

De la autopoiesis a la mentalización: Cognición, confianza epistémica y coordinación social en la transmisión cultural, el trauma y la psicopatología

Moufarrej Riff Silva^a

^a *Universidad Central de Chile, Chile*

Introducción

En la actualidad, los problemas de salud mental constituyen uno de los principales desafíos sanitarios y sociales a nivel mundial. Se estima que en 2021 aproximadamente una de cada siete personas padecía alguna patología en esta dimensión; las más prevalentes eran los trastornos de ansiedad y los depresivos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Por otra parte, en Chile un 17,1 % de la población presenta sospecha o presencia de problemas de salud mental, con una mayor frecuencia también de síntomas de ansiedad y depresión (Bravo et al., 2024).

Existe consenso de que las problemáticas de salud mental no se distribuyen de manera homogénea en la población. Al respecto, la evidencia muestra que los determinantes sociales de la salud no solo inciden en la aparición de los trastornos mentales, sino también en su persistencia y severidad (Alegría et al., 2023; Wickramaratne et al., 2022). Factores como el género, la inestabilidad económica, las dificultades para cubrir necesidades básicas o las barreras de acceso a servicios se asocian a una mayor frecuencia de

problemáticas de salud mental y a una mayor probabilidad de cursar cuadros de carácter crónico (Faruque et al., 2025). Estas condiciones configuran escenarios de estrés prolongado que impactan directamente en el funcionamiento psicológico, modulando tanto la vulnerabilidad al malestar como las posibilidades de recuperación (Jeste et al., 2025). Asimismo, estos factores generan y perpetúan ciclos intergeneracionales de desventaja en población expuesta a contextos de vulnerabilidad psicosocial asociados al estrés sostenido en el tiempo (Kirkbride et al., 2024).

La complejidad de este fenómeno invita a comprender la salud mental como un proceso dinámico, relacional y contextualmente situado (Irrázaval, 2020). En este sentido, cobra especial relevancia pensar en su expresión en la niñez y la adolescencia, etapas cruciales de maduración en las que una proporción significativa de los trastornos mentales se manifiesta tempranamente, lo que evidencia la importancia de las condiciones de vida para su configuración (OMS, 2025). Este enfoque no solo amplía la manera de concebir la salud mental, sino que también exige examinar cómo las condiciones contextuales impactan en el funcionamiento del cerebro humano.

Al respecto, la evidencia en neurociencia del desarrollo muestra que la maduración de funciones cognitivas, emocionales y autorregulatorias ocurre en estrecha interacción con el entorno, donde las condiciones de estrés persistente, violencia o privación material durante la infancia y la adolescencia se asocian con alteraciones en redes cerebrales implicadas en el control ejecutivo, la regulación emocional y el procesamiento social (Casey, 2023; León Rodríguez y Cárdenas Parra, 2021). Estas modificaciones afectan no solo la reactividad frente a la amenaza, sino también la sensibilidad a las recompensas sociales y la capacidad de aprender a partir de la experiencia vincular, lo que configura patrones de funcionamiento que pueden persistir a lo largo de todo el ciclo vital (Li et al., 2022). En este sentido, el entorno social temprano opera como un organizador central del desarrollo cerebral, proporcionando o restringiendo las condiciones necesarias para la maduración de la cognición social en períodos especialmente sensibles del desarrollo (Ilyka et al., 2021; Sakurai, 2022). Así, las condiciones externas al individuo se alzan como elementos constitutivos del funcionamiento

mental, anclando la experiencia a la historia relacional y contextual de cada sujeto (Atzil et al., 2018).

Desde este marco, el desplazamiento hacia una comprensión relacional de la mente humana encuentra un importante sustento epistemológico en la teoría de la autopoiesis desarrollada por Humberto Maturana y Francisco Varela. A partir de esta base, elaboraciones posteriores en el marco de la teoría de la enacción plantean que la mente no se concibe como la representación de un mundo externo previamente dado, sino como el modo en que un organismo vivo, a través de su interacción continua con el entorno, construye activamente su experiencia y las formas en que se vincula con los otros (Ramos Mejía et al., 2024; Thompson, 2004). En este escenario, conocer, vivir y dar sentido aparecen como dimensiones de un mismo fenómeno, en el que lo mental emerge como una forma particular de organización de lo vivo. Así, la autopoiesis permite comprender que el desarrollo psicológico se configura a partir del entrelazamiento constante entre lo biológico y lo social, de modo que las experiencias relacionales, mediadas por procesos neurobiológicos que se expresan a través del cuerpo, la emoción y el lenguaje, participan activamente en la constitución del sujeto y en la manera en que este se experimenta a sí mismo y a los demás (Garavito y Villamil, 2017; Gibert-Galassi y Correa, 2001). Desde esta mirada, la mente deja de entenderse como una entidad cerrada o aislada, para ser concebida como un proceso que emerge en interacción con el entorno social, que produce sentido y orienta la acción desde una historia relacional situada (Flores Trejo, 2004).

Considerando entonces que el desarrollo psicológico se establece en constante interacción con el entorno, la noción de *mentalización* se alza como un concepto relevante para dar sentido a este proceso. Este constructo se entiende como la capacidad de comprender el comportamiento de los demás a partir de sus estados mentales e intenciones subyacentes, así como la habilidad de entender el impacto que los propios estados afectivos y comportamientos tienen sobre los otros (Fonagy y Target, 1996, 2000; Target y Fonagy, 1996). Así definido, es una pieza clave para sostener la idea de una mente en articulación con el medio, pues ofrece un modelo para

comprender cómo la mente humana se acopla con otras mentes y participa activamente en su propio desarrollo.

En esta misma línea, si el funcionamiento mental emerge en la interacción y el acoplamiento del sujeto con su entorno, resulta necesario analizar cómo este proceso se manifiesta en la experiencia psicológica y cuáles son sus implicancias cuando dicho acoplamiento se ve interrumpido o tensionado. En este sentido, el presente ensayo propone una revisión teórico-conceptual orientada a articular los aportes de las teorías de la autopoiesis y la mentalización, con el propósito de ofrecer un marco comprensivo que permita pensar el desarrollo de la mente como un proceso relacional, situado y dinámico. Esto, con el objetivo de contribuir a la comprensión de los modos en que los seres humanos construyen sentido de sí mismos y de los otros en contextos relacionales específicos desde etapas preverbales, así como de las consecuencias que se derivan cuando estos procesos se ven afectados, particularmente en escenarios de vulnerabilidad psicosocial.

De los sistemas vivos a la coordinación social

La teoría de la autopoiesis surge como un intento por explicar la constitución y permanencia de la vida a partir de su forma más mínima. Desde esta perspectiva, lo vivo no se caracteriza por la posesión de determinadas propiedades materiales o funcionales, sino por una forma particular de organización. Un ser vivo es, en primer lugar, una unidad autónoma cuya identidad se sostiene en una red cerrada de procesos de producción de componentes que, al operar de manera recursiva, generan y conservan la misma organización que los produce (Maturana y Varela, 1972/1998).

La organización autopoietica se define por su *clausura operacional*, es decir, los procesos que la componen se articulan de tal manera que el sistema se sostiene a sí mismo como unidad. Sin embargo, esta clausura no implica aislamiento material. Los sistemas vivos son abiertos al intercambio de componentes con su entorno, pero cerrados en cuanto a la organización que define su identidad. Desde esta perspectiva, la autonomía del ser vivo

no implica independencia del medio, sino que todos los cambios quedan subordinados a la conservación de su organización. Cuando esta se pierde, el sistema deja de existir como unidad viva (Maturana y Varela, 1984/1994; Ramos Mejía et al., 2024).

Para comprender este fenómeno, resulta clave distinguir entre *organización* y *estructura*. La organización refiere al conjunto de relaciones que deben mantenerse para que un sistema siga siendo lo que es, mientras que la estructura corresponde a los componentes materiales y relaciones concretas que encarnan esa organización en un momento determinado. En este escenario, la estructura puede cambiar de manera significativa a lo largo del desarrollo del organismo sin que este pierda su identidad, siempre y cuando su organización se conserve. Esta distinción permite comprender a los sistemas vivos como entidades dinámicas y situadas en una trayectoria de desarrollo, capaces de transformarse sin perder su identidad (Letelier et al., 2003; Maturana y Varela, 1972/1998; Ramos Mejía et al., 2024).

La relación que existe entre el sistema autopoietico y su entorno se comprende, desde esta mirada, a través del concepto de *acoplamiento estructural*. El acoplamiento estructural refiere a un historial de interacciones recurrentes entre un organismo y su ambiente, en el cual ambos se perturban mutuamente sin que el sistema pierda su organización. Aquí, el medio no genera ni determina los cambios del organismo, sino que actúa como fuente de perturbaciones frente a las cuales el sistema responde de acuerdo con su propia estructura. De esta forma, sistema y entorno cambian de manera congruente en un proceso de ajuste mutuo que permite la conservación de la autopoiesis a lo largo del tiempo (Letelier et al., 2003; Maturana y Varela, 1972/1998).

Este proceso es fundamental para la comprensión de la cognición. Desde la teoría de la autopoiesis y sus desarrollos posteriores, conocer no equivale a representar un mundo externo predefinido, sino a participar en una historia de acoplamiento viable con el ambiente. El mundo que el organismo conoce emerge de su propia dinámica de interacción en función de aquello que resulta relevante para la conservación de su organización. En este sentido, *conocer* y *vivir* constituyen dos dimensiones inseparables de un

mismo proceso, donde el sentido del entorno se construye en la experiencia misma del acoplamiento (Maturana y Varela, 1984/1994; Varela et al., 1991/1997).

Cuando el acoplamiento estructural ocurre entre sistemas vivos, y particularmente entre organismos dotados de sistema nervioso, se generan niveles de interacción más complejos. En estos casos, las interacciones recurrentes permiten la emergencia de campos de coordinación consensuada, en los cuales las conductas de los participantes se articulan de manera estable. Estos acoplamientos relacionales complejos constituyen la base del fenómeno social, en tanto hacen posible la coordinación de acciones entre individuos que conservan su identidad en la relación (Duhalde, 2023). La coordinación conductual no depende de un control central ni de la transmisión de información entre estos sistemas, sino de la historia compartida de interacciones que consolida determinadas formas de acción conjunta. En el caso humano, estas coordinaciones alcanzan un encadenamiento progresivo que da lugar al lenguaje, entendido como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones. Desde esta perspectiva, lo social no se define por la autopoiesis de sus componentes individuales, sino por la forma de coordinación que se establece entre ellos (Garavito y Villamil, 2017; Maturana y Varela, 1972/1998).

Así, la teoría de la autopoiesis permite posicionar a la cognición y lo mental en un marco relacional, histórico y situado, donde la construcción de sentido y acción emerge en la interacción. Este enfoque sienta las bases para pensar fenómenos psicológicos complejos no como operaciones internas aisladas, sino como procesos que se configuran en el entramado de relaciones que sostienen la vida individual y social. Sobre esta base, es posible abordar la comprensión del otro como un fenómeno emergente de estas dinámicas relacionales.

Del acoplamiento a la intersubjetividad

La *atención conjunta* se define como la capacidad de coordinar la atención con otra persona hacia un foco de interés compartido, organizando la propia orientación atencional en relación con la del otro (Escudero-Sanz et al., 2013; Mundy y Newell, 2007). Esta coordinación puede expresarse tanto en la respuesta a señales sociales —el seguimiento de la mirada o del gesto— como, en estadios tempranos del desarrollo, en la iniciativa de un niño por dirigir la atención de uno de sus cuidadores hacia un objeto o evento, lo que resulta en la configuración de un marco relacional compartido (Carpenter et al., 1998; Ilyka et al., 2021).

Desde la teoría de la autopoiesis, la atención conjunta podría comprenderse como una forma temprana de coordinación de coordinaciones, ya que no solo se alinean conductas atencionales, sino que se coordina recursivamente la propia coordinación que las sostiene en la interacción. En ese sentido, no se trata simplemente de coincidir perceptivamente en un objeto, sino de participar en un episodio en que —como ocurre en la interacción entre un niño y su cuidador— cada acción se orienta en función de la acción del otro, lo que da lugar a un patrón de articulación sensoriomotora de carácter mutuo y relativamente estable (Escudero-Sanz et al., 2013; Haviland, 2021). En un escenario de interacciones tempranas, la atención conjunta inaugura un dominio triádico compuesto por el niño, el otro y el objeto, que introduce una forma inicial de intersubjetividad, donde el foco compartido adquiere sentido en la relación (Flavell, 2000).

La evidencia en psicología del desarrollo ha mostrado que, en los seres humanos, esta capacidad emerge de manera progresiva durante el primer año de vida, avanzando desde formas iniciales de respuesta a la atención del otro hacia modalidades más complejas en las que el infante inicia activamente episodios de atención conjunta (Escudero-Sanz et al., 2013; Mundy y Newell, 2007). Esta transición es relevante, ya que la iniciación de la atención conjunta implica que el niño no solo monitorea la conducta atencional del otro, sino que coordina su propia acción para influir en ella. Así, la atención conjunta se alza como una práctica relacional que contribuye

activamente a la organización de la cognición social (Mundy y Newell, 2007).

De acuerdo con Ilyka et al. (2021), las experiencias iniciales de interacción social, principalmente aquellas caracterizadas por atención conjunta, se asocian con el desarrollo funcional y estructural de redes cerebrales de orden superior implicadas en la integración socioemocional. En ese sentido, la conectividad entre redes visuales, sistemas atencionales y la red por defecto se ve fortalecida en infantes que participan con mayor frecuencia en episodios de atención conjunta, lo que sugiere que estas coordinaciones participan activamente en su consolidación funcional durante períodos de alta plasticidad cerebral. Junto con ello, las interacciones caracterizadas por sincronía y reciprocidad se vinculan con una mejor regulación emocional frente a situaciones de estrés, lo que destaca el rol de la atención conjunta como base del desarrollo socioemocional temprano.

En el ámbito del lenguaje, la atención conjunta cumple una función estructurante: al permitir, en estadios iniciales del desarrollo, que el infante identifique el foco atencional del adulto como clave para interpretar la intención referencial, reduce la ambigüedad comunicativa y facilita la adquisición de palabras (Eriksson, 2019; Flavell, 2000). Desde esta perspectiva, el lenguaje emerge como una expansión de coordinaciones previas, en las que gestos, miradas y vocalizaciones se organizan en un espacio compartido. La atención conjunta opera así como un andamiaje relacional que posibilita la generación de coordinaciones consensuadas.

En este escenario, la atención conjunta contribuye al desarrollo de la intersubjetividad, al permitir que, en etapas iniciales del desarrollo, el niño comprenda a los otros como agentes intencionales, con metas y focos de atención propios (Carpenter et al., 1998; Flavell, 2000). La capacidad de interpretar intenciones, anticipar acciones y compartir experiencias se configura en el marco de estas coordinaciones tempranas, que preparan el terreno para formas más complejas de cognición social. Comprendida como una coordinación de coordinaciones, la atención conjunta aparece así como

un fenómeno central en el despliegue relacional del desarrollo humano, articulando el lenguaje, la emoción y las dinámicas relacionales desde los primeros momentos de la vida.

Del gesto al aprendizaje

Si la atención conjunta en estadios iniciales del desarrollo inaugura un dominio intersubjetivo en el que las acciones del niño y del otro se coordinan en torno a un foco compartido, es relevante precisar cómo ciertas coordinaciones tempranas generan las condiciones para el aprendizaje social y, progresivamente, para formas más complejas de cognición social. En este escenario, las señales ostensivas y la confianza epistémica se vuelven claves al operar como reguladores de la apertura del sujeto a la información social, modulando la disponibilidad para incorporar conocimiento cultural como orientador de la acción (Csibra y Gergely, 2006, 2009; Fonagy et al., 2015, 2023; Li et al., 2023).

Es posible entender a las *señales ostensivas* como estímulos o conductas mediante las cuales un agente señala su intención comunicativa y específica al destinatario del mensaje, tales como el contacto visual, la responsividad contingente, el uso del nombre propio y la prosodia del habla dirigida (Csibra y Gergely, 2006, 2009; Fonagy et al., 2015; Jamnadass, 2020). Su función no se limita a captar la atención, sino a instalar un contexto pedagógico en el que el receptor interpreta que lo que sigue debe ser retenido como conocimiento relevante y generalizable (Csibra y Gergely, 2006, 2009; Jamnadass, 2020). En este escenario, se ha observado que la ostensión puede influir en el aprendizaje más que la atención por sí sola, donde señales no ostensivas pueden captar atención sin producir el mismo efecto en el aprendizaje referencial (Okumura et al., 2020). Así, la ostensión puede concebirse como un gatillante del acoplamiento estructural a través de un marcador relacional que organiza la interacción hacia un circuito específico de coordinación, en el cual la conducta del otro es interpretada como una demostración intencional y no únicamente como una acción funcional sobre el entorno (Csibra y Gergely, 2006, 2009).

En este punto se articula la noción de *confianza epistémica*, definida como la disposición a considerar que el conocimiento comunicado por otros es auténtico, personalmente relevante y, además, generalizable (Asgarizadeh et al., 2023; Fonagy et al., 2015; Li et al., 2023; Sprecher et al., 2022). Las formulaciones más actuales de este concepto subrayan que esta apertura ocurre en tensión con la *vigilancia epistémica*, entendida como una postura protectora frente a información que puede ser potencialmente engañosa, irrelevante o perjudicial (Fisher et al., 2021; Fonagy et al., 2015; Li et al., 2023; Sprecher et al., 2022). Desde esta perspectiva, la confianza epistémica no implica credulidad; más bien, funciona en un equilibrio entre apertura y cautela que permite sostener el intercambio social sin perder la capacidad de discriminación (Fonagy et al., 2023; Li et al., 2023).

Desde la mirada de la pedagogía natural, las señales ostensivas actuarían como llaves que, al reducir transitoriamente la vigilancia epistémica, activan una postura pedagógica y abren una vía rápida para incorporar conocimiento culturalmente significativo (Csibra y Gergely, 2006, 2009; Fonagy et al., 2015; Fisher et al., 2021). La evidencia en estudios del desarrollo temprano ha propuesto que los lactantes muestran una sensibilidad específica a estas señales, lo que permite preparar la atención para aprender sobre el mundo social y cultural más allá de la experiencia inmediata (Csibra y Gergely, 2006, 2009; Jamnadass, 2020). En otras palabras, el aprendizaje social humano se apoya en un dispositivo comunicativo específico que favorece la generalización. Así, lo aprendido no queda fijado como un episodio aislado, sino como conocimiento aplicable a otros contextos (Csibra y Gergely, 2009; Jamnadass, 2020; Okumura et al., 2020).

Del aprendizaje a la convivencia

El análisis de las señales ostensivas desde la teoría de la autopoiesis permite indicar que estas no constituyen herramientas comunicativas incorporadas externamente al organismo, sino formas de operar que emergen del vivir humano en tanto sistema autónomo y relacional. En este marco, el entorno no instruye al organismo —a lo más, lo perturba— y las transformaciones

que se gatillan quedan siempre determinadas por la estructura del propio sistema (Maturana y Varela, 1972/1998). Bajo esa lógica, la ostensión puede comprenderse como una perturbación relacional que, al desplegarse en el convivir, favorece secuencias de acoplamiento estructural y abre una disponibilidad recíproca para la coordinación (Maturana y Varela, 1984/1994, 1972/1998). Dicho de otro modo, la señal ostensiva no transmite aprendizaje, sino que hace posible un tipo de interacción en la que el sistema puede conservar y complejizar regularidades de acción con otros.

Este fenómeno adquiere mayor visibilidad cuando se considera la recurrencia de estos encuentros en dinámicas triádicas de atención conjunta. En coherencia con la noción de Maturana y Varela (1984/1994, 1972/1998) del lenguaje como coordinación consensual de acciones y, más específicamente, como un fluir recursivo de coordinaciones de coordinaciones, la atención conjunta puede leerse como un umbral relacional que permite que la coordinación no quede restringida al aquí y ahora sensoriomotor, sino que empieza a estabilizarse como un patrón. En este punto, el acoplamiento recurrente puede ser entendido desde el concepto del *modo-nosotros* (Tuomela, 2006). Este consiste en una orientación relacional de la acción, en la que las perspectivas individuales se coordinan en torno a una meta compartida sin perder su diferenciación. No se trata, por tanto, de la emergencia de una mente grupal unificada. El modo-nosotros se constituye en la acción misma y sostiene metas compartidas desde etapas tempranas del desarrollo (Bianchin, 2015; Moll et al., 2021). La reiteración de estas coordinaciones posibilita el desarrollo progresivo del dominio relacional, el cual transita desde formas iniciales de acción conjunta hacia configuraciones más complejas que habilitan tanto el lenguaje como el aprendizaje social (Koreň, 2016).

En este mismo contexto, la confianza epistémica puede ser concebida como un modo de apertura al aprendizaje social que se ancla en la relación y no en la validez de contenidos. En ese sentido, si la confianza epistémica supone considerar que lo comunicado por otro es relevante, generalizable y pertinente para uno mismo (Fonagy et al., 2015; Fonagy et al., 2023), entonces su condición de posibilidad puede dialogar con el fenómeno de aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, sin la

cual la coordinación se empobrece y lo social pierde su fundamento (Maturana, 1990). Así, la ostensión, al intensificar la recurrencia del acoplamiento en atención conjunta, abre un dominio de coordinación donde el lenguaje y el aprendizaje social se encarnan como formas históricas de convivencia y transformación estructural compartida.

De la recursividad a la transmisión de la cultura

La mentalización puede ser entendida como la capacidad de comprender la conducta propia y ajena en función de estados mentales subyacentes (Fonagy y Target, 2000). Su despliegue depende de condiciones relacionales que permiten al sujeto situarse reflexivamente en un dominio compartido con otros (Campbell et al., 2024), ya que surge como un fenómeno emergente en la red de coordinaciones relacionales que sostienen la vida social.

A partir de lo anterior, y desde la perspectiva de la autopoiesis y la biología del conocer, la mentalización, como los demás fenómenos mentales humanos, no puede ser explicada únicamente como un proceso localizado en el cerebro, sino dentro de las dinámicas relacionales que emergen en el vivir en el lenguaje (Maturana, 1989; Maturana et al., 1995). Así, la mentalización puede ser comprendida como una modalidad de observación de segundo orden, es decir, en la que el sistema humano se vuelve capaz de distinguir su propio operar y el del otro en un dominio de coordinaciones recursivas. Esta capacidad no emerge de manera espontánea ni solo como el resultado de un proceso intrapsíquico, sino que se configura en el historial de dinámicas de acoplamiento sensoriomotor temprano entre el niño y sus cuidadores, para posteriormente operar en el lenguaje (Maturana, 1989, 1990).

En los primeros momentos del desarrollo, esta forma de comprensión del otro se expresa de manera predominantemente implícita y corporal. La evidencia actual muestra que la mentalización generada por cuidadores no se restringe a comentarios verbales sobre la mente del niño, sino que incluye una dimensión encarnada, mediante la cual la figura adulta ajusta

sus patrones corporales a los estados mentales que percibe en el infante (Afek et al., 2022; Aras et al., 2024; Gagné et al., 2021). Este ajuste constituye un proceso de acoplamiento preverbal entre ambos. Esta mentalización encarnada se alza como una forma temprana de coordinación social que permite al niño experimentar que su experiencia interna es reconocida y regulada en la interacción, lo que favorece el desarrollo progresivo de representaciones emocionales y relacionales de mayor complejidad (Campbell et al., 2024; Gagné et al., 2025).

Estas coordinaciones tempranas configuran la regulación corporal del infante y, al mismo tiempo, sientan las bases del aprendizaje social y la transmisión de la cultura. En continuidad con lo anterior, la confianza epistémica, vinculada a la capacidad de mentalizar, implica una disposición relacional que permite al sujeto abrirse al conocimiento comunicado por otros cuando experimenta que su perspectiva ha sido comprendida y validada (Fonagy y Allison, 2023). Así, la mentalización opera como una herramienta que posibilita la apertura al aprendizaje social (Fonagy y Allison, 2023).

En este marco, cuando las coordinaciones sociales permiten al sujeto sentirse reconocido como agente intencional, en el denominado modo-nosotros, se habilita la transmisión de conocimiento culturalmente relevante y la actualización flexible del sentido de sí y de los demás (Campbell y Allison, 2022; Fonagy et al., 2022). De este modo, mentalización, confianza epistémica y modo-nosotros se entrelazan en un mismo proceso: el que permite formas cada vez más complejas de coordinación entre los seres humanos.

De la interrupción del acoplamiento a la psicopatología

Los desarrollos anteriores permiten comprender que la cognición, el aprendizaje social y la transmisión de la cultura se sostienen en la estabilidad de dinámicas relacionales de acoplamiento que se configuran desde etapas tempranas del desarrollo. En ese sentido, la atención conjunta, la confianza epistémica y la mentalización pueden ser entendidas como expresiones de un mismo dominio de coordinación, en el que el sujeto se constituye en relación con otros, regulando su experiencia y construyendo sentido en un

espacio compartido. Sin embargo, esta organización puede ver interrumpida su continuidad cuando estas dinámicas se ven tensionadas en contextos de adversidad y estrés relacional.

La comprensión del trauma como fenómeno interaccional permite situar su impacto no solamente como un antecedente episódico, sino como una interrupción activa de los procesos de acoplamiento y coordinación que sostienen el aprendizaje social y la construcción compartida de realidad. Tal como ya se ha mencionado, desde la teoría de la autopoiesis el medio opera como fuente de perturbaciones y las transformaciones que se gatillan quedan determinadas por la estructura del propio sistema, siempre orientadas a conservar su organización (Maturana y Varela, 1984/1994, 1972/1998). En este sentido, cuando el entorno temprano se configura como hostil o impredecible, tanto por abuso, maltrato o negligencia, el sistema se estabiliza en modos de coordinación defensiva que le resultan viables para sobrevivir, pero restringen la apertura a nuevas distinciones y empobrecen la plasticidad relacional necesaria para el convivir social.

En este escenario, la psicopatología puede ser comprendida como la conservación de patrones de coordinación que, habiendo sido adaptativos en un contexto adverso, se rigidizan y se vuelven disfuncionales en escenarios sociales generales que requieren cooperación, flexibilidad e intercambio. Este cierre del aprendizaje social se expresa, de manera transdiagnóstica, como un quiebre de la confianza epistémica, es decir, se bloquea la disposición a considerar que el conocimiento comunicado por otros es auténtico, relevante y generalizable, o bien se desplaza hacia una credulidad inapropiada que deja al sujeto vulnerable a nuevas dinámicas traumáticas (Fonagy et al., 2015; Li et al., 2023; Protopapa et al., 2024). Así, el intercambio social, que debiera operar como matriz de actualización del conocimiento sobre el sí mismo y el mundo, se transforma en una fuente de amenaza, sospecha o confusión, lo que consolida un aislamiento epistémico que intensifica la desconexión y sostiene narrativas internas rígidas y difíciles de modificar (Fonagy et al., 2022; Kampling et al., 2022).

Este mismo proceso compromete la mentalización, ya que el trauma puede inhibir, como mecanismo defensivo, la curiosidad por las mentes. Como consecuencia, pensar en estados mentales propios y ajenos resulta amenazante, y el funcionamiento se desplaza hacia modos automáticos, sesgados y altamente vigilantes en la interacción (Garon-Bissonnette et al., 2023; Knox, 2016). En otros casos, la imaginación social se desorganiza y genera interpretaciones de la experiencia que no encajan con una realidad consensuada. Esto debilita el modo-nosotros, que requiere una triangulación entre el sujeto, el otro y el mundo compartido para colaborar y aprender (Campbell y Allison, 2022; Fonagy et al., 2022). En ambas dimensiones, el quiebre del acoplamiento no implica ausencia de organización, sino una clausura operativa recurrente que se conserva porque en algún momento fue útil, aunque en el presente limite el acceso a experiencias interpersonales mentalizadoras capaces de reabrir el aprendizaje social y la coordinación con el entorno (Campbell et al., 2024; Li et al., 2023).

Conclusión

La articulación teórica desarrollada en este capítulo permite sostener una comprensión de la mente humana como un proceso relacional, histórico y situado, que emerge de dinámicas de acoplamiento estructural y coordinación social. En ese sentido, la autopoiesis ofrece un marco epistemológico que desplaza la concepción de lo mental como una operación intrapsíquica aislada y permite situar fenómenos como la cognición social, la mentalización y el aprendizaje cultural en el entramado de relaciones que sostienen la vida individual y colectiva. Así, la mentalización, entendida como una forma de observación de segundo orden, emerge como una capacidad que se configura progresivamente en el lenguaje y en la experiencia relacional, lo que posibilita la construcción compartida de sentido y la transmisión de conocimiento culturalmente relevante.

Desde lo anteriormente propuesto, el trauma puede comprenderse como una interrupción de estos procesos de coordinación. Ante la fractura del dominio consensual, no se pueden mantener coordinaciones estables, lo que lleva al sistema nervioso a adaptarse para sobrevivir a costa de disminuir

la complejidad de su acoplamiento. Este proceso provoca la ruptura de la observación de segundo orden: el lenguaje deja de ser un espacio para construir sentido y pasa a categorizar al otro como fuente de desconfianza. En este escenario, los síntomas se alzan como un dominio de coordinaciones que se conservan porque permiten la sobrevivencia, pero limitan la capacidad de consensuar la experiencia que se genera en el proceso de acoplamiento.

Desde esta mirada, la psicopatología no se presenta como ausencia de organización, sino como la conservación de formas de coordinación que fueron viables en contextos adversos tempranos, pero que empobrecen la apertura al aprendizaje social, la confianza epistémica y la mentalización. Reconocer esta dimensión relacional del sufrimiento plantea desafíos relevantes para la clínica y la intervención psicosocial, y orienta el foco hacia la restauración de condiciones relacionales que permitan reabrir el acoplamiento, la construcción de sentido compartido y la participación del sujeto en dominios sociales más amplios.

REFERENCIAS

- Afek, E., Lev-Wiesel, R., Federman, D., & Shai, D. (2022). The mediating role of parental embodied mentalizing in the longitudinal association between prenatal spousal support and toddler emotion recognition. *Infancy*, 27, 609–629. <https://doi.org/10.1111/infa.12462>
- Alegría, M., Alvarez, K., Cheng, M., & Falgas-Bague, I. (2023). Recent advances on social determinants of mental health: Looking fast forward. *American Journal of Psychiatry*, 180, 473–482. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.20230371>
- Aras, A., Fonagy, P., Campbell, C., & Rosan, C. (2024). What do we know about parental embodied mentalizing? A systematic review of the construct, assessment, empirical findings, gaps and further steps. *Attachment & Human Development*, 26(6), 588–624. <https://doi.org/10.1080/14616734.2024.2421432>
- Asgarizadeh, A., Hunjani, M., & Ghanbari, S. (2023). Do we really need “trust”? The incremental validity of epistemic trust over epistemic mistrust and credulity in predicting mentalizing-related constructs. *Asian Journal of Psychiatry*, 87, Artículo 103688. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103688>
- Atzil, S., Gao, W., Fradkin, I., & Barrett, L. F. (2018). Growing a social brain. *Nature Human Behaviour*, 2, 624–636. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0384-6>
- Bianchin, M. (2015). Simulation and the we-mode. A cognitive account of plural first persons. *Philosophy of the Social Sciences*, 45(4–5), 442–461. <https://doi.org/10.1177/0048393115580267>
- Bravo, D., Errázuriz, A., Calfucoy, P., & Campos, D. (31 de enero de 2024). *Termómetro de la salud mental en Chile ACHS-UC: Octava ronda*. Asociación Chilena de Seguridad; Centro de Encuestas y Estudios Longitudinales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.achs.cl/docs/librariesprovider2/2024/achs-221357/termometro-de-la-salud-mental-en-chile-achs-uc-octava-ronda.pdf>
- Campbell, C., & Allison, E. (2022). Mentalizing the modern world. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 36(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/02668734.2022.2089906>
- Campbell, C., Luyten, P., Allison, E., & Fonagy, P. (2024). Mentalizing in infancy and early childhood. En J. D. Osofsky, M. R. Thomas, & C. H. Zeanah (Eds.), *WAIMH handbook of infant and early childhood mental health* (pp. 391–405). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48627-2_23

- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Casey, B. J. (2023). Executive functions in the brain, development and social context: Early contributions by neuroscientist, Adele Diamond. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 62, Artículo 101272. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101272>
- Csibra, G., & Gergely, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. En Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), *Processes of change in brain and cognitive development* (pp. 249-274). Oxford University Press.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(4), 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- Duhalde, B. (2023). *Humberto Maturana: Los orígenes biológicos del fenómeno social y perspectivas de análisis para la sociología interpretativa* [Memoria para optar al título de Sociólogo, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Eriksson, F. (2019). *Joint attention and language acquisition: A longitudinal study of joint attention in parent-child interaction* [Tesis de maestría, Universidad de Estocolmo]. DiVA Portal. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1334544>
- Escudero-Sanz, A., Carranza-Carnicero, J. A., & Huéscar-Hernández, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de Psicología*, 29(2), 404-412. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.136871>
- Faruque, F., Shah, G. H., & Bohler, R. M. (2025). The association between social determinants of health (SDoH) and mental health status in the US. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(5), Artículo 87. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15050087>
- Fisher, S., Guralnik, T., Fonagy, P., & Zilcha-Mano, S. (2021). Let's face it: Video conferencing psychotherapy requires the extensive use of ostensive cues. *Counselling Psychology Quarterly*, 34(3-4), 508-524. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1777535>
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23. <https://doi.org/10.1080/016502500383421>
- Flores Trejo, J. H. (2004). Mente, intencionalidad y autopoiesis. Una heurística antropológica. *Cuicuilco*, 11(31).

- Fonagy, P., & Allison, E. (2023). Beyond mentalizing: Epistemic trust and the transmission of culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92(4), 599–640. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>
- Fonagy, P., Campbell, C., Allison, E., & Luyten, P. (2023). Epistemic trust and social learning: A transdiagnostic integrative model of mental disorders and therapeutic interventions. En K. J. Rotenberg, S. Petrocchi, A. Levante, & F. Leciciso (Eds.), *Handbook of trust and social psychology* (pp. 251–269). Routledge.
- Fonagy, P., Campbell C., Constantinou, M., Higgitt, A., Allison, E., & Luyten, P. (2022). Culture and psychopathology: An attempt at reconsidering the role of social learning. *Development and Psychopathology*, 34(4). <https://doi.org/10.1017/S0954579421000092>
- Fonagy, P., Luyten, P., & Allison, E. (2015). Epistemic petrification and the restoration of epistemic trust: A new conceptualization of borderline personality disorder and its psychosocial treatment. *Journal of Personality Disorders*, 29(5), 575–609
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77, 217–233
- Fonagy, P., & Target, M. (2000). Playing with reality: III. The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *The International Journal of Psychoanalysis*, 81, 853–873.
- Gagné, K., Lemelin, J.-P., & Tarabulsy, G. M. (2021). Non-verbal and verbal parental mentalization as predictors of infant attachment security: Contributions of parental embodied mentalizing and mind-mindedness and the mediating role of maternal sensitivity. *Infant Behavior and Development*, 65, Artículo 101622. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101622>
- Gagné, K., Shai, D., Rein, N., Meins, E., Tarabulsy, G. M., Lemelin, J.-P., Bernier, A., Caron, P.-O., & Morizot, J. (2025). Verbal and nonverbal parental mentalizing profiles: Distinct profiles of mind-mindedness and embodied parental mentalizing according to infant attachment and parental factors. *Infant Behavior and Development*, 80, Artículo 102113. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2025.102113>
- Garavito, M. C., & Villamil, A. F. (2017). Vida, cognición y sociedad: La teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(2), 145–155. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1253>
- Garon-Bissonnette, J., Dubois-Comtois, K., St-Laurent, D., & Berthelot, N. (2023). A deeper look at the association between childhood maltreatment and

- reflective functioning. *Attachment & Human Development*, 25(3–4), 368–389. <https://doi.org/10.1080/14616734.2023.2207558>
- Gibert-Galassi, J., & Correa, B. (2001). La teoría de la autopoiesis y su aplicación en las ciencias sociales. El caso de la interacción social. *Cinta de Moebio*, (12), 175–193. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26292/27592>
- Haviland, J. B. (2021). Attention (and joint attention). En J. M. Stanlaw (Ed.), *The international encyclopedia of linguistic anthropology* (pp. 1–5). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0018>
- Ilyka, D., Johnson, M. H., & Lloyd-Fox, S. (2021). Infant social interactions and brain development: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 130, 448–469. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.09.001>
- Irarrázaval, M. (2020). Salud mental: Concepto e implicancias para la salud. En A. Minoletti, G. Rojas, & M. Irarrázaval (Eds.), *Salud mental y psiquiatría en la práctica de atención primaria de salud* (pp. 31–49). Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad (MIDAP).
- Jamnadass, S. (2020). *Exploring the role of maternal ostensive communication in infant learning* [Tesis de doctorado, University College London]. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10118329/1/Jamnadass_10118329_Thesis_volume1_sig_removed.pdf
- Jeste, D. V., Smith, J., Lewis-Fernández, R., Saks, E. R., Na, P. J., Pietrzak, R. H., Quinn, M., & Kessler, R. C. (2025). Addressing social determinants of health in individuals with mental disorders in clinical practice: review and recommendations. *Translational Psychiatry*, 15, Artículo 120. <https://doi.org/10.1038/s41398-025-03332-4>
- Kampling, H., Kruse, J., Lampe, A., Nolte, T., Hettich, N., Brähler, E., Sachser, C., Fegert, J. M., Gengelmaier, S., Fonagy, P., Krakau, L., Zara, S., & Riedl, D. (2022). Epistemic trust and personality functioning mediate the association between adverse childhood experiences and posttraumatic stress disorder and complex posttraumatic stress disorder in adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Artículo 919191. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.919191>
- Kirkbride, J. B., Anglin, D. M., Colman, I., Dykxhoorn, J., Jones, P. B., Patalay, P., Pitman, A., Sonesson, E., Steare, T., Wright, T., & Griffiths, S. L. (2024). The social determinants of mental health and disorder: Evidence, prevention and recommendations. *World Psychiatry*, 23(1), 58–90. <https://doi.org/10.1002/wps.21160>

- Knox, J. (2016). Epistemic mistrust: A crucial aspect of mentalization in people with a history of abuse? *British Journal of Psychotherapy*, 32(2), 226–236. <https://doi.org/10.1111/bjp.12212>
- Koreň, L. (2016). Joint intentionality: From thin to thick. *Journal of Social Ontology*, 2(1), 75–85. <https://doi.org/10.1515/jso-2015-0047>
- León Rodríguez, D. A., & Cárdenas Parra, L. F. (2021). Experiencias adversas en la niñez: Modificaciones neuro-estructurales, neuro-funcionales y comportamentales. *Psykhē*, 30(2), 1–22. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21739>
- Letelier, J. C., Marín, G., & Mpodozis, J. (2003). Autopoietic and (M,R) systems. *Journal of Theoretical Biology*, 222(2), 261–272. [https://doi.org/10.1016/S0022-5193\(03\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5193(03)00034-1)
- Li, E., Campbell, C., Midgley, N., & Luyten, P. (2023). Epistemic trust: A comprehensive review of empirical insights and implications for developmental psychopathology. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 26(3), 704. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.704>
- Li, L., Durand-de Cuttoli, R., Aubry, A. V., Burnett, C. J., Cathomas, F., Parise, L. F., Chan, K. L., Morel, C., Yuan, C., Shimo, Y., Lin, H.-Y., Wang, J., & Russo, S. J. (2022). Social trauma engages lateral septum circuitry to occlude social reward. *Nature*, 613(7942), 139–147. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05484-5>
- Maturana, H. R. (1989). Lenguaje y realidad: El origen de lo humano. *Archivos de Biología y Medicina Experimentales*, 22, 77–81.
- Maturana, H. R. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Maturana, H. R., Mpodozis, J., & Letelier, J. C. (1995). Brain, language and the origin of human mental functions. *Biological Research*, 28, 15–26.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. (19.ª ed.). Editorial Universitaria. (Trabajo original publicado en 1984)
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1998). *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis: La organización de lo vivo*. (5.ª ed.). Editorial Universitaria. (Trabajo original publicado en 1972)
- Moll, H., Nichols, R., & Mackey, J. L. (2021). Rethinking human development and the shared intentionality hypothesis. *Review of Philosophy and Psychology*, 12, 453–464. <https://doi.org/10.1007/s13164-020-00489-3>
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269–274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>

- Okumura, Y., Kanakogi, Y., Kobayashi, T., & Itakura, S. (2020). Ostension affects infant learning more than attention. *Cognition*, 195, Artículo 104082. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104082>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). *World mental health today: Latest data*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240113817>
- Protopapa, G., Giovanardi, G., Juli, L., Di Giuseppe, M., & Nappa, M. R. (2024). Epistemic trust: A keyword for contemporary clinical practice and psychopathology. *Psichiatria Danubina*, 36(2), 34–39.
- Ramos Mejía, T., Jacky Rosell, E., & Penchansky, C. (2024). Reflexiones en torno a los usos del concepto de autopoiesis en la filosofía contemporánea. *Praxis Filosófica*, (58), e20413186. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i58.13186>
- Sakurai, T. (2022). Social processes and social environment during development. *Seminars in Cell and Developmental Biology*, 129, 40–46. <https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2021.09.016>
- Sprecher, E. A., Li, E., Slead, M., & Midgley, N. (2022). ‘Trust me, we can sort this out’: A theory-testing case study of the role of epistemic trust in fostering relationships. *Qualitative Research in Psychology*, 19(4), 1117–1142. <https://doi.org/10.1080/14780887.2022.2033898>
- Target, M., & Fonagy, P. (1996). Playing with reality: II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77, 459–479.
- Thompson, E. (2004). Vida y mente: De la autopoiesis a la neurofenomenología. Un tributo a Francisco Varela. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 3, 381–398.
- Tuomela, R. (2006). Joint intention, we-mode and I-mode. *Midwest Studies in Philosophy*, 30(1), 35–58. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.2006.00127.x>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (C. Gardini, Trad.; 2.^a ed.). Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1991)
- Wickramaratne, P. J., Yangchen, T., Lepow, L., Patra, B. G., Glicksburg, B., Talati, A., Adekkanattu, P., Ryu, E., Biernacka, J. M., Charney, A., Mann, J. J., Pathak, J., Olfson, M., & Weissman, M. M. (2022). Social connectedness as a determinant of mental health: A scoping review. *PLoS ONE*, 17(10), e0275004. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275004>