni sabía qué era eso. En fin, y el hecho de tenerlo le abría unas posibilidades para muchas cosas. Yo siempre he estudiado y he hecho alguna cosa: diplomados, cursos, seminarios. Entonces no tenerlo es como estar fuera de foco, estar fuera de contexto, estar fuera de todo. Estamos hablando de hace 20 años. Ahora pues, con mayor razón, tiene WhatsApp, tiene esto, tiene lo otro, entonces a nivel laboral, profesional, ha sido muy importante (Hombre, 57 años).

Otro de los beneficios que fue resaltado es la agilidad en la comunicación cuando los miembros del núcleo familiar están fuera de casa:

Es la satisfacción que nos genera saber dónde estamos, ha sido más un satisfactor porque, a ver, uno puede estar como en el pasado, demorarse un mes, un año o años sin saber de un familiar, pero hoy el hecho de que si uno de nosotros viaja estamos oportunamente diciendo por dónde vamos o a dónde estamos llegando, o si ya llegamos y si llegamos bien. Entonces eso genera satisfacción y tranquilidad. Desde ahí ha sido un factor muy importante. Uno quiere siempre saber que está pasando, ¿sí? y ese es un aspecto muy, muy natural, pues, del ser humano (Hombre, 66 años).

**Paradójicamente** las familias participantes también reconocen un aspecto en el cual no ha sido beneficioso el uso de las TIC. Pese a que les ha permitido estar en contacto, se ha afectado la unión familiar, los espacios que como grupo solían compartir por más tiempo. Así lo manifiesta una entrevistada:

A mí sí me ha afectado mucho, me parece que me ha afectado mucho, yo lo he hablado con mi esposo y con ellos, no tanto porque ellos, por lo general, han sido más distantes en la comunicación, porque uno hay veces quisiera, y también por no ser egoísta. Nosotros hemos tenido esos espacios donde nos reunimos y dialogamos un momento como de grupo familiar bueno. Pero hay momentos en los que hay que, y me incluyo yo, porque hay momentos en los que ellos quisieran estar conmigo, y yo, por estar de pronto con el uso de este WhatsApp, no lo puedan hacer. Pero a mí sí me afecta mucho, porque hay veces yo digo: ¡ay no, tan bueno como hacer otras cosas!, o de charlar, o de jugar, o de hacer algo, pero eso no, o sea, y a mí eso me incomoda. Les digo a ellos que se paren un momentico, porque uno también debe buscar los espacios como de más intimidad, como más de estar ahí, de abrazarnos o de ver una película bien chévere. Sin decir que no lo hagamos. Lo hacemos, pero no, ya se ha dejado mucho espacio para esto (Mujer, 57 años).

Es decir, ha sido una herramienta tanto para acercar, como para alejar, como lo expresa el siguiente testimonio de una mujer estrato medio:

Mis papás nos enseñaron que las TIC, las redes sociales, son algo que los puede unir, si se saben usar... Si se saben usar, si se saben llevar, esto puede ser una ayuda muy grande. Pero ahora la gente no lo ve así... Entonces eso ha hecho, como te decía, que la gente se separe más, que, aunque estén todos en una misma sala, están en mundos distintos, en cosas distintas (Mujer, 17 años).

**En coherencia con esto, dice la madre de familia estrato bajo, refiriéndose al uso que le da su hijo a las TIC:**

En ciertas ocasiones es de ayuda, sí, pero igualmente no debe de ser como una totalidad, debe estar para el beneficio. Entonces por ejemplo él, está bien que él se comunique con sus amistades o con ciertos familiares por este medio, pero igualmente estimularlo a que este no es el único medio de comunicación, que lo puede hacer directamente, y va, de pronto, a generar más satisfacción (Mujer, 45 años).

**En esta categoría, los participantes también reconocieron que las TIC benefician o afectan en la medida en que se dé un uso adecuado; dando cuenta de esto una entrevistada dice:**

Bueno, yo creo que el uso de las TIC bien manejados son beneficiosos, pero lamentablemente el mal uso, y muchas veces yo diría que alguien falla, sean los padres, o los tutores de los niños, de los jóvenes en cuanto a la inducción de cómo hacerlo, ha llevado que lamentablemente conozcamos situaciones difíciles y creo que esto es triste, porque todo se debe al manejo inadecuado, porque si es bien cierto también que hay muchas cosas buenas a nivel de consultas, a nivel de información, porque tenemos ahí la información a la mano. Pero tristemente muchos dejan la buena información y se centran a buscar cosas nocivas, sin darse cuenta que muchas veces se levanta contra ellos mismos, y a muchos les ha ocasionado la muerte (Mujer, 59 años).

## Comentarios

317

**Las categorías centrales de este artículo estuvieron referidas a los temas de comunicación en la dinámica familiar, percepciones de los participantes en la investigación acerca de las RSA y de las TIC.**

**Inicialmente, la comunicación en la familia es un factor determinante para la vinculación entre sus miembros, ya que les permite interactuar entre ellos, al mantener la armonía y darles herramientas para superar conflictos y dificultades. Gallego (como se citó en Sánchez, Aguirre, Lozano y Viveros, 2015) describe la comunicación como: “un momento crucial en las relaciones familiares ya que se encuentran atravesadas por emociones y pensamientos de los miembros de la familia exteriorizadas de forma verbal y no verbal” (p. 132).**

**Consecuente con lo anterior, las familias entrevistadas han utilizado mecanismos para generar una comunicación abierta, es decir, buscan espacios de interacción para manifestar cualquier tipo de situación que surja al interior de las familias y que les produzca sentimientos y emociones, que pueden expresar con libertad y confianza. Al respecto, Oliveros (como se citó en Mejía & Viveros, 2013) advierte:**

Las emociones se actúan inicialmente en la familia, porque en principio este sería el medio más seguro para practicar la alegría, la rabia, la tristeza, el miedo, el amor etc., en la medida en que ella proporcione un ambiente protector e íntimo, basado en el afecto incondicional entre sus miembros (p. 55).

**Las familias entrevistadas han optado, como estrategia comunicativa, por dialogar las situaciones problemáticas entre el subsistema conyugal y posterior a esta instancia, hablarlo o compartir las decisiones con el subsistema parento-filial, de tal modo que todos sus miembros sean partícipes de lo que sucede en el grupo familiar. Como menciona Gimeno (1999), la familia es “un sistema abierto, propositivo y autorregulado. ‘Sistema’ significa una unidad formada por unos miembros que interactúan entre sí, entre los que existen determinados vínculos y se mantienen unas transacciones” (p. 35).**

Además, las familias manifiestan su sentir con respecto a los momentos adecuados para dialogar y comunicarse en situaciones en las que el ambiente puede ponerse tenso o se deba comunicar algo con lo que alguno de los integrantes de la familia no esté de acuerdo y pueda generar conflictos entre ellos. De acuerdo con Gimeno (1999):

En la familia no todos los momentos, ni en todas las interacciones, las intenciones son igualmente positivas; hay momentos de ambigüedad y momentos de enfrentamiento, en donde un uso adecuado de las estrategias puede ayudar a resolver un conflicto (p. 198).

La comunicación abierta es uno de los factores con más relevancia en la investigación, debido a que permite que todos los integrantes de las familias logren manifestar sus pensamientos, sentimientos e ideas de forma clara, precisa y con confianza, ayudando en la cohesión de estos grupos.

Con respecto a la siguiente categoría, referida a las percepciones que tuvieron las familias entrevistadas sobre las RSA, se evidenció que la principal red de apoyo con la que han contado a través de los años y con la que aún cuentan es el grupo familiar con el cual conviven y sus familias de origen. Se acude con frecuencia a personas cercanas con las cuales tienen relaciones estrechas e íntimas y se pretende obtener soporte afectivo, emocional, sentimental, económico, de protección y de comunicación. La necesidad de vincularse para poder socializar es evidente y, desde sus narraciones, se comprendió que para poder estar en sociedad y trascender es necesario tener una red de lazos íntimos creados que brinde acompañamiento en diferentes momentos de la cotidianidad familiar.

John Bowlby (como se citó en Fernández, 2005), basado en la teoría del vínculo, comprende la necesidad de los individuos de unirse a otros, y lo expresa de esta manera: “existe una necesidad humana universal de vínculos afectivos cuyos lazos íntimos creados en la infancia formarían una sólida base emocional para la vida adulta, además de proporcionar unos prototipos para las relaciones sociales posteriores” (p. 3).

Manifiesta Sluzki (1998): “las redes sociales se pueden discriminar en microrred social personal que hace referencia a la red social más significativa del individuo y la red macro que incluye la comunidad de la que se forma parte” (p. 38); así, en esta investigación encontramos que las familias entrevistadas conforman sus redes sociales dentro de estas categorías. En las tres familias, su grupo primario o microrred son los miembros de su familia –ya sea con los cuales conviven o sus familias de origen–, siendo esta red de interacciones un apoyo fundamental en diversos momentos; se ve en los resultados que es una relación constante bidireccional de apoyo y que cada vez los vínculos se fortalecen.

En las tres familias se evidenció que la red social de apoyo secundaria o la red macro, al igual que la primaria, es de un alto significado para sus vidas; a partir de los relatos se evidencia que las RSA fuera del núcleo familiar a las cuales pertenecen –ya sea por trabajo, diversión, estudio o credo– también hacen parte de sus vidas y han contribuido a su desarrollo como individuos, como familia y como miembros de la sociedad en la cual están inmersos.

Por otro lado, con respecto a las percepciones que tuvieron las familias acerca de las TIC, es importante destacar que usarlas les ha beneficiado en varios aspectos referidos a la vida laboral y académica; estas herramientas son el medio por el cual pueden acceder a información, actualizarse en

cuanto a diferente información que necesiten de acuerdo a sus necesidades y lograr ágilmente realizar las actividades relacionadas con trabajo o estudio y aprender de diferentes temas que están a la mano. Con respecto a esto, menciona Vélez (2013) “las tecnologías de la información y las comunicaciones han penetrado activamente nuestro diario vivir, generando nuevas y dinámicas formas de comunicación y de aprendizaje” (p. 11).

**La** comunicación fue otro factor importante a destacar sobre los beneficios encontrados en las familias entrevistadas. Son relevantes las percepciones que tiene estas sobre cómo por medio del uso de las TIC pueden estar comunicándose con sus familiares constantemente, gracias la facilidad de tener un teléfono celular o una computadora para informar o manifestar algo a sus familiares cuando, por algún motivo, no se encuentran juntos; además de poder interactuar con personas fuera de su núcleo familiar. Según Vélez (2013): “las TIC construyen y constituyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de lo propio como cultura” (p. 15).

**En** cuanto a las percepciones de las familias con respecto a los aspectos en los cuales el uso de las TIC no les ha beneficiado tanto, manifiestan –de manera paradójica con los beneficios– que al interior de sus familias se ha afectado el tema de la comunicación debido a que las TIC de cierto modo los ha distanciado como grupo y ha reducido los espacios en los cuales compartían en tiempo real y que ha servido para acercar y para alejar a la vez. Con respecto a lo anterior, Chul Han (2014) comenta que: “cojeamos tras el medio digital, que, por debajo de la decisión consciente, cambia decisivamente nuestra conducta, nuestra percepción, nuestra sensación, nuestro pensamiento, nuestra convivencia” (p. 11).

## Conclusiones

**Finalmente**, las familias han logrado comunicar que el uso de las TIC puede ser favorable para sus integrantes siempre y cuando se haga adecuadamente y no se utilicen en aspectos que puedan debilitar las relaciones interpersonales y familiares o se interpongan en el adecuado desarrollo de sus vidas como individuos y como grupo familiar. Apoyando esto, Chul Han (2014) plantea que: “de los teléfonos inteligentes, que prometen más libertad, sale una coacción fatal, a saber, la coacción de la comunicación. Entre tanto, se tiene una relación casi obsesiva, coactiva, con el aparato digital” (p. 59).

**Ahora bien**, desde una aproximación al objetivo del artículo, podemos afirmar que la relación que existe entre las RSA y el uso de las TIC en la dinámica familiar de los entrevistados consiste en lograr que, por medio de dichas tecnologías, las familias puedan comunicarse tanto con su grupo familiar, como con las RSA con las que cuentan, de tal modo que faciliten la comunicación entre ellos; puede ser una herramienta de “doble vía” porque puede permitir proximidades y a la vez distancias. Esta comunicación se logra realizar de manera abierta, ágil y de forma segura gracias a las posibilidades

y avances que, cada vez más, nos ofrecen las TIC. Sin embargo, al mismo tiempo genera lo contrario, distancias que pueden producir malestar al interior de las familias. Es importante agregar que tanto el aspecto de proximidad, como el de distancia, hacen parte de una experiencia familiar.

Las limitaciones de este artículo se encuentran en no haber utilizado metodologías cuantitativas, por lo tanto, los hallazgos no se pueden generalizar en todas las familias de la ciudad. De este modo, se puede motivar a que investigaciones futuras analicen el uso de las RSA y las TIC y su relación con la dinámica familiar con una mayor cantidad de familias participantes y así obtener un mayor volumen de hallazgos, es decir, una investigación de orden cuantitativo.

El aporte de este artículo a la literatura ya existente es que relaciona el uso de las TIC, las RSA y cómo inciden estas en la dinámica familiar, de ahí que se diferencia de estudios anteriores que se limitan a algunos de estos aspectos. Además, enfatiza en el cambio que han tenido las familias en su dinámica y, en particular, sobre la comunicación al introducir las TIC en sus cotidianidades. Otra recomendación para las nuevas investigaciones es asociar las RSA y las TIC con diferentes dimensiones de la dinámica familiar como la norma, la autoridad y los roles. También podría realizarse una investigación en la que se vinculen instituciones educativas que permitan comprender relaciones entre familia, educación, RSA y TIC.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

## Referencias

Aguirre, P. y Casco, J. (diciembre de 2009). Digital media, laboratorios de la realidad social. *Prisma Social*, (3), 1-16.

Barrera, D. (2014). Consideraciones sobre una relación dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 30-44.

Chul Han, B. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Cólera, M. (2010). "Te escucho aquí al lado". Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales. *Athenea Digital*, (19), 239-248.

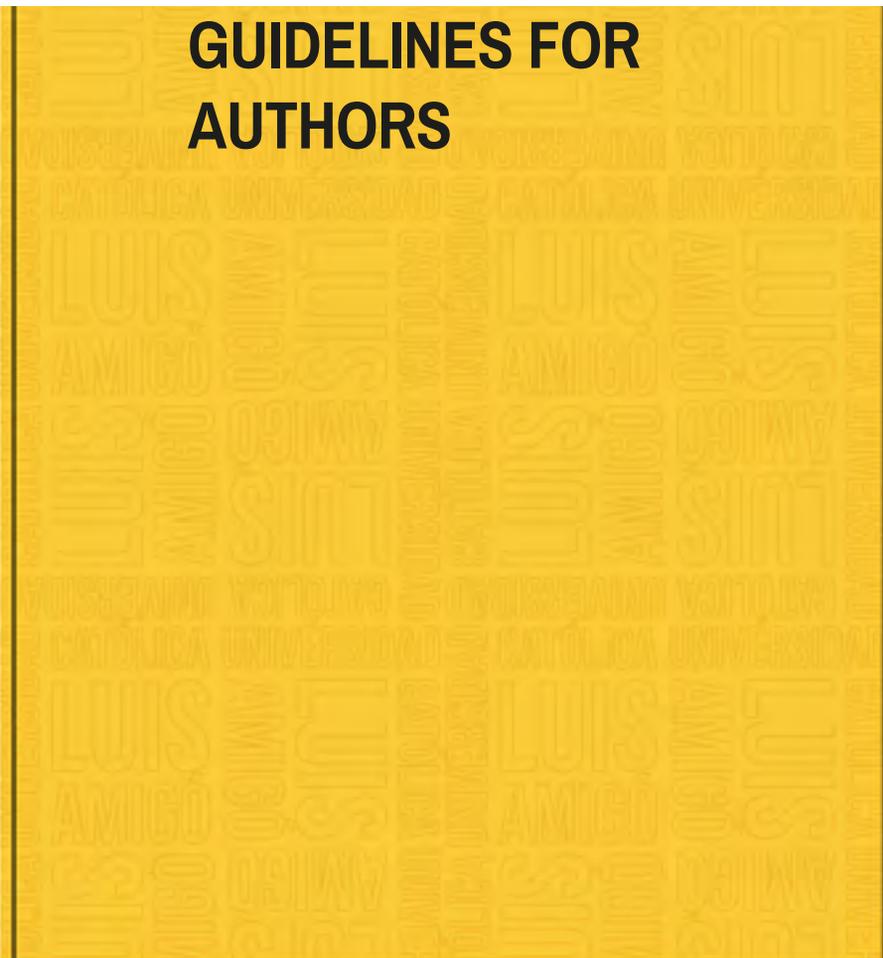
Echavarría, J. (2009). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, (4), 171 -182.

- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Periferia*, (3), 1-16.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A., López, P., y Sánchez, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Pulso*, 37, 35-58.
- Lozares, C. (1996). *La teoría de las redes sociales*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejía, Á. y Viveros, E. (2013). La afectividad en expresiones de acogida y hospitalidad en familias vinculadas a una clínica psiquiátrica de Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 42-59.
- Pacheco, M. (2011). Influencia de la comunicación interna en la gestión del conocimiento y aprendizaje, la cultura organizacional o culturas de las culturas. *Global Medial Journal*, (3)6, 1-9.
- Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires: Lumen.
- Sánchez, G., Aguirre, M., Lozano, N., y Viveros, E. (2015). Sobre la dinámica familiar. Revisión documental. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 117-138.
- Sluzki, C. E. (1998). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Tay, M. y Hernández, M. (2012). Influencia del uso de las redes sociales en las relaciones familiares de jóvenes de 18 y 24 años que presentan adicción a las mismas (Tesis de pregrado). Universidad San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Torres, C. y Zapata, A. (2004). Las redes sociales detrás de su apariencia: enfoques y perspectivas metodológicas. *Tendencias & Retos*, 9, 45-62.
- Vélez, J. (2013). *Tras el rostro del otr@ ¿cacería manual o virtual?: un estudio de Tic en la IUE*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Viveros, E. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar. Reflexiones útiles para Latinoamérica 1. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 396-397.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68, 551-580.



**DIRECTRICES PARA  
LOS AUTORES**

**GUIDELINES FOR  
AUTHORS**



# Políticas editoriales

## *Enfoque*

La Revista Universidad Católica Luis Amigó es de carácter divulgativo, su difusión es anual, sus artículos o ensayos son productos de la alta calidad académica, como resultado de investigaciones en las áreas de las ciencias sociales y naturales. Con ello, se aporta al progreso de las ciencias en mención a partir de polémicas, discusión o debates a nivel regional, nacional e internacional alrededor de problemáticas interdisciplinarias y epistemológicas con incidencias para la actualidad.

## *Público objetivo y alcance*

La Revista está direccionada al público en general por el carácter genérico en sus publicaciones. Procura por contribuir al saber y conocimiento científico-académico en cualquier tema de las ciencias sociales y particulares.

323

# Manual para la presentación de los artículos

Es importante que los autores se ciñan al presente manual para la aceptación inicial de sus contribuciones. La primera selección de los artículos obedece al seguimiento del formato, las directrices y políticas editoriales de la Revista Universidad Católica Luis Amigó.

## *Formación académica de los autores*

La revista recibe contribuciones de autores con nivel académico de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, o de estudiantes de posgrado asesorados por un tutor que cuente con alguno de los niveles mencionados.

## ***Tipos de artículos que se reciben***

Se reciben contribuciones teóricas y prácticas, artículos de investigación científica y tecnológica en todas las áreas que se ofrecen en la Universidad Católica Luis Amigó: docentes, estudiantes, invitados y egresados:

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** producto de proyectos finalizados de investigación. Consta de seis partes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículo de reflexión derivada de investigación:** producto de proyectos finalizados de investigación, con una visión deconstructiva y hermenéutica como fuente original como: entrevistas, encuestas, con los informantes del estudio. La estructura del texto introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- **Ensayo de revisión o estado del arte:** producto de proyectos finalizados que consta de la evaluación de una serie de investigaciones realizadas en torno a un área o problema específico de las ciencias en general. Se estructura de la siguiente manera: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículos de reflexión:** documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las técnicas de desarrollo. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Ensayo corto:** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
- **Artículo de reflexión:** producto del ejercicio personal sobre un tema o problemática que el autor se plantee.
- **Editorial:** Producto del editor, también un miembro del comité editorial o un invitado por parte de la revista.
- **Reseñas de libros:** se divulgará reseñas de textos; propuesto por unos de los participantes de los comités que preside la revista, que considere pertinente o relevante.

## ***Manual para la estructura del texto***

Todos los contribuyentes deben de ajustarse a la estructura propuesta para la divulgación de sus productos de la siguiente manera:

- El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta, márgenes de 3 cm en cada uno de los lados de la hoja, espacio 1.5, letra Arial, tamaño 12.
- Máximo de páginas: 35, se incluye cuadros, gráficas, referencias, notas.
- Título: español-inglés.
- El texto debe tener reseña breve del autor: nombres-apellidos, último título estudio superior, institución donde labora, país, correo electrónico, filiación si pertenece a un grupo de investigación.
- Resumen del texto: español-inglés, extensión máxima 350 palabras que contenga la idea principal, objetivos, metodología, donde se encuentre lo más sobresaliente del escrito y las conclusiones.
- Cinco palabras clave: español-inglés.

## ***Articulación de las citas***

El texto citado directamente de otra fuente, que se reproduce al pie de la letra o se parafrasea, debe llevar siempre la cita respectiva.

- Para la citación: normas APA, 6ta edición.
- Para la citación corta, menos de tres líneas, se agrega en el texto comillas para señalarlas. Las textuales extensas van fuera del texto o del párrafo con espacio por cada extremo sin comillas. De las dos formas de citación será completa: autor, año, número de la página. La referencia del texto deberá ser completa.
- Cuando se cita en el texto: apellido autor, fecha obra, entre paréntesis.
- Si en la oración se incluye el apellido del escritor, sólo se escribe su fecha entre paréntesis. Ejemplo: De acuerdo a Fernández (2013), la filosofía es la vida misma.
- Si no está incluido el escritor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha. Ejemplo: La filosofía es la vida misma (Fernández, 2013).
- Cuando son dos autores o más, la primera vez se cita con todos los apellidos, si se recurre al mismo texto, solo se escribe el apellido del primer escritor y se le agrega la frase: et al: Ejemplo, la neuroética es una nueva rama de la filosofía que se encarga de estudiar el comportamiento de la neurociencia (Fernández, Demadera, Márquez, & Flórez, 2013).
- Fernández et al. (2013) en tanto la neuroética se convierte en la nueva herramienta filosófica e interdisciplinaria.

- En caso tal, más de seis escritores, se utiliza et al, desde la primera citación.
- Las citas pie de página se utilizan para aclarar-aporar las adiciones necesarias, menos para referencias bibliográficas.

## ***Libros***

- Libros autor:
- Apellidos, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.
- Libros citados electrónicos:
- Apellidos, A. A. (Año). Título. Recuperado de [http://www. \\_\\_\\_\\_\\_](http://www._____)
- Libros editor:
- Apellido, A. A. (Ed.). Título. Ciudad: Editorial.

## ***Cita de cita***

Al citarse fuentes secundarias, o en su defecto la cita de cita debe utilizarse con suma prudencia; por ejemplo, que el trabajo original no sea posible su ubicación o ya no se imprima.

- Al citar las fuentes secundarias debe tener en cuenta la siguiente estructura: Nombre de la publicación original. Por ejemplo: como se citó en apellido del autor de la fuente secundaria, año, página.
- Debe referenciar las fuentes secundarias en el siguiente orden estructural:
- Apellidos del autor: inicial del primer nombre.
- Inicial del segundo nombre.
- (Año).
- Título del trabajo.
- Lugar: Editorial.

En la lista de referencias no debe incluir el trabajo o texto original, por ser fuente secundaria se referencia el trabajo leído.

Al citar obras clásicas en su ejercicio tenga presente:

- Las obras clásicas relevantes: la Biblia, obras griegas y latinas, no es necesario en la lista de referencias, solo con citarlas en el texto.
- Si conoce la fecha original de la publicación ubíquela en la cita.

- Al identificar la primera cita del texto la versión de la obra clásica que utilizó.
- Estas fuentes clásicas se numeran de la misma forma en todas las ediciones: (fragmentos, capítulo, versículo o canto).
- Si existe alguna duda de la fecha original de publicación, solo se cita el año de la traducción seguido por la abreviatura trad., o el año de la versión que utilizó, seguido por versión.

Al citar la Biblia siga la estructura siguiente: Nombre del libro seguido del número del capítulo, dos puntos, luego el número de versos o versículos y la traducción de la Biblia que cita: 2 Corintios: 4,8-9. Santa Biblia.

## Verbigracia

- (Aristóteles, trad. en 2000).
- Cervantes Saavedra (2001 versión).
- Génesis 1:29-30 (Biblia de Jerusalén)

### ***Capítulos de libros o referencias***

- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.
- Apellido, A. A. & Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. Apellido, C. C. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial, Recuperado [http://www\\_](http://www_)

### ***Publicaciones con regularidad***

- Revista digital: artículo.
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx.
- Artículo tomado de la Web:
- Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp. xxx-xxx. Recuperado de <http://www.> \_\_\_\_\_
- Artículo publicación a través de la Web diaria.
- Apellido, A. A. (Año, día de mes). Título del artículo. Título de la publicación. Recuperado de [http:// www.](http://www.) \_\_\_\_\_

### ***Trabajos de escritores corporativos o sin autor***

Se alfabetizan los escritores corporativos desde la primera palabra del nombre, tener en cuenta lo siguiente: una entidad principal precede a una subdivisión. Debe Utilizar los nombres oficiales y completos.

Al no existir autor, la referencia se organiza por su título de la publicación, es decir, ocupa el lugar del autor.

## **Advertencia**

Con el objetivo de diferenciar las publicaciones editadas por el mismo escritor- escritores y con el mismo año, se debe utilizar las letras a, b, c, organizándolas después del año en minúsculas.

Por cualquier circunstancia el trabajo puede tener un autor anónimo la referencia se debe alfabetizar como si anónimo fuera un nombre real o tal cual.

Los materiales que son legales se deben usar como referencias sin autor, porque su alfabetización empezará por el primer elemento significativo de la entrada.

# **Políticas y ética de la publicación**

### ***Propiedad intelectual***

### ***Derechos patrimoniales***

La Revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. © 2017 Universidad Católica Luis Amigó.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

## ***Derechos de autor***

El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en su acuerdo con el editor: los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, éstos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

## ***Política de publicaciones***

Los autores mediante carta dirigida al director, manifiestan la cesión de derechos patrimoniales y declaración de conflictos de intereses, esta será suministrada por la dirección de la revista. Dicho documento indica la originalidad del artículo, que no está publicado en otro medio y que no se encuentra simultáneamente postulado en otra revista.

- El autor hará cesión de todos los derechos sobre el artículo a la revista institucional.
- Una vez iniciada la evaluación del artículo, los autores se comprometen a no retirarlo hasta la finalización del proceso. No se devolverán los originales.
- La revista Institucional someterá los artículos recibidos a evaluación inicial por parte del Comité Editorial, en caso de que el Comité encuentre pertinente el texto, se someterá a evaluación por un árbitro anónimo quien determinará si es publicable. Si el árbitro lo aprueba pasará a su publicación.
- La dirección dará respuesta en un máximo de tres días acerca de la recepción de la contribución recibida al autor.
- Todos los artículos deberán remitirse vía electrónica, a través del correo electrónico de la revista.
- El texto debe estar ajustado a los patrones estructurados por la dirección de la revista tipo artículo.
- Una vez enviado el artículo se entiende que el autor ha autorizado su publicación. Al 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.
- Al 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.

## ***Proceso de revisión por el Comité Editorial***

Los miembros del Comité seleccionan con rigurosidad los artículos con criterios claros y rigurosos establecidos por la revista. A su vez el conflicto de intereses se interpreta como cualquier tipo de relación de índole financiero ya sea profesional, individual o personal que incida en la objetividad y en la presentación de la información. Al publicar un artículo se tiene en cuenta cinco momentos así:

1. Su validez como producto de una investigación.
2. Su pertinencia y el aporte que hace a las ciencias en general.
3. El hilo conductor y sentido de lo que se escribe.
4. La actualidad de lo expuesto.
5. La correspondencia y la coherencia del ensayo.

## ***Aval del Comité de ética***

Con el fin de evidenciar que se cuenta con los permisos necesarios de las personas naturales y jurídicas implicadas en los textos, cada artículo de investigación que se envíe a la revista deberá contar con el aval del Comité de ética del consentimiento y asentimiento informado de la investigación, así, se solicita a los autores adjuntar una copia del mismo al momento de remitir su contribución.

## ***Publicación y divulgación***

- La revista completa y los textos individuales se publican en formatos PDF y HTML. A cada contribución se le asigna un identificador persistente de recursos (DOI), que facilita su localización en internet.
- Una vez se aprueba la inclusión de los textos en la revista, se genera la publicación anticipada, con el propósito de responder a las necesidades de vigencia del contenido y a los requerimientos de los autores y del medio.
- La Revista Universidad Católica Luis Amigó utiliza, entre otros medios, las redes sociales y académicas para la divulgación de su contenido.

## ***Ética de la revista***

- El Comité Editorial, es el encargado de revisar todos los artículos para así evitar posibles plagios en los procesos evaluativos, ello garantiza la calidad académica de la revista.
- Se consideran motivo de devolución si se comprueba que es: plagio, adulteración, discurrir o falsificación de datos del contenido del artículo por parte del autor que no sean inéditos y originales.

- En ningún suceso la dirección de la revista reclamará al o a los autores (as) la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.
- Al publicar el artículo: I) el autor descubre posibles errores de forma o de fondo que vulneren contra la calidad o científicidad de su texto, podrá requerir el retiro o corrección del mismo.
- II) Si un tercero revela un error, es responsabilidad del autor rectificar de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.

### ***Cobros y pagos a colaboradores***

La Revista no cobra a los autores por ninguna actividad del proceso editorial ni por la publicación.

No se generan retribuciones económicas a los autores que contribuyen a la Revista ni a los miembros de los comités.

Todos los costos de producción editorial, publicación y divulgación son asumidos por la Universidad Católica Luis Amigó.

### ***Declaración de privacidad***

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la Revista Universidad Católica Luis Amigó se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

## **Información para las contribuciones**

Debe ser dirigida a los siguientes correos electrónicos:

revista@amigo.edu.co

fredy.fernandezma@amigo.edu.co



Universidad Católica Luis Amigó  
Transversal 51 A N°. 67 B-90. Medellín, Antioquia, Colombia  
Tel.: 448 76 66  
[www.ucatolicaluisamigo.edu.co](http://www.ucatolicaluisamigo.edu.co)