



Amor, empatía y conductas prosociales: una reflexión interdisciplinaria



Editores:

Gloria María López Arboleda
Diego Alejandro Pérez Múnera

Amor, empatía y conductas prosociales: una reflexión interdisciplinaria



Editores:

Gloria María López Arboleda
Diego Alejandro Pérez Múnera

CD-152.44 A524

Amor, empatía y conductas prosociales: una reflexión interdisciplinaria / Editores Gloria María López Arboleda, Diego Alejandro Pérez Múnera; [autores] Gloria María López Arboleda, Alejandro Betancur Vélez, Alexander Rodríguez Bustamante [et al.]; corrección de estilo Melissa Pérez Peláez. – Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2022 225 p.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 9789589843831

AMOR - ASPECTOS PSICOLÓGICOS; EMOCIONES - ASPECTOS PSICOLÓGICOS; EMPATÍA - ASPECTOS PSICOLÓGICOS; CONDUCTA DE AYUDA - ASPECTOS PSICOLÓGICOS; RELACIONES HUMANAS - ASPECTOS PSICOLÓGICOS; AMOR (PSICOLOGÍA) ; CONDUCTA PROSOCIAL - ASPECTOS PSICOLÓGICOS; Betancur Vélez, Alejandro; Rodríguez Bustamante, Alexander; Uribe Figueroa, Ana Marcela; Ortiz González, Andrea Liliana; Agudelo Zorrilla, Andrés Felipe; Lopera Jaramillo, Ángela Maritza; Paba Barbosa, Carmelina; Valdés Henao, Carolina; Arana Medina, Claudia Marcela; Rincón Barreto, Dubis Marcela; Viveros Chavarría, Edison Francisco López Santiago, Gloria ; Vicuña Romero, Jenny; Saldarriaga Flórez, Jhon Edward; Agudelo Torres, José Federico; Álvarez Posada, José Luis; Echeverri Álvarez, Juan Carlos; López Fernández, Juan David; Betancur Arias, Juan Diego; Tapiero Florez, Julián Camilo; Vásquez Gómez, Kelly Samadi; Marroquín Navarro, Lilian Johanna; Orcasita Pineda, Linda Teresa; Guerrero Molina, María Isabel; Herrera Rivera, Ovidio; Jaramillo Moreno, Ricardo Arturo; Dasuky Quiceno, Samir Ahmed; Restrepo Escobar, Sandra Milena; Jaramillo Restrepo, Susana María; Rodríguez de Ávila, Ubaldo; Barrero Toncel, Virginia; López Arboleda, Gloria María, editora; Pérez Múnera, Diego Alejandro, editor; Pérez Peláez, Melissa, correctora de estilo.

Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial

© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-958-8943-83-1

<https://doi.org/10.21501/9789588943831>

Fecha de edición: 30 de septiembre de 2022

Autores:

Gloria María López Arboleda
Alejandro Betancur Vélez
Alexander Rodríguez Bustamante
Ana Marcela Uribe Figueroa
Andrea Liliana Ortiz González
Andrés Felipe Agudelo Zorrilla
Ángela Maritza Lopera Jaramillo
Carmelina Paba Barbosa
Carolina Valdés-Henao
Claudia Marcela Arana Medina
Dubis Marcela Rincón Barreto
Edison Francisco Viveros Chavarría
Gloria López Santiago
Jenny Vicuña Romero
Jhon Edward Saldarriaga Flórez
José Federico Agudelo Torres
José Luis Álvarez Posada
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Juan David López Fernández
Juan Diego Betancur Arias
Julián Camilo Tapiero Flórez
Kelly Samadi Vásquez Gómez
Lilian Johanna Marroquín Navarro
Linda Teresa Orcasita Pineda
María Isabel Guerrero Molina
Ovidio Herrera Rivera
Ricardo Arturo Jaramillo-Moreno
Samir Ahmed Dasuky Quiceno
Sandra Milena Restrepo Escobar
Susana María Jaramillo Restrepo
Ubaldo Rodríguez De Ávila
Virginia Barrero Toncel

Prologuista: Astrid Triana Cifuentes

Editores: Gloria María López Arboleda y Diego Alejandro Pérez Múnera

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Melissa Pérez Peláez

Editor:

Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (604) 448 76 66

www.ucatolicalluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

Capítulos de divulgación

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:

López Arboleda, G. M., & Pérez Múnera, D. A. (Eds.). (2022). *Amor, empatía y conductas prosociales: una reflexión interdisciplinaria*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/744_Amor_empatia_y_conductas_prosociales_una_reflexion_interdisciplinaria.pdf



El libro *Amor, empatía y conductas prosociales: una reflexión interdisciplinaria*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una 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/>

Dedicatoria

Este libro está dedicado a todos aquellos que creen en las posibilidades, las cuales, desde el amor, la empatía y las conductas prosociales, pueden gestarse para gestionar todo aquello que la vida va trayendo con su devenir.

A todos los que se preocupan éticamente por comprender el mundo contemporáneo y la subjetividad de la época.

También a aquellos que, por alguna razón, han perdido su propio sentido para continuar viviendo.

Finalmente, para todos aquellos que, aun con lo difícil de las circunstancias, siguen caminando, sin prisa y con las pausas necesarias.

Agradecimientos

A la Universidad Católica Luis Amigó, y con ella a la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y al Fondo Editorial, por ser espacios de producción y creación del conocimiento.

A Ascofapsi, por posibilitar el trabajo mancomunado entre las facultades de psicología del país, particularmente por su apoyo motivacional con la presente publicación.

A todas las facultades de psicología, grupos de investigación e investigadores/participantes que decidieron apostarle a la reflexión y a la autorreflexión sobre el amor, la empatía y las conductas prosociales, en el marco de su disciplina y profesión. Gracias a ese trabajo riguroso y mancomunado, hoy esta publicación es posible.

Índice general

	Pág.
Prólogo	
Introducción	
Amor, empatía y conductas prosociales en vínculo con la salud mental, la psicoterapia y la intervención clínica	
La veracidad como virtud y principio en el ejercicio ético del psicólogo. Una perspectiva desde el amor y el reconocimiento Andrea Liliana Ortiz González	21
Autorregulación emocional, autoeficacia y conductas prosociales: su pertinencia, actualidad y necesidad. Una visión/reflexión interdisciplinaria Carmelina Paba Barbosa, Ubaldo Rodríguez De Ávila, Virginia Barrero Toncel	31
La psicoterapia y la educación ante la pregunta sobre el amor Carolina Valdés-Henao	43
Amor, empatía y conductas prosociales desde un abordaje de intervención clínica Julián Camilo Tapiero Flórez	54
Amor, empatía y conductas prosociales en vínculo con la familia, la educación, la escuela	
Amor, empatía y conductas prosociales en, para, desde el aprendizaje: reflexiones de maestras sobre la enseñanza Gloria María López Arboleda, Jenny Vicuña Romero, Kelly Samadi Vásquez Gómez, Susana María Jaramillo Restrepo	64
El apoyo social como recurso frente a la percepción de soledad en adolescentes Linda Teresa Orcasita Pineda, Ana Marcela Uribe Figueroa	78
Itinerario educativo del amor: de la escuela a la educación superior Juan Carlos Echeverri-Álvarez	89

Amor de madre: cuidado, educación y violencia como ejes en la crianza Gloria López Santiago	107
Amor, empatía y conductas prosociales en vínculo con lo público, lo político y lo social	
Condiciones de posibilidad de las conductas prosociales en el discurso político: cultura, ideología y emoción Andrés Felipe Agudelo Zorrilla, Jhon Edward Saldarriaga Flórez	118
Reconocimiento y expresión emocional: su relación con la salud mental Claudia Marcela Arana Medina, José Luis Álvarez Posada, Juan Diego Betancur Arias	132
La negociación internacional: de la emoción y la esencia María Isabel Guerrero Molina, Lilian Johanna Marroquín Navarro	138
Empatía, alteridad y afectividad en procesos de intervención psicosocial Ángela Maritza Lopera Jaramillo, Ovidio Herrera Rivera, Edison Francisco Viveros Chavarría	154
Lazo social: amor y segregación Samir Ahmed Dasuky Quiceno, Alejandro Betancur Vélez	166
Confesiones sobre el sí mismo	
Maestro y empatía. Una posibilidad para resignificar el arte de enseñar desde la voz del docente Sandra Milena Restrepo Escobar, Dubis Marcela Rincón Barreto, Alexander Rodríguez Bustamante, José Federico Agudelo Torres	181
“Y uno suele saber cómo acaban las cosas”: reflexiones sobre el amor, el saber y la verdad Juan David López Fernández	196
De la aceptación incondicional, la compasión y autocompasión. Co-construcción, coexistencia de las relaciones de ayuda mutua Ricardo Arturo Jaramillo-Moreno	207

Conclusiones generales

Prólogo

El libro que tenemos en nuestras manos es el producto más temprano del nuevo doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología de la Universidad Católica Luis Amigo, propuesta de formación posgradual que orienta sus esfuerzos a la integración —en el trabajo— de diferentes disciplinas; las cuales, desde diversas ópticas y perspectivas, puedan aunar intereses para integrar, compartir y ampliar el conocimiento, con proyectos como el que se materializa en esta publicación.

Como fruto de una amplia convocatoria, este texto reúne trabajos que presentan interesantes reflexiones para abordar un tema que se hace explícito en el título *Amor, empatía y conductas prosociales: una reflexión interdisciplinaria*.

El amor es un concepto tratado desde diversas disciplinas y ámbitos; la filosofía ha sido una de las abanderadas de profundas reflexiones en torno a él; desde el arte se destaca la literatura, que lo considera uno de los puntos fundamentales para la producción escrita. Además, la pintura, la escultura, la música y, en general, todas las manifestaciones artísticas y las expresiones estéticas se han ocupado también de él.

Desde la psicología, sobre el amor y la empatía, si bien se han hecho valiosos aportes, no hay una línea de desarrollo claramente definida y mantenida a lo largo del tiempo que oriente el interés de investigadores y académicos. En ocasiones pareciera que se le considera un tópico un tanto frívolo y poco profundo, por lo cual parece difuminarse en el estudio de las emociones, la gestión de los afectos, los vínculos interpersonales y otras categorías que lo incluyen y engloban, diluyendo su protagonismo y convirtiéndolo en una subcategoría o categoría de segundo nivel, o dejándolos, incluso, a la interpretación de concepciones derivadas de los conocimientos populares, los imaginarios sociales y el sentido común.

Sin embargo, en el siglo XXI, con unas condiciones socio-históricas que han hecho de los espacios laborales el escenario por excelencia de las acciones humanas, con una constante exigencia de productividad, consumismo y con un predominio de concepciones en las que se equipara bienestar con acumulación de recursos y bienes, nos vemos abocados a una creciente deshumanización de las relaciones, una pérdida del sentido y unos elevados indicadores de insatisfacción que devienen en alteraciones de la salud mental. Así entonces, resurge el interés por los temas de amor, empatía y prosocialidad. Asumirlos como tópico central de la publicación permite comprender la importancia que estos conceptos adquieren, no solo en los medios académicos, sino en todos los ámbitos del quehacer humano. No es esta una reflexión superficial; por el contrario, los conceptos aquí desa-

rollados nos permiten reconocer tópicos científicos, estrategias y metodologías para abordar la discusión en torno al amor y sus consecuencias, su papel como posibilidad de recrear y dar protagonismo al mundo subjetivo de las emociones, que sustentan las relaciones interpersonales sanas y los vínculos interpersonales constructivos.

Para la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología —Ascofapsi—, es muy satisfactorio encontrar publicaciones que, como esta, contribuyen de manera directa a la calidad de vida y al bienestar, entendiendo que estos dos elementos son el resultado no de la consecución de *status* social o económico, o de las tendencias consumistas que han impulsado a la sociedad en los últimos años, sino, por el contrario, la esencia misma que confiere humanidad a todas y cada una de nuestras acciones.

La invitación frente a este texto es a leerlo, disfrutarlo y aprehender sus conceptos y aportes. Llevar este conocimiento a los espacios de discusión académica, a las esferas de la vida laboral, a la vivencia cotidiana con sus diversos actores, familia, amigos, colegas, consultantes. Y, especialmente, incorporar sus enseñanzas al actuar cotidiano, porque el amor, la empatía y las conductas prosociales son una verdadera necesidad actual.

Astrid Triana Cifuentes

Directora Ejecutiva

Asociación Colombiana de Facultades de Psicología —Ascofapsi—

Introducción

El libro que se presenta a continuación expone, vía los resultados de una reflexión interdisciplinaria, la pertinencia, actualidad y necesidad del amor, la empatía y las conductas prosociales en el marco del quehacer profesional y disciplinar de los participantes, quienes, en coherencia con los propósitos reflexivos, sirvieron a este propósito.

Este libro muestra, de primera mano, lo que profesionales, académicos e intelectuales piensan y sienten al respecto. Hemos de confesar que no fue una reflexión sencilla, quizá por la invitación a pensar sobre sí, de pronto por la presencia del concepto “amor” en la academia, o tal vez, simplemente, porque no estamos tan acostumbrados a poner en primera persona la reflexión devenida de aquello que es cercano y vital.

Ahora bien, la reflexión fundamental que se buscó resolver, y que interesaba al doctorado en Estudios Interdisciplinarios en Psicología (DEIP)¹ de la Universidad Católica Luis Amigó, se articuló a partir de una situación problemática: el alto grado de afectación explícita en la salud mental en el país, ya que existen “afectaciones en el talento humano en salud, en las personas con Covid-19 y sus familias y en la población general por el temor, la angustia y la ansiedad que genera la enfermedad o por afrontar el aislamiento” (Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud], 2020, párr. 2). Aún con dicha afectación explícita y su consecuente accionar en lo público y lo privado, el problema sigue su marcha, refinándose de maneras silenciosas muchas veces; “todos estos efectos de la pandemia se conjugan con el diario vivir, con nuestros problemas de salud mental históricos como pueden ser la violencia, la depresión, el suicidio, el consumo de sustancias psicoactivas, el alcohol, entre otras” (MinSalud, 2020, párr. 3); se suman, a lo anterior, las manifestaciones laborales, sociales e incluso disciplinares y profesionales, como efectos adyacentes, pero no menos importantes.

Los autores pertenecen a diferentes disciplinas e instituciones, buscando así revelar un abanico de posibilidades frente al propósito, que pareciera obvio a primera vista, pero que esconde, en sus posibles respuestas, la experiencia íntima de lo que pueden significar o han significado el amor, la empatía y las conductas prosociales en el accionar cotidiano de dichos profesionales.

¹ Este proyecto de reflexión y escritura fue liderado por la entonces directora del DEIP (2021), Gloria María López Arboleda, en trabajo mancomunado con la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

El lector se encontrará con cuatro grandes apartados, los cuales reúnen las reflexiones realizadas por los autores; todas ellas comparten una intención: vincular el amor, la empatía y las conductas prosociales con procesos, propósitos, matices, e incluso disrupciones y paradojas, en los cuales, en el marco de las disciplinas, los autores pusieron su atención y autorreflexión.

Esperamos que el lector encuentre en estas páginas algunas propuestas iniciales de cómo amor, empatía y conductas prosociales pueden ser una de las rutas posibles hacia nuevas comprensiones de lo humano y desde lo humano.

Una puerta abierta para la reflexión: la interdisciplinariedad como potencia y posibilidad

Escribir sobre el amor, la empatía y las conductas prosociales, tal vez por cuestiones de costumbre, tradición o facilidad, se ha limitado a ciertos escenarios, disciplinas o campos muy particulares, los cuales, en muchas ocasiones, reflexionan e intervienen sobre dichos temas desde su particularidad y unicidad. No obstante, y como un punto a favor dentro de la gestión y socialización del conocimiento, se han abierto puertas que permiten la reflexión grupal, de varios, entre algunos; es decir, aquello que llamamos interdisciplinariedad, en la cual el punto de vista particular se nutre con otras miradas, se complementa, se amplía y se posibilita, incluso, el aprender y el desaprender.

Además, es importante permitirse abordar estos tres elementos desde una perspectiva personal, de vivencia, de sentires particulares, asunto que no se aleja de los presupuestos de la rigurosidad académica, pero que sí admite un ejercicio novedoso en el cual el autor, además, está implicado. Es un encuentro de mi yo, de mi experiencia, de mi particularidad, con otro que, aunque diverso en su disciplina y experiencia, me permite crecer, florecer e, incluso, ver algo distinto.

En este orden de ideas, la presente publicación, desde voces distintas y colores particulares, amplía el panorama sobre el amor, la empatía y las conductas prosociales, temas muy discutidos en particular/singular, pero con más necesidad de ser hablados, sentidos y pensados en conjunto/plural. Por ello, estos temas se lograron vincular con elementos como: salud mental, psicoterapia, intervención clínica, familia, educación, escuela, además con miradas desde lo público, lo político y lo social.

Así las cosas, y a modo de reflexión, se presentan los acercamientos de este ejercicio a varias voces, que persigue ampliar la mirada, ser potencia y posibilidad.

Diferentes disciplinas describiendo las formas concretas del amor, la empatía y las conductas prosociales y esclareciendo las consecuencias de su presencia-ausencia

En primera instancia, y con voces únicas, cada autor logró describir, desde su experiencia y con tinte de su profesión, práctica, recorrido, lo que de amor, empatía y conducta prosocial conoce.

Es así como, por ejemplo, para el campo que comprende la “salud mental”, el amor no es solo el motivo de consulta de una persona, porque ama mucho y no es correspondida, porque el apego la lastima o porque el amor, aquel que se queda en la esfera romántica, le martiriza; sino que, más allá de eso, el amor es asociado con la verdad y el cuidado, es decir, aquella posibilidad de ver por el otro, pero con base en la confianza, el compromiso y la reciprocidad. Más que un asunto de conversación entre paciente y profesional, o el centro del tema que sale de la boca de quien acostado en un diván espera ayuda, es la invitación a repensarse, a conocerse, a cuidarse; es decir, el amor visto como posibilidad propia o “amor propio”, de cuidado personal —para poder cuidar al otro—, elemento primordial en aquello que llaman el *self* del profesional.

No obstante, el amor sigue siendo descrito, por algunos profesionales, como la “virtud por excelencia”, aquella que media la relación entre personas, ya sea de madre a hijo, de esposo a esposa, de unos con otros; y el cual puede verse pleno en la relación sexual, en la procreación, en la convivencia, en el compartir; más allá de un deber ser, es casi el sinónimo de entrega, compromiso, cercanía, unión con otro que tal vez complementa y genera emociones especiales.

Un amor romántico, sí, pero que es importante porque de él dependen otros asuntos que median y favorecen la convivencia, la solidaridad/sororidad, la fraternidad, algo tan urgente que nos demanda el mundo actual. Tal vez reconocer el amor romántico, sin quedarse solo en él, es uno de los pasos para seguir aprendiendo a vivir en comunidad, en una casa común que compartimos.

También, el amor es reflexionado por los autores desde campos como la neurociencia, que lo sacan del plano netamente sentimental para analizarlo desde el cerebro y sus funciones. Es un estado de la mente que, como lo sugieren algunos autores de esta obra, involucra no solo emociones, como todos lo sabemos, sino también funciones cognitivas complejas. Es decir, el amor tiene cerebro, o al menos algunos de sus circuitos están involucrados en el arte de amar, ya sea con mirada sexual, de apego o de romance.

Igualmente, el acápite de la psicoterapia y la educación, ante la pregunta sobre el amor, ha permitido identificar que esta es tal vez una de las experiencias y expresiones vitales de más difícil concreción, y que a su vez está implicada en múltiples escenarios de lo humano. No obstante, es

en el vínculo o en la relación donde habita su posibilidad de despliegue, sin ser la pareja la única representación de esta, sino aquellas manifestaciones en donde se pueda gestar un intercambio o interacción, como lo es la construcción de conocimiento, el proceso educativo, el ejercicio terapéutico, entre otras.

Algunas manifestaciones de amor que pueden dar cuenta de la forma en que este se concreta en la experiencia, quizá sean los cuidados y sus modos de enunciación, así como las expresiones empáticas o los comportamientos alusivos a la prosocialidad; y aunque estas dos últimas reflejan mayor posibilidad de materialización en la experiencia, para su despliegue no necesariamente deben estar permeadas por el amor.

La psicoterapia y la educación, entonces, tienen en común una serie de elementos susceptibles de comprensión y análisis, siendo el *logos* y el *eros*, en comunión, los que permiten potenciar cada una de las cualidades de los procesos que allí se gestan.

Ahora nos salimos del campo de la mente, para visitar la escuela, la educación y la familia, en donde el amor también tiene su espacio fundante; y es que el aprender y el enseñar involucran, por no decir que exigen, la presencia del amor, al menos como pasión, vocación, carisma, o aquello que pueda definir esa vinculación de sentirse de un ser humano que aprende cosas nuevas y de otro que las ofrece, las enseña, las acompaña; amor que también involucra la libertad, la autonomía, la posibilidad de crecer en medio de la diversidad, la diferencia y la otredad. Es la invitación a ver el amor, con límites, entre personas que se encuentran en un aula, una biblioteca, un proceso de enseñanza, y salir sin miedo, aunque cuesta, de aquella frase de cajón que, quien creyera, aún tiene vigencia, y reza: “la letra con sangre entra”.

En este punto prácticamente se nos invita a vincular el amor con la pedagogía, la didáctica, la metodología; en esencia, la escuela, el jardín, la universidad. Hablan algunos de la pedagogía del amor, la posibilidad de acercarse a aquel que aprende, de una manera distinta, de atraerlo y regresarlo, si lo desea, cuando se pierde; bien lo decía el padre Luis Amigó y Ferrer, fundador de los Terciarios Capuchinos, hoy dedicados a la educación superior, cuando trataba de explicar la esencia de la pedagogía del amor que era el centro de su trabajo con menores con problemas de conducta: “Id en pos de la oveja descarriada hasta volverla al aprisco del Buen Pastor”; consigna que implica amor, pero amor de perseverancia, insistencia; invitación que hace al maestro no solo un profesional que enseña cosas, sino que acompaña, que escucha, que se involucra y, por qué no, que ama.

Finalmente, el amor se sigue presentando como el centro de la familia, no solo desde su papel como mediador en temas de sexo para procrear, de base para el sostenimiento de relaciones de pareja o matrimoniales, de esencia cristiana para aquellos que creen y siguen los mandamientos de una iglesia fundada en el amor, sino como camino, posibilidad, vía para seguir creciendo en la familia, tanto la tradicional como las nuevas formas que se han y se siguen gestando con los cambios de los tiempos; es bien común escuchar hoy, y ver en cuanto estado de red social exista: amor es amor.

Ahora, y aunque no es tan común, el amor también es visto, reflexionado y sentido desde lo público, lo político y lo social. Sale de la casa, del aula de clase, de la cama, para hacerse sentir en la calle, en la oficina, con los otros, quienes, tal vez, no son tan próximos, tan cercanos. Un amor diferente al que conocemos, aquel que se limita a lo que nos gusta, a lo que me es propio, a lo que siento como mío.

Un primer acercamiento al amor, en este escenario, lo vemos en la actualidad de nuestros países y regiones, cuando el salir a la calle a protestar, reclamar, hacerse oír, que mal interpretan como vandalismo, comunismo o cuanto apelativo negativo quiera darse, también es una forma de amar, de demostrar ese sentido de pertenencia, de propiedad, incluso de dolor por lo injusto, lo precario, lo inequitativo, lo que no dignifica. Eso también es amor, que se sale del plano romántico, entre humanos; un país también se ama, un proyecto, un ideal, un intangible. Aquello que llaman amor patriótico, amor político, amor social.

Incluso, hablando de otras formas de amar, y como ejemplo tangible en esta obra, se presenta el amor como estrategia en las negociaciones nacionales e internacionales, como mecanismo para que las empresas crezcan y mejoren en sus relaciones mercantiles. Podría incluso pensarse en el amor como innovación empresarial, desde la forma en que se planea, se ejecuta, se evalúa y se transita en un proceso de negocio; amor de quien vende un producto, un servicio, un negocio; amor de quien compra o tiene algún interés.

En este punto, y con una mirada desde la filosofía, si retomamos la máxima de Heráclito de Éfeso: “conócete a ti mismo”, resulta, si no más, ilustrativo y orientador, en el sentido de que toda acción o comprensión, en el marco de la psicología, sus áreas y campos a los que aporta, no se puede deslindar de la propia experiencia y sentir, esto es, de la identidad personal y social, la historia y, por qué no, de las pasiones. Toda vez que gracias a este marco y a la formación, educación, maduración y transformación, se asientan ontologías, epistemes y *praxis*.

A partir de esto, podemos advertir que el amor y la empatía, principalmente, resultan faros para emprendimientos educativos, de conocimiento (de sí mismo, el otro y del nosotros), y las relaciones inmersas en los campos de la salud y lo social.

De tal suerte que como punto de partida de esas “voces” de sí mismos, el amor resulta un dilema en cuanto episteme; en la medida en que creemos saber qué es, pero pensamos que nuestra significación es la única, y, en consecuencia, amamos y esperamos ser amados.

Por otro lado, eso que pensamos que es, y que lo asumimos de forma dogmática, es decir, como axioma, no siempre lo experimentamos como propio. Por ello amamos, pero no sentimos que ese amor es nuestro, sin embargo, lo asumimos.

Ahora bien, un resultado posible es acercarnos a este dilema desde la comprensión del mismo, por encima de buscar su resolución; y, por otro lado, tomar una postura al respecto, o en otras palabras, como se indica más adelante, buscar la elaboración de un saber sobre el propio goce y, en ese mismo sentido, si un análisis abre un nuevo escenario para el amor, de tal forma que, desde tal horizonte de significados, nuestro actuar tendrá un asidero a partir del cual, campos como la educación, la aproximación y transformación de lo social, la clínica y la salud, tengan un sentido humano o, lo que sería lo mismo, pleno de goce, pasión y alma. Así las cosas, el amor en su extensión, como ha sido expuesto, se preste como plataforma ética, estética y moral de la psicología, sus comprensiones epistemológicas, metodológicas y pragmáticas. Este amor, que como vemos, sale de la órbita de lo romántico para posarse en tantos escenarios, no es más que la base o la fórmula que permite el aflorar de la empatía y las conductas prosociales, vistas también desde diversas aristas y pintadas con los más sutiles colores, atenuando como bien se indicó, en la experiencia de la vida, en la práctica de la profesión, o en el simple hecho de existir. Empatía y conductas prosociales que se aprestan incluso desde la misma corporeidad, desde la forma en que se mira o se mueven las cejas, la boca o las manos; es un asunto donde el cuerpo también habla.

La empatía sigue teniendo en todas las disciplinas una base que la sustenta, es precisamente esa capacidad de verse en el otro, de ponerse en su lugar, de apoyarle, de acompañarle, de condolerse con su situación, ya sea en familia, en la escuela, en el ámbito laboral, en la comunidad específica o en la global. En cualquier escenario la empatía siempre refiere ese reconocimiento del otro, cercano o lejano, prójimo o extranjero, en sus emociones, sentimientos, dolores, porque, en definitiva, somos similares; diversos sí, pero, por así decirlo, del mismo molde, del humano.

Empatía desde la que se reconoce al ser humano, otro, con quien me relaciono, en su integridad. Empatía que media la relación del psicólogo o terapeuta con su paciente, y que pese a que no puede involucrarse más de la cuenta, le motiva a acompañar con más compromiso, porque además de solidarizarse se ve leído, ya sea porque comparte su dolor o porque le revive una situación propia. Empatía que debe estar presente entre el maestro y estudiante, en aras de que el proceso de aprendizaje pueda surtirse desde la libertad y partiendo de la unicidad, y entendiendo que ello también podría indicar una forma diferente de enseñar a quien así lo amerite. Empatía que fortalezca las relaciones de familia, en tanto, a pesar de ser el lugar primario, también está compuesto de diferencias, diversidad, desencuentros, y, por tanto, el empático reconoce, respeta y tolera. Empatía que es necesaria en las relaciones sociales, políticas, de afuera, donde nos encontramos con el que piensa y actúa distinto, pero eso no lo hace menos digno de reconocimiento. Empatía que, en últimas, nos hace comunidad, nos permite la fraternidad, nos fortalece la convivencia.

Si bien es posible experimentar “amores” en los que el “tú” quizás no tenga protagonismo, resulta una empresa de enorme dificultad ver el amor desmarcado de la empatía, como acto cognitivo-emocional, en tanto: ¿será posible desplegar el acto amoroso sin resonar con el otro, o prescindir del ser del otro?

Así las cosas, amor y empatía resultan vivencias interdependientes, las cuales cumplen una doble función como horizontes de significado que orientan las *praxis* y que tienen como fin generar relaciones de ayuda, salud-bienestar, comprensión y compasión frente al dolor y al sufrimiento, además de aportar a la transformación de los entornos humanos y facilitar el desarrollo humano.

De igual manera, la empatía promueve un engranaje hacia el reconocimiento de la fragilidad y la vulnerabilidad del otro, la cual es comprendida desde un entramado que comprende el registro de lo emotivo y lo reflexivo como ejes centrales que fundamentan la relación terapéutica y educativa. En su ausencia, podrían convertirse en construcciones estériles y dogmáticas que inhiben la formación de un tejido vinculante; asimismo, la carencia de este último puede reproducir un entramado narcisista que coarta la experiencia en otredad y amor.

Desde una posición individual, la ausencia de amor y vínculos podría desplegar una cadena de síntomas depresivos, pero, desde una posición colectiva, podría ser una de las explicaciones a lo que sucede en nuestra era mercantil, en donde lo fundamental es la optimización, la individualización, la competencia y el mercado, en lugar de la otredad. Este escenario ya se observa en los contextos terapéuticos y educativos, donde se instituye el entrenamiento de sujetos para una sociedad de rendimiento.

Por ello, en tiempos donde la competencia es un valor social innegable, se hace necesario el reposicionamiento de un acervo relacional en el que se cuestione y reflexione en torno a las lógicas actuales del amor y los mecanismos que erosionan la posibilidad de empatizar y hacer manifestaciones de prosocialidad.

Entonces, al amor y a la empatía se le suman las conductas prosociales, aquellas que también fueron identificadas por las diversas disciplinas, con significativos encuentros, especialmente aquel que las reconoce como esa gama de comportamientos y llamados positivos, cuya única intención es el beneficio del otro, aunque sea distinto a mí, aunque no esté en mi círculo cercano o rondando mi corazón, pero que me permite afianzar fuentes de apoyo en momentos de la vida, donde pertenecer a un grupo me potencializa la capacidad de responder a los desafíos que se presenten.

En últimas, aunque amor, empatía y conductas prosociales sean vistas con algunas particularidades, según disciplina y experticia, estas experiencias siguen siendo la invitación a pensar en un mundo donde es posible convivir, crecer, aflorar, recuperar lo perdido, y, si es necesario, empezar de nuevo.

Pertinencia, actualidad y necesidad del amor, la empatía y las conductas prosociales, en el marco de la interdisciplinariedad académica y profesional

Escribir en un nosotros sobre amor, empatía y conductas prosociales, más que un reto, fue la oportunidad de alumbrar tres elementos que, aunque particulares en su concepción, distintos en su aplicación, hacen parte de una triada especial que bien podríamos llamar la triada fraterna; ello porque, en tiempos tan convulsos como los que vive el mundo, es necesario regresar a ese estado de amistad social, de comunidad y de fraternidad, lo cual es posible desde la vivencia de estos tres elementos analizados, los cuales, de entrada, son pertinentes y actuales, porque están siendo leídos por diversas disciplinas, experiencias y oportunidades que permiten su visibilización desde el vínculo y además su necesidad para mejorar, cambiar, transformar o como se le quiera llamar a este grito mundial que exige: comunión. En medio de la diversidad, unidad.

Se traen a colación las palabras del Papa Francisco (2020), en su Carta Encíclica *Fratelli Tutti*:

Porque ‘el futuro no es monocromático, sino que es posible si nos animamos a mirarlo en la variedad y en la diversidad de lo que cada uno puede aportar. Cuánto necesita aprender nuestra familia humana a vivir juntos en armonía y paz sin necesidad de que tengamos que ser todos igualitos.’ (párr. 102)

Esta frase, además de llamarnos a la fraternidad, nos sustenta la importancia y necesidad de la interdisciplinariedad, de este diálogo asertivo entre campos diferentes, profesiones particulares, disciplinas específicas; y como si fuera poco, ejercicio que además de humildad, requiere de lo que estamos reflexionando: de amor, de empatía y de conductas prosociales; porque no es fácil hablar con otros de temas que nos son tan propios, y de los cuales a veces tenemos una concepción única. Sin embargo, en esa posibilidad de interdisciplinariedad podemos darnos cuenta de que existen otras opciones, otras respuestas, otros puntos de vista, los cuales nos pueden ampliar el panorama o simplemente nos reafirman en nuestra postura.

En este punto, el ejercicio de revisar estos tres elementos desde la interdisciplinariedad, más allá de evidenciar el qué significa cada uno o por qué es importante, permitió la generación de unos retos, urgencias o necesidades que deben responder a los signos de los tiempos, a las demandas de cada época; esto ya hace que este caminar conjunto sea pertinente y actual, porque nos deja otros caminos que seguir, de los cuales se mencionan algunos, como verá el lector en los apartados siguientes.

Uno de esos caminos o retos importantes, en este caso para la educación, es la urgencia de que la escuela y la universidad se repiensen, especialmente desde sus currículos, en la necesidad de actualizar las competencias transversales, para que a partir de allí se siga formando con mayor fuerza a los futuros profesionales de todas las disciplinas, en el amor, en la empatía, en las conductas

prosociales, y aunque ello se vea transversalizado en algunos cursos ya existentes, queda abierta la invitación para hacerlo de manera más puntual, más directa. Una educación primaria, secundaria y superior que forme para la vida, para la sociedad, que acompañe profesionales íntegros, fuertes en su especificidad (saber hacer), pero competentes desde su esencia (ser).

En segundo lugar, el llamado de atención es para la familia, en cualquiera de sus denominaciones, tradicional o de las formas nuevas, en cuanto que la misma está exhortada a crecer desde los tres elementos analizados, aplicándolos en sus relaciones, tanto en pareja como con los hijos o los demás integrantes; es la vinculación de esta triada en los métodos de crianza, en la convivencia como tal. Es el lugar inicial, donde debe garantizarse su desarrollo, para luego ser ampliado en otros escenarios.

Igualmente, en el campo de la investigación y la generación de nuevo conocimiento, un ejercicio plural, de reflexión entre diversos, puede dejar una puerta abierta, como se concluye en alguno de los escritos aquí plasmados, esta es, aquella que orienta la necesidad de sacar al amor, la empatía y las conductas prosociales del plan de lo estático, es decir de lo que no cambia. Es una urgencia, reflexionar constantemente sobre los cambios, progresiones y, por qué no, retrocesos, en la forma de amar, de sentir, de ser empáticos y prosociales. Ello podrá permitirle al mundo, sin decaer, acomodarse de nuevo, generar nuevas formas o respetar las que van surgiendo.

Incluso en ramas del conocimiento más específicas puede verse la pertinencia de esta triada en reflexión, en tanto las emociones se encuentran vinculadas dentro de cada una de las disciplinas, y ellas permiten involucrar a los individuos desde varias perspectivas como formas que reflejan el quehacer en cada una de ellas. Esto conlleva, como reto, a que las organizaciones, en la tendencia de internacionalizar y comercializar sus productos y servicios, involucren con mayor frecuencia procesos de socialización de las emociones, intercambio de saberes, aceptación de las diferencias culturales, y gestión en la negociación y conflictos, con el fin de esclarecer la presencia o la ausencia de las expresiones dentro del intercambio disciplinar y profesional de las partes, convirtiéndose en pilar: la necesidad del amor, la empatía y las conductas prosociales.

De modo que se hace necesario, pertinente y actual seguir reflexionando sobre el amor, desde diversas voces. Bien se indica que la necesidad es la madre de la invención y la principal motivación para crear nuevos descubrimientos. Sin embargo, más allá de la necesidad, un aspecto muy importante que influye en la invención y la creatividad es el factor empatía (Demetriou & Nicholl, 2021). Por eso, de conformidad con el objetivo que llevó a la elaboración del presente libro, la empatía y las conductas prosociales deben ser analizadas en un marco más amplio, llamado “amor”, en el marco del quehacer disciplinar y profesional de la interdisciplinariedad.

El amor es una emoción y, por tanto, el punto más primoroso de los sentimientos. El amor sustituye en la personalidad, la egolatría, para dar paso a la empatía: esta es una forma concreta de expresión del amor, cuyas consecuencias de su presencia se concretan en la fusión de los seres; además, aniquila las miserias sociales, en la medida que tiende la mano para con su prójimo en sufrimiento.

Es así que, analizada desde un marco académico y profesional, interdisciplinariamente, la pertinencia del amor es indiscutible, su actualidad es tal que podríamos considerar el amor como una ley, por cuanto quien siente amor es innegable y evidentemente empático, prosocial y la cooperación para con el otro se constituye en el comportamiento constante que le genera placer y felicidad, pues el sentido moral de la humanidad evoluciona y todos compartimos un código moral común (Scott-Curry et al., 2019).

En últimas, definir la pertinencia, actualidad y necesidad del análisis de lo que llamamos triada fraterna, además de lo mencionado en párrafos anteriores, queda en manos del lector de esta obra, o, por darle un nombre más sugestivo, el amante de estas letras. Porque será su responsabilidad darle vida a cada reflexión, a cada palabra, a cada insinuación; estará en su haber darle color a esta pintura que se gesta en tantas voces y que invita, en el fondo, sin pretensiones, pero con rigurosidad, a hacer de la propia vida, de la experiencia personal, de la real existencia, un mundo donde, sin dejar el “yo”, crezca el “tú”, sin dejar la unicidad, florezca la comunidad.

Referencias

- Demetriou, H., & Nicholl, B. (2021). Empathy is the mother of invention: Emotion and cognition for creativity in the classroom. *Improving Schools*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1365480221989500>
- Francisco. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti, sobre la fraternidad y la amistad social*. http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html#_ftnref6
- Scott-Curry, O., Austin-Mulling, D., & Whitehouse, H. (2019). Is it good to cooperate? testing the theory of morality-as-cooperation in 60 societies. *Current Anthropology*, 60(1), 47-69. <https://doi.org/10.1086/701478>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Salud mental, uno de los principales retos de la pandemia*. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-uno-de-los-principales-retos-de-la-pandemia.aspx#:~:text=La%20salud%20mental%20ha%20sido,con%20covid%2D19%20y%20sus>

Amor, empatía y conductas prosociales en vínculo con la salud mental, la psicoterapia y la intervención clínica

El amor por su naturaleza misma, pertenece a la esfera de lo inexpresable. Como todo lo que tenga relación con el alma, es vecino al misterio y se acompaña del silencio.

— Carotenuto, *Eros y Phatos: matices del sufrimiento en el amor*.

La veracidad como virtud y principio en el ejercicio ético del psicólogo. Una perspectiva desde el amor y el reconocimiento

Andrea Liliana Ortiz González*

Introducción

Cuando se intenta comprender la responsabilidad y la competencia profesional, es importante considerar lo definido en el manual deontológico y bioético para el ejercicio de la psicología como punto de partida. Sin embargo, no se pretende mediante esta reflexión limitar la perspectiva de la responsabilidad profesional al cumplimiento de un lineamiento jurídico normativo, sino que se orientará durante este escrito una propuesta del actuar responsable y competente como parte de la experiencia del reconocerse a sí mismo, a los otros y a su profesión, desde la perspectiva del amor y el cuidado.

El ejercicio profesional del psicólogo se hace manifiesto en una interacción entre quien cuida y quien demanda un cuidado, sea individual o colectivo. En ese sentido, mediatizan intersubjetividades que construyen una relación sustentada en la confianza de quien dice cuidar de otro, puesto que confía en que ese otro que cuidará, es veraz y competente. Por tanto, en esa relación, la veracidad del psicólogo, para el usuario, es construida a partir del cuidado amoroso y el reconocimiento del otro. El amor y el reconocimiento, como perspectivas que protegen la autonomía y construyen relaciones profesionales fundadas en la veracidad.

*Grupo de investigación CICOSVIDA-Ciencias del Comportamiento, Salud y Vida - USA- y CEPUM-Universidad Sergio Arboleda.

Desarrollo

La veracidad como virtud y principio en el ejercicio del psicólogo

Partiendo de los referentes éticos para el ejercicio de la psicología, “el principio de veracidad corresponde a la obligación moral del cuidar y respetar la información transmitida al consultante buscando siempre velar por su autonomía” (Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic], 2016, p. 30). La veracidad implica el respeto por la autonomía de la persona, puesto que es un derecho del usuario recibir la información de forma verdadera, completa y pertinente acerca de los riesgos, del caso en particular, y de los procedimientos a seguir; logrando que el mismo tenga los elementos necesarios para tomar decisiones y dar un consentimiento cuando no se está de acuerdo. La veracidad obliga al psicólogo a ser claro en la comunicación con el usuario y mantener las promesas con sus clientes, al igual que la fidelidad. El psicólogo es veraz cuando reconoce y expone sus competencias y su formación académica, en la enseñanza o en la relación con sus clientes.

Además, como indica Colpsic (2016), este principio está consagrado “en el artículo 35 de la Ley 1164 de 2007, el cual señala: ‘[el profesional] debe ser coherente con lo que es, piensa, dice y hace con todas las personas que se relaciona en el ejercicio de su profesión o de su ocupación’” (p. 29). Quiere decir que el psicólogo, en coherencia con su experiencia y su formación, debe procurar por ofrecer y exponer, de forma clara, los beneficios, aciertos, riesgos e imprevistos que pueden suceder en la relación con el usuario, tanto en la ruta de aceptar el servicio profesional como en la ruta de decidir rechazar el servicio. Esta ruta del “ser veraz” confluye con el “cuidado”, puesto que cuidar al otro implicará ser capaz de reconocer sus necesidades y, como lo plantea Tronto (2013, como se cita en Rubiano & Blanco, 2017), el cuidado supone un tipo de empatía que “incluye todo aquello que hacemos para mantener, contener y reparar nuestro ‘mundo’, de manera que podamos vivir en él de la mejor forma posible. Este mundo incluye nuestros cuerpos, nosotros mismos y nuestro ambiente” (párr. 48).

El cuidado indica, por tanto, una relación entre quien necesita del cuidado y quien puede dar el cuidado. Este último supone un tipo de empatía, al ser capaz de identificar las necesidades de ese otro que demanda cuidado y buscar los mejores medios para satisfacer sus necesidades. Lo anterior supone que quien cuida es conocedor de su práctica de cuidado, supone que quien cuida es capaz de su autocuidado; puesto que para cuidar de otro debe partir del cuidado de sí, como lo plantea Foucault (2002) en la *Hermenéutica del sujeto*: para ser veraz ante su competencia o limitaciones, y garantizar la calidad del cuidado para aquel que lo demanda.

Por ello, el cuidador dispondrá de los mejores estándares para garantizar el cuidado, puesto que la relación del cuidado se funda en la confianza. Rubiano y Blanco (2017) describen la confianza como la capacidad para creer de forma integral en las acciones, prácticas y discursos ejecutados por

un agente. En este caso, el agente será el psicólogo, quien ante la relación de confianza es veraz al reconocer sus conocimientos y los límites de su profesión y de su competencia. El cuidado supone un tipo de relación, entre alguien que necesita ser cuidado y quien desea cuidar o asume la práctica de cuidar. Esta interacción ha de ser empática, es decir, amorosa.

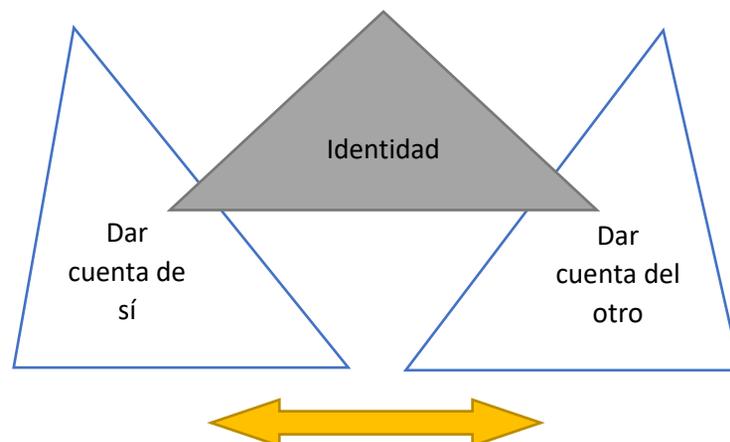
A veces podría comprenderse como un cuidado amoroso, similar a la atención incondicional de madre-hijo, puesto que ambos, tanto quien cuida como quien necesita del cuidado, se vinculan y se reconocen. De tal manera que el principio de veracidad en el ejercicio del psicólogo supone evitar el daño, al reconocerse como parte fundamental en la relación del cuidado; un cuidado que ha de ser incondicional y amoroso, es decir, empático. A continuación, se ampliará un poco más sobre la teoría del reconocimiento y el amor, como perspectivas dialogantes con el principio de veracidad.

La teoría del reconocimiento y la esfera del amor

En la perspectiva de Honneth (1997, 2006), el ser humano se constituye y da cuenta de “sí” a partir de su relación con otros seres humanos y de su forma de interacción en diferentes momentos y estructuras. A partir de la interacción con el otro construye la subjetividad humana, es decir, su identidad personal.

En esta perspectiva se puede comprender que la finalidad del ser humano se encuentra en la autorrealización, y esta puede describirse a partir del estilo de relación consigo mismo; es decir, según el autoconcepto, la autoestima y la autoconfianza.

No obstante, el valor de otro hace parte indispensable de su propia identidad, y, por tanto, su interacción con otros priorizará el reconocer también a ese otro, fundamentando la reciprocidad del reconocimiento, como se identifica en Honneth (1997, 2006). La interacción es un fin del ser humano, pero no indiferente o distante, sino, por el contrario, debe facilitar que se constituya el significado de ese otro (Honneth, 2006). Dar cuenta de ese otro le ocupará que cada momento de esa relación sea esencial para la autoconfianza y la autoestima de ese otro que es también parte de sí. En este último punto, el reconocimiento se interpreta como identidad, tal como lo describe Taylor (1992, como se cita en Salas, 2016): “la identidad tiene su significado en el reconocimiento del otro por los otros” (p. 86), como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Diagrama del reconocimiento y la identidad desde Honneth (1997, 2006)

El reconocimiento de sí construye veracidad en la interacción al identificar sus limitaciones, como lo describe Aparicio Payá (2016), sus fortalezas y sus alcances; además, dan cuenta de la información veraz que el otro necesita para su bienestar y su cuidado.

Las esferas del amor como un componente fundamental en el reconocimiento

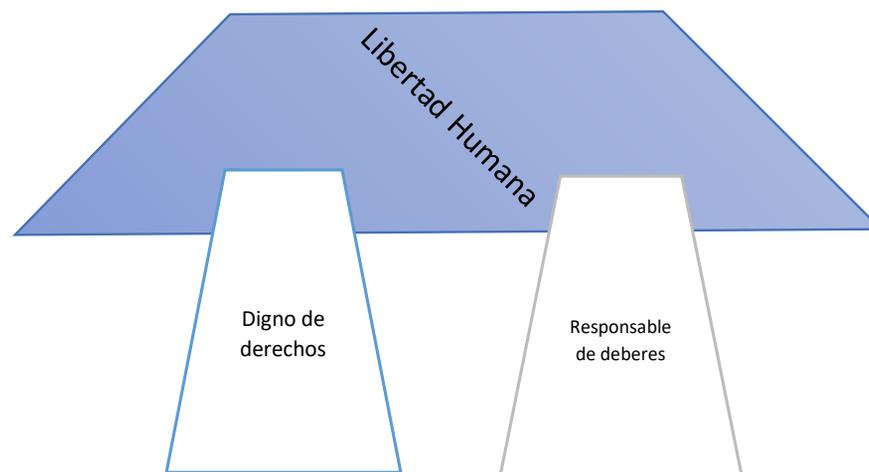
En la perspectiva de Honneth, descrito en el análisis de Tello Navarro (2011), se establece una tipología de “formas de reconocimiento” que tiene que ver con la proximidad, el objeto y daño o afectación de la interacción. Estas formas de reconocimiento las ha categorizado a partir de tres tipologías o esferas: I. la esfera del derecho, II. la esfera de la solidaridad social y III. la esfera del amor. A continuación, se describirá brevemente cada una, pero se ampliará específicamente sobre la “esfera del amor”.

La esfera del derecho

Para Honneth (1992, como se cita en Tello Navarro, 2011), partiendo de Hegel, es posible comprender que en esta esfera se expresan los derechos fundamentales, por lo cual los seres humanos se reconocen como “fuente de deberes y derechos”. Este reconocimiento es independiente de cualquier caracterización de orden social, cultural, político o económico; es decir que en esta esfera, al reconocerse a sí mismo y a otro como responsable de unos deberes y digno de unos derechos, se está

construyendo la noción de libertad individual, pero reconociendo la responsabilidad de cada cual consigo mismo y con el otro. Esta esfera, como se aprecia en la figura 2, al reconocer al ser humano como digno de derecho y responsable de deberes, da cuenta de la “dignidad humana”.

Figura 2. Diagrama de la esfera del derecho



La esfera de la solidaridad social

En esta esfera se comprende el reconocimiento a partir del ser con otros, a quienes se les reconoce en su contexto; es donde cada ser humano es digno de una perspectiva cultural, contextual y que, además, da cuenta de un entendimiento y autoentendimiento cultural que podría relacionarse con una perspectiva empática de la cultura y contexto del otro; por ello, comprende la valoración social de las personas a partir del entendimiento de las intersubjetividades; esta esfera y su alcance se pueden apreciar en la figura 3.

Figura 3. Diagrama de la esfera de la solidaridad social

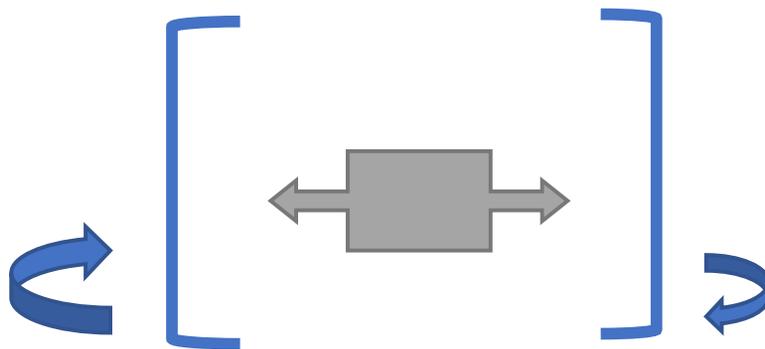


La esfera del amor

Se podría comprender como la esfera esencial en el reconocimiento. Esta esfera parte del mismo vínculo inicial de la interacción de la madre y el hijo, es decir, de la interacción amorosa donde se entregan los componentes afectivos, físicos y psicológicos para el desarrollo humano. Se puede inferir que en esta esfera pueden formar parte solo las personas que son más cercanas al individuo y que reconoce como próximas, sea por su vínculo familiar o su vínculo contextual. El reconocimiento en esta esfera no podría generalizarse, sino que incluye unos criterios diferenciales, puesto que el reconocimiento, y más un reconocimiento mediado por el afecto, por el amor, es entregado para los cercanos, los próximos, con los cuales se interrelaciona de una forma íntima y próxima.

En esta esfera del amor, como se intenta diagramar en la figura 4, se indica que el reconocimiento es exigible en los casos en que los vínculos existan sobre una base afectiva. Estos vínculos, dentro de la esfera del amor, pueden ser de dos tipos: asimétricos o simétricos. Las relaciones asimétricas, en la esfera del amor, se refieren a un tipo de relación íntima, similar a la de los padres hacia los hijos; una obligación asimétrica con base afectiva establecida. Por su parte, el tipo de relación simétrica se refiere a un tipo de vínculo recíproco, similar a una relación de amistad, con base afectiva bidireccional.

Figura 4. Diagrama de la esfera del amor



A partir de lo indicado, Honneth también reflexiona sobre la interacción entre esferas; destaca la posibilidad de que sea en la esfera del amor donde persistan características de todas, puesto que la misma está centrada en la base del afecto, la responsabilidad, el respeto y la confianza, determinantes del actuar veraz.

La esfera del amor, para Honneth (como se cita en Tello Navarro, 2011), y desde la perspectiva del reconocimiento (Honneth, 1997), es la encargada de disponer y facilitar los elementos necesarios de “cuidado y atención” para el establecimiento de sujetos autónomos (Rubiano & Berrio-Acosta, 2016). La ausencia del reconocimiento, y más desde la esfera del amor, conduciría a vacíos en las conductas pro-sociales, puesto que desde la esfera del amor se aprende a percibir lo afectivo de sí y lo afectivo del otro, siendo estos los componentes clave de la empatía.

Por ello, dentro de la esfera del amor pueden incluirse tipos de reconocimientos identificados en las otras dos esferas, más cuando en esta se incluyen todos aquellos actos de reconocimiento y, por tanto, de cuidado que develan una entrega incondicional desde su base afectiva. Es en esta esfera donde se considera el “cuidado amoroso”, donde los seres humanos se comprenden y se establece una relación afectiva que trasciende las obligaciones filiales; además, se constituye como una expresión permanente de atención amorosa, orientada al bienestar del otro y a posibilitar la satisfacción de sus necesidades. Esta interacción se basa en una forma del cuidado amoroso, la cual se puede asemejar con la relación de atención amorosa del cuidado de madre a hijo, a partir de configurar una relación de cuidado responsable en donde quien es cuidado da cuenta de su existencia al sentirse reconocido por quien cuida de él. Esta identificación, a partir del reconocimiento del otro, construye autoconfianza, autonomía, dignidad y, por tanto, bienestar.

La perspectiva del amor como fuerza vinculante en el “ser veraz”

La respiración implica un proceso armónico en el que se sintonizan múltiples microelementos; esta se percibe como fugaz y tan automatizada que, a veces, es imperceptible. No obstante, al ser consciente del micromomento de respirar, se puede considerar como un aspecto fundamental en el bienestar del ser humano y como la esencia de la vida. Así es el amor, desde la perspectiva de la ciencia de las emociones planteada por Fredrickson (2018). El amor es una emoción esencial que vincula tres hechos fundamentales que suceden en el micromomento de interacción o encuentro (Fredrickson, 2018):

- a. Compartir una emoción positiva: significa una visión compartida – empatía cognitiva.
- b. Sincronización bioconductual: se aproxima al lenguaje no verbal empático.
- c. Interés mutuo: se puede evidenciar en la escucha activa – comunicación veraz asertiva.

Estos tres hechos refieren que el amor se reconoce cuando confluye la sintonía empática y la motivación por escuchar y orientar la armonización del movimiento corporal con ese otro que ahora está en sintonía. Por ello, el amor no se limita a una experiencia de tiempo o a una relación de pareja o afectiva filial, sino que el amor es y se puede percibir en un micromomento, que, según Fredrickson (2018), puede ser fugaz.

Desde esta perspectiva, el amor no es excluyente para la interacción entre personas que no tienen un vínculo afectivo previo; por el contrario, esta perspectiva es incluyente para todo tipo de interacción, la cual puede ser fugaz, pero que da cuenta de los tres hechos enunciados anteriormente.

El amor se presenta, en los estudios de las emociones positivas, como una expresión del cuerpo, que se construye en micromomentos de unión, sintonía y calidez compartida con otro ser vivo. El punto de partida es la bondad, que promueve amor, y este, por tanto, promueve empatía, tranquilidad, alegría y diversión; siendo estas emociones protectoras de salud y bienestar. En algunos estudios publicados por Fredrickson (2018), se ha identificado el efecto de las emociones positivas en la salud, encontrándose que aportan a la moderación del ritmo cardiaco, apertura mental y mirada tranquila.

Reconocer en sí mismo y en el otro el contacto visual, el tacto, en el contexto indicado y con el interés y motivación común, serán caminos hacia la experiencia de amor. Como lo afirma Barbara Fredrickson (2018), la clave del amor es que aporta alguna forma de contacto físico.

Al referirse Fredrickson (2018) al amor como estado momentáneo, centra su teoría en la experiencia de ese micromomento en donde dos o más personas se sienten en unidad. El amor procura por el cuidado y el bienestar, y promueve el crecimiento emocional, cognitivo o social.

Ser veraz como psicólogo es cuidar de sí y del otro desde el amor y el reconocimiento. Reflexiones finales

La primera parte se orientó hacia la descripción del principio de la veracidad en la actuación profesional. El psicólogo es veraz cuando, en el marco de sus relaciones, garantiza que quien confió en su “cuidado” dispondrá de la información suficiente para tomar las mejores decisiones. Es veraz, desde la perspectiva de Honneth (1997, 2006), cuando se reconoce a sí mismo y a los otros, y, por tanto, su interacción está orientada por el valor de la verdad. En este caso, el psicólogo se asegurará de que, desde el inicio de la interacción, ha de comunicar, a quien acude a su cuidado, su perfil, experiencia, formación; así, el usuario, identificará si se ajusta o no a lo requerido por él.

La veracidad protege del actuar incompetente o del actuar con impericia, puesto que partirá de reconocerse y, por tanto, de cuidarse, identificando su experticia; además, dará cuenta al usuario de su experiencia y su recorrido profesional y académico para asegurarse de iniciar la interacción profesional formal con el consentimiento del otro.

El psicólogo, al reconocer al otro como digno de atención amorosa, es veraz; puesto que, para dar cuenta del otro, da cuenta de sí, en búsqueda del mejor cuidado para el otro. Identificarse desde sus competencias y sus limitantes ofrecerá al otro el reconocimiento de un ser con autonomía y digno de un cuidado basado en el amor y la competencia.

La esfera del amor cultiva la veracidad como virtud, puesto que el cuidado es confiado entre los cercanos o próximos (Honneth, 1997), porque se consideran competentes para cuidar, y serán cuidados recíprocos. En este caso, el psicólogo construye una relación próxima con el otro o los otros, y a partir de esa relación se confía en él como competente para el cuidado.

El psicólogo, dentro de la esfera del amor, hará lo necesario para que el otro identifique cada momento del proceso de intervención y juntos acuerden los alcances y las condiciones que mejor conducirán al bienestar del grupo, o de quien es parte de la esfera. Asimismo, el psicólogo acudirá al consentimiento informado, donde dará cuenta de los acuerdos y condiciones de la relación, garantizando que el usuario esté de acuerdo o no con las condiciones de cuidado.

El psicólogo se asegurará de que el otro, a quien cuidará, esté totalmente informado y suficientemente orientado para tomar las decisiones de manera autónoma. Para esto, el psicólogo deberá utilizar, de forma clara y completa, dicho consentimiento informado, el cual debe presentar las mejores técnicas que, basadas en la evidencia, ofrecerán una probabilidad de mejor cuidado, reconociendo la cultura, las tradiciones, el contexto y las diferencias.

El actuar veraz en el ejercicio profesional del psicólogo, desde la perspectiva de Fredrickson (2018), es amor en sí mismo, porque la interacción inicia compartiendo un mismo interés; el cual, en este caso, es la búsqueda del bienestar y la atención amorosa. Es veraz cuando se es claro y empático, y esta última —la empatía relacional— se reconoce en el lenguaje del cuerpo, en la sincronización bioconductual; se es veraz cuando se comparte la alegría de ser dador de cuidado y de ser receptor de cuidado.

Estos tres hechos construyen micromomentos de interacción profesional que pueden ser fugaces o temporales, pero conectan con el otro desde la transparencia de lo que se espera y lo que cada uno entregará para el bienestar y calidad de vida de quien ha confiado en el psicólogo; es una relación en la que los une un interés mutuo y una sincronía empática, expresada en la interrelación profesional, que son micromomentos de amor, reflejados en el cuidado atento, el cual está blindado por la confianza, la bondad y la compasión.

Ser veraz es cuando el psicólogo se compromete en la búsqueda del mejor cuidado del otro, porque su relación está fundada en la esfera del amor y en el amor mismo, y por ello despliega todo aquello que sea posible, viable y confiable; en aras de asegurar que la información que mediatiza esté relacionada, informada, documentada, y que, además, sea pertinente para que ambos se reconozcan en el rol asumido en esa interacción.

Un rol en el que prima el cuidado amoroso, y, por ello, quien cuida, en este caso el psicólogo, se ocupará de informarse muy bien de lo que es más apropiado para cuidar a quien acude a su cuidado, y reconocer si está preparado o si debe recurrir a otro que pueda asegurar, con mayor sincronía,

el cuidado del otro. De tal manera que actuar “veraz” no es solo cumplir con un principio ético, sino que es ahora sentido como uno o múltiples “micromomentos de amor”, que son perdurables o, en algunos casos, efímeros, pero trascendentes.

Referencias

- Aparicio Payá, M. (2016). El Cuidado en la teoría del reconocimiento de Honneth. Repercusiones en las personas con diversidad funcional. *Oxímora*, (8), 36-52. <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/15515>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2016). *Acuerdo n.º 15 Manual Deontológico y bioético del Psicólogo*. Colpsic.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Fredrickson, B. (2018). *Amor 2.0. Una nueva mirada a la emoción que determina lo que sentimos, pensamos, hacemos y somos*. Editorial Océano.
- Honneth, A. (1997). *La lucha del reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Rubiano, C., & Berrío-Acosta, G. (2016). *Responsabilidad, deliberación, prudencia. Consideraciones para el ejercicio de la psicología*. Colpsic. https://issuu.com/colpsic/docs/responsabilidad_profesional__pruden
- Rubiano, C., & Blanco, J. (2017). *El problema del Cuidado en psicología: Un dialogo entre principios y sentimientos*. <https://eticapsicologica.org/index.php/documentos/articulos/item/10-cuidado-en-psicologia>
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*, (514), 79-93. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000200079>
- Tello Navarro, F. (2011). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, (26), 45-57. <http://dx.doi.org/10.5354/0716-632X.2011.27487>

Autorregulación emocional, autoeficacia y conductas prosociales: su pertinencia, actualidad y necesidad. Una visión/reflexión interdisciplinaria

Carmelina Paba Barbosa^{*}

Ubaldo Rodríguez De Ávila^{**}

Virginia Barrero Toncel^{***}

Introducción

De acuerdo con lo establecido por el Colegio Colombiano de Psicólogos (Colpsic, 2014), en atención a las necesidades educativas, sociales, organizacionales y en materia de salud mental, dadas en el contexto colombiano, los psicólogos deben ser profesionales con una sólida formación humanística, ética y científica, que integren en el ejercicio de su labor profesional competencias transversales y específicas, garantes de un adecuado y eficiente quehacer en los diferentes escenarios de interacción de la psicología.

En la categoría de competencias transversales, según Colpsic (2014), se enumeran dominios referidos a: “1) acción profesional, ética y valores, 2) relaciones interpersonales / inter-disciplinarias y 4) [sic] contexto, cultura y diversidad” (p. 22). En lo que respecta a las competencias específicas, estas se han clasificado contemplando dominios relacionados con: “1) identificación de problemas relevantes, 2) evaluación y diagnóstico, 3) diseño e implementación de programas de promoción, prevención e intervención, 4) monitoreo y seguimiento y 4) comunicación de resultados” (Colpsic, 2014, p. 28).

^{*} Grupo de Investigación Cognición y Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta.

^{**} Grupo de Investigación Cognición y Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta.

^{***} Grupo de Investigación Cognición y Educación. Universidad del Magdalena, Santa Marta.

Las competencias mencionadas anteriormente se articulan e interactúan entre sí, para promover desde la psicología, como ciencia y como profesión, mejores condiciones de calidad de vida para las personas que se encuentran en las instituciones educativas, las organizaciones, las comunidades, los entornos hospitalarios y todos aquellos escenarios que requieren el acompañamiento de un profesional en psicología.

Por lo anterior, y dados los altos niveles de exigencia del contexto colombiano, se considera pertinente y necesario vincular el ejercicio profesional del psicólogo con aspectos que desde la psicología se estudian, pero no necesariamente en relación con el propio quehacer profesional. Por esto, se destaca la necesidad e importancia de reflexionar en torno a algunas competencias transversales, tales como la autorregulación emocional, la autoeficacia y las conductas prosociales, en el marco del quehacer disciplinar y profesional del psicólogo, vinculado a los aspectos de salud mental implicados en todos los procesos individuales y sociales del ser humano.

Desarrollo

Autorregulación emocional

La situación actual, sobre todo en un país como Colombia, requiere que todos los ciudadanos posean habilidades de autorregulación emocional, que permitan afrontar, de manera acertada, las demandas internas y externas que se presenten. La autorregulación emocional es entendida como la “habilidad para percibir, comprender y regular las emociones” (Navarro et al., 2018, p. 9), y ha sido conceptualizada por medio de un modelo de cinco fases que describen el proceso mediante el cual se regula una emoción; las cuatro primeras se dan antes de la respuesta emocional e incluyen la selección e identificación de la situación, el cambio situacional, la focalización de la atención y el cambio cognitivo; luego, en la respuesta emocional, tiene lugar la quinta fase, correspondiente a la modulación de la respuesta (Gross, 1998).

De acuerdo con los planteamientos de Gross y Jhon (2003), en la autorregulación emocional intervienen dos grandes aspectos: la reevaluación cognitiva y la supresión; la primera se desarrolla antes de la respuesta emocional e implica un proceso de evaluación de la situación para incidir sobre el impacto emocional que pueda provocar; y la segunda es menos efectiva, dado que no modifica la respuesta emocional negativa, solo la inhibe.

De otro lado, hay evidencia empírica que demuestra que la autorregulación emocional se relaciona positivamente con el bienestar, contribuye a reducir la ansiedad y posibilita la superación de situaciones estresantes. De igual manera, contribuye a “mejorar las relaciones interpersonales, tolerar las frustraciones y desarrollar habilidades para resolver los problemas que surgen en el

contexto personal, familiar, social y laboral” (Díaz et al., como se cita en Santoya Montes et al., 2018, p. 423). Además, las emociones positivas son potencialmente protectoras y promueven una salud positiva (Ryff & Singer, 2003); mientras que, en ausencia de estas habilidades, los jóvenes pueden presentar afectaciones en la salud mental, asociadas a sintomatología de ansiedad, depresión, conductas disruptivas y deficiente rendimiento académico (Morales Rodríguez, 2017).

Ahora bien, parafraseando a Santoya Montes et al. (2018), en el contexto universitario se ha evidenciado la existencia de una significativa relación entre los niveles de autorregulación y autocoñocimiento emocional. Asimismo, se ha planteado que la posibilidad de expresar de forma abierta las emociones y validar manifestaciones emocionales desde lo interno, incrementa la oportunidad para hacer regulación de los impulsos emocionales, además de forjar habilidades para afrontar y permear el desarrollo de una significativa tolerancia a la frustración.

En lo que se refiere a cómo se generan las competencias de autorregulación emocionales, se enfatiza en que estas son principalmente aprendidas (Galego et al., 2016), lo que quiere decir que las instituciones de formación, en todos los niveles educativos, son escenarios con amplios potenciales para promoverlas, siendo estas articuladas con las competencias académicas de los estudiantes.

Al respecto, Zimmerman (2000) plantea un modelo de fases cíclicas de la autorregulación del aprendizaje, el cual comprende: previsión, ejecución y autorreflexión. La previsión hace referencia a la valoración del significado y disposición para realizar la actividad (Cleary & Platten, 2013). De acuerdo con Panadero y Alonso Tapia (2014), la ejecución se refiere a la implementación del plan estratégico, elaborado en la primera fase, y comprende la autoobservación y el autocontrol; y, la autorreflexión se asocia con el sentido de valorar la actividad realizada, explicando las razones que conducen a los resultados obtenidos. La autorreflexión comprende, a la vez, los autojuicios y las autorreacciones.

Este modelo, conceptualizado desde la perspectiva de estos autores, resulta muy completo, pues muestra los procesos fundamentales que intervienen cuando una persona está adelantando una actividad a nivel individual, haciendo una explicación pormenorizada de los mismos u ofreciendo una base teórica que permite determinar sobre qué aspectos intervenir si se desea mejorar la autorregulación de los alumnos en escenarios reales.

Es importante anotar que las metas y expectativas de aprendizaje juegan un papel fundamental en el aprendizaje autorregulado.

Otro elemento fundamental para considerar es la manera en la que podrían los profesores fomentar el desarrollo de la autorregulación emocional. En primera instancia, motivar a los estudiantes a participar en tareas significativas que propicien la reflexión. En segundo lugar, permitir que los estudiantes tomen el control de sus procesos y resultados de aprendizaje, lo cual facilita la toma de decisiones. En tercer lugar, es necesaria la participación en el establecimiento de los criterios para evaluar dichos procesos y resultados de aprendizaje, lo que permite que los estudiantes tengan

la oportunidad de hacer valoraciones acerca de su progreso mediante tales estándares, definidos previamente; esto se logra con la organización de espacios para establecer metas y expectativas, tanto del docente como del estudiante. Por último, los profesores deben animar a los alumnos para que trabajen en colaboración con sus pares en la búsqueda de procesos de retroalimentación.

Autoeficacia

La autoeficacia es definida como la creencia del sujeto en su propia capacidad para emprender cursos de acción que favorezcan el cumplimiento de objetivos establecidos (Bandura, 1997). Estas creencias ejercen una influencia de gran valor en la selección de tareas a realizar, en el esfuerzo que se ejerce y la persistencia de los individuos al momento de afrontar determinadas situaciones e incluso en las respuestas de carácter emocional que experimentan frente a eventos complejos (Ornelas et al., 2012).

En este sentido, la autoeficacia puede ser entendida como un estado psicológico caracterizado por procesos de evaluación de la propia capacidad del sujeto y su destreza para desarrollar una actividad o comportarse de alguna manera en una situación específica que representa un grado de dificultad elevado o significativo para la persona (Bardales et al., 2006).

Según esta perspectiva, el sentido de eficacia personal es un factor clave en el ejercicio de la agencia humana, dentro de una estructura de causalidad recíproca tríadica, entre la persona, medio ambiente y comportamiento (Bandura, 1986, como se cita en Pastorelli et al., 2001). De hecho, se ha demostrado que afectaciones en la salud mental —como la depresión o la ansiedad— y el nivel de activación cerebral, están influenciados por las creencias de autoeficacia (Galicia et al., 2013), es decir, que dependiendo de la medida en que los individuos se perciban con las habilidades físicas, cognitivas o emocionales, necesarias para realizar una actividad, cumplir una meta o alcanzar un objetivo, serán capaces de hacerlo.

En este sentido, las creencias de autoeficacia representan un proceso cognitivo con un carácter mediador entre el conocimiento que se posee y la conducta que se ejecuta, influyendo así, junto a otras variables, sobre los resultados óptimos de las propias acciones. Esto quiere decir que las personas que se perciben a sí mismas con pocas capacidades se enfocan en las preocupaciones respecto a las dificultades que poseen y los resultados carentes de éxito que puedan tener, en lugar de dirigir la atención a identificar y poner en práctica estrategias para atender las demandas cognitivas, físicas o emocionales que exige el entorno (Bandura, 1989).

Las creencias de autoeficacia también pueden ser asociadas a la convicción que tienen los individuos sobre sus habilidades para alcanzar las metas que se establecen, afrontar sucesos inesperados, plantear diversas alternativas para encontrar solución a las necesidades propias y del contexto de manera asertiva y autorregulada (Bandura, 1986).

Las creencias de autoeficacia, además, son construcciones dinámicas, lo cual quiere decir que pueden mejorarse mediante las experiencias de dominio, como resultado de las capacidades de los individuos para reflexionar y aprender de la experiencia (Bandura, 1997). Influyen en los estándares de autorregulación adoptados por los individuos, bien sea que piensen de manera habilitante o debilitante, en la cantidad de esfuerzo que invierten y en cuánto perseveran ante las dificultades (Caprara et al., 2008).

También inciden en la percepción de éxito en la carrera profesional; lo que hace de esta un constructo de gran importancia para la vida universitaria, ya que cuando el estudiante considera que no posee las competencias requeridas para solventar adecuadamente los requerimientos académicos y alcanzar los objetivos propuestos, aumentan los niveles de ansiedad y se ve afectado su desempeño (Kim et al., 2017).

Las creencias de autoeficacia provienen de fuentes que permiten la adquisición, confirmación y actualización de esas convicciones sobre las capacidades para afrontar y dominar diferentes situaciones. Dichas fuentes son la experiencia directa, el aprendizaje vicario, la persuasión verbal y los estados fisiológicos (Bandura, 1995; Basili et al., 2020).

Un estudio correlacional realizado en el marco del proyecto “Promoción de comportamientos prosociales y competencias de regulación emocional en contextos escolares durante la adolescencia: Evaluación y aplicación del Programa Competencias emocionales y prosociales en adolescentes -CEPIDEA”, con la participación de doscientos cuarenta y cuatro estudiantes de 6° y 7° de bachillerato de cuatro instituciones de educación pública de la ciudad de Santa Marta, demostró que la autoeficacia, en sus cuatro dimensiones: autoeficacia en pedir ayuda, autoeficacia académica, autoeficacia social y autoeficacia regulatoria, se encuentra relacionada con el comportamiento prosocial (Barrero-Toncel, 2018)¹.

En relación con lo anterior, un estudio realizado en Italia demostró que el grupo de intervención, comparado con el grupo control, presentó un aumento en el comportamiento prosocial, creencias de autoeficacia interpersonal y amabilidad, así como con una reducción en los índices de agresión física por encima y más allá de la tendencia de desarrollo normativo de estas variables (Caprara et al., 2015).

Lo anterior pone de manifiesto la interacción que existe entre la autoeficacia y diversos constructos psicológicos —como la prosocialidad—, no solo en términos de relación, sino también de incidencia. Por lo que resulta interesante continuar ampliando posibilidades de investigación e intervención que permitan comprender cómo se pueden promover estas competencias desde los escenarios familiares, educativos, sociales y organizacionales.

¹ Estudio realizado en el marco de la pasantía de investigación ejecutada en el Centro Interuniversitario para el Estudio de las Conductas Prosociales y Antisociales [Cirmpa] y las prácticas profesionales, en el grupo de investigación Cognición y Educación.

Comportamiento prosocial

La prosocialidad es entendida como aquellas conductas positivas dirigidas a beneficiar a otras personas (Aguirre-Dávila, 2015; Carlo et al., 2010). Surge en el marco de la perspectiva teórica del desarrollo juvenil positivo, que busca potencializar las habilidades, capacidades y cualidades positivas de los jóvenes, y no enfocarse en la visión negativa que se tenía del desarrollo desde una noción deficitaria (Damon, 2004; Lerner et al., 2009; Lerner et al., 2005).

Las investigaciones sobre prosocialidad han evidenciado que este constructo incide sobre la adaptación social y el ajuste personal de los individuos, puesto que se constituye en predictor de salud mental (Oberst, 2005; Schwartz et al., 2003) y en factor protector de la agresividad física y/o verbal, entendidas como conductas externalizantes, así como de la ansiedad y la depresión, categorizadas como conductas internalizantes; además, se relaciona de manera positiva con el desempeño académico eficiente (Caprara et al., 2000; Parsons et al., 2019).

De otra parte, es importante anotar que la percepción general hacia la vida, las metas y expectativas sobre el futuro, y las valoraciones personales, son fundamentales, en aras de consolidar las habilidades de los adolescentes para afrontar los desafíos impuestos por su desarrollo, influyendo en los procesos de autorregulación (Miloni et al., 2016).

Además, es importante señalar que la prosocialidad, debido a su amplio carácter transversal, se asocia con diversas variables psicológicas. Por ejemplo, la empatía, desde sus componentes cognitivo y emocional (Arias, 2015; Gómez-Tabares & Narváez, 2020), y la autoeficacia en la regulación de emociones, son factores predictores de la conducta prosocial (Arias, 2015; Benita et al., 2016; Gómez-Tabares, 2019; Gómez-Tabares & Narváez, 2020). Asimismo, una revisión sistemática de la literatura demostró la relación entre estrategias de afrontamiento, competencias de autorregulación emocional y comportamiento prosocial (Barrero-Toncel et al., 2021).

En lo que respecta a sus efectos, se ha demostrado que promover la prosocialidad en niños, niñas y adolescentes genera beneficios para el bienestar psicológico, los procesos de aprendizaje, la calidad de las relaciones y el rendimiento académico (Caprara et al., 2000; Martínez et al., 2010; Parsons et al., 2019; Ulber & Tomasello, 2020).

Por otro lado, la teoría social cognitiva permite comprender cómo se relacionan los procesos de autorregulación, empatía y prosocialidad en contexto, puesto que considera a la personalidad como un sistema con posibilidades de autorreflexión y autorregulación (Bandura, 1997). Desde esta perspectiva teórica se describe la capacidad de agencia del comportamiento humano, destacando que las creencias de autoeficacia autorregulatoria son fundamentales para comprender las habilidades emocionales de las personas y los resultados positivos en las relaciones interpersonales (Bandura, 2006).

De ahí que las creencias de un individuo sobre su autoeficacia social inciden positivamente sobre la amistad, el trabajo colaborativo, la cooperación, la conexión con otros y la conducta prosocial (Bandura et al., 2003); entendiendo esta última —la conducta prosocial— como una conducta social positiva y voluntaria conducente a la construcción de relaciones caracterizadas por la ayuda, la empatía, el cuidado y la compasión, en otras palabras, relaciones dirigidas a beneficiar a otros.

Actualmente, las instituciones de educación superior tienen como compromiso formar profesionales con competencias que vayan más allá de la construcción del saber disciplinar, asumiendo que estas deben incidir en la potencialización de competencias, actitudes, valores y conductas prosociales (Esparza-Reig, 2020). En ese sentido, Wasserman (2017, como se cita en Cerchiaro et al., 2018), al referirse a la formación ética, y que puede aplicarse en este caso, señala que el proceso educativo debe orientarse a la construcción de la capacidad para reflexionar de manera autónoma sobre sus competencias prosociales y las consecuencias del uso inadecuado de las mismas.

Dado lo anterior, en el marco de los procesos de formación universitaria se considera pertinente y necesario incluir estos aspectos como competencias transversales, teniendo en cuenta que la formación de profesionales socialmente responsables, en la universidad, es una actividad moral que implica la convergencia de aspectos cognitivos, morales y habilidades prácticas (Bolívar, 2005), lo que se ha convertido en una misión reconocida por la Unesco. Para esto, Ruiz (2020) propone, desde la metodología aprendizaje-servicio, que introducir contenidos teóricos de forma práctica en el contexto real contribuye a la adquisición de competencias transversales de las asignaturas, favorece la construcción de una identidad social, autoconcepto, autoestima, fomenta la autonomía, y fortalece habilidades sociales y comunicativas, aptitudes de solidaridad, ayuda, respeto y responsabilidad, beneficiando a los profesionales en psicología, los psicólogos en formación y a las comunidades con las que ellos trabajan.

Conclusión

A manera de cierre, es importante destacar que las variables psicológicas que inciden en ser socialmente responsables deben ser tomadas en cuenta para formar profesionales altamente cualificados. Estas están asociadas con la empatía, autotrascendencia, apertura al cambio y toma de perspectiva (Martí Noguera et al., 2014), así como con ser capaz de regular las propias emociones y ser empáticos; dado que esto puede no solo incidir sobre la tendencia de comportarse prosocialmente, sino también sobre la posibilidad de contrarrestar las tendencias egocéntricas y desviadas (Carlo et al., 2012; Luengo Kanacri et al., 2013).

Estos planteamientos aportan información relevante que puede ser de gran utilidad para el diseño de programas educativos orientados al desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, la autoeficacia y el comportamiento prosocial, partiendo de interrogantes

fundamentales sobre cómo potenciar el desarrollo de estas competencias en los diversos contextos en los que se pone en práctica el quehacer disciplinar y profesional del psicólogo en tiempos de pandemia y postpandemia. En ese sentido, podrían surgir propuestas de formación transversal lideradas por programas de psicología que incluyan componentes de docencia, investigación y extensión, y permitan, con el apoyo de las facultades, integrar reflexiones y acciones sobre el currículo y su necesidad permanente de actualización.

Referencias

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(95\)00034-w](https://doi.org/10.1016/0005-7916(95)00034-w)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman; Times Books; Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bardales, K., Díaz, P., Terrenos, M., & Valencia, M. (2006). *Psicología social: pasado, presente y futuro*. Editorial Universidad del Valle.

- Barrero-Toncel, V. (2018). *Correlación entre autoeficacia y comportamiento prosocial en estudiantes de 6° y 7° de bachillerato en cuatro instituciones de educación pública de la ciudad de Santa Marta, en el marco del proyecto CEPIDEA* [informe de prácticas profesionales inédito, Universidad del Magdalena].
- Barrero-Toncel, V., Gonzáles-Bracamonte, Y., & Cabas-Hoyos, K. P. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24(45), 1-15. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Basili, E., Gómez, M., Paba, C., Gerbino, M., Thartori, E., Lunetti, C., Uribe, L. M., Ruiz, M., Luengo, B. P., Tamayo, G., Narvaez, M., Laghi, F., & Pastorelli, C. (2020). Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE): measurement invariance across Italian and Colombian adolescents. *PLoS ONE*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227756>
- Benita, M., Levkovitz, T., & Roth, G. (2016). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50(1), 14-20. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.004>
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/752>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffiano, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA School-Based Program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2211-2229. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1>
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur-Porcar, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675-680. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.022>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 872-877. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>

- Cerchiaro, C., Mieles, M., Orozco, G., Paba, Z., Paba, C., Reyes, M., Sánchez, J., Sánchez, J., & Villalba, B. (2018). *Con-textos: fundamentos conceptuales para la labor docente*. Editorial UniMagdalena.
- Cleary, T. J., & Platten, P. (2013). Examining the correspondence between self-regulated learning and academic achievement: a case study analysis. *Education Research International*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/272560>
- Colegio Colombiano de Psicólogos. (2014). *Perfil y competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Psicologia_Octubre2014.pdf
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Esparza-Reig, J. (2020). La conducta prosocial como factor protector de los problemas de adicción al juego en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1197>
- Galego, V., Santibáñez, R., & Iraurgi, I. (2016). Estrategias cognitivas de regulación emocional en mujeres en situación de maltrato. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 115-125.
- Galicia, I., Sánchez, A., & Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500.
- Gómez-Tabares, A. (2019). Conductas prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia para la regulación emocional en adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. *Revista Criminalidad*, 61(3), 221-246. <https://www.policia.gov.co/file/223753/download?token=-JEAfxABX>
- Gómez-Tabares, A., & Narváez, M. (2020). Tendencias prosociales y su relación con la empatía y la autoeficacia emocional en adolescentes en vulnerabilidad psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 125-147. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022514.85.2.348>

- Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B., Kim, J. H., & Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *PLoS One*, *12*(4), Artículo e0174878. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174878>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016>
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, *81*(3), 302-312. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*(3), 160–168. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70019-6](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70019-6)
- Martínez, A., Inglés, S., Piqueras, J., & Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *28*(1), 74-84. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1338>
- Milioni, M., Alessandri, G., Eisenberg, N., & Caprara, G. V. (2016). The role of positivity as predictor of ego-resiliency from adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, *101*, 306–311. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.025>
- Morales Rodríguez, F. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, *10*(2), 41-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *5*(1), 9-15. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/1_1.pdf
- Oberst, Ú. E. (2005). Las conductas prosociales, ¿un indicador de salud mental? *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (16), 143-153. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/98846>

- Ornelas, M., Blanco, H., Aguirre, J., & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas de cuidado de la salud en universitarios de primer ingreso: Un estudio con alumnos de educación física. *Perfiles Educativos*, 34(138), 62-74. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a5.pdf>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Parsons, S., Karakosta, E., Boniface, M., & Crowle, S. (2019). Prosocial games for inclusion: Interaction patterns and game outcomes for elementary-aged. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100142>
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87>
- Ruiz, Y. (2020). Empatía y prosocialidad: proyectos de aprendizaje-servicio en psicología social. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 441-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1861>
- Ryff, C., & Singer, B. (2003). The role of emotion on pathways to positive health. En R. Davidson, K. Scherer & H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 1083-1104). Oxford University Press.
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M., & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Schwartz, C., Bell Meisenhelder, J., Ma, Y., & Reed, G. (2003). Altruistic social interest behaviors are associated with better mental health. *Psychosomatic Medicine*, 65(5), 778-785. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000079378.39062.d4>
- Ulber, J., & Tomasello, M. (2020). Young children's prosocial responses toward peers and adults in two social contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104888>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

La psicoterapia y la educación ante la pregunta sobre el amor

Carolina Valdés-Henao*

Introducción

Cuando recibí la invitación para realizar un ejercicio autoetnográfico, en relación con la vida profesional y tres categorías centrales como el amor, la empatía y la prosocialidad, dirigí mi atención, inicialmente, a conocer acerca de la autoetnografía. Al mismo tiempo me cuestionaba qué ámbitos de mi experiencia habían estado permeados más profundamente por esos tres conceptos mencionados. Esta pregunta se fue develando con dos motivos que han orientado mi vida profesional: la psicoterapia y la educación; y en esta última, más concretamente el ejercicio de ser profesora.

La escritura de este apartado me condujo a la revisión de historias clínicas, apuntes de psicoterapia, escucha de grabaciones y desgrabaciones de encuentros terapéuticos, además de una observación y reconocimiento de los textos de clase escritos a lo largo de ocho años, tanto de diapositivas como de cuadernos de clase, en donde han quedado consignadas algunas percepciones de los temas, reflexiones, y lo más importante: preguntas orientadoras acerca de los cursos. Es a partir de estas dos perspectivas como entablaré un diálogo con el amor, la empatía y la prosocialidad.

Cada una de estas categorías encuentra sustento en las otras dos. Sin embargo, a mi entender, es el amor una cordillera que atraviesa, pero que, difícilmente, puede ser recorrida y conocida en su totalidad; en ese conjunto montañoso es posible hallar tanto figuras ideales como aquellas indescifrables. El amor se implica en todas las formas de vida, no solo en aquella idea romántica que ha atravesado nuestra cultura ni tampoco es un lugar ideal que solo ofrece sosiego y refugio. En acuerdo con el fundador de la psicología analítica al decir que:

* Grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

Tiene usted mucha razón cuando dice que el problema del amor es el más importante de la vida, pero hablar sobre lo más importante es también una de las cosas más arduas. Frente a ello se tiene un recelo muy natural, una especie de veneración, como la que nos inspiran las cosas grandes y fuertes ... el problema del amor se me aparece como una montaña monstruosamente grande que con toda mi experiencia no ha hecho más que elevarse, precisamente cuando creía haberla casi escalado. (Jung, 2011, p. 15)

Al referirse al problema más importante de la vida, no se refiere exclusivamente a la vida en pareja, sino a todo un despliegue que sucede desde la relación con madre, padre y familia, hasta figuras más abstractas como el *logos*, y relaciones otras que se constituyen en la vida en comunidad. Además, ¿el problema del amor? Sí, este autor afirma que su experiencia como médico, al igual que la experiencia vivida, lo situaron continuamente ante la pregunta sobre el amor, y ante la cual no tuvo una respuesta que considerara válida; es tal vez, aquello que enunciaba como una montaña que no termina de escalarse, uno de los aspectos problemáticos del amor, ya que en sí mismo, es inconmensurable.

Además, se refería a Eros como “símbolo central del amor, como aquel que une y separa” (Jung, 2011, p. 9), es precisamente ese interjuego el que puede establecer una condición problemática que, como tal, permite la unión; pero también la diferenciación, pues “para ser consciente de mí mismo debo poder diferenciarme de los otros. Únicamente donde existe esta diferenciación puede tener lugar una relación” (Jung, 2011, p. 59). Es en la diferenciación donde surgen los cuestionamientos de sí mismo, del otro y de lo otro; es en la distancia que se posibilita la reflexión, la conversación, las preguntas mismas que invitan a vincularse, siendo ahí donde reside la posibilidad del amor: en el vínculo.

Es incluso intencional proponer este concepto desde Carl Gustav Jung, pues fue el primer teórico que me vinculó en el amor por la psicología, quien, en un recorrido montañoso por los arquetipos y el inconsciente colectivo, la práctica de la psicoterapia, los símbolos de transformación y los escritos sobre psicología analítica, me empezó a mostrar la posibilidad de acercarme y adentrarme en la profundidad de la psique; la cual, como el amor, es una montaña que no termina de escalarse.

Aquí viene entonces la importancia de narrar mi elección por la psicología. No recuerdo la edad exacta, estaba más o menos entre los once y los doce años cuando, después de una pelea pre-adolescencial con mi mamá, me acerqué a su habitación y le dije “Ma, tengo dolor de cabeza”; claramente estaba buscando afecto, no tenía ningún dolor, pero necesitaba acercarme con una excusa válida y que no extendiera la discusión; a lo que ella respondió “y a mí me duele el alma”. En silencio regresé a mi cuarto, me acosté y no inventé más dolores, pero empezaba mi gran dolor de cabeza: la pregunta por el alma.

Al otro día me levanté, salí para el colegio y en el descanso fui a la biblioteca a pedir un diccionario (que no era como la RAE que le resume a uno facilito el significado), busqué la palabra y encontré algo más de tres páginas explicando lo que para los griegos era el alma; sin embargo, no entendí mucho, por tanto, tampoco entendía qué era lo que le había quedado doliendo a mi mamá con aquella discusión.

Muchos años después supe que la psicología estudia el alma, y decidir estudiarla era más un interés intuitivo de algo que me podía gustar, una inquietud que desde joven empezó a calar, pero ya no con la intención de saber qué le dolía a la mamá, aunque tal vez sí con una perspectiva emotiva que caracteriza a muchas personas que nos interesamos en esta disciplina: querer resolver algo de la propia existencia, sanar historias y heridas, ayudar a los otros, entre otras. Pero fue con Jung, con quien precisamente se fue complejizando la idea de la psicología y las comprensiones acerca de la psique. Más adelante se fue ampliando este interés por conocer, con otras perspectivas teóricas e incluso disciplinares.

El vínculo con el conocimiento puede gestarse de muchos modos: una maestra o un maestro que promueven la inquietud del saber con sus narraciones, una biblioteca en la casa que de forma implícita o explícita nos deja saber que allí hay historias y temas por conocer, una familia que acompaña en las primeras exploraciones vitales, y así, otras tantas formas en que el amor y el *logos* convergen para movilizar el interés y el deseo de conocer. Para Jung (2011):

El Logos es solamente ideal cuando *contiene* al Eros; de lo contrario, el Logos no es en absoluto dinámico. Un hombre que es solamente Logos puede que posea un intelecto muy fino, pero no es otra cosa que un seco racionalismo. Y el Eros que no posee Logos jamás comprende; ahí no hay más que una vinculación ciega. (p. 30)

A esta vinculación entre *eros* y *logos* es lo que, tal vez, Zuleta (2008) refirió como filosofía, afirmando que esta la entiende como “la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría” (pp. 22-23). Amar las preguntas mismas y el deseo de buscar respuestas, así estas no se respondan completamente, es emprender el camino montañoso que, después de estarlo transitando, se reconoce como cordillera; la cual, si queremos conocer, no podemos ir como simples turistas que suben a un teleférico o un funicular para recorrer el lugar, pues es importante adentrarse, caminar, recorrerlo e incluso perderse.

Estas cualidades que constituyen el amor y permiten mediante el vínculo diversas configuraciones con el otro o lo otro, son características distintas a las de la empatía o la prosocialidad; las cuales, de forma mucho más tangible, se pueden reconocer y concretar en acciones, pero que no necesariamente requieren la formación vincular que representa el amor.

La empatía, según Olmedo (2013), ha sido abordada por distintas disciplinas, razón por la que se le han asignado múltiples explicaciones desde perspectivas emotivas y cognitivas. Para Auné et al. (2015) tiene que ver con conductas comprensivas, reforzantes y que soportan emocionalmente; y

luego de narrar los orígenes de este concepto y las vertientes que exponen sus dicotomías entre los enfoques (disposicional vs. situacional, cognitiva vs. afectiva, y como predictora vs. como dimensión de la conducta prosocial), expresan que “la empatía es no sólo efecto de una respuesta cognitiva sino también una respuesta emocional de un observador al estado afectivo de otro sujeto” (p. 145).

Asimismo, argumentan que en la actualidad se tiende a sobreponer aquellas teorías permeadas por la integración, la creación de enfoques multidimensionales, en donde participen la perspectiva emocional, cognitiva, disposicional, situacional, y se posibilite una mayor complejidad en sus descripciones; por tanto, las posturas antagónicas están siendo revaluadas a favor de aquellas que promueven articulaciones.

De manera semejante, Muñoz y Chaves (2013) exponen algunos abordajes históricos e interdisciplinarios en torno a la empatía que coinciden con los autores anteriormente expuestos; no obstante, en cuanto a las disposiciones actuales, aluden a otros referentes que teorizan al respecto, uno de ellos es la relación que han establecido entre esta y la teoría de la mente, a la cuál denominan “empatía como representación del mundo” (p. 136). Por otra parte, indican la importancia de la empatía en las habilidades comunicativas y su semejanza con la comunicación positiva, por lo que es esencial en las relaciones entre médico y paciente, profesor y estudiante, y otras intermediaciones en donde se requiera la comprensión de la vivencia del otro.

También enuncian el concepto en relación con las competencias ciudadanas, siendo una capacidad necesaria para la identificación de emociones propias y ajenas, así como dar respuesta constructiva a dicho proceso. De modo similar aluden a la relación de esta noción con las conductas prosociales, en las cuales se hace relevante el cuidado, la disposición de ayuda, la prevención del daño a los demás, así como comportamientos que implican el reconocimiento y valoración de la vida de otros sujetos.

Estas autoras encuentran como punto de convergencia entre las diferentes perspectivas y enfoques “la importancia del reconocimiento de los sucesos emocionales y contingentes de la vida de los otros” (Muñoz & Chaves, 2013, p. 139). Igualmente, identifican que la tendencia actual no está en las oposiciones entre la cognición y la emoción, más bien, en lo fundamental de comprenderla como un modo de representación del mundo, en acuerdo con la teoría de la mente, así como una competencia ciudadana y una habilidad en el proceso de comunicación.

La empatía y las conductas prosociales han sido asociadas por la disposición que se requiere del sujeto con respecto a los demás; debido a ello, Correa (2017) advierte que la primera es fundamental en el abordaje de la segunda como categoría teórica, puesto que promover en las personas la comprensión de perspectivas ajenas puede convertirse en un eje importante para la identificación y el reconocimiento emocional, tanto en sí mismas como en las demás. Posteriormente, Correa (2017) señala que la conducta prosocial es una categoría multidimensional “cuyos comportamientos

voluntarios están asociados a una búsqueda de recompensas en las que ayudar, compartir, consolar, cuidar y empatizar no sólo beneficia al otro, sino que también beneficia a las personas que realizan dichos comportamientos” (p. 6).

Desarrollo

Las primeras aproximaciones sobre autoetnografía me llevaron a comprender que es el cruce entre la historia personal y el contexto habitado en el que se articulan la dimensión social, cultural y política; en palabras de Ellis et al. (2019) es “un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (p. 17). Asimismo, identifiqué el lugar que ocupan los documentos escritos o grabados y las fotografías en el ensamblaje escritural y el análisis que este conlleva sobre la experiencia vivida; por lo que hice uso de los dos primeros para aproximar el horizonte experiencial con el teórico y cultural.

Los documentos escritos revisados fueron historias clínicas (específicamente en el apartado de motivo de consulta e impresión clínica); cuadernos en donde se han consignado experiencias y reflexiones en torno a la experiencia profesional, tanto en lo psicoterapéutico como en lo educativo; grabaciones y algunas transcripciones de ejercicios terapéuticos; y cuadernos donde se registran recursos para las clases, en los cuales, a lo largo de ocho años, he señalado inquietudes, preguntas y problematizaciones de las temáticas de las clases. Posteriormente, elegí los elementos que me aproximan a la reflexión alrededor de las tres categorías teóricas. La autoetnografía es, pues, hacer observación y registro de sí con sentido analítico.

Entre la empatía y la asepsia relacional

La revisión de una de las historias clínicas me llevó a recordar un evento terapéutico que confrontó mi sesgo cognoscitivo respecto a la empatía: me encontraba haciendo terapia de *sandplay* —o caja de arena— con un niño de siete años; él era adoptado y el motivo de consulta de la madre se relacionaba directamente con este acontecimiento. En dicha terapia tomó todos los muñequitos de animales y me dijo: “vamos a jugar a la selva, tú serás una leona y yo jugaré con los osos y otros animales de la selva; no nos podemos juntar porque somos animales diferentes”. Entre sus osos y demás animales se coló un leoncito, al encontrarlo me miró, y luego de pasar por diferentes momentos del juego, dirigió al leoncito hacia la leona, y terminó el juego repentinamente; me miró nuevamente, ambos estábamos sentados en el piso, se me acercó y se recostó en mis piernas.

En los primeros segundos no supe qué hacer, si abrazarlo, permitirle continuar en mis piernas o motivarlo a sentarse en su lugar, pues automáticamente rememoré la asepsia terapéutica de la que tanto me hablaron mientras fui estudiante de psicología, y no discernía si era correcto o no. Sin

embargo, lo abracé y comprendí la importancia del afecto para él en aquel momento, pero también logrando posicionarme en un lugar que reconociese mi rol de terapeuta y no de madre, como fue asignado en el juego.

La relación terapéutica me ha llevado a girar la mirada hacia el reconocimiento de la vulnerabilidad y la fragilidad del otro, pero también me ha llevado a la necesidad de exploración de lo que permite el equilibrio en su organización psicológica. En acuerdo con la postura sobre la composición emotiva y cognitiva de la empatía, identifico que si bien es un elemento primordial de la psicoterapia, esta no debería superponerse a la importancia de cuestionar y detonar los mecanismos que pueden conducir a la reflexión y consciencia crítica que demanda el análisis personal, pues tanto la relación empática como el ejercicio reflexivo pueden equipararse para fundamentar la relación terapéutica.

Aun así, es apenas comprensible el sostenimiento empático que requiere todo diálogo, la escucha activa que merece y requiere ser cultivada en los entornos de psicoterapia, y que en muchas ocasiones trasciende el lugar de la palabra, pues es un cuerpo completo el que habla, una psique entera manifestándose.

Cuestionamiento del amor y la psicoterapia en una era mercantil

La pregunta por el alma parece disolverse en medio de una época que quiere ofrecer respuestas inmediatas a las emociones, a la salud y a la enfermedad mental; “[l]os libros de autoayuda confeccionados para una salud mental de solución fácil, grupos de apoyo, programas de reafirmación personal y los programas de televisión que brindan orientación terapéutica en una sola emisión” (Illuz, 2010, p. 25).

Una recurrencia de los primeros encuentros terapéuticos es la pregunta por la extensión que esta tendrá en el tiempo y la premura por los resultados esperados que parecen responder a una inmediatez del alma moderna, pero ¿qué es el alma? Esa pregunta que surgió alrededor de mis once años pareciera no interesar en los círculos académicos ni en los escenarios terapéuticos. En cambio, las preguntas que se ciernen en la rápida resolución de conflictos y en la búsqueda por el amor propio son una constante que se infiltra en el interés por conocerse; la contradicción que, en muchos casos sostiene el conflicto, pero que podría apuntar a comprenderlo, busca disiparse sin la consciencia reflexiva y crítica que este llegue a requerir.

Según el filósofo de origen coreano, Byung-Chul Han, vivimos en una época de la positividad¹ en la que se manifiesta el imperativo de la transformación y la reinención de la persona, lo cual responde a la lógica de consumo de la modernidad tardía, puesto que “cuanto más cambia la identidad de uno, más se dinamiza la producción” (Han, 2016, p. 58). Las terapias modernas responden a un discurso mercantil propio de esta era, en la que predominan la modificación de la conducta, el dominio de la cognición (interjuego pensamiento-lenguaje-emoción-motivación) y, tal como se afirma con Han, la reinención. Para este autor, el modelo capitalista en su fase neoliberal llega a imponer sus lógicas de mercado sobre los modos de vida que deben ser “optimizados”. Así, la terapia tendría que afrontar tal exigencia de “optimización” personal, eliminando bloqueos, debilidades y errores que afecten el perfecto funcionamiento del sistema (Han, 2014b).

Al iniciar el texto *La agonía de Eros*, Han (2014a) señala lo planteado por Eva Illuz acerca del amor, y la parafrasea diciendo que este “perece por la ilimitada libertad de elección, por las numerosas opciones y la coacción de lo óptimo y que, en un mundo de posibilidades ilimitadas, no es posible el amor” (p. 9); lo que más adelante interpela, al indicar que no solo es la oferta excesiva de los otros lo que conduce a esta crisis, lo es también por la erosión del otro, lo que se vincula con el “excesivo narcisismo de la mismidad”, puesto que la sociedad actual es cada vez más narcisa y “la libido se invierte sobre todo en la propia subjetividad. El narcisismo no es ningún tipo de amor propio. El sujeto del amor propio emprende una delimitación negativa frente al otro, a favor de sí mismo” (Han, 2014a, p. 11).

Los síntomas depresivos son una constante, tanto como motivo de consulta como por emergentes de la psicoterapia. Para Han (2014a), *eros* y depresión se oponen entre sí; el *eros* despoja al sujeto de sí y le conduce hacia el otro, y enuncia la depresión como una enfermedad de la persona narcisa que carece de mundo y está arrojada al éxito, lo que conduce al sujeto a desplomarse en él mismo. El *eros* vinculante, enunciado por Jung (2011), y el problema del amor como una montaña monstruosamente grande que no termina por escalar, sería un cuestionamiento que convoque a la pregunta sobre el amor en relación con las demandas y experiencias epocales, en donde la lógica de consumo–producción–consumo sostiene las dinámicas de desvinculación. Al decir de Han (2020):

Demorarse en algo, sin embargo, presupone cosas que *duran*. No es posible *demorarse* en algo si nos limitamos a gastar y a consumir las cosas. Y esa misma presión para producir desestabiliza la vida eliminando lo *duradero que hay en ella*. De este modo destruye la *durabilidad de la vida*, por mucho que la vida se prolongue. (p. 14)

En las últimas décadas nos hemos visto ante la aparición de modelos que prometen la cura para la insatisfacción y el malestar, con narrativas sobre la felicidad como un objetivo que todas las personas deberían alcanzar. Ahora bien, la felicidad se convierte en mercancía que, como menciona Illuz (2019), promueve la obsesión por la preocupación de sí y el propio bienestar psicológico; seres

¹ Este autor se refiere a la positividad como un tipo de violencia invisible que el sujeto ejerce contra sí mismo, la cual toma forma de un conflicto interno y, como tal, se luchan internamente en lugar de generar una descarga en lo externo. Esta es la violencia, según él, de la “tardomodernidad”. En contraposición, habla de una violencia negativa que respondía a la Modernidad, en donde la lucha del sujeto es con otro que busca el disciplinamiento, y con ese otro que se ha incorporado en el yo; a este se le denomina el sujeto de la sociedad disciplinaria, mientras que al primero (el de la positividad) se le llama: sujeto de la sociedad de rendimiento.

permanentemente impacientes por adquirirla y frecuentemente ansiosos por corregir las insuficiencias psicológicas. Lo anterior, la insta como la mercancía ideal y casi obligada de consumo, pues quien no hace uso de las adversidades para su crecimiento personal y conseguir este fin último es sospechoso de querer y merecer su calamidad.

La psicología ocupa un lugar en la cultura y es importante cuestionarnos si su función, como el *logos* de la psique, es extraer fórmulas para evitar el dolor y el sufrimiento humano, o si en su lugar sería pertinente comprender los fenómenos que movilizan tales estados.

La empatía en la enseñanza de la psicología

En la enseñanza de la psicología enfatizamos continuamente en la importancia de la empatía, del sostén que genere confianza y de la comprensión de los afectos y las cogniciones de los sujetos para realizar adecuados abordajes. Me atrevería a decir que el despliegue empático de un psicólogo, o quien se está formando en esta disciplina, no contiene exactamente las mismas características ni se espera la misma respuesta a la de una situación en donde están involucrados individuos que establecen, por ejemplo, una relación amistosa o afectiva. Por lo que el estudiante de psicología aprende de psicología, pero también a cómo ser psicólogo.

La pregunta por el cómo ha sido reiterativa en las aulas de clase, que he transitado por un poco más de ocho años, y en lo correspondiente a la empatía, considero fundamental enfatizar en la ética del cuidado. Para Gilligan (2013), “las actividades propias del cuidado -escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto- son actividades relacionales” (p. 30), además plantea que al separar la mente del cuerpo y el pensamiento de la emoción “podemos razonar de forma deductiva y resolver los problemas lógicos, pero perdemos la habilidad de darnos cuenta de nuestra experiencia y de movernos por la esfera social del ser humano” (p. 12).

Aun así, anota esta misma autora que nuestras formas de escucha declinan ante la clasificación intelectual en la que cada palabra es depositada en cajones mentales para contribuir a la taxonomía que se ha prefijado, actitud esta que agrede la confianza. Por ello propone, haciendo referencia a Shay, que debemos escuchar antes de hacer análisis o clasificaciones, antes de pensar e intentar hacer algo.

La escucha activa es una actitud que posiblemente no se aprende en las aulas de clases, y tiene un carácter mucho más connotativo que denotativo; pero el cómo de la psicología, a mi entender, tiene una porción importante que se relaciona con ello, pues de ahí derivan tanto la posibilidad reflexiva que permitiría comprender el fenómeno manifiesto por el paciente, como el restablecimiento de la confianza que puede devenir en apertura a dicha reflexión. Y aunque esta escucha requiere de la atención plena de la trama de quien es escuchado, sin etiquetas ni clasificación, considero que, como lo dije en líneas anteriores, la empatía que establece el profesional en psicología tiene una

distinción a la de un vínculo amistoso, pues tal vez en esta última haya predominio del afecto y la emocionalidad, pero la del profesional requiere el equilibrio de estas con su cognición, con el fin de dar apertura a la comprensión del fenómeno y la trama escuchada.

Hace un poco más de cuatro años orientaba el curso de psicopatología, y en una clase sobre entrevista les expresaba a los estudiantes que esta era una acción que requería enfáticamente de la empatía, además de ser, junto a la escucha, elementos que identifican el ejercicio psicológico. Frente a esto, una estudiante me preguntó si la empatía se podría aprender aun estando adulta, a lo que le respondí de forma afirmativa, pero subrayando que tal vez no sucedería de manera espontánea. Sin embargo, si hoy me fuera realizada esa pregunta nuevamente, citaría lo siguiente:

Nos vemos impelidos a cuestionarnos cómo perdemos la capacidad de cuidar de otros, qué inhibe nuestra facultad de empatía y nuestra sensibilidad hacia el clima emocional de nuestro entorno, por qué somos incapaces de percibir la diferencia entre estar o no estar en contacto y, lo que resulta aún más doloroso, cómo perdemos la capacidad de amar. (Gilligan, 2013, p. 13)

El amor por el conocimiento, la resonancia y posibilidad de comprensión del estado psíquico de la otredad (empatía) y la disposición para movilizar acciones que potencien su apoyo (prosocialidad), son elementos que triangulan el ejercicio académico y profesional. Para Yuguero et al. (2018), la práctica clínica no solo debe circunscribirse a características técnicas y científicas, también debe tener en cuenta “la comunicación, la gestión de valores, la sensibilidad ética y las habilidades de valoración y manejo de conflictos éticos” (p. 2), adicionan que “a mayor empatía mejor práctica clínica y de calidad” (p. 2). Lo que estos autores consideran como fundamental en la práctica clínica de la medicina podría extenderse no solo a la psicología, sino a las ciencias sociales, humanas y de la salud en general.

Sin embargo, la educación universitaria se incorpora cada vez más en una enseñanza operativa que de cierta manera responde a las dinámicas del mundo actual, con lógicas mercantiles e intereses que pretenden cualificar, con la finalidad de poder cuantificar lo que se ha cualificado (personas, procesos, proyectos), lo que compromete la pregunta del amor por el conocimiento, el amor en tanto búsqueda permanente y que requiere de actualización constante, no obstante, inacabada, ya que al convertirse en mercado desdibuja su posibilidad vinculante y se engrana en la cadena de producción y consumo.

Conclusión

¿A qué responde el amor en el mundo contemporáneo? Es una pregunta que me planteé de manera implícita para esbozar un análisis que me permitiese movilizar algunos planteamientos sobre este concepto/experiencia en la situación terapéutica y educativa. El amor ha sido enunciado por algunos autores como un modo de vinculación, pero no solo en el plano del afecto, sino en otras áreas que

posibilitan su expresión, como lo es el conocimiento. Aun así, nos encontramos ante una época de predominio del consumo y la producción, lo que convierte a los sujetos, los objetos y hasta la psicoterapia y el conocimiento, en tramas mercantiles que nos vuelcan a un predominio narcisista en el que el otro y lo otro se erosiona ante nosotros; a lo que el filósofo Byung Chul Han (2014a), denominó como la agonía del *eros*, que en otros términos podría llamarse la agonía del vínculo.

Por su parte, la empatía y la prosocialidad se podrían ver inmersas en este acontecer del amor, por lo que es fundamental movilizarlos en el cuestionamiento acerca de la capacidad de cuidado y su afectación en las relaciones empáticas, la posibilidad del contacto y la capacidad de amar. Según Jung (2011), “donde reina el amor no existe voluntad de poder, y donde el poder tiene la primacía, ahí falta el amor” (p. 31); debido a ello, consideraría oportuno abrir la pregunta por lo que predomina en nuestra era: ¿el amor o el poder?

Referencias

- Auné, S., Abal, F., & Attorresi, H. (2015). Antagonismos entre las concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial. *Revista de Psicología*, 17(2), 137-149. <http://dx.doi.org/10.18050/revpsi.v17n2a7.2015>
- Correa, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Zona Próxima*, (27), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.27.10978>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (Ed.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma Aguas Calientes; Colegio de San Luis.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del Cuidado*. Cuadernos de la Fundación Victor Grifols i Lucas.
- Han, B-Ch. (2014a). *La agonía del Eros*. Herder Editorial.
- Han, B-Ch. (2014b). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Han, B-Ch. (2016). *Topología de la violencia*. Herder Editorial.
- Han, B-Ch. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder Editorial.
- Illuz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.

- Illuz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Editorial Paidós.
- Jung, C. G. (2011). *Sobre el amor*. Editorial Trotta.
- Muñoz, A. P., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, (16), 123-146.
- Olmedo, A. (2013). Algunos problemas en las reconstrucciones evolucionistas: el caso de la empatía. *Versiones*, 2(4), 62-73. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/21534/17776>
- Yugero, O., Esquerda, M., Viñas, J., Soler-Gonzalez, J., & Pifarré, J. (2018). Ética y empatía: relación entre razonamiento moral, sensibilidad ética y empatía en estudiantes de medicina. *Revista Clínica Española*, 219(2), 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2018.09.002>
- Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia*. Hombre Nuevo Editores.

Amor, empatía y conductas prosociales desde un abordaje de intervención clínica

Julián Camilo Tapiero Flórez*

Introducción

El amor es un concepto que ha estimulado una gran cantidad de estudios, obras literarias, películas, incluso se ha encargado de determinar algunas historias de vida; sin embargo, es claro que en este polisémico concepto intervienen diferentes elementos que lo nutren o, por el contrario, solo fomentan su deterioro. En este orden de ideas, para lograr una comprensión del “amor” se debe escalar por algunos periodos que permitirán el fortalecimiento del vínculo establecido entre las partes que conformarán dicha relación, logrando así dar la importancia que reviste dicho proceso, al igual que los elementos que pueden conformarlo.

Desarrollo

Como se mencionaba anteriormente, el concepto de amor puede contemplar diferentes interpretaciones e incluso ser clasificado según las experiencias que se hayan vivenciado en torno a este. No obstante, cabe hacernos las preguntas: ¿cómo se logra establecer el amor? y ¿qué elementos son necesarios para hablar del amor?

* Psicólogo clínico e investigador independiente.

Durante un periodo de ardua experiencia en el campo de la psicología clínica, en procesos de atención e intervención individual y de parejas, podría decir que dichos cuestionamientos pueden llegar a representar una dicotomía epistemológica, ya que es sumamente necesario tener en consideración la subjetividad de cada individuo que ha experimentado el amor, pues de cada uno de estos dependerá la forma en cómo cultivan, nutren y cosechan dicha relación.

El siguiente aspecto aborda de manera experiencial los preludios del amor y la conducta prosocial, y cómo estos sentimientos de vivo afecto pueden surgir de los periodos más inocentes e iniciales de la condición humana; me refiero al periodo de la niñez, a ese ciclo de primera infancia en el cual los indicios de interacción y estímulos del amor son direccionados por el entorno familiar.

Retomando el periodo infantil, es necesario considerar, dentro del proceso de establecimiento de amor inicial, aquel amor que nace desde estadios intrauterinos que se encargará de servir como estructura inicial para las futuras relaciones. En este orden de ideas, me refiero al vínculo, el cual, según Jaroslavsky y Morosini (2012), es el proceso de empatía materna, en el que los principales integrantes de la unidad dual son madre-hijo, quienes se encuentran en una estrecha comunicación que permite mantener el nivel constante entre la demanda y su satisfacción. De esta manera, mientras el niño se encuentra en el vientre materno comienza a desarrollarse la relación dual, que se asienta sobre la interacción entre la madre, el niño y sus necesidades.

Como refería anteriormente, la experiencia en mis procesos de intervención me ha llevado a interactuar de manera directa con mujeres en estado de gestación, lo cual en su momento representó un gran reto, justificado en una dicotomía emocional: en un lado, aquellas madres que lograban finalizar su estado gestacional de manera satisfactoria; y de otro lado, el sentimiento de frustración por aquellos casos donde las consultantes, por diferentes circunstancias, no lograban llegar a término, dejando así un incesante sentimiento de ser “madre a medias”¹.

Todas las anteriores observaciones nos llevan a entender el concepto de “vínculo”, ya que este puede pensarse como el precursor de nuestra incesante tendencia a la búsqueda del amor. Sin embargo, teniendo en cuenta los cuestionamientos iniciales, es importante considerar esos elementos necesarios para hablar de amor. Ya logramos identificar el vínculo como elemento inicial, y el segundo es aquel proceso de comportamental dirigido a la figura de amor, el cual, en este sentido, es el apego. Tomando como referencia a Ortiz y Yáñez (1993):

El apego es el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad. (p. 2)

¹ Exclamación de una consultante al referirse a la pérdida de su hijo.

En consonancia con los aportes realizados por los autores, el apego, como segundo elemento que fundamenta la proximidad al amor, debe ser seguro, confiable y perdurable, permitiendo que ese niño, y posteriormente adulto, logre establecer una concomitancia con aquel par, quien le permitirá lograr nuevamente la sensación de seguridad.

Consideremos ahora que la seguridad afectiva es una meta que no siempre será alcanzada; por tal razón, es imperativo mencionar otro elemento de suma importancia, y para lo cual tomamos como referencia a John Bowlby (1998), quien plantea que:

El apego es una forma de conceptualizar la propensión de los seres humanos a formar vínculos afectivos fuertes con los demás y de extender las diversas maneras de expresar emociones de angustia, depresión, enfado, cuando son abandonados o viven una separación o pérdida. (p. 38)

Exploremos un poco la propuesta planteada por el autor; si bien el apego nos permite una tendencia a expresar el contenido emocional hacia otro, no implica que necesariamente esa tendencia emocional se dé bajo los niveles de seguridad establecidos, sino que también permite una coexistencia con aquellas emociones que, por el contrario, no ofrecen la calidez de una compañía y mucho menos la seguridad de contar con un otro que contenga este cúmulo emocional.

Dicho lo anterior, podemos evidenciar la importancia en el establecimiento de un “amor” forjado por el vínculo con la figura inicial (madre); la cual, posteriormente, permitirá una configuración de tipo de apego que establecerá una tendencia comportamental y emocional dirigida a la construcción de relaciones futuras.

De otro lado, dentro de los diferentes momentos vivenciados sobre el acompañamiento e intervención en primera infancia, he logrado evidenciar diferentes configuraciones de apego. Así mismo, de manera cotidiana, nos encontramos con diferentes conductas que pueden dar claridad en la instauración del amor; una de estas es la tendencia a la agrupación social, en la cual conviven los comportamientos o actos desinteresados, y los juegos infantiles configuran diferentes elementos de orden social y emocional, encaminados al fortalecimiento de relaciones dinámicas entre pares y figuras adultas rotativas, de las cuales se aprenderá a tomar afecto o, por el contrario, “amor”, ante diferentes experiencias que favorecerán el mismo desarrollo infantil.

A continuación, se intentarán abordar algunas piezas que pueden ayudar a comprender mejor el concepto de amor. Si bien dejamos claro la importancia del establecimiento del apego, también es necesario identificar este apego a nivel social y cómo este va forjando las conductas sociales “esperadas” para el asentamiento del amor propiamente dicho. Iniciemos, entonces, con el concepto de conducta prosocial como un eslabón que, en mi opinión, es de carácter fundamental para comprender mejor el establecimiento del “amor”.

Tomando como referencia a Dunfield (2014) y a Eisenberg et al. (2010), la conducta prosocial comprende diferentes acciones voluntarias dirigidas al beneficio de los otros. Dicho lo anterior, podemos considerar que la conducta prosocial comprende aquellos actos o acciones justificados por un interés desinteresado, en el cual se mueven diferentes elementos de interacción, que permiten, de manera inicial y durante el periodo de infancia, un establecimiento de relaciones primarias enfocadas en un objetivo claro, disfrazado de juego, que tiene como fin establecer relaciones inicialmente de orden social.

Examinemos brevemente el concepto de conducta prosocial y la estrecha relación que este puede tener con el término de empatía. De acuerdo con los aportes realizados por Eisenberg et al. (como se cita en Gutiérrez et al., 2011): “La empatía puede definirse como ‘una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro’” (p. 13). Es innegable el alto margen de relación que encontramos tanto en la empatía como en la conducta prosocial, y más aun considerando que ambas apuntan a un bienestar del otro. Ahora bien, podemos identificar que en el asunto del amor intervienen múltiples factores que portan de manera concomitante dicho sentimiento.

En este sentido, la empatía permite establecer una comprensión emocional de ese otro, mientras que la conducta prosocial nos lleva a considerar esas acciones desmedidas por el otro sin esperar algo a cambio, lo cual implica que, en esa medida, tanto los comportamientos como las respuestas dirigidas al otro conservarán una sintonía afectiva, justificada en el bienestar emocional de ambas partes que experimenten dicho vínculo, lo cual sugiere que desarrollando la empatía aumentará la conducta prosocial.

Consideremos que si la génesis de la conducta prosocial es direccionada al cumplimiento de esas estereotipadas acciones o conductas desinteresadas, podríamos concordar con que incluso en una edad temprana —como la primera infancia— se establecen relaciones de amor propiamente dicho; un amor desinteresado, un amor social o incluso un amor justificado por vínculos netamente lúdicos. En este sentido, la orientación y el comportamiento prosocial, al parecer, proveen al hombre de recursos valiosos para llegar a la madurez adulta (Eisenberg et al., 2005).

Avanzando en nuestro razonamiento, y casi que después de hacer un recorrido por los diferentes niveles de configuración del amor desde vida intrauterina, logramos llegar a las configuraciones adultas, en las cuales, dados los antecedentes presentados anteriormente, se consolidarán aquellas experiencias vinculares que ahora, en la vida adulta, determinarán el rumbo de las relaciones que se establezcan, dando de esta manera el nacimiento de las relaciones amorosas.

Consideremos nuevamente el concepto de amor y cómo este ha sido abordado desde diferentes posturas teóricas. Desde el psicoanálisis, Freud (como se cita en Marueta, s.f.) concibe el amor “como la catexia libidinal que un sujeto establece con el objeto que satisface sus necesidades instin-

tivas de placer y/o eliminación del dolor” (párr. 8). Por su parte, desde el humanismo, Maslow (1968) define el amor como una necesidad de convertirse en un hombre autorrealizado. Se reconoce, finalmente, que otras corrientes y posturas se han encargado de investigar este complejo concepto.

Desde otro punto de vista, es fundamental considerar las diferentes apreciaciones que se han encontrado en torno al concepto del amor. Como mencionaba al inicio del escrito, las diferentes escalas de experiencia, a través de la intervención individual y de pareja, han sido fundamentales para el entendimiento de la tendencia al amor, que siempre conserva diferentes caracteres que siguen, de una manera u otra, dando cierto nivel de validez a la propuesta realizada por Sternberg (1986) en su teoría triangular del amor; la cual es un intento por abarcar diversos aspectos estructurales de cómo la interacción y las dinámicas que se presentan entre las parejas pueden dar cuenta de distintas expresiones de afecto y, de esta manera, configurar un tipo de amor. Así mismo, Sternberg (como se cita en Serrano & Carreño, 1993) “señala tres componentes fundamentales: Intimidad (I), Pasión (P) y Decisión/Compromiso (C) que, siguiendo una metáfora geométrica, ocuparían los vértices de un supuesto triángulo. El área del triángulo nos indicará la cantidad de amor sentida por un sujeto” (p. 152).

Se debe agregar que, teniendo en cuenta la variedad de aportes realizados por diferentes disciplinas, la concepción del amor cada vez se torna más compleja de comprender; sin embargo, todas apuntan a una condición específica, esto es, una tendencia hacia el otro. De manera personal, considero que, hasta ahora, un autor en particular que me ha permitido visibilizar de manera clara nuestro objeto de escritura es Ituarte de Ardaín (1994, como se cita en Román, 2017), en tanto define al amor “como algo limpio, sincero, inteligente y que busca siempre el bien de la persona que se ama” (p. 39); más preciso no se podría decir.

De acuerdo con lo anterior, esas características precisas y contundentes que definen el amor o las relaciones amorosas, también nos llevan a pensar que las mismas estarán definidas por la intensidad y por aquel equilibrio de los diferentes elementos que le dan forma a las mismas relaciones en las que se encuentra presente el amor. De esta manera, esa nueva relación establecida se ve sujeta a una categorización afectiva, en la cual se evidenciarán, de manera clara, algunos elementos abordados con anterioridad, puntualmente la conducta prosocial y la empatía.

Si bien ya logramos, mediante los aportes teóricos y metodológicos de diferentes autores, definir y concretar diferencias entre la conducta prosocial y la empatía, es fundamental retomarlas, ya que en este punto podemos identificar de manera clara la relación entre amor, empatía y conducta prosocial.

Al interior del espacio terapéutico es muy importante considerar la alianza terapéutica. Bordin (1979, como se cita en Astorga, 2019):

Definió la alianza terapéutica como el elemento relacional de carácter activo, propio de todas aquellas relaciones que pretenden inducir un cambio. Su formalización incluye la presencia de tres componentes o dimensiones: ... **el vínculo** [énfasis añadido]... **acuerdo entre paciente y terapeuta** [énfasis añadido], respecto a los objetivos ... y **acuerdo entre paciente y terapeuta** [énfasis añadido], respecto a las tareas o actividades a realizar. (p. 141)

Estas piezas fundamentales en la intervención psicoterapéutica son de suma importancia, en tanto que se forja una relación vincular entre paciente y terapeuta que permite llegar de manera confiable y segura a diferentes niveles de información, los cuales permiten focalizar la atención y direccionar las intervenciones verbales. En este sentido, quiero introducir algunos elementos propios del trabajo realizado en atención psicoterapéutica, que tienen que ver directamente con la concepción del amor.

Considerando los diferentes niveles de intervención terapéutica he podido verme expuesto a múltiples apreciaciones del concepto de amor, desde la más racional y altruista hasta la más irracional y tóxica; en esta medida, dentro del campo terapéutico se pueden evidenciar, de manera tácita, la correlación establecida entre el amor, la empatía y la conducta prosocial.

En este orden de ideas, haciendo uso de instrumentos claros como la entrevista semiestructurada al interior del espacio terapéutico, se ha logrado identificar que un alto índice de la población intervenida presenta diferentes connotaciones o percepciones sobre el amor.

Como se afirmó anteriormente, el amor puede considerarse como un contrato inicial entre las partes que se ofrecerán configuraciones emocionales, iniciando comportamientos empáticos justificados por la comprensión de ese otro. Zapata y Gutiérrez (2016) sostienen que “nuestras relaciones de pareja a lo largo de la vida se conforman de manera estable y duradera, breve e inestable, o una combinación de estas variables” (p. 129). Asimismo, como presenta Cidoncha Romá (2017) cuando hace referencia a Straus:

Cuando hablamos de relación de pareja podemos encontrar múltiples definiciones, entre las que destacamos: ‘Una relación diádica que involucra interacción social y actividades conjuntas con la implícita o explícita intención de continuar la relación hasta que una de las partes la termine o se establezca en otro tipo de relación como la de vivir conjuntamente o el matrimonio’. (p. 7)

Como se afirmó en la cita anterior, podemos considerar un alto índice de acogida a dichas apreciaciones, ya que posterior a este acuerdo de relación se hace más notorio un repertorio de diferentes acciones claras relacionadas con la conducta prosocial; incluso, en esta medida, podemos encontrar actos, tales como desafiar situaciones familiares, sociales, económicas y laborales, por compartir tiempo con esa persona, o, incluso, verbalizaciones tan desinteresadas como: “daría mi vida por ti”², lo cual genera un impacto tan profundo en la afectividad de la relación establecida que

² Verbalizaciones manifestadas por consultantes al interior del espacio terapéutico.

culmina fortaleciendo el sentimiento de vínculo y, en su defecto, el amor en la pareja. Con lo anterior, se deja claro que el amor no es egoísta, el amor no es medido y, más importante, el amor no juzga. De igual forma, Ortega (2012, como se cita en Cidoncha Romá, 2017):

Describe que para que haya una creación de vínculos afectivos estables es importante la aceptación de la persona tal como es, desde el respeto por las características de cada uno y el saber que es posible tener aspectos negativos y positivos. Asimismo, debe existir una comunicación abierta, y darle importancia al papel de la valoración entre ambos miembros, de manera que mantengan los detalles hacia el otro, respetando los compromisos adquiridos y descubriendo nuevas formas de disfrute en pareja. (p. 10)

Deseo subrayar que el campo de atención e intervención clínica se fundamenta en la búsqueda de cierto nivel de alivio ante las múltiples situaciones de desdicha que puede experimentar una persona; por esa razón, los asuntos relacionados con el desamor son abordados de manera cotidiana. En este punto, antes de generar dudas al lector sobre el porqué se abordan hasta ahora las premisas opuestas al amor, es imperativo resaltar que incluso ante la presencia del amor se puede llegar a una total ausencia de este, lo cual puede desatar un sin número de repercusiones en las partes afectadas, por dicha ruptura del vínculo establecido.

De manera concreta, la ausencia del amor siempre será la contraparte más patológica de este. “Las rupturas pueden ocasionar distintas emociones, sobre todo cuando estas llegan de manera súbita; es decir, cuando se pensaba que la relación era estable, por lo que se pueden ocasionar altos niveles de estrés” (González, 2001, como se cita en Cidoncha Romá, 2017, p. 12). En este mismo sentido, Peñafiel (2011) presenta al amor como una experiencia de dolor para las personas, ya que trae consigo alarmantes tendencias a padecer de altos niveles de depresión, sentimientos de angustia, ansiedad –episodios de despersonalización—, baja autoestima, e, incluso, la pérdida del amor propio.

Ahora veamos otro asunto preocupante ante la ausencia del amor y sus componentes. Labrador et al. (como se cita en Cidoncha Romá, 2017) apuntan que:

la mayoría de las personas que acuden a intervención psicológica lo hacen por trastornos de ansiedad, trastornos depresivos y problemas en las relaciones. Parece ser que las demandas en terapia están cambiando, y que además de la depresión, ansiedad y trastornos de alimentación, las personas reflejan otro tipo de problemas, como el duelo por perder a alguien, conflictos de pareja, pérdida de la pareja, problemas de convivencia, educación de los hijos; es decir, situaciones que causan sufrimiento y en donde no se le puede atribuir en una categoría diagnóstica. (p. 14)

Después de considerar los efectos y repercusiones que puede traer la ausencia del amor, la empatía y la conducta prosocial, es momento de reflexionar sobre el tema en sí. De manera concreta se han abordado diferentes perspectivas que van desde el nacimiento de los vínculos, como configuración inicial de amor, hasta las repercusiones que se presentan por la ausencia del amor.

Como se deja establecido, en la práctica clínica se procura, por medio de diferentes herramientas de intervención, buscar un equilibrio entre aquello que en un momento ofreció bienestar afectivo y lo que posteriormente se configuró en una connotación de “pérdida o abandono”. En este orden de ideas, “queda constatado que el bienestar en las relaciones de pareja es un ente de vital importancia para el bienestar psicológico de las personas” (Cidoncha Romá, 2017, p. 35).

Conclusión

Para concluir, es fundamental considerar la importancia que representa la configuración relacionada con los conceptos de amor, empatía y conducta prosocial; ya que estos pueden representar un margen de bienestar, tanto individual como social. En esta medida, es necesario que se considere a profundidad un margen de intervención más direccionado a la unión interdisciplinaria.

De forma que, el intentar realizar una comprensión del amor, la empatía y las conductas prosociales enmarca de manera implícita una intervención interdisciplinaria; ya que conserva una linealidad afectiva que, de manera implícita, nos lleva a intercomunicarnos con diferentes disciplinas, diferentes paradigmas que pueden tener en común la búsqueda del entendimiento del amor y los efectos positivos o negativos que se pueden presentar en las diversas relaciones que establece el ser humano.

Referencias

- Astorga, C. (2019). Recursos pesquisados en programas especializados en maltrato infantil grave. Buenas prácticas en intervención con familias y niños, niñas y adolescentes. En C. González (Ed.), *Congreso Chileno sobre Maltrato y Abuso Sexual Infantil* (pp. 140-146). Paicabi y Universidad de Valparaíso.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Editorial Paidós.
- Cidoncha Romá, A. (2017). *Satisfacción, conflictos y consecuencias psicológicas en las relaciones de pareja una revisión bibliográfica* [tesis de pregrado, Universidad Jaume I]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173374/TFG_2017_%20Cidoncha%20Roma_Aitana.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>

- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial. Responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research in Adolescence*, 15(3), 235-260. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Gutiérrez, M., Escartí, A., & Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. <https://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>
- Jaroslavsky, E. A., & Morosini, I. (2012). El vínculo en psicoanálisis. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, (6). <https://www.intersubjetividad.com.ar/el-vinculo-en-psicoanalisis/#:~:text=Un%20v%C3%ADnculo%20intersubjetivo%20diferenciado%2C%20por,teniendo%20en%20cuenta%20sus%20pulsiones>
- Marueta, M. E. (s.f.). El amor en la teoría de la praxis. *Amapsi*. <http://amapsi.org/web/articulos/el-amor-en-la-teora-de-la-praxis/#:~:text=Freud%20concibi%C3%B3%20al%20amor%20como,-como%20placentero%20para%20un%20sujeto>
- Maslow, A. (1968). *El hombre auto realizado*. Editorial Kairós.
- Ortiz, M. J., & Yáñez, S. (Coords.). (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Universidad del País Vasco.
- Peñafiel, O. (2011). Ruptura amorosa y terapia narrativa. *Ajayu*, 9(1), 53-86.
- Román, P. (2017). *Niveles de Amor Romántico en Parejas de una Universidad Privada de Lima Metropolitana* [tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1548/TRAB.SUF.PROF.%20ROM%c3%81N%20EVANGELISTA%20PAMELA%20LUISA.pdf?isAllowed=y&sequence=2>
- Serrano, G., & Carreño, M. (1993). La teoría de Sternberg sobre el amor. Análisis empírico. *Psicothema*, 5, 151-167. <https://www.psicothema.com/pdf/1135.pdf>
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-136. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Zapata, R. M., & Gutiérrez, M. I. (Coords.). (2016). *Salud sexual y reproductiva*. Universidad de Almería.

Amor, empatía y conductas prosociales en vínculo con la familia, la educación, la escuela

Enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científicista; que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.

Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar.

Amor, empatía y conductas prosociales en, para, desde el aprendizaje: reflexiones de maestras sobre la enseñanza

Gloria María López Arboleda^{*}

Jenny Vicuña Romero^{**}

Kelly Samadi Vásquez Gómez^{***}

Susana María Jaramillo Restrepo^{****}

Introducción

La necesidad de revisar la noción de amor en el siglo XXI es un imperativo cuando se habla de enseñanza, educación y aprendizaje. De modo que las preguntas son: ¿cómo se vinculan la enseñanza, la educación y el aprendizaje con el amor?, ¿se requiere un aprendizaje para amar?, ¿es solo un constructo de la sociedad moderna? Con respecto a esta última pregunta, por ejemplo, se sabe que los indígenas de la comunidad Mapuche en Argentina no tienen en su lengua la expresión “te amo”, común dentro de la cultura Occidental, pero sí dicen *Piuqueyeeyu*, que significa “te llevo en el corazón” (Notimia, 2019). La expresión en la lengua mapuzungun, podría invitarnos a revisar y, tal vez, resignificar la idea del amor y el amar dentro de la práctica docente, un ejercicio de consciencia desde el interior del ser maestro.

^{*} Grupo de investigación Farmacodependencia y Otras Adicciones (GIFA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{**} Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

^{***} Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

^{****} Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Además del amor, se reconoce la importancia de la empatía y las conductas prosociales en el maestro; en tanto que este, a partir de su ejercicio, establece relaciones con niños, jóvenes o adultos, cuyas características y necesidades requieren una mirada particular, a partir de la cual ellos sean comprendidos y acogidos. Al mismo tiempo se resalta la influencia positiva que tienen la empatía y las conductas prosociales del maestro en los resultados académicos de los estudiantes, así como en relaciones entre estos y con los docentes (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

Este apartado presenta tres acápites que se articulan en torno a la figura del maestro como potenciador del amor, la empatía y las conductas prosociales en el contexto educativo. En el primer acápite se presenta al amor en la diada ausencia-presencia, como aprendizaje desde la libertad, tomando como fundamento las contribuciones conceptuales del filósofo Louis Althusser. En el segundo acápite se hace énfasis en la pertinencia, actualidad y necesidad de la empatía en el maestro, reconociendo la importancia de la enseñanza, desde el amor y la empatía, como emociones que facilitan el desarrollo de la prosocialidad en contextos escolares. El último acápite presenta al amor, a la empatía y las conductas prosociales como uno de los retos y compromisos pendientes en la formación, desde y para el maestro. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de este ejercicio de reflexión, donde, además, afirmamos que el verdadero acto de enseñanza siempre será un acto de amor.

Es importante anotar que la invitación a investigar, en el marco de la autoetnografía, nos permitió realizar procesos de reflexividad compartidos, y de reflexión individual, en la que pudimos darnos cuenta de la urgente necesidad de potenciar y mantener estos ejercicios de reflexión. Que sea esta la excusa para continuar pensando al maestro.

Desarrollo

La presencia–ausencia del amor como elementos fundamentales del aprendizaje en libertad

Estaba tumbada en la camilla escuchando a Esther. Hablábamos de lo que yo debía empezar a hacer, de las herramientas que eran recomendables que pusiese en funcionamiento, de los pasos que tenía que dar. Esther hizo un breve silencio, trago saliva y me dijo: ‘Pero ya sabes que no debes iniciar este proceso con esfuerzo, porque el esfuerzo solo conduce al fracaso’. (Acaso, 2015, párr. 1)

El presente acápite indaga sobre la relación entre la presencia-ausencia del amor en el proceso del aprendizaje y la noción de “esfuerzo”, establecida en la educación tradicional como necesaria para el éxito cognitivo y profesional. La reflexión inicia con una revisión conceptual crítica y finaliza con preguntas para continuar su estudio.

Para identificar la presencia-ausencia de amor es necesario, primero, hacer una mirada sobre algunas definiciones del concepto. Sobresale la perspectiva de quien fue el último gran filósofo del marxismo Louis Althusser¹, quien a pesar de los hechos trágicos que rodearon su vida, se acerca a un concepto de amor interesante y retador:

Creo haber aprendido qué es amar: ser capaz no de tomar iniciativas de sobrepuja sobre uno mismo, y de ‘exageración’ (cuidado de sí), sino de estar atento al otro, respetar su deseo y sus ritmos (cuidado del otro), no pedir nada, pero aprender a recibir y recibir cada don como una sorpresa de la vida (libertad), y ser capaz, sin ninguna pretensión, tanto del mismo don como de la misma sorpresa para el otro (libertad), sin violentarlo lo más mínimo. En suma, la simple libertad. (Althusser, 1992, p. 370)

La idea de hablar sobre amor desde una “no sobrepuja, no exageración”, invita rápidamente a pensar sobre la idea de “esfuerzo”, que desde la escuela tradicional se definió como un proceso doloroso para lograr un aprendizaje. María Acaso (2015)² lo precisa así: “adquirir conocimiento tiene que ver con la ansiedad, con el miedo, con la evaluación; tiene que ver con procesos de violencia simbólica que acaban haciéndonos identificar que la adquisición de conocimiento es un proceso doloroso” (párr. 4).

Con lo anterior se puede afirmar que se llevan varios siglos de educación sufriente. No solo se ha enseñado a que vivir con sufrimiento tiene su recompensa, sino que se ha normalizado, es decir, la ausencia de amor se ha instaurado en el imaginario de los herederos de la escuela tradicional. También se estableció en esta generación la idea de que las emociones negativas —entendidas como ausencia de bienestar (Bisquerra, 2015)— son las dominantes para lograr objetivos cognitivos desde la infancia hasta el ámbito universitario. Y es curiosa esta relación; por ejemplo, Bisquerra (2015)³ afirma que este tipo de emociones, tan necesarias como las positivas, apuntan a la supervivencia del individuo, y están vinculadas a las acciones primarias del cerebro, como atacar o huir. Algo así como que en la escuela tradicional se estudiaba para sobrevivir, no por amor al conocimiento y mucho menos a sí mismo. ¿Y esto trae algún problema? El conocimiento queda al servicio del miedo y no de la libertad, propuesta por Althusser. La educación se convierte entonces en el espacio que propicia el desarrollo de una inteligencia en cautiverio, un “zoológico” de capacidades humanas.

Pero, ¿cómo vincular el amor en la educación, si quien enseña aprendió desde el miedo y la sobrepuja?, ¿cómo enseñar libertad desde el cautiverio? En últimas, ¿cómo liberar el aprendizaje, la enseñanza y la educación del sufrimiento?

¹ Althusser nace el 16 de octubre de 1918 en Francia. En 1939 ingresa a la Escuela Normal Superior de París. Durante la Segunda Guerra Mundial, Althusser pasa cinco años como prisionero del régimen nazi. En 1948, Althusser se incorpora al Partido Comunista francés. En 1980 asesina a su esposa Hélène y es procesado por homicidio voluntario. Su vida termina en un centro geriátrico de la región de Yvelines, el año 1990 a los setenta y dos años (Valenzuela, 1990).

² De origen español. María Acaso es investigadora y profesora de artes que se interesa por proyectos alternativos a los establecidos dentro de la academia y la educación.

³ Rafael Bisquerra es presidente de La Rieeb (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), director del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (PEEB) y del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones (PIE) de la Universidad de Barcelona (UB).

Los anteriores cuestionamientos invitan a generar nuevas investigaciones sobre el tema, y no se pretende proponer una sola ruta de solución. Pero sí se pueden proponer tres criterios básicos de respuesta que podrían atender a tres principios: “aprender sobre el amor”, “aprender a amar” y “construir ambientes educativos amorosos”. Se propone, entonces, un “triángulo amoroso”⁴ para el aprendizaje en libertad (figura 1):

Figura 1. Liberar el aprendizaje, la enseñanza y la educación del sufrimiento



Sobre el primer ángulo ASA

Se puede afirmar que esta ruta triangular es viable para cualquier heredero del desamor educativo o de quien inicie el proceso desde cero.

En orden de ideas, si se vuelve a Bisquerra (2015), podemos encontrar que en su clasificación de emociones positivas —presencia de bienestar— una de las más ricas y con mayores variantes es el amor: “Galaxia del amor: aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión” (p. 5).

⁴ Desde la perspectiva positiva del amor.

Lo complejo es que por ser una emoción en el ámbito de “lo positivo”, no procura la supervivencia, sino la felicidad. Y que, en últimas, se requiere de construcción, es decir, debemos aprender a amar; entonces, ¿no es innato en el ser humano el amor?, ¿se nace con la capacidad de amar? Al respecto, la investigadora colombiana Gloria María López⁵ (2018), doctora en filosofía, presenta “el amor entendido como una capacidad que se forja: forjar esta capacidad de amor implica, para el sujeto, el uso de la palabra que resignifique las acciones de su vida” (p. 46). Y eso es lo que se busca para ese punto del triángulo (figura 1: ASA): resignificar el miedo y la sobrepuja que se relacionó con el aprendizaje en sus inicios, en esas primeras experiencias de vida.

El segundo ángulo AA es una propuesta clara del movimiento entre teoría y práctica, principio básico para cualquier aprendizaje significativo. López (2018) menciona que si el nivel teórico del amar se refina, como se hace con cualquier temática seria de estudio, se genera mayor consciencia y capacidad de transferencia de conocimiento a la vida, a la práctica, a la cotidianidad. He ahí el reto de Aprender a Amar (AA).

Pero al aprendizaje significativo le hace falta un componente que la posdoctora en educación Albertina Mitjás (2013)⁶ propuso “el aprendizaje creativo”, cuyos pasos son sugeridos para el ángulo AA del triángulo amoroso: personalización de la información, confrontación con lo dado y producción, generación de ideas propias y nuevas (Mitjás, 2013).

Lo anterior nos permite llegar a la punta del triángulo CAEA, a la propuesta de nuevas ideas sobre el amor y sobre el amar, entendido desde la construcción de escenarios posibles para generar vínculos intra e interpersonales, mediados por la palabra de individuos que (se) piensan y (se) sienten.

La presencia de amor está directamente relacionada con el aprendizaje en libertad y la ausencia de este, vinculado al cautiverio de la inteligencia. Para aprender en el primero, es fundamental un prerrequisito: saber amar. Tarea de todos y para todos. Reto e invitación para el maestro que enseña y aprende, y para el estudiante que aprende y enseña.

Sobre la pertinencia, actualidad y necesidad de la empatía en el maestro: tras la huella del amor

El maestro es una persona cuya profesión está orientada a la enseñanza; esta enseñanza corresponde a los principios y teorías propios de una ciencia, un arte o un oficio. Sin embargo, más allá de conocer estos principios y teorías, y de adaptar las metodologías para alcanzar su aprendizaje, el maestro requiere ser capaz de relacionarse con distintas personas en el entorno educativo, en especial con sus estudiantes. En otras palabras, “el maestro necesita saber comunicarse, oír de manera

⁵ Psicóloga y doctora en filosofía. Autora del método A.M.A.R.

⁶ De nacionalidad cubana. Psicóloga y posdoctora en Educación. Profesora asociada de la Universidad de Brasilia.

activa y respetuosa las diferentes posturas, incluir y valorar las diferencias, así como despertar curiosidad por el conocimiento, de acuerdo con las etapas de desarrollo de cada estudiante” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005, párr. 8).

Es aquí, en esta necesidad de relacionarse, donde se hace visible la empatía, entendida como la capacidad de sentir, entender y valorar las emociones y sentimientos de los demás, y proveer una respuesta afectiva adecuada (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004); al mismo tiempo, se reconoce como una cualidad inherente del quehacer del maestro, que le permite comprender las necesidades sociales y emocionales de sus estudiantes y actuar en consonancia con estas.

El maestro, sin importar el nivel en el cual enseña, debe tener la capacidad de crear relaciones sanas y cordiales con sus alumnos, a partir del entendimiento de sus sentimientos y actitudes, así como del equilibrio para establecer una relación maestro-alumno respetuosa y justa. Remolina et al. (2004) enuncian un tipo de maestro caracterizado por “el amor y respeto a la vida, eje y centro del crecimiento espiritual y físico, solidaridad con los semejantes, identidad, confianza en sí mismo y en los demás, alegría de dar y compartir” (p. 273). Este maestro tiene como meta el pleno desarrollo de sus estudiantes, del mismo modo que el suyo propio. Su influencia

se expresa en el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar así como tolerar a quienes piensan de modo diferente, educar más con el ejemplo que con la palabra, ser firme en sus opciones y decisiones, motivar a quienes lo rodean para las buenas acciones, modificar o innovar y construir, tener empatía o sinergia con quienes le son afines pero no rechazar ni subestimar a quienes no lo son. (Remolina et al., 2004, p. 273)

En nuestra práctica pedagógica hemos tenido la experiencia de encontrar diversos estudiantes que de forma regular se catalogan como “difíciles”⁷. Estos estudiantes representan un verdadero reto para el maestro; sin embargo, desde la propia experiencia de quienes escriben, estos estudiantes pueden abordarse desde la escucha, la comprensión, la preocupación por sus problemas y necesidades, y la confianza; esta forma de relación ha permitido un cambio de actitud, que los ha llevado a mejorar su autoestima y su convivencia, al igual que sus desempeños académicos.

En este orden de ideas, Esteban y Mellen (2016) desarrollan una categoría denominada “maestro personal y auténtico”; en esta identifican los postulados de algunos pensadores como Platón, quien concibe un maestro ideal como aquel que se relaciona de manera especial con su alumno, a partir de una relación de amor.

Así mismo, describen al maestro a partir de una combinación entre “la mirada hacia el alumno en tanto que se implica en su vida, en sus circunstancias escolares y sobre todo personales, y por otro lado, la mirada hacia él mismo” (Esteban & Mellen, 2016, p. 187).

⁷ Para este texto se consideran como difíciles los estudiantes rebeldes, que se enfrentan a la autoridad, que sobresalen por su liderazgo negativo y que se niegan a cumplir con sus deberes académicos, y, en consecuencia, sus desempeños son bajos.

Y es que la empatía lleva al maestro a ir más allá de la mera connotación de estudiante y reconocer en aquel a un niño, un joven o un adulto, en fin, un ser humano con determinadas características y necesidades, según el entorno del cual venga; luego de este reconocimiento, el maestro podrá ofrecer el apoyo adecuado y, de esta manera, realizar un verdadero acompañamiento que redunde en su crecimiento personal y social.

Cuando la empatía está presente en el quehacer del maestro, se respira un ambiente de tranquilidad y confianza en el aula de clase, puesto que los estudiantes se sienten comprendidos, lo cual redundará, además, en “los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas” (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Aunado a esto, Talvio et al. (2013) encontraron que “en general, los docentes que son amigables y entienden a sus alumnos, pero también juegan un rol activo como líderes de la clase, son considerados como competentes en el área interpersonal” (p. 699).

Cuando al maestro se le dificulta tener empatía, las relaciones en el aula de clase se tornan tensas, se dificulta la comunicación, se afectan los aprendizajes; en suma, se entorpece la tarea educativa. En palabras de Petricone (2006), “El grado de rigidez y autoritarismo apreciable en el estilo educativo del docente puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos educativos” (p. 165).

De este modo, se hace evidente la pertinencia, actualidad y necesidad de la empatía en el maestro; un maestro que tenga capacidad de escucha, que comprenda los puntos de vista de sus estudiantes, que les ofrezca ayuda y apoyo según lo necesiten, que reconozca sus habilidades y logros, y que sea capaz de identificar sus sentimientos y emociones. Todo esto en favor de propiciar un ambiente de cordialidad, tranquilidad y confianza, en el que tanto él como sus estudiantes se sientan parte importante del proceso. Lo anterior, se vincula directamente con las acciones amorosas en el aula y fuera de ella; acciones que como se mencionó en el acápite anterior, pueden llevar a Construir Ambientes Educativos Amorosos (CAEA).

Así, cuando pasen los años, ese maestro será recordado por quienes fueron sus pupilos, por haber marcado la diferencia, por haberlos escuchado, por haberlos mirado de una forma especial y haber entendido su particularidad. Como dice una frase de Carl Gustav Jung (1954): “Uno mira hacia atrás con aprecio a los brillantes maestros, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos humanos” (p. 144). La empatía, esa habilidad tan cercana al amor, ha de propiciar intersticios de acogida que permitan, a ese que se llama estudiante, caminar construyendo su propia ruta, al lado de ese que se llama maestro.

Amor, empatía y conductas prosociales en el marco de la interdisciplinariedad académica y profesional: el reto para la formación, desde y para el maestro

También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1961, p. 249)

Los dos acápites anteriores han marcado una ruta: amor y empatía, desde y para el aprendizaje, y desde y para el maestro; esta ruta permite, en este tercer acápite, aunar las dos intenciones anteriores con las conductas prosociales, las cuales, en el marco de la educación, reúnen y permiten el encuentro de esos dos protagonistas: amor y empatía.

Decir con Freire (2011) que “la educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valor” (p. 67), implica decir que un acto de valor requiere una decisión consciente para desarrollar vínculos saludables con los estudiantes mediante el amor. La clave está en develar: ¿cómo comprendo el amor?, ¿cómo entiendo el amor en el vínculo maestro-estudiante?

Si bien el amor es un sentimiento universal, el mismo está moldeado por concepciones, ideas, imaginarios y experiencias vitales. Independientemente del tipo de vínculo amoroso que se establezca, entre los elementos que se consideran reflejo del amor, se pueden mencionar la empatía y las conductas prosociales, las cuales se demuestran por medio de acciones concretas como la comprensión, la aceptación, el apoyo y el reconocimiento al otro.

En el caso específico de la educación, coincidimos con Freire cuando afirma que educar es un acto de amor y, por consiguiente, una experiencia transformadora que trae como resultado, tanto para el que aprende como para el que enseña, la posibilidad de convertirse en una mejor persona.

Por supuesto, las concepciones que el maestro tiene sobre el amor están inherentemente asociadas al tipo de relaciones que desarrolla en el aula y la forma como reflexionará sobre su rol; el acto educativo se caracteriza por la constante reciprocidad e intercambio entre maestros y estudiantes, y en ese intercambio se construyen aprendizajes para la vida.

En el ámbito escolar, ese intercambio entre maestro-estudiante genera vínculos determinantes para fortalecer la autoestima, el aprendizaje, las habilidades de relación y la autoaceptación. Es por ello por lo que en la creación del vínculo relacional se exige del maestro el despliegue de una serie de competencias que vayan más allá de las profesionales o académicas; nos referimos a las habilidades sociales y las relacionadas con la afectividad, como la empatía, las conductas prosociales y el amor; acciones concretas donde cada maestro decide desarrollarlas o suprimirlas de su práctica pedagógica.

Es precisamente por este carácter opcional del amor (vinculado a decisión), que se encuentran posiciones de académicos y profesionales donde se considera a estas habilidades poco académicas y se excluyen del currículo, lo cual demuestra falta de reconocimiento de la importancia del desarrollo de estas habilidades y su relevancia en los currículos escolares.

En lo que sí pareciese haber consenso, y a la vez contradicción con la posición anterior, es en la clara convicción de que la educación del siglo XXI, independientemente del área de conocimiento, ha de propender por la transformación del ser humano. Es decir, una educación donde se pase de la infinita trasposición de temporalidades y especialidades egocéntricas, hacia “la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un territorio indiferente” (Skliar, 2002, como se cita en Vargas-Manrique, 2016, p. 208); en otras palabras, se requiere trabajar de forma interdisciplinaria, orientada al amor, para lograr ese cometido de transformación.

Ante este requerimiento, surge el siguiente interrogante: ¿cómo abordar desde un enfoque interdisciplinar la transformación del ser humano por medio de la educación?

La respuesta podría estar en proponer lo que debería hacer todo docente, pero no teniendo en cuenta su rol, sino teniendo en cuenta al estudiante, es decir, incluir en su práctica pedagógica el amor, la empatía y las conductas prosociales, para la creación de vínculos y encuentros vitales.

Así las cosas, la interdisciplinaria en la acción educativa propone una nueva forma, aproximación y comprensión del ser humano, del ser cognoscente, considerando que toda transformación verdadera incluye aspectos no solo cognitivos, sino también socioafectivos. En otras palabras, mediante un enfoque interdisciplinar se asume una actitud diferencial en el reconocimiento de estrategias educativas que faciliten el carácter activo y transformador de la educación, independientemente de las disciplinas del saber específico del maestro.

Considerar elementos como el amor, la empatía y las conductas prosociales, desde un enfoque interdisciplinar, académico y profesional, implica una serie de desafíos de abordaje, entre ellos, develar las ideas que tiene cada profesional sobre lo qué es y lo que implica mostrar acciones concretas de amor y de empatía en el aula; la concepción que se tiene de estos términos, los significados particulares, las experiencias de vida que subyacen a esos significados y la formación profesional misma.

Ante lo dicho, la formación en habilidades sociales pudiese ser la clave para llegar a puntos de encuentro y derribar las barreras entre las diversas disciplinas, para buscar así lenguajes y significados comunes y trabajar en conjunto hacia el logro de una educación transformadora y cada vez más ajustada a los contextos y realidades actuales.

Así pues, para que el diálogo interdisciplinario a favor de la educación transformadora sea posible, amerita de un maestro que demuestre abiertamente amor por la enseñanza, discernimiento de las implicaciones de educar y formar al ser humano desde el goce estético, y que aprecie las experiencias formativas con todos y cada uno de sus estudiantes.

En otras palabras, considerar el amor, la prosocialidad y la empatía como ejes articuladores del trabajo interdisciplinario, a favor de la educación transformadora, requiere de un maestro que vaya más allá de la transmisión o mediación, que sea un maestro potenciador y perspectivo del mundo, con profunda devoción y amor por la condición humana, sensible, con facilidad para el diálogo sincero y empático. Que promueva la formación socioafectiva y reflexiva, la sensibilidad estética ante el mundo, el pensamiento crítico; que permita la experimentación y el descubrimiento para llegar a la construcción de una perspectiva de mundo cada vez más humana.

Lo anterior, conlleva el reto de asumir un estilo relacional y vincular entre maestro-estudiante desde el amor, la empatía y la prosocialidad, para la construcción social del conocimiento, y como elementos necesarios en la formación de los estudiantes.

Se trata de resaltar la importancia de un vínculo maestro-estudiante donde confluyan la comunicación, la aceptación, el cambio actitudinal de maestros y estudiantes, así como la incorporación de nuevas formas de expresión individual en la construcción de significados como base de una expresión interdisciplinar de los saberes.

En este punto surge otro interrogante: ¿cuál es la necesidad o pertinencia concreta de vincular el amor, la empatía y la prosocialidad en la educación actual?

Tanto la empatía, el amor, como la conducta prosocial, son fenómenos complejos que involucran acciones apoyadas en representaciones sociales y sentimientos; describen cómo el maestro orienta y acompaña integralmente al estudiante, esto es, en todas las etapas del proceso educativo, cognitiva y afectivamente.

Desde esta perspectiva, se requiere de una educación que necesariamente convoca al maestro a manifestar empatía y a la necesidad de ofrecer apoyo social y emocional a los estudiantes de forma voluntaria, a fin de cuidar, asistir y confortar a cada estudiante, es decir, el despliegue de comportamientos prosociales.

La educación que tiene como fundamento el amor, la empatía y la prosocialidad, asume al estudiante bajo la complejidad de su ser, crea expectativas y promueve posibilidades de crecimiento y realización con sentido de pertenencia consigo mismo y con el mundo.

En síntesis, el acto educativo, fundamentado en el amor, la empatía y la prosocialidad, concibe la adquisición del conocimiento, la formación socioemocional, ética y estética, reconociendo al otro como complementariedad ontológica, comunicativa y epistémica. Solo un tipo de educación de esta naturaleza posibilita la auténtica humanización de hombres y mujeres mediante una acción consciente, liberadora y orientada a la transformación del mundo.

Amor, empatía y conductas prosociales en, para, desde el aprendizaje: propuestas de maestras sobre la enseñanza

Las reflexiones de cuatro maestras que aceptaron el reto de pensar por sí mismas y desde sí mismas sobre amor, empatía y conductas prosociales, continuarán en puntos suspensivos, hasta tanto el amor gobierne la enseñanza, la empatía dirija el acompañamiento, la prosocialidad anime los vínculos, y la libertad, el aprendizaje.

¿Qué no falta por decir por ahora, para concluir temporalmente este aporte de la escritura y la reflexión? Quizá, solo mencionar tres ideas básicas que representan aquello en lo que creemos:

- Primera idea: para continuar haciendo lo que hacemos, enseñar con consciencia.
- Segunda idea: para no rendirnos con los retos diarios: aprender en libertad.
- Tercera idea: para continuar apostando a una educación consciente y liberadora, amar, sabiéndonos ignorantes.

Justamente los tres verbos, de cada una de las ideas, enmarcan la ruta que se quiere proponer, al terminar este escrito; así, enseñar, aprender y amar se orientan a acciones posibles y activas que invitan, tanto a maestros como a estudiantes, a ser agentes del propio camino. Si se quitara la separación gramatical (la coma), y se construyera una frase, esta sería: enseñar aprender amar; si a esta frase, aun aparentemente desprovista de sentido, le agregamos sentido gramatical y léxico, quedaría: enseñar “a” aprender “a” amar.

Esta tarea, en sí misma, comienza con una imposibilidad: nadie enseña a aprender sobre el amar, porque pareciera que “eso” no se enseña; ya viene desde “siempre” y “antes” de cualquier cosa, con el ser humano. Esta creencia nos encierra en una ceguera/falacia/ignorancia, que podría ser permanente:

- Todos sabemos amar; por tanto,
- no hay que aprender a amar; en este sentido,
- todo lo que “hacemos” en nombre del amor, es amar.

Ante estas tres afirmaciones, es importante recordar a Ortega y Gasset (2006), cuando nos invita a reflexionar en torno a lo que significa la categoría amor, en el marco de la academia, el estudio y la reflexión:

Si un médico habla sobre la digestión, las gentes escuchan con modestia y curiosidad. Pero, si un psicólogo habla del amor, todos lo oyen con desdén, mejor dicho, no lo oyen, no llegan a enterarse de lo que enuncia, porque todos se creen doctores en la materia. En pocas cosas aparece tan de manifiesto la estupidez habitual de las gentes. ¡Como si el amor no fuera, a la postre, un tema teórico del mismo linaje que los demás y, por tanto, hermético para quien no se acerque a él con agudos instrumentos intelectuales! (p. 22)

El reto mayor: de amar y amar bien⁸ se puede lograr siempre y cuando se cumpla, por ejemplo, la ruta que enseña el método de los cinco unos (5-1's): en primer lugar, una intención clara de aquello que se quiere aprender —amar, por ejemplo—, seguida de una acción coherente con esa intención (practicar la intención en la vida cotidiana); en tercer lugar, se precisa darse cuenta de la consecuencia de esa intención, seguida de la acción, para, en cuarto lugar —o cuarto uno—, realizar la evaluación de esos tres primeros “unos” (para saber si se requiere ajuste o reacomodación de la ruta). El quinto uno, consiste en un aprendizaje, ese que ha de ser consciente para aquel que transitó por el método (López, 2020, p. 89).

Basados en la posibilidad de este método, la intención sería “aprender a amar”; la acción tendría que ser consecuente, por ejemplo, con el bien pensar o el bien hacer; la consecuencia se esperaría que fuera positiva y orientada al desarrollo de la intención; la evaluación, se entiende como una especie de “pausa reflexiva”, en la cual se es consciente de los tres primeros unos (intención, acción, consecuencia); finalmente, el aprendizaje, devenido también por el ejercicio de la consciencia, englobaría como un todo la experiencia del método.

La idea es ir paso a paso, practicando con pequeñas cosas, hasta que un día el aprendizaje se va estableciendo. Una anotación importante: note el lector que no decimos “se estableció”, sino, “se va estableciendo”, ya que este gerundio es la impronta del devenir de los aprendizajes vitales como el amar: van siendo, cada vez más refinados y mejores, si el sujeto se empeña en no desfallecer de su intención, en coherencia con su acción.

Que sean el amor, la empatía y las conductas prosociales, esos propósitos que guíen el enseñar, que alienten el aprender y que consoliden el amar.

⁸ Acciones orientadas y cimentadas hacia y desde la ética.

Referencias

- Acaso, M. (2015). Deberes no, placeres sí. El significado del término “esfuerzo” en la educación del siglo XXI. *María Caso Arte + Educación*. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/deberes-no-placeres-si-el-significado-del-termino-esfuerzo-en-la-educacion-del-siglo-xxi>
- Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*. Ediciones Destino.
- Arendt, H. (1961). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00>
- Bisquerra, R. (2015). *Viajar al universo de las emociones*. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Esteban, F., & Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jung, C. G. (1954). *The Development of Personality. (Bollingen Ser No. XX)*. Pantheon Books.
- López, G. M. (2018). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar. Historia amorosa de un loco-asesino*. Editorial UPB.
- López, G. M. (2020). *El sistema de aprendizaje universal A.M.A.R. (Aprendizaje mediado por afecto y realidad) y el método de los cinco unos (5-1´s), una propuesta para nuevos tiempos afectivos, con antiguos principios renovados*. Editorial UPB.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Enseñar para la vida. *Al Tablero*, (34). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87610.html>

- Mitjás, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, (11), 311–341.
- Notimia. (2019). *¿Quiénes explican el amor?* <http://notimia.com/quienes-explican-el-amor/>
- Ortega y Gasset, J. (2006). *Estudios sobre el amor*. EDAF.
- Petricone, F. (2006). Evaluación del grado de autoritarismo y rigidez en el estilo educativo del docente. *REOP*, 17(2), 165-179. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11344>
- Remolina, N., Velásquez, B. M., & Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un Estudio intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716. <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?878>
- Valenzuela, J. (1990). Muere a los 72 años Louis Althusser, el último gran filósofo del marxismo. *El País*. https://elpais.com/diario/1990/10/24/cultura/656722808_850215.html
- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.

El apoyo social como recurso frente a la percepción de soledad en adolescentes

Linda Teresa Orcasita Pineda^{*}

Ana Marcela Uribe Figueroa^{**}

Introducción

Desde el nacimiento los seres humanos empiezan a desarrollar múltiples formas que permiten la comunicación con otros y la expresión de sus necesidades, pensamientos y motivaciones. Inicialmente aprenden que con el llanto pueden mostrar sus incomodidades más básicas; posteriormente, reconocen el valor de una sonrisa, de ciertas expresiones faciales y lo que pueden conseguir con ellas. Al pasar los años, el repertorio de habilidades que le permiten comunicarse se fortalece con el lenguaje verbal, incrementando las posibilidades de comunicarse con otros y, de esa forma, pertenecer a grupos y a los beneficios de ser parte de ellos.

Sin embargo, el desarrollar ciertas habilidades sociales o ser parte de un grupo familiar, académico o social, no asegura que las personas se sientan parte de estos ni sientan que cuentan con alguien que los apoye en los momentos difíciles, lo que puede generar emociones que afectan su bienestar y el funcionamiento en los contextos donde se desarrollen.

Al analizar el impacto emocional de una persona que no pertenece a ningún grupo o si es parte de alguno, no identifica fuentes de apoyo que respondan a su necesidad de afiliación, toma fuerza el sentimiento de “soledad” y todos los elementos que la definen, así como los síntomas relacionados que impactan su salud mental. En este sentido, parafraseando a Muchnik y Seidmann (1999), la soledad puede ser pensada como un estado, o situación que provoca emociones. Dichas emociones

^{*} Grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

^{**} Grupo de investigación Salud y Calidad de Vida. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

pueden ser de tristeza, desesperanza, abandono, aunque no de manera sistemática tiene que tener connotación negativa, ya que también el sujeto puede experimentar goce o inspiración. Esto se debe a que este estado puede estar producido por múltiples causas y no inflexiblemente por el aislamiento social. En lo que respecta a la duración, el estado de soledad puede ser momentáneo o prolongarse en el tiempo.

Los autores mencionan que la soledad es lo contrario del apoyo social satisfactorio, por lo que “se encontró una relación inversa entre la soledad y el tamaño de la red social, la densidad, la interconexión de la red, la frecuencia de conductas de apoyo y el grado de satisfacción obtenido” (Muchnik & Seidmann, 1999, p. 63).

Adicionalmente, para Weiss (1973) la soledad se manifiesta cuando hay ausencia de una relación particular, y es comprendida desde la multidimensionalidad del ser humano, clasificándose en dos: “soledad social” y “soledad emocional”. En la primera, se evidencia la carencia de relaciones de afiliación, lo cual genera un sentimiento de marginalidad y percepción de no ser aceptado por los otros, aislándose de sus pares, incrementando el aburrimiento y la afectación de no pertenecer a ningún grupo social o red que le pueda ofrecer apoyo cuando lo requiera.

Por su parte, la “soledad emocional” se presenta a partir de la ausencia de sus relaciones de apego, es decir, con las personas significativas, las cuales le podrían proporcionar una base segura. Al percibir la ausencia de estas relaciones, se presentan sensaciones de vacío y el deseo continuo de contar con alguien con quien poder compartir experiencias en las diferentes etapas de su vida (Bowlby, 1982, como se cita en Yárnoz Yaben, 2008). Por otro lado, Young (como se cita en Fernández et al., 2013):

Concibe a la soledad como la ausencia real o percibida de relaciones sociales satisfactorias, que pueden acompañarse de manifestaciones de *distress* psicológico; además, en función de la perspectiva temporal que indica la duración de la soledad, identifica tres tipos:

Soledad crónica, dura años y la persona se siente incapaz de establecer relaciones sociales satisfactorias; *soledad situacional*, vinculada comúnmente a situaciones estresantes, como el divorcio o la muerte de la pareja, los padres o los hijos; *soledad transitoria*, es la más común y se asocia con brotes breves del sentimiento de soledad. (p. 11)

Opuesto al bienestar está la soledad, la cual, según Peplau y Perlman (1982), es un deseo que no suple la persona que quiere mantener relaciones interpersonales cercanas y el cual evidencia una contradicción entre el número de contactos sociales deseados y el número de los obtenidos. Este déficit es percibido, de forma cuantitativa, cuando la persona expresa que no tiene amigos o no los que quisiera; y de forma cualitativa cuando expresa que siente que sus relaciones son superficiales o no tan satisfactorias como quisiera. También tiene un carácter subjetivo, pues cada persona decide si su nivel de contacto social es satisfactorio o se encuentra extremadamente solo, independiente de si está rodeado de mucha gente o aislado de otras personas.

Es por esto por lo que, como indica Cutroma (1982, como se cita en Fernández et al., 2013), “el aislamiento se distingue de la soledad dado que la persona decide deliberadamente estar sola. Finalmente, la soledad constituye una vivencia o sentimiento negativo asociada a sentimientos de depresión, ansiedad, insatisfacción e infelicidad” (p. 10).

Para De Zubiría (2007) también hay una diferencia entre sentirse solo y estar solo; esta última es una situación necesaria para el crecimiento personal de los seres humanos. El problema es que sentirse solo, incluso estando rodeado de mucha gente, es una manifestación cada vez más común en los adolescentes, quienes desconocen los principios básicos de las relaciones humanas e incluso acciones como saludar, escuchar, mirar a los ojos o compartir, lo que impide el establecimiento o mantenimiento de vínculos con grupos y amigos o pareja, o las existentes se caracterizan por ser conflictivas o distantes.

De esta manera, las nuevas formas de interacción de los adolescentes, las cuales son cada vez más distantes e impersonales, disminuyen la probabilidad de desarrollar elementos necesarios para adaptarse a los contextos sociales y a los retos que las complejidades vinculares empiezan a vislumbrarse en las primeras manifestaciones de amor o deseo por un otro u otra. Sentimientos novedosos que implican expresiones que reflejen interés de compartir tiempo con otro, la renuncia de la individualidad totalitaria y la comprensión del querer pertenecer a grupos donde no solo se reciben beneficios personales y afectivos, sino que también implica responsabilidades en la vinculación emocional con otras personas, al no aceptar estas formas de relación pueden percibirse como sinónimo de soledad.

Ahora bien, entendiendo que la “soledad” no se puede definir sin conocer los múltiples elementos que subyacen de ella, los cuales pueden incrementar los riesgos físicos y emocionales de la persona que la siente, es importante identificar el impacto en los adolescentes, para los cuales, el contar con el apoyo de otros durante su desarrollo emocional se hace necesario para la formación de herramientas que les permitan responder a los múltiples retos a los que se enfrentan, así como disminuir el riesgo de padecer síntomas o trastornos que presenten riesgo para su integridad, incluso para la vida.

Por ejemplo, en la Encuesta de Salud Mental, realizada por el Ministerio de Salud en el 2015, se evidencia una alarmante disminución del año 2005 al 2011 en relación con el grado de apoyo percibido en caso de dificultades o problemas en el grupo de jóvenes de doce a diecisiete años, quienes reportaron en un 8,9 % nunca recibirlo y en un 37 % recibirlo algunas veces; de este mismo grupo, el 53,7 % reportó no participar en grupos, lo cual muestra un factor de riesgo para diferentes trastornos psicológicos y conductas de riesgo.

Al analizar este grupo poblacional por dominio de síntomas, el 11,6 % de los adolescentes manifestó tres o cuatro síntomas de ansiedad, siendo un poco mayor en mujeres; y de cuatro a seis síntomas de depresión en el 15,8 % de ellos, siendo también más frecuente en mujeres. Por su parte, parafraseando la encuesta analizada, se tienen los siguientes porcentajes: ideación de

suicidio en adolescentes de doce a diecisiete años (6,6 %), plan suicida (1,8 %), intento de suicidio (2,5 %); igualmente, de los adolescentes que han pensado suicidarse, el 37,6 % lo ha intentado (Ministerio de Salud, 2015).

Estos indicadores sobre los síntomas manifestados por los adolescentes y su relación con el grado de apoyo percibido, deben analizarse con mayor cuidado a partir de la llegada de la COVID-19 a Colombia, lo cual implicó una larga temporada de confinamiento obligatorio y un cambio en las dinámicas académicas y sociales de los adolescentes, con el fin de reducir el riesgo de contagio que se podía presentar con las interacciones dentro de las instituciones educativas y en sus espacios de recreación y deporte.

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020), en su estudio de bienestar subjetivo en el contexto de pandemia, con un grupo de adolescentes y jóvenes entrevistados entre los diez y veinticuatro años, de veintitrés ciudades de Colombia, se evidenció que un 10,4 % tenía sentimientos de soledad, siendo más afectados los hombres en un 13,2 %, a diferencia de las mujeres con un 8,3 %. También se presentó una mayor incidencia en el síntoma de irritabilidad (17,4 %) con respecto a los demás grupos de edad, indicando así una necesidad de acompañamiento mayor que en personas de otras edades, lo cual les permita adquirir estrategias para el manejo de situaciones en crisis y la posibilidad de expresar las emociones generadas por sus vivencias particulares.

Con esta necesidad de dar respuestas oportunas a los efectos que se puedan presentar, es necesario reconocer, tal como se refiere en el *Plan Decenal en Salud Pública 2012-2021*, que a pesar de los esfuerzos del Estado por reducir las cifras de depresión y suicidio, aún no se muestran los resultados esperados; esto porque se ha abordado el tema desde la intervención a la población con trastornos mentales, por lo que invitan a los profesionales de la salud mental a recordar que estas condiciones clínicas no son las únicas causas que conllevan al suicidio (Ministerio de Salud, 2013).

De esta manera, se evidencia una mirada a los determinantes sociales como base para tomar acciones que promuevan dinámicas de interacción, las cuales protejan a los individuos en el manejo de crisis y en la expresión adecuada de las emociones, disminuyendo así acciones individuales que pongan en riesgo la salud física y mental de esta población, en tanto aún requiere el desarrollo de estrategias que le permitan ver, en las relaciones familiares y con sus pares, una forma de protección y no una fuente de síntomas que afecten su bienestar.

Así mismo, se pretende acompañar a los adolescentes en la identificación de otros factores de riesgo, en sus relaciones interpersonales, que incrementen la probabilidad de aislarse de sus pares, de la exclusión de oportunidades que fortalezcan su proyecto de vida e incluso de ser víctimas de abuso por parte de otros.

Desarrollo

Varias investigaciones reafirman lo anteriormente mencionado sobre la relación de la soledad con múltiples implicaciones físicas y emocionales, así como de riesgos en los contextos académicos. En este sentido, Morán-Astorga et al. (2015) concluyeron que:

Los adolescentes con mayor sentimiento de soledad, rechazados por sus iguales, excluidos y aislados por los otros chicos de su grupo social, y a la vez con sentimiento de soledad por separación significativa, es decir, que no consiguen tener amigos de confianza, ni compañeros con quien salir a divertirse, son los más propensos a sufrir el maltrato de los acosadores en sus contextos sociales. (p. 206)

Así mismo, Cuesta (2017) reafirmó que existe una asociación entre el uso de violencia escolar, de pareja y sentimiento de soledad en hombres escolarizados entre los catorce y dieciocho años, lo cual genera gran preocupación en cuanto a los riesgos que se pueden generar en las interacciones sociales de los jóvenes, las cuales ponen de base para las que se desarrollan en su adultez.

Esta relación sobre violencia y soledad no es ajena a las nuevas estrategias de interacción social y afectiva, por medio de las nuevas tecnologías. Esto porque el sentimiento de soledad incrementa la probabilidad de los adolescentes a ser víctimas de violencia virtual, por el aislamiento en el que se encuentran, en tanto esto permite a los agresores conseguir su objetivo de dominación sobre los que carecen de interacción con otros (Muñiz-Rivas et al., 2015).

A estos riesgos que se generan en las interacciones sociales de los adolescentes, se suma el incremento en la probabilidad de “desarrollar cuadros psicopatológicos vinculados a los sentimientos de soledad y aislamiento” (Lacunza et al., 2017, p. 71); esto para quienes se perciben con “déficits en habilidades sociales: menor consideración con los demás, menor liderazgo y mayor retraimiento respecto a sus pares” (Lacunza et al., 2017, p. 63).

Ahora bien, si se une el incremento del uso de nuevas formas de interacción tecnológica para comunicarse con los pares y la obligatoriedad de cumplir una cuarentena, se incrementan los síntomas emocionales, tal y como lo evidenciaron Orgilès et al. (2020), al indicar que el 31.3 % de los padres de niños y adolescentes en Italia y España percibió sentimientos de soledad en sus hijos, y el 52 % sintió aburrimiento, entre otras emociones, que los afectaban en los primeros meses de la pandemia en estos países. En Colombia también se reflejaron en los adolescentes múltiples expresiones emocionales negativas, a partir de la reducción significativa de su interacción con sus pares y con otros adultos referentes para ellos con quien no conviven; y aunque hubo una disminución en la tristeza, en la última medición, uno de cada dos adolescentes reportó sentirse triste y un tercio de ellos planteó tener sentimientos de soledad durante todo el tiempo en el cual se hizo la medición (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

Es por esto por lo que el adolescente debe contar con una red de apoyo sólida, desde su hogar, la cual le genere aprendizajes afectivos que le permitan desenvolverse sociablemente en los diferentes escenarios a los que se ve expuesto y a los múltiples retos de esta etapa del desarrollo. De esta manera, según los hallazgos de Loredo-Aguilar (2019):

No hay mayor nivel de afrontamiento a la soledad con base en el grado de satisfacción familiar; sin embargo, hay menor sentimiento de soledad cuando existe alto grado de satisfacción familiar; esto es, si el adolescente se percibe a sí mismo como satisfecho en su dinámica familiar, será menos propenso a experimentar el sentimiento de soledad y, de esta manera, podrá evitar conductas de riesgo, tales como aislamiento, baja autoestima, daño autoinfligido e incluso ideación suicida. (p. 26)

Diversas investigaciones reconocen a la familia como uno de los principales agentes de socialización durante la adolescencia, en tanto presenta variadas funciones que ejercen como factor protector, especialmente los aspectos centrados en las dinámicas relacionales, vivenciadas en el apoyo parental ante momentos de incertidumbre (Cardoso et al., 2012; Orcasita & Uribe, 2010). Sin embargo, la familia puede tener también efectos negativos en el soporte ofrecido cuando no reconoce las necesidades del adolescente frente a procesos de cohesión y afectividad. Por ello, segundos escenarios de socialización, como las amistades, toman mayor fuerza en ese momento del ciclo vital.

Por lo mencionado anteriormente, las redes y el apoyo social se consideran como un recurso amortiguador ante situaciones vitales que se afrontan durante la adolescencia, ya que implica diversas transformaciones asociadas a los procesos de autonomía y diferenciación, frente al apoyo social percibido y recibido en momentos de transición.

La red social se constituye en todo el conjunto de relaciones personales significativas y duraderas que se asocian, como el ambiente social primario y quienes ofrecerán el apoyo social (Orcasita & Uribe, 2010). Se caracteriza por tres atributos; el primero, se refiere a los funcionales o tipos de apoyo, es decir, aquellos que pueden ser emocional, informacional e instrumental; los estructurales son los referidos a la composición de la red (quiénes), las funciones (patrones de organización), el tamaño (número de personas, organizaciones, etc.) y la frecuencia (periodicidad de los contactos). Los atributos relacionales, por su parte, están relacionados con la persona que evalúa el apoyo recibido, en términos de satisfacción (calidad y cantidad) y percepción de la reciprocidad (Vargas et al., 2011).

El apoyo social es considerado un aspecto central para el desarrollo personal y familiar, especialmente en momentos de transición como la adolescencia. La percepción de apoyo social impacta en mejores niveles de autoestima, confianza y afrontamiento del estrés, potenciando la adaptación a las exigencias del medio ambiente, es decir, favorece el bienestar psicológico, así como también estimula la expresión abierta de las ideas y emociones. De esta forma puede actuar como elemento protector ante situaciones vitales estresantes.

De acuerdo con Orcasita y Uribe (2010), es necesario diferenciar el apoyo social percibido y recibido. El percibido se refiere a los elementos objetivos, la cantidad de lo que se recibe en un determinado tiempo; el recibido son los aspectos subjetivos, es decir, las creencias frente a las fuentes de apoyo y la valoración de la satisfacción a partir de sus necesidades.

Feeney y Collins (2014) reconocen la función del apoyo social como amortiguador de la adversidad, tanto en acontecimientos propios de la vida como en la salud. Sin embargo, hacen hincapié en la posibilidad de estudiar el apoyo social en épocas no adversas, pues este aparece como catalizador activo para las oportunidades de crecimiento, forjando factores de protección que pueden ayudar a una recuperación más rápida de los estados emocionales negativos, los cuales pueden surgir ante la crisis, permitiendo así ser un elemento preventivo ante las transiciones propias de la adolescencia. Es así como para estas autoras, al ser el apoyo social un proceso interpersonal, el apoyo social percibido debe involucrar no solo la percepción del receptor, sino también las características del apoyo que permitan valorar la calidad del apoyo y la respuesta a las necesidades de quien lo recibe.

Existen diversos estudios que abordan el componente subjetivo del apoyo social desde la perspectiva de salud y enfermedad, evidenciando sus beneficios en el afrontamiento de la misma (González et al., 2018; Preciado et al., 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2015). Desde esa perspectiva, Gracia (2011) refiere que las intervenciones enfocadas al fortalecimiento del apoyo social posibilitan la creación de un proceso de interacción con el entorno, con el fin de satisfacer las necesidades, a nivel psicosocial, de las personas.

El apoyo social se considera un predictor de la salud física y mental durante las diferentes etapas de la vida, en tanto tiene la capacidad de mejorar el bienestar subjetivo, disminuyendo la posibilidad de evaluar una situación como estresante y conservando la sensación de incertidumbre (Cardoso et al., 2012). Rodríguez et al. (2016) reportan que en la etapa de la adolescencia hay una importante asociación entre el ajuste psicológico y el apoyo parental positivo, versus el apoyo de amigos, en donde el primer tipo de apoyo ofrece de manera significativa la predicción del bienestar subjetivo, mientras que el de los segundos (amigos), solo se relaciona con emociones positivas.

Conclusión

Lo mencionado anteriormente abre un panorama de reflexión sobre cómo la existencia del ser humano, la convivencia y el orden social han sido demandas importantes para consolidar la naturaleza social de la humanidad, pues en esta posibilidad de desarrollo es que se materializa la supervivencia. Hay habilidades y destrezas que solo en el intercambio con los otros se consolidan y se proyectan hacia fines más amplios, como la salud, el ajuste y el bienestar.

Lo anterior da paso a una visión más integral, perspectiva que fortalece la idea de unidad y diversidad humana, y con ello el cambio y su capacidad de presentarse en sistemas autoorganizados, es decir, que ante los movimientos que se dan en su medio, el sistema es capaz de reestructurarse para sobrevivir, siendo posible comprender la red no como la sumatoria de partes que constituyen a un todo, sino como las significaciones que se construyen de las interacciones con el medio, y un universo que es co-construido relacionamente por sus cualidades de dinamismo, apertura, potenciación de recursos y circunstancial al contexto (Madariaga et al., 2003).

Es así como la red suple necesidades y funciones en los sistemas, tanto para el desarrollo humano como social, ofreciéndole mecanismos distintos que se traducen en apoyo. Diversos estudios, desde este campo de conocimiento, se vinculan a la promoción de la salud como mediadores sociales en la protección de la misma, a nivel físico y mental (Guzmán et al., 2003; Madariaga et al., 2003; Orcasita & Uribe, 2010; Sluzki, 1996). De esta manera, la red social se entiende como el conjunto de las relaciones significativas y vínculos interpersonales, diferenciadas de la masa anónima de la sociedad, que constituyen a una persona en reciprocidad con su entorno social, lo cual le permite mantener y/o mejorar su bienestar material, físico y emocional, ya sea para proteger y/o ayudar al afrontamiento de situaciones personales y sociales (Guzmán et al., 2003; Sluzki, 1996).

Durante la adolescencia se considera un aspecto central fomentar la provisión de los diferentes tipos de apoyo que provean un bienestar percibido y recibido ante las circunstancias del entorno, las cuales involucran las transiciones que experimenta el adolescente por sus demandas.

De esta forma, se reafirma la importancia de comprender el apoyo social no solo como un recurso aislado de algunos que cuentan con otros para responder a ciertas necesidades, sino como un factor esencial que se enmarca en las relaciones interpersonales y uno de los mecanismos más poderosos para afrontar las crisis que se presenten, disminuyendo la percepción de soledad y la probabilidad de la aparición de síntomas depresivos, desesperanza y deseos de muerte, los cuales se puedan presentar durante la transición de la adolescencia.

Referencias

- Cardoso, M., Ramos, M., Vaz, F., Rodríguez, L., & Fernández, N. (2012). Influencia del apoyo familiar en momentos de gran incertidumbre. *Prisma Social*, (8), 28-47.
- Cuesta, P. (2017). Violencia escolar y de pareja en la adolescencia. El papel de la soledad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 77-84.
- De Zubiría, M. (2007). *Como prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes*. Editorial Aguilar.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). "Soledad" en Colombia, una aproximación desde las fuentes de estadísticas oficiales. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/ago-2020-soledad-en-colombia.pdf>
- Feeney, B., & Collins, N. L. (2014). A new look at social support: a theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147. <https://www.doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Fernández, O., Muratori, M., & Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, (108), 7-23. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N108-1.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Salud mental en tiempos de Coronavirus*. <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- González, S., Pineda, A., & Gaxiola, J. C. (2018). Depresión adolescente: Factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr>
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En I. Fernández, J. F. Morales & F. Molero (Coords.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 129-173). Desclée De Brower.
- Guzmán, J. M., Huenchuan, S., & Montes, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Notas de Población*, (17), 35-70. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12750/np77035070_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lacunza, A. B., Coronel, C. P., Contini, E. N., Martín, L., & Medina, S. (2017). Indicadores de soledad y aislamiento en adolescentes de dos provincias del norte argentino. *Cuadernos Universitarios*, (10), 63-75. <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/44/29>
- Loredo-Aguilar, M. A. (2019). Satisfacción Familiar y relación con el afrontamiento de soledad en adolescentes de 11 a 15 años. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 19-28. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/16/14>
- Madariaga, C., Abello, R., & Sierra, O. (2003). *Redes sociales, infancia, familia y comunidad*. Ediciones UniNorte.
- Ministerio de Salud. (2013). *Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/IMP_4feb+ABCminsalud.pdf

- Ministerio de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015*. http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomol.pdf
- Morán-Astorga, C., García-Pérez, C., & Fínez-Silva, M. J. (2015). Acoso escolar: relación con sentimiento de soledad y perfeccionismo positivo en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-209.
- Muchinik, E., & Seidmann, S. (1999). *Aislamiento y soledad*. Editorial Gedisa.
- Muñiz-Rivas, M., Cuestas-Roldán, P., Monreal-Gimeno, M. C., & Povedano-Díaz, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: rol de la soledad y del género. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (9), 85-97.
- Orcasita, L., & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia*, 4(2), 69-82.
- Orgilès, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Peplau, L., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. En L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 1-18). Wiley & Sons.
- Preciado, N. Y., Trujillo, D., & Rojas, H. F. (2018). Ansiedad, depresión, estrés y apoyo social percibido en el proceso de hospitalización de la sociedad de cirugía hospital de San José de la ciudad de Bogotá-Colombia. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 12(1), 71-87. <https://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/2701>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14.
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Editorial Gedisa.

Vargas, E., Ripoll, K., Carrillo, S., Rueda, M., & Castro, J. A. (2011). *Experiencias familiares de madres y padres con orientaciones sexuales diversas: aportes desde la investigación*. Ediciones Uniandes.

Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.

Yáñez Yaben, S. (2008). Adaptación al castellano de la escala para la evaluación de la soledad social y emocional en adultos SESLA-S. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 103-116.

Itinerario educativo del amor: de la escuela a la educación superior

Juan Carlos Echeverri-Álvarez*

Introducción

La invitación recibida para participar en este libro solicitaba analizar la pertinencia, actualidad y necesidad del amor, la empatía y las conductas prosociales en el quehacer disciplinar y profesional de investigadores en las universidades del país. No es una invitación familiar.

La falta de familiaridad no está relacionada con la temática que, por el contrario, cada vez se nos hace más presente, inclusive más impositiva, sino que tiene que ver con los sujetos que aborda. Es relativamente fácil reconocer, por lo menos desde mi perspectiva como formador de formadores en una facultad de educación, que las políticas públicas e institucionales les prescriben a los profesores preocuparse por el bienestar físico y mental de los estudiantes, por las subjetividades, por las emociones de estos y, más recientemente, les inculcan una forma nueva de comprender las potencias formativas del amor para completar la formación. Empero, los profesores mismos no han sido el objeto lógico de preguntas por la salud física y mental: los profesores han sido los medios para alcanzar el bienestar ideal de los estudiantes, pero no han sido el fin de las políticas públicas educativas en el país, en relación con las enfermedades de la profesión (Peñuela Contreras, 2015; Sarmiento Gonzalez, 2018).

No es una pregunta familiar, pero tampoco exótica: otros aspectos del ser y del quehacer de los profesores, en los diferentes niveles de los sistemas educativos, han ido generando inquietudes, investigaciones, programas e intervenciones. Se viene revisitando la vieja pregunta por el pensamiento de los profesores (Pérez & Gimeno, 1988), pero articulada con otras dimensiones que, de modo paulatino, se hacen más visibles y mejor enunciables sobre los docentes-investigadores

* Grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

universitarios (Echeverri-Alvarez, s.f.); por ejemplo, el sentir de esos mismos profesores, porque sentir y pensar (sentipensar) se comienza a reconocer como parte de la misma identidad, subjetividad y personalidad profesional de los docentes. También se vislumbra que la empatía, el amor y las conductas prosociales son itinerarios para recorrer en los vastos territorios de la educación, desde la perspectiva de los maestros. Este capítulo es uno de esos itinerarios, con un deslinde arbitrario en relación con la invitación formulada: se pensarán los temas propuestos en la dimensión de la profesión de enseñar que, en la universidad, pasa por convertir la función docente en obligación investigadora.

Haber aceptado la invitación significa reconocer la actualidad de la temática propuesta. Empero, una de las nociones convocantes, la de necesidad, no se asume como la invitación a legitimar un hecho cumplido que coadyuve a invocar, alabar y posicionar el amor, la empatía y las conductas prosociales, *per se*, en todas las personas, grupos y profesiones, con el presupuesto inapelable de su valor siempre positivo: tan positivo y bien amparado por autoridades académicas que algún cuestionamiento es inocencia; toda pregunta, incompreensión; y cualquier alejamiento, testarudez.

Pero tampoco se trata de impugnar gratuitamente su pertinencia, su potencia y sus posibilidades, sino de transitar por los caminos por los cuales se hace posible que estos elementos se perciban como necesarios en un tipo particular de sociedad. La reflexión se fundamenta en preguntas como ¿para qué se usa el amor?, ¿qué se pretende de él?, ¿qué se considera que es?, ¿cómo se relaciona con pensamiento, subjetividad, emoción y prácticas prosociales? En fin, se pregunta por el amor en la formación de la subjetividad de los docentes en Colombia.

El itinerario propuesto comienza con otros interrogantes más: amor, empatía, emociones, conductas prosociales, parece una receta inapelable para una vida integral y una sociedad en paz, pero ¿son tres aspectos tan opacos que no habían podido ser utilizados antes en la historia para solucionar los problemas que durante milenios han permanecido como pasajeros constantes en el viaje vital de la humanidad?

Pregunta banal que no merece una respuesta detenida (aunque sí un comentario, al final, en términos de poshumanismo), pero fuerza formular otras que sí las ameritan y las demandan: ¿cuáles son las condiciones de su emergencia?, ¿qué tipo de tecnologías del yo representan?, ¿qué concepción de humanidad agencian? Demasiadas preguntas para responderlas todas aquí; sin embargo, los interrogantes, por sí mismos, son el inicio del trayecto de reflexión en este terreno de lo académico y lo formativo que constituye el amor.

Esas preguntas realmente podrían ahorrarse con la más simple, y al mismo tiempo la más compleja y central, que ya había formulado de manera magistral Raymond Carver (2009)¹: ¿de qué hablamos cuando hablamos de amor? Y tal vez, como para él, hubiera que renunciar a explicar el amor para simplemente sentirlo en los diferentes aspectos de la vida, porque como reflexio-

¹ Se cita el libro *Principiantes*, recuperación de los originales de ¿De qué hablamos cuando hablamos de amor? El cual, al parecer, había sido intervenido indebidamente en la edición oficial.

naba alguno de sus reseñadores, que cito de memoria: ¿ver una cola moviéndose y cuatro patas abalanzándose hacia ti al abrir la puerta no cuenta como amor? Ya se ve, entonces, que no es fácil responder siquiera la pregunta central ¿de qué hablamos cuando hablamos de amor?, para, con ese conocimiento común, hablar de él desde algún punto de vista específico que haga plausibles los argumentos, sin caer en simples invocaciones de teleologías formativas.

Para el caso de este texto, el punto de vista es el de la universidad, es decir, se formula la pregunta por el amor desde la educación. Inclusive dentro de esa restringida delimitación, lo cierto es que habría que convocar, dos mil quinientos años después, otra vez *El Banquete* (Platón, ca. 370 A.E.C./2014), para dar la palabra por turnos a los invitados, y que sean los mejores argumentos los que dejen ideas más duraderas en los lectores sobre lo que para nuestra época es el amor, y permitan reconocer las potencias y las limitaciones que tiene este sentimiento para la educación.

Este capítulo se divide en tres partes: en la primera se muestra el papel del amor en el plano escolar, en relación con el gobierno de los niños; en la segunda se sigue por esa vía para llegar a la pregunta por la educación superior, en términos de su pedagogización y, por tanto, del arribo del amor a sus reflexiones y prácticas; en la tercera se formula una última pregunta por el amor en el poshumanismo y, finalmente, se concluye.

Desarrollo

Amor pedagógico: del niño a la sociedad

La única pasión natural del hombre es el amor de sí mismo o el amor propio tomado en sentido lato. Este amor propio en sí o relativo a nosotros es útil y bueno, y, como no tiene relación necesaria con los demás, es a este respecto naturalmente indiferente; sólo se vuelve bueno o malo por la aplicación que de él hagamos y las relaciones [que] le demos. Hasta que pueda nacer el guía del amor propio, que es la razón, conviene que un niño no haga nada porque es visto u oído, nada en una palabra, por relación a los demás, sino sólo lo que le dicte la naturaleza, y entonces no hará cosa que no sea buena. (Rousseau, 1990, p. 92)

En el largo epígrafe, Rousseau reconoce el amor como una pasión natural constitutiva de las personas desde su nacimiento. El amor, inherente a las personas y referido a sí mismo, es básicamente útil y bueno, pero en la relación con los otros, en el uso que se haga de él, se puede convertir también en una mala pasión. Al fin y al cabo, como lo anuncia la recurrida primera frase de su Emilio: “todo está bien al salir de las manos del autor de la naturaleza, todo degenera en manos del hombre” (Rousseau, 1990, p. 8). Todo comienza a degenerar cuando la opinión individual toma partido para enfrentar a la naturaleza con la razón.

Era la idea de lo innato que continuarían otros conspicuos pensadores, entre ellos Immanuel Kant (1724-1804). Para este, cada ser humano venía al mundo con gérmenes para el bien, pero era menester que las personas los desarrollaran con el esfuerzo propio (Kant, 2003); y “como el desarrollo de las disposiciones naturales en el hombre no se produce por sí mismo, entonces toda educación es ... un arte” (p. 37). Un arte cuyo propósito era la moralización de las personas y la sociedad, como insumo necesario para alcanzar el fin último de la educación: la perfección de la humanidad (Kant, 2003).

Los gérmenes para el bien se desarrollaban, como decía Kant, mediante una educación “juiciosa”, de acuerdo con principios generales. Empero, no parecía suficiente la reflexión razonada para producir la moralidad; y menos, como lo había mostrado Rousseau (1990), en niños a los cuales no se les debía importunar con discursos morales, por cuanto ellos mismos no participaban de la identidad moral prescrita por ideales sociales a los cuales todavía no tenían acceso. La pedagogía necesitaba transitar por caminos diferentes a los del idealismo kantiano, que le asignaba un fin a la educación, pero sin aclarar el método para alcanzarlo; y recorrer trayectos diferentes a los de Rousseau, quien no concebía posible educar, al mismo tiempo, a un hombre y a un ciudadano. Esos caminos y trayectos los inició Pestalozzi (1889), para él, la enseñanza en la escuela era el lugar del “cómo” para alcanzar los fines de la educación, porque organizaba la enseñanza con ese objetivo; además, consideraba que el hombre y el ciudadano se hacían uno solo mediante la acción educativa de una libertad comprometida con lo social, pero que permitía el propio desarrollo de cada persona (Soëtard, 1994). Y el amor era un importante compañero de viaje para un Pestalozzi (1889) que preguntaba:

¿Cómo llego yo a amar a los hombres, a confiar en los hombres, a agradecer a los hombres, a obedecer a los hombres? ¿Cómo penetran en mi naturaleza los sentimientos sobre que descansan esencialmente el amor a los hombres, y las disposiciones por las cuales se desarrolla la obediencia humana? (p. 240)

La respuesta a su pregunta tenía que ver con la cabeza, la mano y el corazón; esto es, con el pensamiento, la sensibilidad y la voluntad (acción). La cabeza en cuanto funciones mentales que permitían pensar reflexivamente sobre las cosas: percepción, memoria, representación, pensamiento y lenguaje. Corazón que no se refería únicamente a los sentimientos que acompañaban las percepciones y pensamientos, sino a sentimientos esenciales y éticos del amor, la creencia, la confianza y la gratitud; también, era corazón la actividad de la consciencia, la percepción de la belleza, de lo bueno y la orientación moral.

La dimensión de la mano se relacionaba con hacer una obra consigo mismo. Una tríada para formar personas entre la utilidad reflexiva y la sensibilidad acogedora. En Pestalozzi (1889), el amor, con una fuente natural en la madre, iba a adquirir importante presencia formativa como inclinación hacia los otros: un cierto tacto que, sin ser el del amor de una madre por su hijo, se parece mucho a él.

Ese itinerario lo continuó Herbart (1806), quien también le daba un espacio importante al amor en el proceso de la educación de los niños y, claramente, lo mantenía en la función que Kant le había señalado en la relación entre educación y gobierno; pero Herbart, aunque el fin de la educación continuaba siendo la moralización, no pensaba esa moralización como el resultado ilusorio de ideales universales, sino que lo llevaba a la práctica de una enseñanza bien planeada y dirigida con amor. Decía Herbart (1806): “quizás me acerque de nuevo a los demás pedagogos, pasando ahora al estudio de los medios auxiliares que el gobierno de los niños debe prepararse en sus propias almas, a saber: la autoridad y el amor” (p. 31).

En la escuela, el amor comenzó a reconocerse como una fórmula pedagógica que vinculaba a los adultos formadores con los niños alumnos para inclinar su acción moral hacia el bien común; un bien común producido, además, por la búsqueda constante de cada persona de sí misma, como condición para estar de mejor manera en la sociedad: he ahí al hombre y al ciudadano formado por una educación fundamentada más en la enseñanza, y menos en teleologías. Y en esa educación, el amor era el elemento de formación que debía ser impregnado en todos para un mejor gobierno de ambos:

La armonía de los sentimientos que el amor exige puede producirse de dos modos: ó bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose a ellos con delicadeza sin hablar de ello, o bien cuidando de hacerse él mismo, en cierto modo, asequible a la simpatía de su discípulo. (Herbart, 1806, p. 32)

Si educación y gobierno eran dos elementos de una misma estrategia, en la lógica moderna de conducción de las poblaciones, el amor y la autoridad serían la diada inseparable en las prescripciones para los profesores, como agentes por antonomasia de esa conducción. Por tanto, es posible reconocer que algunas derivaciones actuales del amor pedagógico, como emociones, empatía y prácticas prosociales, pueden ser analizadas como procesos de exhaustividad del ejercicio del gobierno por vía educativa. El amor ha hecho parte de la conducción de conductas, esto es, del gobierno de la población, tanto institucionalmente agrupada —sistema educativo— como nacionalmente reconocida —país—, desde el posicionamiento del poder liberal y de su estrategia fundamental de gobierno: los Estados nacionales (Echeverri-Álvarez, 2015).

Hacia el presente. La pedagogía: de la escuela a la universidad

El camino del *eros*² en la educación “nacionalizada” iba a tener nuevos impulsos una vez concluida la Primera Guerra Mundial; parte de esos impulsos todavía conservaban los referentes filosófico-pedagógicos de los siglos XVIII y XIX que sostenían la reflexión sobre los valores y los fines últimos de la educación. Pero los cambios se iban haciendo cada vez más visibles hacia el sentimiento,

² Amor en griego es *éros*. Actualmente amor es un sentimiento que no está claro qué es, pero pertenece a la esfera psicológica: experiencia interior del individuo. Para los griegos de la edad arcaica *Éros* era un dios: no pertenecía a la psicología, sino a la teología. El desplazamiento desde *éros* hasta amor no concierne a la fenomenología del amor, sino a su emigrar de una esfera a la otra: el panteón de los dioses griegos fue desplazada dentro de las personas: “esta *dislocación* de la teología es lo que llamamos *psicología*”. Y esta dislocación se debe atender cuando se traduce *éros* por amor (Agamben, 2007, p. 101).

mientras se mitigaba el formalismo de los principios imperativos de la filosofía moral kantiana, se rescataba la tradición pedagógica romántica de Pestalozzi, que resaltaba la importancia del amor adquirido mediante la madre como potencia de toda la humanidad.

Luego, durante el periodo entre guerras (1919-1939), la filosofía del *eros* comenzó a buscar una alternativa al psicoanálisis freudiano, la cual había legitimado el tema de la sexualidad como fundamento de muchos aspectos de la vida individual. La articulación del *eros* como fuerza pedagógica estuvo vinculada a la recepción de las ideas freudianas de postguerra, puesto que, para las ciencias del espíritu, el hombre estaba abocado a dominar los instintos mediante una axiología particular.

Spranger (1948), por ejemplo, pretendía liberar a los estudiantes del mandato de sus instintos con actos dirigidos por la conciencia moral. La persona humana conjugaba en su unidad funcional la sensualidad y la espiritualidad. Para él, la educación era un proceso mediante el cual *eros* coadyuvaba a cada persona a alcanzar lo esencial de los valores de la cultura. Transitar hacia lo bueno y divino suponía transformar el corazón para un nuevo tipo de visión que brotaba rumorosa de la vida misma, con una preocupación de espiritualizarla mediante buenos ideales: “del *eros*, y solo de él, nace la capacidad de idealizar, es decir, de elevar en el sentido de sus supremas posibilidades valiosas a los hombres y al mundo sobre los fenómenos que nos salen al paso” (Spranger, 1948, pp. 119-120).

Para Spranger (1948) el *eros* era el mecanismo que permitía transitar de la sensualidad material a la idealidad espiritual; por tanto, la educación debía agenciar esta dimensión erótica de la persona, porque era con esta dimensión que podía ser construida la propia personalidad en relación con las tres dimensiones inapelables, para la vida en sociedad, en el mundo del liberalismo: “*eros* se esfuerza hacia la forma, la ley y el valor, según la trinidad de belleza, verdad y bondad” (Spranger, como se cita en Vilanou et al., 2018). Dialéctica amorosa que conducía a las cimas más elevadas: “el amor obra el milagro de hacer libre a todo aquel que es tratado como tal. El amor es la fuerza actualizadora de virtualidades por excelencia” (Roura-Parella, 1940, p. 181). Idealmente se trataría de una pedagogía cuya fuerza radicaba en cierta impugnación, tanto del positivismo como del materialismo, con el objetivo, un poco inocente, de apartarse de las manipulaciones políticas: “porque la labor del maestro obtiene sus frutos a largo plazo, mientras que la tarea del político se encuentra mediatizada por la problemática del día a día” (Vilanou et al., 2018).

Ahora bien, al convocar la secuencia de autores: Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, y destacar el ingreso al siglo XX, no se busca generar la idea de una razón progresiva del pensamiento pedagógico que, como un hilo conductor, al tirar de él traería sin interrupciones hasta el presente la evolución del amor como precepto formativo esencial que se hace por fin generalizable en el presente. Se muestra, mejor, que el gobierno de la población produce formas cada vez más exhaustivas de un ejercicio que, en relación con objetivos renovados y con más o menos instrumentos, avanza, horizontal y verticalmente, en el control de mayores rangos de población; en este caso, el amor sirve tanto como instrumento para formar alumnos en todos los niveles del sistema, como para objetivar

a los docentes (investigadores) para que se esfuercen en poseer aquello que tienen que agenciar, que se les presenta como una continua prescripción en torno a una carencia que deberían remediar, esto es, se les impele a que el amor guíe su práctica.

Empero, no es esta una historia del amor en la educación (para la cual dejo explícito el guiño) que llevaría a honduras imposibles aquí. El breve panorama expuesto sirve básicamente para desarrollar un argumento: el amor no es una simple veleidad del presente liberal, sino un elemento constitutivo de los modos históricos de estar en el mundo, de educar a las generaciones y de gobernar a las poblaciones. Por tanto, la cuestión actual no es cuestionar su pertinencia, que tiene el peso de lo incuestionable, sino por los usos que se le da, lo que se espera de él y los modos de su tratamiento, en particular en escenarios educativos (García Andrade, 2013). Así pues, como se dijo, se hace una aproximación al amor en la educación, pero vinculado a la pregunta, poco familiar, de su necesidad para los docentes investigadores de la educación superior.

En este sentido, se puede constatar una evidencia: el amor viene transitando la vía de la educación con un desplazamiento uniforme desde la escuela hasta la universidad. En principio, el amor, como la pedagogía, era un problema escolar de maestros que tratan con niños. Y desde la universidad se miraba este, como aquella, como la evidencia de una carencia y la excusa frente a la falta de profesionalismo; en otras palabras, el amor pedagógico era asumido como una afectación del carácter de quienes se refugiaban en él para solapar defectos de formación y déficit científico y profesional. En la universidad el amor fue más un problema existencial, una reflexión de la filosofía en niveles tan elevados que para nada tenía influjo en las prácticas de enseñanza cotidianas. Prácticas cuyo basamento eran ciencias y políticas que, por el contrario, desterraban toda posible relación erótico-política del contacto alumno maestro, en favor del puro conocimiento (Foucault, 2008).

Pero para entrar de lleno en la educación superior, volvamos por un momento a la escuela. El problema de esta ha sido el gobierno de los estudiantes para formar ciudadanos, del mismo modo que el problema de la gubernamentalidad liberal ha sido el gobierno de la población para formar la misma ciudadanía. En este último caso, el principio liberal era: “no gobernar demasiado, ni demasiado poco” (Foucault, 2007). La lógica educativa mostraba que en la escuela la fórmula tenía que ser: “no educar demasiado, ni demasiado poco”, es decir, no educar tanto que se afectara el desarrollo de la libertad individual, pero no educar tan poco que esa libertad produjera desbordes con peligro del orden social: la pedagogía sería el camino de esa ponderación, y el amor tendría que constituir cada vez mejores formas pedagógicas.

Sin embargo, el amor no es una receta definitiva y única que nos viene del pasado ilustrado para fundar el gobierno liberal de una vez por todas; más bien es una construcción paulatina. Por ejemplo, para volver a nuestros pensadores de referencia, entre Kant y Herbart el amor sufrió un desplazamiento importante. Para Kant, el amor, en tanto inclinación del carácter, no podía ser la base de la moralización de la sociedad, que era el fin último de la educación. Moralidad asumida como

posibilidad de decidir libremente sobre lo bueno y lo malo de la actuación en sociedad: “¡Sin duda! Justo ahí comienza el valor del carácter que es moral, y, sin comparación alguna, es el supremo, a saber, en que haga el bien, no por inclinación, sino por deber” (Kant, 1946).

En Kant la educación era un pensamiento incidental en relación con su filosofía y estructuración de lo social. Por tanto, su pensamiento estaba dirigido a las personas que conformaban la sociedad y, además, a quienes deben administrarla. Para ambos tipos de personas el comportamiento moral era un elemento básico con características avanzadas de racionalidad. En ese sentido, no es el amor el que puede guiar la acción moral porque:

El amor como inclinación no puede ser mandado, pero hacer el bien por el deber mismo, aun cuando absolutamente ninguna inclinación impulse a ello e incluso esté en contra una natural e invencible repulsión, es amor práctico y no patológico, que reside en la voluntad y no en la tendencia de la sensación, en principios de la acción y no de una compasión que se derrite, y únicamente aquél puede ser mandado. (Kant, 1946, p. 129)

Para Kant (1946), el fin último de la educación: la moralización de la sociedad, era un ideal sin realización concreta o previsible en un tiempo mediato, pero no por eso dejaba ser verdad que esa educación perfeccionaría de generación en generación a la humanidad. Para su sucesor, Herbart (1806), la educación no era simplemente un ideal: para alcanzar la educación su propósito debe tener proyectadas dos cosas: un fin último —el qué—, es decir, la ética que permite la moralización de las personas; y un medio —el cómo—, la psicología que provee de un método en los terrenos de la enseñanza.

Este aterrizaje del ideal educativo por la vía de la enseñanza obliga a no desatender el amor como una estrategia de la formación, porque, al fin y al cabo, se trataba de niños y “nosotros amamos a los niños y, en ellos, amamos a los hombres; el amor no ama las vacilaciones, como tampoco aguarda a los imperativos categóricos” (Herbart, 1806, p. 42).

El mismo Herbart había construido su pedagogía general con los ingredientes de la autoridad y el amor, el tacto pedagógico, para la formabilidad del ser humano. Pese a las resistencias científicas hacia el amor (Dussel, 2008), lo cierto es que esta dimensión afectiva no tenía ya repliegue en la educación, entre otras cosas, porque hacía parte del proceso largo de la expulsión del castigo de las escuelas y, consecuentemente, era el ingrediente de la construcción de un sí mismo que ampliara, hacia adentro de cada persona, la constante experiencia de la libertad que fundamenta la legitimidad de la gubernamentalidad liberal. Como se ve en todas estas discusiones, en la política, la filosofía y la pedagogía, el amor es un asunto de adultos que tiene como referente de intervención a los niños; el buen gobierno de los niños. Una pregunta que tiene que ver, en general, con el gobierno de la población, y que con la constitución de los estados nacionales adquirió la forma institucionalizada de la escuela, del dispositivo educativo.

El amor, entonces, se convirtió en un ingrediente de la pedagogía como saber que gobierna a los niños; por tanto, ha sido una constante prescripción que lo justifica, lo alienta y lo hace necesario. Un amor en la educación básica, por lo menos en Colombia, que durante mucho tiempo justificó cualquier tipo de intervención no profesional, cuyos excesos, carencias e incompetencias eran cubiertas con el argumento de un profundo amor a los niños; de igual manera, las luchas gremiales de los docentes se inhibían con una idea de que lo que hacían era por esa supuesta inclinación de que hablaba Kant, un amor sin barreras a los niños. Frente a cualquier demanda de justa retribución salarial se les enrostraba una supuesta mezquindad de pedir dinero por educar, porque, precisamente, “educar era un acto de amor”.

La pedagogía se había convertido en el saber que separaba a los docentes universitarios de los maestros escolares. En la escuela, los maestros, culpa neoliberal, son impulsados a buscar alternativas que justifiquen una relación sin autoridad con niños cada vez más libres; por su parte, la educación superior mira desde arriba a los maestros como la evidencia de un déficit intelectual y profesional, pero, precisamente por ello, como un expedito campo de intervención permanente de arriba hacia abajo: como si en el diploma de los maestros rezara: “se obtiene licencia para ser capacitado indefinidamente”. Sin embargo, durante la última década del siglo XX se presentó un “giro pedagógico” que, realmente, comenzó como un sutil desplazamiento.

La pedagogía, el saber que desde la perspectiva de lo superior estigmatizaba a los maestros, es rescatada por vía de la legalidad. En efecto, la ley (Decreto 272, 1998) convierte a la pedagogía en saber fundante, y con ello genera transformaciones en la universidad y la escuela, que empoderan cada vez más a la pedagogía como poseedora de la verdad educativa en todos los niveles del sistema. Lo cierto es que la educación cada vez más es convertida en un interés del liberalismo y, por tanto, ingresa como todo buen negocio en las lógicas imperantes de la gestión y el gerenciamiento. Y si en el sistema educativo la aparente superioridad académica de la universidad invadía con prescripciones a la escuela, el empoderamiento de la pedagogía produce un efecto contrario: las lógicas escolares de formación, planeación, evaluación y cuidado invaden cada vez más a la universidad: revancha de la escuela.

Los procesos de acreditación y certificación institucional se iniciaron en 1998, pero fue con el Decreto 272 (1998), dirigido a las facultades de educación del país, que la pedagogía adquirió visibilidad y empoderamiento en el conjunto del sistema educativo para llegar a ser un saber también de los docentes universitarios.

Los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente (Echeverri-Álvarez, s.f.).

Continuando con Echeverri-Álvarez (s.f.), esta exigencia de pedagogía se convierte en parte de la búsqueda de calidad: la universidad tendría que mostrar la coherencia pedagógica para la enseñanza de las ciencias institucionalizadas. Con base en esta imposición, dice Echeverri-Álvarez (s.f.) que:

Las universidades empiezan a pedir a sus profesores –y luego a exigirles –que se capaciten en temas de pedagogía, didácticas específicas, metodologías contemporáneas, modos de evaluación y ... en formas de acompañamiento de los estudiantes, es decir, en procesos tutoriales. El profesor universitario comienza a recorrer el camino de capacitación perpetua que siempre había recorrido en solitario el maestro de los niveles iniciales ... comienza a concretarse la intención de formar un maestro de escuela intelectual y un docente universitario pedagogo. (p. 451)

La universidad es el escenario especial para preguntarse por la pedagogía. En la actualidad, el eficaz empoderamiento del discurso pedagógico ha morigerado las resistencias y propiciado que importante cantidad de docentes —intelectuales o científicos— universitarios pasen por procesos de cualificación en pedagogía (ahora en la enseñanza virtual), entre otras cosas, porque la universidad, en las garras del gerenciamiento, enfrenta el reto de “sostener a sus estudiantes, garantizar su permanencia y asegurar el éxito académico” (Echeverri-Álvarez, s.f., p. 453). La pedagogía ha sido el ungüento para trabajar la rigidez de estructuras heredadas y mejorar su flexibilización, es decir, adecuarse a las lógicas contextuales del mercado.

En este orden de ideas, Echeverri-Álvarez (s.f.) indica que la pedagogía, en las sociedades del gerenciamiento, es el saber universitario que legitima el desplazamiento, desde la verticalidad de exclusiones constantes hasta una gestión sin meta última; es siempre un proceso que:

Involucra a cada una de las personas participantes como fundamentales en el proceso para el desarrollo continuo ... La forma gerencial del control articula saber pedagógico, empresa y gestión en un dispositivo para crear un tipo particular de subjetividad del docente universitario. Es la subjetividad de la *culpa neoliberal* (López, 2006), esto es, un individuo que si bien era en principio crítico y resistente, la relación heterogénea de instituciones, saberes, discursos, sujetos, aparatos, técnicas ... lo convierte en un académico desvalorizado e inseguro de su posición y saber, y nunca, según las evaluaciones, lo suficientemente comprometido con los procesos que exige la supervivencia del y en el sistema ... La culpa neoliberal nombra el miedo en el cual el sistema liberal hace vivir a los docentes y les hace creer que la posición en los indicadores de calidad es la consecuencia de su propia incapacidad o de la falta de compromiso institucional. El saber pedagógico funciona como el mecanismo mismo de la culpa: el desestabilizador que pone en duda el saber de la ciencia y devalúa la función docente. (p. 454)

La pregunta ya no es cómo se eleva el otro mediante mecanismos a las alturas de la ciencia, sino cómo hacer para que todos pasen los indicadores estandarizados de una ciencia banalizada por las competencias. Es decir, ciencia fraccionada por expertos que atrapan dentro de lógicas cerradas lo que el otro debe aprender y ser evaluado.

Con la pedagogización de la educación superior, este saber aparentemente escolar comienza a ser pensado en relación con la formación de los docentes, para ampliar socialmente el rango de las prescripciones y el moldeamiento de las subjetividades. Pero la autoridad científica e institucional de ese saber es disputado por la psicología en el camino de generar las nuevas personalidades congruentes con las exigencias económicas vigentes, lo cual produce entre ellas distanciamientos, alianzas y revisión de las intervenciones. En la escuela, el gobierno de los niños había permitido reconocer un desplazamiento de la pedagogía por la psicología, tanto en el control institucional del orden como en la legitimidad de “conocer” la infancia (Molina-García, 2007): la pedagogía se convierte en un saber operativo que se adecúa a la función de la psicología, de decir verdad sobre el bienestar físico y mental de los niños. Con el arribo de la pedagogía a la universidad, arribó también la tensión de la pedagogía con la psicología: los múltiples aspectos de la formación, la enseñanza y el aprendizaje se convirtieron en territorio de la disputa y de armisticios entre estas disciplinas, para construir la personalidad del sujeto neoliberal.

Es por esta vía que el amor, que nunca ha dejado de estar en la pedagogía ni de interesar a la psicología, se hace visible en la universidad, pero, reitero, no tanto como un objeto de reflexión científica y problematización existencial (González-Restrepo, 1998), sino como una prescripción más para la domesticación y búsqueda de armonías interiores y sociales, asumidas como posibles de ser alcanzadas, precisamente por la intervención del buen amor.

Pero el amor en la universidad no es una emergencia espontánea ni intrínsecamente pedagógica. Tiene que ver con la pedagogización de la sociedad en su conjunto, en la cual la democracia recurre a la educación para su posicionamiento a escala global, como alternativa retórica a las imposiciones violentas que el poder liberal agencia.

Los voceros oficiales de esta nueva democracia, como Martha Nussbaum (2014), la adornan con formas particulares de un amor desglandulado, que por sus particularidades lograría formas armónicas de estar en sociedad. Receta del capitalismo romántico que en la universidad junta los ingredientes de la pedagogía y del amor con estrategias de habilidades y competencias para mantener todo en una debida proporción, evitando así defectos o excesos. Se dirá que, en efecto, el amor puede tener esta función formativa y reconciliadora, porque no existe solo un tipo de amor, el erótico, por ejemplo, sino que existen muchos tipos de amor. Ciertamente eso lo reconoce casi todo el que habla de amor, pero precisamente esa exuberancia es la estrategia de su banalización y desglandulamiento:

Hay una infinita variedad de tipos de amor, y algunos son buenos y otros son malos. Dejo muy claro que un conjunto específico de normas políticas ... es el punto de partida. Después el argumento es que esas normas no seguirán siendo estables sin un tipo de amor particular, que incluye la compasión pero es más fuerte de lo que normalmente pensamos que es la compasión. Solo el amor hace a la gente capaz de sacrificar su propio interés por el bienestar de los demás, *como requieren mis normas* [énfasis añadido]. (Nussbaum, 2014, párr. 23)

La democracia en las sociedades complejas, lo recuerda Dewey (1998), necesita de formas organizadas de educación. Las necesita más porque la forma del gobierno de la población es esencialmente una forma abstracta, es decir, donde los valores no se viven en la cotidianidad, sino que deben ser racionalizados, y mediante estrategias de inculcación tratan de condicionar a las personas y a las masas para que actúen según esas prescripciones (Echeverri-Alvarez, 2020). La empatía, el amor y las conductas prosociales hacen parte de las nuevas retóricas mediante las cuales se intenta gobernar mejor a las personas en todas las posiciones que estas ocupen en el entramado social.

En el sistema escolar, una de las estrategias, entonces, ha sido la dupla pedagogía-psicología, que durante todo el siglo XX ha trabajado sistemáticamente el modelamiento de subjetividades particulares, para un tipo de poder cuya producción de verdad todavía es el mercado (Echeverri-Álvarez, 2020; Foucault, 2007). Al respecto de esas subjetividades dice Varela (1992) que:

Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y comuniquen bien. Estas personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y automonitorizadas —capaces de autocorregirse y autoevaluarse— están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar de trabajadores a la carta. (p. 26)

En el entramado de esas subjetividades flexibles, las invocaciones al amor sirven realmente, por un lado, para producir las personalidades que demanda el mercado; por el otro, es utilizado como escampadero para justificar violencias desde arriba, las cuales, a la hora de las resistencias, recurren al discurso edulcorado del amor para ejercer la otra violencia que significa la imposición a las víctimas del perdón y de la reconciliación sin justicia.

Así sucedía con la noción de conflicto en todos los puestos de trabajo, incluyendo la docencia universitaria: el adjetivo conflictivo exorcizaba toda demanda o denuncia y marcaba al denunciante para ser objeto de exclusión. El discurso del amor puede tener, precisamente, el efecto de un diagnóstico: no posees la característica de una personalidad proclive al amor: eres tóxica. Y cualquier psicología estaría dispuesta a recomendar alejamientos, exclusiones, renunciaciones, para lograr la armonía interna que estos contactos frustran.

Por tanto, el amor, por la vía de su prescripción, de su amaestramiento como competencia, se puede convertir en una impostura, una máscara que cubre de mala manera el odio que sentimos por otras personas. Hay que recordar, como dicen Baudelot y Leclercq (2008), que precisamente la educación, al mismo tiempo que produce en la realidad estos efectos, también crea las armas intelectuales para ser políticamente correctos en público y violentos en lo privado. No se puede convertir al amor en el manto retórico que cubre la barbaridad de cierto tipo de capitalismo³. Tal vez tengamos que pensar en reconocer que las formas de autogobierno no son suficientes para vivir en sociedades complejas y haya que hacer más esfuerzos en las formas comunitarias de vivir con prevalencia de la justicia.

³ Con eso me refiero a que de entrada no creo que el capitalismo o el liberalismo sean errores históricos de la humanidad, sino ensayos que necesitan de crítica para su transformación en la larga aventura vital humana.

Precisamente, la docencia universitaria, lugar de lo universal, será el escenario para el nuevo Banquete, que tenga como objeto el amor. Pero no un amor para apaciguar docentes, encausar estudiantes, tranquilizar padres de familia y otorgarles discurso conciliador a administradores. No un amor que requiera pensarse como competencia y quede definitivamente atrapado en rúbricas de evaluación, ni siquiera un amor que se piense como parte del sentipensar de los docentes, en tanto ingrediente para su bienestar físico y mental. El amor como un tema abierto que, precisamente por sus potencias y riesgos, por los usos y abusos, tiene que ser objeto de la reflexión detenida, no para amaestrarlo y amaestrar con él, sino para comprenderlo y tener mejores relaciones.

El profesor Carlos Mario González Restrepo (1998) decía, entre muchas cosas relevantes, que en la discusión sobre el amor se debe tener cuidado con el “dogmatismo de los científicos” y con el “ilusionismo de los tecnólogos”, porque ambos impiden acercarse y profundizar cognoscitivamente en el fenómeno amor; para los primeros, la ciencia puede explicarlo todo, inclusive el sentimiento amoroso, y los neurólogos o genetistas son capaces de ubicar científicamente el fenómeno humano del amor; los segundos creen que las dichas del amor son una intervención de orden técnico como recetario: consejos que permitirían, con un esfuerzo de la voluntad, allegar un mejor amor para la propia vida, en relación con la de los otros. Ambas posiciones hacen parte de la misma distracción operativa al abordar el problema del amor: habría que preguntar, precisamente en la universidad, con qué tipo de ciencias se puede explicar el amor como fenómenos de la humanidad y de las personas. Al fin y al cabo, debemos reconocer que:

El amor ... no es el lugar en el que simplemente se escenifica el encuentro humano de una manera dichosa, como ha querido verlo el cristianismo y ciertas filosofías orientales, sino que, como experiencia concreta de la vida, él está también asistido por la pulsión de muerte, que pone en juego el desencuentro y la desdicha. (González-Restrepo, 1998, p. 47)

Una pregunta poshumana por el amor en la universidad

En la tríada amor, empatía y conductas prosociales hay, evidentemente, una pregunta por la conducción de conductas, por el esfuerzo humano de pacificarse, de hacer que cada vez menor número de personas recurran a soltar sus impulsos de muerte y se guíen solo por un *eros* conciliador; en fin, por morigerar todas las expresiones de la pasión que cubren el rango de los sentimientos más vinculantes a las pasiones más destructivas. Si bien las religiones, las filosofías, las teorías invocan al amor como pegamento de la vida y pócima de paz, e inclusive la ciencia habla de amor como “un **fenómeno biológico** ... emoción que especifica el dominio de acciones en las cuales los sistemas vivientes coordinan sus acciones de un modo que trae como consecuencia la aceptación mutua” (Maturana, como se cita en López, 2016, párr. 20), se ha visto que el amor solo es vinculante en la medida en que separa, porque no es un tipo de ambiente del cual participan todos, sino experiencias personales con destiempo, en relación con los sentimientos de los otros.

Por eso, hoy es menester mirar el amor de otro modo. Porque más de dos mil quinientos años de humanismo griego clásico con su *eros* y sus formas de amor y con su venerable filosofía; más de dos mil años de cristianismo con el amor al prójimo; más de trescientos años de literatura de amor, de buen arte y de mejor música; más de un siglo de ciencias sociales y más de doscientos años de educación escolarizada, porque todas estas cosas, decía, no han logrado que el amor produzca algo que realmente se parezca a una sociedad pacífica; es decir, armónica, porque ama; pareciera, por el contrario, que el amor no ha logrado mucho en domesticar a las personas para que puedan vivir en paz. Pero insistentemente se quieren producir curaciones con el mismo elemento que se generan las heridas: amor a la patria produce guerra; amor erótico produce muerte, feminicidio; amor a los niños produce infantilización; amor a dios produce fanatismos; amor a los animales produce el maltrato de humanizarlos; el amor a la naturaleza produce excesos que la misma naturaleza no reconoce.

Tal vez, entonces, frente a la evidencia de que después de miles de años los seres humanos perfeccionan cada vez más formas de exterminar a los mismos seres humanos, muchas veces por amor, habría que preguntar, como lo hace Sloterdijk (2006), en relación con la lectura, ¿será que ya el amor ha demostrado su incompetencia para domesticar a los seres humanos y, por el contrario, muchas veces es el ingrediente explosivo de su eliminación sistemática? Tal vez en la época que se acerca, la era poshumana, haya necesidad de replantear las preguntas sobre el amor y su papel histórico en la sociedad.

¿Acaso nombra el amor la condición de la especie que no le permite ser humanidad?, ¿cuál es el papel del amor en la época poshumana?, ¿qué papel jugará en la hibridación con la máquina?, ¿habrá inteligencia artificial sin el virus del amor?, ¿si la humanidad ha hecho esfuerzos ingentes para desprenderse de su animalidad, la neutralización maquínica del amor puede producir una humanidad que no se autorepele a sí misma y deba recurrir a drogas imperfectas, como el amor, para mantener mal unida apenas partes de esa humanidad?, ¿qué hay después de una humanidad amorosa? (Buces, 2020; Diaz Gandasegui, 2019).

En efecto, hay que convocar a los docentes, a los investigadores, pero no para recetarles o pedirles que receten amor, o que su práctica investigativa o pedagógica esté guiada por un amor previamente despojado de su parte ponzoñosa. Hay que convocarlos a investigar el amor y, pienso, una de las principales tareas de la reflexión e investigación sobre el amor es comenzar a delimitarlo. Comenzar a abandonar esa carencia del lenguaje para nombrar las diferentes inclinaciones que nombramos amor, abandonar la pereza de generar nuevos conceptos: la canción dice: “todos sabemos querer, pero pocos sabemos amar”; ¿y las otras inclinaciones?, no pueden ser todas ellas amor. Amor expresa una incompetencia para nombrar lo que sienten los humanos, pero no el sentimiento en sí del amor como campo de batalla de la experiencia personal. Por eso tiene que haber un espacio académico para el amor (Echeverri-Alvarez, 1999), para ponderar las invocaciones, para reconocer sus limitaciones y perversiones; en fin, para hacer aproximaciones desde diferentes ángulos que permitan reconocerlo como constitutivo de lo humano, pero no como el paliativo encontrado recientemente, el cual, por fin, pacificará a la humanidad.

Conclusiones

Así pues, el amor tiene que ser otra vez el objeto del banquete: banquete liberal. Deben hablar en orden los invitados: la psicología, la pedagogía, la filosofía, el arte y la ciencia. La idea del banquete no será convocar las/los más sobresalientes, sino, por el contrario, juzgarlo. Que cada orador se aboque a quitar una de las máscaras con las cuales el amor ha ocultado su intervención en crímenes, guerras, soledades, suicidios y exclusiones. Una vez reconocido como el elemento soterrado de mucha miseria humana, se puedan exponer las circunstancias atenuantes que, en su doble identidad, hace por esa misma humanidad como expresión que sublimiza aspectos de sus creaciones más nefastas.

Seguramente he dicho muchas cosas inapropiadas sobre el amor en la educación, sin haberme aproximado siquiera a la pregunta articuladora: ¿de qué hablamos cuando hablamos de amor? Por eso invoco un nuevo banquete: si los invitados son los investigadores universitarios, los profesores y académicos, entonces la idea de presentar al amor como una competencia, como una supuesta inteligencia emocional, como una habilidad social, solo puede ser uno de los discursos previsibles; no todos los que vengan a hacer sus disertaciones tienen que estar previamente neutralizados por el amor prescrito para vivir juntos: lo que corresponde en el banquete universitario es problematizarlo, reconocerlo en sus potencias y en sus peligros; pensarlo en el devenir del pasado humano y del posible lugar —o no lugar— en el futuro de la especie.

Creo que el amor debe ser una pregunta no una receta, y si nos preguntan por el amor en profesionales, no es para conformar una personalidad con poses de inclinación hacia nadie ni hacia nada. Debe ser la reflexión e investigación misma sobre el amor el objeto de la problematización. Las invocaciones de hoy demuestran que, desde los griegos, nunca el amor ha dejado realmente de ser un dios: nuestra sociedad otra vez lo invoca, y cita al banquete a quienes puedan describirlo y demuestren su belleza, su necesidad y sus potencias. Pero, como es un banquete educativo, se exigirá también que no se llame todo amor en la formación: que se busquen conceptos, términos y palabras para nombrar lo que allí acontece con los sentimientos. Tal vez, incluso, encontremos que donde decimos amor, en pedagogía, el concepto oportuno es “tacto”, tacto pedagógico: un sentimiento que inclina, que tiene potencia para el diálogo, la conversación, el reconocimiento del otro, el cuidado de los otros. Ciertamente, podría mostrarse que el tacto es formable y controlable, mientras que el amor es veleidoso, divide entre preferidos y excluidos, es evanescente y caprichoso.

Por supuesto que no aceptar las invocaciones vacuas del amor como pegamento intergrupal no significa que este no cumpla una función social; por ejemplo, para coadyuvar a hacer resistencia a técnicas de biopolítica, como las reconocibles en la “teoría del amor sueco”. Por el contrario, habría que pensar en la “radicalidad del amor,” para tomar prestado el término de filósofo croata Srećko Horvat (2016), y reconocerlo como una de las mayores fuerzas revolucionarias en el mundo actual: el amor, con su capacidad de romper moldes y dinámicas, tiene un inmenso potencial de transformación social, y es una de las energías que podría cambiar el mundo.

Quizá, pero no hay que hacerse demasiadas ilusiones, tal vez el mundo cambie hacia un punto en el cual el demonio del amor sea exorcizado y podamos ser, por fin, humanidad. Cedo la palabra a Diotima.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Adriana Hidalgo.
- Baudelot, C., & Leclercq, F. (Dirs.). (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.
- Buces, M. (2020). *El amor en tiempos de posthumanismo*. Ventura. <https://vaventura.com/ven/amor-tiempos-del-poshumanismo/>
- Carver, R. (2009). *Principiantes*. Editorial Anagrama.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Morata.
- Diaz Gandasegui, V. (2019). El amor en tiempos de posthumanismo. *Athenea Digital*, 19(1). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2231>
- Dussel, I. (2008). Amor y pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo. En *Seminario-Taller: "Pedagogías para este tiempo: Transmisión, afectos, contextos"* (pp. 1-13). <https://silo.tips/download/nota-porque-viene-de-la-madre>
- Echeverri-Álvarez, J. (s.f.). La pedagogización de la educación superior en Colombia. En J. M. Hernández (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)* (pp. 449-457). Hergar. <http://www.helmanticapaideia.com/cihela2012/cihela2012/CIHELA%202012%20-%20Tomo%202.pdf>
- Echeverri-Álvarez, J. (1999). Un espacio académico para el amor. *Revista Textos*, 2, 81-94.
- Echeverri-Álvarez, J. (2015). *Escuela y Métodos Pedagógicos en Clave de Gubernamentalidad Liberal. Colombia 1821-1946*. Editorial UPB.
- Echeverri-Álvarez, (2020). Inclusión Educativa: aproximación biopolítica en clave de bicentenario. *Educação & Realidade*, 45(4), 1-18. <https://doi.org/10.1590/2175-623698732>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económico.

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Editorial Paidós.
- García Andrade, A. (2013). Una lectura del amor desde la sociología: algunas dimensiones de análisis social. *Sociológica*, 28(80), 155-188.
- González-Restrepo, C. (1998). El difícil amor. *Revista Extensión Cultural*, (39), 37-48. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57395>
- Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de la Lectura. <https://books.google.com.co/books?id=yBBdAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Horvat, S. (2016). *La radicalidad del amor*. Katakarak.
- Kant, I. (1946). *Fundamentación metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal.
- López, Á. (2016). Maturana para principiantes: La biología del amar y del conocer. *El Definido*. <https://eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6480/Maturana-y-la-Biologia-del-Amar-y-del-Conocer/>
- Molina-García, S. (2007). ¿Por qué la psicología ha suplantado a la pedagogía? *Anuario de Pedagogía*, (9), 201-227.
- Nussbaum, M. (2014). El liberalismo necesita amor. Una conversación con Martha Nussbaum. *Eurozine*. <https://www.eurozine.com/el-liberalismo-necesita-amor/>
- Peñuela Contreras, D. (2015). *La cuestión docente en Colombia: Reforma educativa, función docente y salud laboral*. https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R2024_Penuela.pdf
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 11(42), 37-63.
- Pestalozzi, J. (1889). *De cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>
- Platón. (2014). *El Banquete* (M. Martínez Hernández, Trad.). Gredos. (Trabajo original publicado ca. 370 A.E.C.)

- Presidencia de la República de Colombia. (1998, 11 de febrero). Decreto 272 de 1998. *Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n. ° 43.238 https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1305
- Roura-Parella, J. (1940). Método de educación y estructura horizontal de la vida psíquica. *Educación y Cultura*, (4), 178-186.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o de la educación*. Alianza Editorial.
- Sarmiento Gonzalez, J. R. (2018). *Malestar Docente y Salud Mental en Colombia* [tesis de maestría, Cinde-Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2702/malestar_docente_y_salud_mental_en_colombia_Jazmin_Sarmieno.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger* (3 Ed., T. Rocha Barco, Trad.). Biblioteca de Ensayo Siruela.
- Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas*, 24(1-2), 299-313. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/pestalozzis.PDF
- Spranger, E. (1948). *Cultura y Educación (Parte temática)*. Espasa-Calpe.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67470c31-6999-4b0e-8a4d-ed483ceb652b/re2980100486-pdf.pdf>
- Vilanou, C., Garcia, J., & de la Arada, R. (2018). De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, (24), 222-258.

Amor de madre: cuidado, educación y violencia como ejes en la crianza

Gloria López Santiago*

Introducción

En el estudio de la familia, un elemento primordial de análisis es la “pareja”, pues es donde se relacionan una serie de indicadores que enmarcan el pasado y el futuro del individuo, que se conjugan para determinar los ideales, las expectativas y las formas de relacionarse con aquello que se vivió, así como con las expectativas centradas en la formación de la misma al llegar el rol de padres.

Y esta idea da pauta para considerar que si la familia se ha modificado a lo largo del tiempo, lo primero que se ha modificado es la pareja, ya que también se ha integrado a nuevas formas de interacción y, desde luego, distintas dinámicas de amor en la familia, lo cual implica su estudio por diversas profesiones. La integración de la mujer en diversas actividades económicas, que no solo implican el cuidado o tareas del hogar, y las dinámicas, concepciones y elementos propios de la vida de pareja van de la mano de los cambios sociales, económicos, estructurales y de necesidades actuales; por ejemplo, el cuidado de los hijos por el padre o por un tutor, las exigencias legales o la aparición de formas de violencia en la pareja y familia que cuestionan el ideal que aquí se reflexiona.

En consecuencia, las variables implicadas en la conformación de la pareja, su composición, convivencia, mantenimiento y disolución, como eventos multifactoriales, destacan que la visión del investigador deba ampliarse, revisar su propia subjetividad con respecto al tema, y ubicar la condición social en la que se desarrolla; estar preparados para afrontar la “crisis de la vida en pareja” y el “amor líquido”, con el que Bauman (2003) retoma esta idea, para cuestionar los clichés en su análisis, los estereotipos, normas y condiciones que se conjuntan en una serie de premisas

* Grupo de investigación Doctoral en Familia. Instituto de Terapia Familiar Cencalli, México.

históricas, sociales y culturales, donde se ven enmarcadas recapitulaciones asociadas a la visión de los géneros y el *status* social y económico, que va más allá de algo afectivo o psicológico, y donde también se cuestiona la visión desde las experiencias de vida.

Entonces, si la pareja y la familia están en crisis ¿es porque ya no hay un felices para siempre?; los cuentos de hadas, las películas, obras de teatro, la publicidad, entre otros, nos llevan a la idea “comercial” del “amor romántico”; se genera esa expectativa de vivir en pareja y, posteriormente, la llegada de los hijos como una consolidación del amor. Entonces, se concentra el énfasis en los indicios propios de la imagen social; sin embargo, la vivencia en pareja está inmersa en la convivencia cotidiana que da paso a los problemas propios de la interacción en la vida de pareja, como los problemas relacionados con las actividades de los géneros, la interacción, la división del trabajo en las jornadas laborales y en jornadas del hogar, la visión de la maternidad y paternidad, entre otros, que mueven socialmente, que exigen explicaciones, pero también confrontan con la “añoranza del tiempo pasado”.

Estas premisas románticas de pareja, también se concentran en un romanticismo paterno-materno, y esto se confronta con las expectativas de vida, trabajo, y formación de hombres y mujeres que han puesto, en sinónimo, la crianza como obligación, y que tienen como resultado una serie de eventos vistos en la modernidad como nuevas formas de organización en la pareja.

El amor en la etapa de crianza

La vivencia de la maternidad-paternidad se ha matizado por un ideal centrado en el objetivo de la crianza como eje fundamental en la formación de la vida y de la vida de pareja, que se conjuntan en la realidad social, donde se manifiestan hitos de choques culturales, conflictos cotidianos y posturas individuales que se han posicionado con respecto a la visión de la feminidad, el trabajo, la condición profesional, entre otros que traen consigo la posibilidad de una pareja en crisis. En esta línea, la vivencia de la paternidad, como procreación, se convierte en una obligación, sinónimo de responsabilidad social, cultural e individual. Se genera, entonces, una crisis mayor con respecto a la condición de las relaciones vistas desde la modernidad y posmodernidad, con respecto a las dinámicas de vida familiar. Como consecuencia, aparece la necesidad de reformular las condiciones de la pareja, en especial en la crianza y su impacto hacia las diferentes etapas de la vida familiar, en tanto puede verse involucrada en un proceso violento en su disolución, o bien, marcado por aspectos legales que distorsionan la imagen de una tradicional familia.

En esta misma línea, la disolución de la vida en pareja y el movimiento más acelerado de la reconstrucción familiar ha contribuido para generar pautas de análisis desde las diferentes áreas de salud emocional, como la psicología y las disciplinas sociales.

Al mismo tiempo, con fundamento en la realidad cambiante de las familias, los ideales románticos de pareja y de crianza (como la imagen idealizada de maternidad que se observa en imágenes comerciales), se confronta con la cotidianidad en la que se conforman los afectos, el amor entre la familia y las problemáticas con las que trabajan los diferentes profesionales.

Desde la mirada científica hay más por analizar, no es solo desde lo individual, sino que es necesario ampliar el panorama y visión de estudio de la familia, las nuevas masculinidades y feminidades, la maternidad-paternidad, la violencia y el ámbito legal que ha tomado fuerza para caracterizar una tipología de vida en pareja y familia en México.

Algo semejante ocurre con el estudio de la familia en México, en tanto la crianza y las creencias que siguen los individuos, para llevarla a cabo se han concentrado desde los papeles tradicionales. El que ejercen las mujeres se dirige a lo formativo e incuestionable de la figura de la maternidad, como determinante de la salud física y mental de los hijos. Por otra parte, el rol de la figura masculina se ha permeado por marcadores que generan una dinámica diferenciada a nivel interno y externo, centrada en la protección y disciplina. El cumplir en forma estricta con estas normativas se asume como la dinámica de muestra de afecto entre los integrantes, girando en torno a la satisfacción de las necesidades de los otros y regresando a esta dinámica en la que las expresiones del amor se concentran en aquello que culturalmente equivale a este estereotipo de familia feliz.

Cancio Primo (2009) menciona que las diferentes definiciones de familia y de ser padres se han modificado conforme a las visiones teóricas, y que, por tanto, es necesario integrar las necesidades evolutivas, sociales y culturales en el concepto en el que se ha intentado abordar la parentalidad, ejercida por ambos sexos, en el contexto de la organización familiar. A la par, se generan reflexiones en torno a la dinámica en la que se ha consolidado la idea del amor a los hijos, con una diametral distancia del amor de la pareja, románticos ambos, con exigencias y que se matizan al interior de las dinámicas de vida.

Mientras que es fundamental considerar la dinámica en que se ha conformado el amor en estas distintas formas, también se cuestiona si este afecto de los progenitores surge y se mantiene de forma natural o bien se encuentra regido por indicadores culturales predeterminados. Díaz-Guerrero (1994), a partir de la etnopsicología, indicó que las premisas histórico-sociales-culturales (PHSC) son puntos importantes para el análisis del mexicano y su interacción familiar. Estas PHSC consisten en el determinismo cultural de la supremacía de la imagen del padre y la abnegación de la madre, seguida del machismo, respeto sobre amor y honor familiar. Estas premisas han orientado las explicaciones en los comportamientos que se manifiestan en los mexicanos, desde los diferentes contextos de las dinámicas familiares; por ejemplo, la obediencia es importante, incluso sobre el amor a los padres.

Este aparente deber ser originado en los guiones culturales que se manifiestan en la estructura individual y social, también destaca la dinámica de crianza que llevan a cabo los padres. Richaud et al. (2013) analizaron estas dimensiones culturales parentales negativas en el cuidado, como el

control patológico paterno y la negligencia, sumados al descontrol emocional en el que aparece la violencia física como mecanismo de educación y cuidado. Concluyen que la influencia de la cultura en los estilos parentales se vincula al control emocional y el objetivo de la construcción del afecto hacia el niño.

Así, la familia se continúa atribuyendo como un referente que incluye una amplia diversidad de arreglos y costumbres que afectan la estructura, los integrantes y los conceptos, y que dan lugar a modificaciones en su aspecto emocional, en la vida cotidiana y en las problemáticas que presentan, incluso hacia los integrantes de la familia, hombres y mujeres, así como de forma particular a los niños, en la línea de las creencias a continuar (Gutiérrez et al., 2016).

Por consiguiente, el papel de ser padres, como la principal tarea y objetivo desde algunas culturas, incluso de forma asimétrica, también se ha modificado en estos referentes sociales y culturales. La crianza como parte de esta dinámica del sistema familiar se modifica conforme a las mismas creencias y realidades sociales que regresan a cuestionar este romanticismo de la maternidad, del cuidado, y que confrontan con otros puntos de interseccionalidad o vulnerabilidad en las familias, lo cual da pauta a la aparición de la violencia.

Se hace necesario, entonces, analizar si estos conceptos de crianza y educación se han tergiversado con la violencia, al interior de la cultura y la familia, las visiones profesionales que direccionan la atención por parte de los profesionales y las instituciones en el campo de atención a la familia.

Amor de padres, amor a los padres

El estudio de la paternidad ha generado múltiples intereses; por tanto, la familia y las necesidades de hoy implican la importancia de la revisión de los conceptos en las investigaciones actuales, con el fin de encontrar los panoramas en los que se ha abordado la temática de ser padres.

En el estudio de las creencias sobre la crianza y paternidad, en una investigación posterior, Durán-Delgado y Rosabal-Coto (2017) analizaron la importancia de integrar en el estudio de las prácticas de crianza: la cultura, la estructura de vida y las condiciones sociales, con énfasis en la influencia en la conducta individual, reconociendo a estas variables en interacción con la relación de la familia y el *self*, destacando algunos elementos centrados en el adulto, tales como, la práctica parental de la disciplina y la autoridad parental. Además, es relevante en este análisis la intervención con un medio diferente al cotidiano, centrando la investigación en el parentaje institucional en Costa Rica con menores en condición de riesgo, en el que, por medio de un estudio de tipo etnográfico, con uso de entrevistas, escalas y observación a niños, niñas y cuidadoras, se destaca la influencia cultural y del género en la tarea parental, pues a nivel institucional la tarea de cuidado se lleva a cabo por la figura femenina.

En este contraste del cuidado y romanticismo de la crianza, se cuestiona entonces la forma en que se establecen estos límites al cuidado, a la guía de los niños y, a la par, a las necesidades de la pareja, así como las exigencias de la vida cotidiana. La dinámica de cuidado y educación de los niños se ha vinculado al análisis de la violencia en la educación de padres a hijos en una forma multidimensional.

Los mandatos culturales vinculados a los cambios de globalización y a la escolaridad que rigen la conducta de los individuos y de la familia, son puntuales en la supremacía del hombre, la abnegación de la mujer y la obediencia afiliativa de los hijos. La dinámica de interacción entre sus integrantes se concentra en puntos que se vinculan al origen de los conflictos de la pareja y los estereotipos de género, que se convirtieron en propuestas tradicionales respecto a las formas de interacción y de expresión de la relación.

Cuando se relaciona el estudio de las PHSC y las condiciones sociales de mujer-maternidad, como sinónimos, se hace visible una carga cultural directa a la responsabilidad y la vivencia obligada de satisfacción, así como de habilidades innatas; también, al involucramiento masculino padre-proveedor. Sin embargo, ¿cómo se conforma lo que se conoce como el amor de los padres?, ¿son los padres los responsables de generarlo?; en respuesta a estos puntos, destacan las variables culturales, las formas de expresar el afecto, el amor y la lealtad entre la familia, el vínculo que establece cada progenitor con su hijo en lo individual y cómo se percibe desde la mirada social. Un padre que ejerce un método de disciplina ante otros padres: ¿demuestra autoridad y afecto hacia su hijo?, aunque esto también es cuestionado desde la vista de otros, tal vez como violencia.

A nivel cultural, la figura de la madre es un factor en el que se ha enfatizado la crianza asociada al rol de género transmitido a lo largo del tiempo, mientras que el papel de padre es visualizado de una forma menos participativa. Este argumento también conlleva al cuestionamiento del ejercicio de la violencia mediante el amor y la huella mnémica que genera, cuestionando el significado de la crianza y la forma de expresión del afecto.

Esto se reproduce en los hijos; entonces, ¿dónde queda una propuesta diferente de la relación de pareja y de la relación con los padres? El amor a los padres se traduce en la obediencia ciega, que se expresa a través de la búsqueda de esta obediencia, aunque esto implique la posibilidad de violencia.

Por consiguiente, este análisis del amor paterno incluye, también, la vista al panorama cultural que significa la relación y la dinámica de interacción familiar, así como de los problemas que rodean estas relaciones, como lo es el tema de la violencia a los hijos. Unicef (2019) señala un panorama general de la violencia a los niños en México, resaltando que cuatro de cada diez madres y dos de cada diez padres reportan haber golpeado a sus hijas o hijos cuando sintieron enojo o desesperación ante la desobediencia.

En el año 2020 se publicó la propuesta a la reforma de la Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes y al Código Civil Federal Mexicano, para prohibir cualquier tipo de violencia como método disciplinario en contra de niñas, niños y adolescentes, esta reforma prohíbe los castigos corporales como medida de disciplina ejercida por los padres y cuidadores (ADN 40 Noticias, 2020). Esta modificación remonta al cuestionamiento respecto al ejercicio de la violencia hacia los niños como medida de disciplina correctiva.

En el estudio de la crianza se han abordado diversas contribuciones en relación con los estilos y las dinámicas de crianza. Keller (2013) realizó una aportación teórica, desde la psicología cultural, refiriendo que los modelos culturales de autonomía psicológica y la relación jerárquica se estructuran como guiones culturales que dirigen la socialización de las generaciones de descendientes, marcando la interacción entre la psicología, la cultura y la crianza. Además, Keller (2013) refiere como “crianza universal” aquella que requiere de la sensibilidad en la cultura y las diferentes formas de llevar a cabo las tareas de cuidado por los adultos, además de los padres.

Se parte de este planteamiento para reconocer la importancia de los guiones culturales, en aras de llevar una crianza particular en padres que se encuentran en circunstancias especiales, como lo es un proceso judicial. Así las cosas, con tres participantes voluntarias (abuela —participante 1—: cincuenta y dos años, madre —participante 2—: treinta y siete años, e hija —participante 3—: diez años), vinculadas a un proceso legal por alegato de violencia familiar, fue posible realizar un análisis de las circunstancias en las que se ha construido, desde su vivencia y en la que se ha involucrado a la violencia como parte de la relación.

En este orden de ideas, se exploraron las creencias que presentan en sus vivencias de familia y crianza, desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, en el que los marcapies significativos del cuestionamiento de la expresión del amor madre e hija (que están en un proceso legal por violencia familiar), permiten reflexionar respecto a la dinámica de vida familiar y del amor de los padres e hijos.

En primer lugar, se encuentran aspectos vinculados a la “educación” y al “cuidado” que conforman la crianza, que además se vinculan de forma directa en el tema de la autoridad y del afecto que se expresa en la vida cotidiana. Se encuentran citas claves que describen conductas en esta categoría, por ejemplo: “bañarlos, darles de comer, enseñarles a comportarse, darles alimentación, limpieza, darles valores a los hijos” (Participante 2). Es decir, la dinámica de cuidado en el que se concentra la relación y, por tanto, la expresión del amor de la madre a su hija es a través de proporcionar y satisfacer las necesidades básicas.

Entonces, la educación cotidiana precisa que las conductas y cogniciones se vinculen a la introyección de valores, de proveer de herramientas para el desarrollo y el establecimiento de una disciplina dirigida a aspectos positivos, desde la perspectiva del progenitor. Lo anterior conlleva a la visualización de las creencias de los padres que ya están interiorizadas y que consecuentemente se reproducen de acuerdo con estos pensamientos y conductas, ante una situación adversa o de

falta. Esta interacción padres-hijos es cuestionable, entonces, respecto a los límites de la expresión del amor, si este se encuentra guiado por los parámetros que aprendieron los padres y hacia donde corresponde modificar estos aspectos.

Será entonces que, ¿aparece la violencia como una medida extrema de la necesidad de dirigir la conducta de los hijos? En el análisis de la relación madre-hija y su historia de vida aparecen cogniciones, pensamientos e ideas introyectadas y asociadas a la educación que integra en su grupo familiar de origen y en los que aparecen “guiones culturales de violencia”; es decir, referencias a conductas directas de violencia física en su historia de vida que se tergiversan por el afecto y la obediencia; por ejemplo:

Si me portaba mal, me corregían a chingadazos, un chanclazo, castigos, no me dejaban visitar a mis abuelos, decían hay que dejar de consentirlos ... a mí me castigaban, a veces cuando no entendía me daban una nalgada o un manazo ... decía mi mamá que era porque me quería. (Participante 2)

El anterior fragmento presenta una vivencia en la que el afecto se ha transmitido matizado por la violencia. La relación madre-hija se ha expresado en estos términos, tal como lo refiere la madre: “yo si le daba sus ... será que me faltó mano dura ... mano dura para corregirla porque no elige bien a sus parejas ... así no puede ser mamá” (Participante 1).

Y en este discurso se matizan estos puntos de crítica relacionados con la determinación de la vida en pareja, de la paternidad y la maternidad. El tema central de la dinámica de conflicto, desde la intervención psicológica-jurídica, concentra la forma en que la violencia se encuentra en esta relación entre abuela-madre-hija y cómo estas conductas de expresión del amor se ven difuminadas con la necesidad de control emocional, así como de mantener la obediencia. Bajo esta mirada, ¿la violencia entonces se constituye como un acto de afecto?

El origen de la confusión entre educación, cuidado, afecto y violencia (esta última ejercida como una forma heredada), se vincula a lo aprendido por los padres en una transmisión intergeneracional de estos patrones de convivencia familiar entre padres e hijos, y que, de manera preliminar, indica que estos padres-cuidadores no han introyectado sus propias condiciones y creencias en sus prácticas cotidianas. De manera que su guion cultural individual direcciona su forma de interactuar y conlleva a una confusión en los conceptos de autoridad, educación, cuidado, obediencia y control-descontrol emocional; lo cual, sin duda, puede llevar a la aparición de la violencia y a la falta de reconocimiento para ubicarse en ese parámetro de autopercepción negativa de la dinámica de crianza.

Este análisis preliminar de los guiones culturales en la crianza de esta madre e hija nos indica que es fundamental la vinculación de sus argumentos con su historia de vida, en el reconocimiento de la transmisión generacional de estas creencias, pero también nos lleva a cuestionar la intervención de los especialistas en el área judicial y psicológica para ofrecer guía a las familias en estas condiciones, abriendo paso ahora al análisis del resignificado del amor en el contexto del núcleo familiar.

Crecimiento familiar: una resignificación del amor de padres e hijos

Este punto se consolida como fundamental para el análisis de los efectos de la violencia, la optimización de los estilos de crianza y la resiliencia como una opción de análisis de las características de los padres y de los hijos desde un enfoque positivo que pueda ser aplicado en la realidad de las familias, con programas ajustados a desarrollar factores protectores dirigidos a consolidar una adaptación positiva que resignifique las dinámicas que se han transmitido en forma transgeneracional.

En este contexto, el comportamiento prosocial del niño y el bienestar del cuidador, así como de los progenitores, serán herramientas para generar resiliencia, la cual contribuya a consolidar su rol de crianza, desde la modificación de las probabilidades de exhibir niveles elevados de comportamiento violento.

Si se analiza la resiliencia como la capacidad de adaptación que se vincula a la crianza, como factor protector, parece determinante que, ante ciertas características de los padres, la promoción de un nuevo significado de la relación de afecto y la expresión emocional y tangible del amor puede mostrar diferentes grados de efectividad en los hijos.

Al estudiar la violencia en la crianza, persiste aún la condición negativa, dirigida a una intervención focalizada en la que se priorizan mejorar los aspectos negativos de la crianza. Sin embargo, estos puntos positivos de los estilos de crianza pueden utilizarse para generar programas de atención e intervención en la violencia de padres a hijos, en especial en comunidades en las que la problemática se encuentra puntualizada.

En el contexto psicológico-jurídico se pondera la continuidad de la controversia, en la que, a nivel profesional, resulta imprescindible analizar los elementos en los cuales se construye la relación familiar. Esto nos lleva directamente a la reflexión respecto de la resignificación del amor a los padres y de los padres a los hijos, en los que se rebase esta línea de obediencia, de direccionalidad rígida y de malestar ante la confrontación.

Lo anterior ha sido reforzado por autores como Grotberg (2013), quien indica que son los padres e instituciones de cuidado a niños quienes se han acercado a la búsqueda de programas dirigidos a optimizar los factores resilientes, para afrontar las adversidades y preparar para el futuro a jóvenes, a partir de lo significativo de la familia y, desde luego, de la construcción del amor, más allá de la idealización romántica del mismo.

Conclusiones

La reflexión sobre la tarea de ser padres, la forma en que se expresan afectos y se establece la interacción familiar correspondiente con los cambios en las dinámicas sociales, abre un panorama a planteamientos de estudio cómo: ¿ser padre representa un conflicto personal y social en la época actual?, ¿las dinámicas de vida han modificado la vivencia de la crianza?, ¿cómo se manifiestan estas variables en los roles y perspectivas de vida de la familia mexicana?

Para abordar estos cuestionamientos, los desafíos en el estudio de las prácticas de crianza en la familia, y en especial en la familia mexicana, se dirigen hacia el factor cultural y psicosocial, integrando la relevancia de las premisas histórico-sociales-culturales y las condiciones sociales actuales de “mujer-maternidad”, como sinónimos, y con una carga cultural directa a la responsabilidad y a la vivencia obligada de satisfacción, contrapuesta con las habilidades innatas, como el instinto maternal; además, al involucramiento masculino que va más allá de ser “padre-proveedor”, en la formación de las nuevas masculinidades.

Es viable considerar aquellos argumentos en la reflexión e investigación en familia, derivados del presente capítulo, agregando algunos como: los aspectos éticos en el abordaje de la familia, la posibilidad viable de acceder a diferentes metodologías para registrar las dinámicas de crianza, así como las limitaciones para la investigación institucional en el ambiente jurídico.

Un elemento de análisis en la investigación de familia en México es la vinculación hacia las manifestaciones de violencia en las prácticas de crianza y en la proyección en un sistema jurídico que impacta de forma directa la visión profesional del psicólogo que interviene en los temas de familia, especialmente porque su intervención tiene como fin potencializar el crecimiento del amor como motor de cambio de las diversas creencias que originan la violencia.

Referencias

ADN 40 Noticias. (2020, 23 de septiembre). Senado prohíbe castigos corporales para educar y corregir a menores de edad. *ADN 40 Noticias*. <https://www.adn40.mx/poder/nota/notas/2020-09-23-16-31/aprueban-ley-anti-chancla-en-el-senado>

Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido*. Fondo de Cultura Económica.

Cancio Primo, V. (2009). *Parentalidad como Factor de Maltrato Infantil* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional de la UNAM. <http://132.248.9.195/ptd2009/octubre/0650310/Index.html>

- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. Editorial Trillas.
- Durán-Delgado, E., & Rosabal-Coto, M. (2017). Sistemas de creencias parentales y orientación cultural en niños y niñas en cuidado transitorio: estudio de caso en una aldea gubernamental en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 171-197. <https://doi.org/10.22544/rcps.v36i02.05>
- Grotberg, E. H. (2013). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Editorial Gedisa.
- Gutiérrez, R., Díaz, K., & Román, R. (2016). *El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica*. Editorial Trillas.
- Keller, H. (2013). Culture and Development: Developmental Pathways to Psychological Autonomy and Hierarchical Relatedness. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), 3-14. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1052>
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Unicef. (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>

Amor, empatía y conductas prosociales en vínculo con lo público, lo político y lo social

La conducta prosocial es importante en la edad adulta por distintos motivos: se espera del adulto que pueda tener cierto grado de prosocialidad, ya que esto contribuye a una mejor convivencia creando lazos solidarios, y, así, a un mayor bienestar social y personal.

Auné et al. *La conducta prosocial: estado actual de la investigación.*

Condiciones de posibilidad de las conductas prosociales en el discurso político: cultura, ideología y emoción

Andrés Felipe Agudelo Zorrilla^{*}

Jhon Edward Saldarriaga Flórez^{**}

Introducción

Los discursos políticos, es decir, “aquello que es dicho por sus actores o autores, los políticos” (Van Dijk & Mendizábal, 1999, p. 12) para proponer, promover, desarrollar y ejecutar la acción política (Oliván, 2017, p. 103) pueden conducir al cultivo de conductas prosociales o, bien, ir en detrimento de ellas. Ya sea en el marco de una campaña electoral o en ejercicio de gobierno, un político o su partido pueden alentar a la solidaridad o al odio; pueden incitar a sus votantes a apoyar una ley, a todas luces excluyente de una comunidad étnica, o, también, pueden fomentar la empatía con los extranjeros. De este modo, el discurso político no puede renunciar a su naturaleza axiológica, o sea, no puede dejar de comunicar y privilegiar ciertos valores sobre otros; por tanto, todo discurso político solo podrá ser, en términos radicales, un aliciente para la prosocialidad o un catalizador de las conductas antisociales.

Este tipo particular de discurso, en comparación con otros, tiene una efectividad performativa significativa superior; es decir, que el discurso político puede constituir hechos sociales de gran envergadura que determinan todas las esferas de relacionamiento social. El discurso político, por ejemplo, puede deslegitimar las relaciones sexuales entre un cierto tipo de individuo con otros, o es capaz de etiquetar una acción como vandálica o patriótica, entre otras cosas. De este modo, esta imposibilidad de que el discurso político sea neutro ante las exigencias morales de prosocialidad y

^{*} Centro de Estudios Especializados -CESDE-, Medellín.

^{**} Grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

que, a su vez, tenga una fuerza perlocutiva que influye poderosamente en los diferentes niveles de interacción social, hace necesario un acercamiento detallado sobre cuáles son las condiciones de posibilidad del discurso político como discurso prosocial.

La más esencial de las condiciones de posibilidad del discurso político es, sin duda, el mundo compartido de la cultura, dado que todo discurso se configura en una trama semiótica (Lamizet, 2002) constituida por símbolos culturales que permiten la cohesión ideológica entre individuos de un partido o simpatizantes, indecisos y opositores informales de una idea, movimiento o candidato. Así, la relación entre lo simbólico y lo ideológico (Aguado Vázquez & Portal Ariosa, 1991), podría ser descrita como una relación de forma y contenido, respectivamente; esto es, que mientras los símbolos fungen como una estructura ordenadora del sentido de la opinión pública, o sea, de la urdimbre de significados de la masa social, las ideologías son respuestas funcionales a las necesidades derivadas de la organización simbólica, por lo cual, las estructuras semióticas son imprescindibles y los contenidos ideológicos, variables, contextuales, adaptativos y estratégicos.

Sin embargo, hay una amalgama que concatena lo cultural y lo ideológico, dando sentido al discurso político, en sintonía con la opinión pública, haciéndolo ofensivo para los adversarios, simpático para los indecisos y motivador para los convencidos; estos finos hilos que suturan los imaginarios simbólicos de la sociedad con los programas ideológicos de los partidos y los movimientos sociales, convirtiendo al discurso político en algo orgánico, auténtico, movilizador y creíble, son las emociones.

No excluidas de las propuestas de interpretación analítica-semióticas de Geertz (1996) o crítico-sociales de Van Dijk, pero sí supeditadas al símbolo como vía de acceso a su comprensión, las emociones por sí mismas no pueden ser estudiadas en el marco del discurso político; sin embargo, si se toma en serio la premisa según la cual toda emoción está enlazada a un juicio valorativo de la realidad (Nussbaum, 2008), es plausible plantear una vía de indagación, diferenciado al análisis de las dinámicas emocionales y cómo repercuten en la constitución del discurso político prosocial.

Este apartado se propone explorar estas tres condiciones posibilitantes del discurso político prosocial; a saber, lo cultural, lo ideológico y lo emocional, revisando los fundamentos conceptuales de la teoría semiótica de la cultura de Clifford Geertz (1996), la perspectiva del análisis socio-cognitivo de Teu Van Dijk (2006) y el enfoque cognitivo-evaluativo de las emociones de Martha Nussbaum (2008), en aras de lograr exponer la dinámica interdependiente de estas tres dimensiones de la interacción social, para luego hacer una reflexión en torno a los conceptos de reconocimiento e inclusión, planteando una tesis según la cual el reconocimiento es el núcleo moral de toda práctica discursiva de prosocialidad, mientras que la inclusión es el resultado performativo del discurso político.

Desarrollo

Hacia una definición de la conducta prosocial

Es preciso comprender la prosocialidad en función de la colectividad, haciendo uso de reflexiones interdisciplinarias, principalmente las que atañen a la psicología (sobre todo a la psicología social) y la sociología; sin embargo, no se excluyen las reflexiones de la tradición filosófica donde la prosocialidad se entrelaza con otros conceptos fundamentales derivados de los sentimientos morales.

Es un lugar común en las ciencias sociales y humanas encontrar definiciones diversas sobre un mismo fenómeno, aportando cada uno de los elementos que enriquecen las discusiones propias del haber conceptual. Es por esto por lo que vale la pena realizar un barrido sobre algunas de las definiciones aportadas, en pro de la articulación de una definición que oriente el haber reflexivo, en torno a las dinámicas sociales, ideológicas y discursivas.

En conjunto, las definiciones ofrecen una importancia superlativa a la alteridad, dando cuenta de conductas naturalmente aceptadas como positivas en un marco común. De hecho, la construcción del concepto de prosocialidad, según Dolores González Portal (2000), es una superación del concepto de altruismo, cuya definición era limitada a un pequeño espacio de posibilidades. Sin embargo, es de resaltar cómo en el concepto de conducta prosocial se establece una relación entre la moralidad y el lazo social.

Fue en la década de los treinta cuando se hizo, por primera vez, un estudio sistemático sobre los comportamientos prosociales aplicados al contexto, de lo cual fue preciso establecer cómo, si bien el sentimiento moral es universal, este no se manifiesta siempre de la misma forma. Parafraseando a Padilla-Walker y Carlo (2014), Harsthorne et al. (1930) encontraron que los comportamientos prosociales están a menudo tempranamente interrelacionados, y concluyen que la búsqueda de un constructo moral global es fútil.

Sin embargo, hay que avanzar a las décadas de los sesenta y setenta, con el fin de establecer un fundamento esencial para la definición del concepto de conductas prosociales, ello mediante las investigaciones de la personalidad, como las de Staub (1978); los estudios sobre la moralidad y su relación en el campo de las ciencias cognitivas, como Kohlberg (2008) y su teoría del desarrollo moral; y las teorías de socialización moral, como las de Hoffman (2000).

Posterior a estas décadas, la prosocialidad tomó un viraje hacia la multidisciplinariedad, valiéndose de distintos aportes ofrecidos desde las ramas de la cognición, la antropología, la filosofía, entre otros (Padilla-Walker & Carlo, 2014). Es importante, entonces, comprender la prosocialidad como un constructo que abarca varios saberes, donde todos recaen en la constitución de la moral, en relación con el lazo social construido.

Un lugar común de las definiciones prosociales podría sintetizar la comprensión de la conducta prosocial como “todo comportamiento valorado positivamente por la sociedad” (Gómez-Tabares, 2019, p. 191), lo cual implica una relación de alteridad que podría estar motivada por el altruismo, o no, dando cuenta de cómo “toda conducta altruista puede ser considerada prosocial, pero no toda conducta prosocial puede ser considerada altruista” (Auné et al., 2014, p. 23).

De manera que es preciso establecer, para los fines del presente escrito, la definición de prosocialidad, en favor de las acciones y comportamientos que realizan los individuos orientados hacia el otro, en función de un marco establecido de reconocimiento, aceptación e inclusión. Esta definición pretenderá entender la prosocialidad como un fenómeno presente en todas las culturas, apelando al gregarismo de nuestra especie; no obstante, las acciones que se erigen como prosociales no son de carácter universal, sino que corresponden a diversas vicisitudes que atañen a la cultura, lo cual deriva en la necesidad de un factor ideológico que se manifiesta en cada individuo.

En ese sentido, es necesario volcar la reflexión de la prosocialidad a la cultura en un marco de acción y construcción ideológica de la misma, que orienta al individuo hacia lo colectivo, en favor de la inclusión. Hecho que se exagera en el discurso político donde se erige y se hace evidente la manifestación de factores prosociales aceptados por una cultura particular.

Concepción sociocognitiva de la ideología y la caracterización ideológica de la prosocialidad

El concepto de ideología está rodeado por una serie de limitaciones epistémicas e históricas que dificultan su abordaje; sin embargo, Terry Eagleton (1997) manifiesta que el término, aunque polisemántico, se ha tejido en torno a tres usos en el espectro de la filosofía y las ciencias sociales; a saber, ideología como tergiversación de la realidad, como distorsión de la comunicación, e ideología como sistema cultural de legitimación o como ciencia de las ideas (Ferrater Mora & Cohn, 1999). Si bien es cierto que el concepto de ideología es anterior a Marx (1977), es posible identificar, en la filosofía del pensador alemán, el mayor precedente y las bases de su comprensión actual; esto es, como una suerte de velo cognitivo-cultural que impide, por un lado, reconocer la organización injusta de la infraestructura —procesos productivos de una sociedad— y la estructura social —procesos políticos y jurídicos—, y, por otro, legitima los intereses y propósitos de una clase dominante.

En el trasegar de la historia del pensamiento, el concepto de ideología ha sido revestido de definiciones peyorativas, dejándolo en el terreno de las creencias erradas, falsas conciencias y metafísicas desventuradas. Sin embargo, el término también se emplea provechoso desde otros sectores, para dar cuenta no de una acción negativa de la razón, sino para expresar fenómenos cotidianos.

Teun Van Dijk (2006) propone articular la noción del concepto de ideología desarticulada del haber filosófico comprendido en la negatividad del concepto, buscando la interdisciplinariedad. El holandés define entonces la ideología como “la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo” (p. 21). Esta definición implica una organización nuevamente del concepto de la ideología, hacia una consideración más global del término, en tanto que:

- Las ideologías presuponen una visión del mundo y sirven para organizarlo en determinadas categorías (por ejemplo, morales).
- Las ideologías no necesariamente se entienden en su carácter negativo: a la ideología del racismo se le opone la del antirracismo, por ejemplo.
- Las ideologías están compuestas por un carácter social que deviene cognitivo.

La primera implicación es que no existe la conducta universal aceptada, en tanto que la organización del mundo está ofrecida por condiciones contextuales que rigen las creencias que serán compartidas. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta que no toda agremiación implica necesariamente ideología, pues, como lo señala Van Dijk (2005), “[n]o todas las colectividades sociales son grupos ideológicos. Los pasajeros de un autobús no lo son, como tampoco los profesores de universidad” (p. 14). Es por esto por lo que Van Dijk (2005) establece la diferencia entre grupos sociales —que tienen ideología—, y las comunidades culturales —que no tienen ideologías, sino creencias generales—.

La segunda implicación aborda a la ideología no necesariamente en el marco de lo negativo: no es el uso de la falsa conciencia. Se aborda la ideología a partir de la colectividad, no en función de lo negativo; de hecho, es preciso pensar que las categorías morales, así como la realidad misma, devienen en un carácter ideológico: robar es malo, pagar impuestos es bueno, etc. La construcción de nuestra realidad tiene que ver con todos los juicios y categorías de la experiencia.

La tercera implicación conlleva a pensar que la ideología no solamente se experimenta en conjunto, sino que establece y estructura la realidad de los individuos: no solamente aplican las categorías para la relación con el otro, sino también para la del individuo, la construcción cognitiva de su realidad.

La ideología no supone, pues, un carácter universal, en tanto los valores, creencias y fundamentos de un grupo social son iguales al del otro. Sin embargo, es universal la ideología como factor. En este orden, la expresión fáctica de la prosocialidad no solo está marcada por la tendencia gregaria al altruismo, como una constante expresada en acciones necesariamente globales, sino que en ella influye también la connotación ideológica.

En cualquier caso, indistintamente de que se escoja un uso u otro del concepto de ideología, está, como elemento permanente, la característica según la cual la ideología funge como un discurso de poder que pretende moldear la interpretación de los hechos sociales. En esta dirección, los programas y las agendas políticas se configuran como las rutas estratégicas de partidos y movimientos políticos para orientar la discusión pública hacia sus intereses electorales, desviando la atención de la ciudadanía a tópicos particulares y proponiendo los temas que salvaguardan su proyecto político. Tal y como lo señala Federico Lorenc Valcarce (2002):

Los procesos de producción de discurso político se organizan temáticamente bajo la forma de una 'agenda' que expresa la interacción entre actores políticos, medios de comunicación y sociedad. Esta agenda se vuelve mucho más densa cuando nos acercamos a coyunturas electorales, en las que los políticos profesionales ponen en escena discursos e imágenes –lo que en términos generales suele llamarse 'oferta política'– orientados a la obtención del apoyo electoral de los ciudadanos. (p. 29)

Finalmente, el discurso político como plataforma comunicativa de la agenda y programa de un partido o movimiento, no puede prescindir del contexto cultural y, por ende, semiótico de la sociedad en la que es enunciado. Por el contrario, las tramas simbólicas constituyen el terreno donde es posible la persuasión o la disuasión; son los factores significativos y de sentido de una sociedad, los ejes por los cuales deben transitar, de manera tácita, los mensajes que quieren ser transmitidos. De manera esencial, la trama simbólica compone el horizonte de comprensión de los receptores del mensaje y cualquier enunciado que se salga de dicho marco, pues simplemente va a ser tildado de "anormal" y, por eso, de inaceptable; mientras que todo aquello que, además de estar dentro de los límites semióticos de comprensión cultural, armonice con los contenidos simbólicos de una sociedad, garantizará, o no, la eficacia de la comunicación.

Ahora bien, si el marco semiótico de enunciación pone los límites de enunciación del discurso político, el marco emocional-social segmenta y personaliza los receptores del mensaje; dado que, por ejemplo, un presidente debe hacer alocuciones públicas en televisión abierta, y su discurso debe ser tan ampliamente sensible a las diferencias de ciclo vital, género, preferencias políticas y religiosas, preferencias sexuales, entre otros factores, de manera que pueda motivar a los convencidos (todos aquellos que comulgan con la agenda política), convencer a los indecisos (aquellos que se mantienen neutros o que no se alinean a la agenda política, pero tampoco se oponen), y ser entendido por la oposición, mitigando las posibilidades de desacuerdo e ira social.

Es preciso, entonces, establecer el marco cultural que dé cuenta de los albores ideológicos que permean la prosocialidad como fenómeno que acaece en el grupo social y se repliega en la cognición individual, como carácter esencial de la vivencia humana y la relación con el otro. Y, por otro lado, el carácter emotivo del discurso político y sus implicaciones en la prosocialidad.

Lo simbólico ante lo prosocial: Geertz y la interpretación de la cultura

El antropólogo Clifford Geertz (1996) inaugura una visión semiótica de la cultura; esto significa que el ejercicio de observación de las conductas, pensamientos y hábitos de una comunidad, es en realidad, un proceso de interpretación, específicamente, de los símbolos y significados explícitos o implícitos de la acción humana en contexto.

Por otro lado, Geertz (1996) presupone una noción simbólica del individuo en la experiencia cultural, haciendo gala de lo que ya Wittgenstein (1988) sentenciaba: “No existe lenguajes privados”. Lo cual alude denodadamente a que el individuo para significar el mundo debe pasar por la cultura, habida cuenta del gregarismo de nuestra especie, un tanto más, para el código compartido que llamamos lengua como eje de articulación simbólica de la interacción social. Como consecuencia, todo esfuerzo por estudiar la cultura, de acuerdo con Geertz, debe abandonar la intención de describir las necesidades y sus funciones, en favor a todo lo que atañe a lo social, específicamente, a los niveles del lenguaje, del significado y de la interacción recogidos en la semiótica.

Teniendo esto en cuenta, las ciencias sociales y humanas deben migrar hacia técnicas de estudio asociadas con la etnografía entendida sobre todo como lectura del contexto, el texto y el pretexto de los fenómenos sociales. Esto es llamado por el antropólogo (Geertz, 1996) norteamericano como descripción densa:

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechas enmiendas y de comentarios tendencioso y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora sino en ejemplos volátiles de conducta modelada. (p. 24)

Esto supone un giro hermenéutico que implica la metodología del estudio científico, pero también, hace mella en la experiencia vital de las comunidades porque esto significaría que todos los procesos de socialización están mediados por dinámicas de interpretación y comprensión simbólica. Por eso, hace sentido pensar que las conductas prosociales que, cómo se ha visto anteriormente, están imbuidas de la ideología, también son fermentadas por los códigos de significados socialmente compartidos, por los imaginarios radicalizados en las idiosincrasias de las comunidades, haciendo que, un grupo de personas sean más proclives, por ejemplo, a sentir compasión por los extranjero, toda vez que fueron educados desde una comunidad de habla que, (fonéticamente y/o pragmáticamente) aluden a la hospitalidad.

Si se hace un acercamiento atento en esta última idea, es posible evidenciar en un caso particular como en la cultura de Medellín caracterizada como comunidad de habla y definida sociolingüísticamente por el denominado parlache; hace uso de expresiones idiomáticas y metáforas asociadas a la profilaxis. Por ejemplo: “Vacunar un negocio” “Hacer limpieza social” “ve esta gonorrea” son

todas expresiones que connotan un marco referencial vinculado a la higiene pero, sobretodo, a un esquema inmunitario en el que se identifica un cuerpo patógeno que debe ser eliminado o rechazado.

Así pues, se deduce que el análisis semiótico presupone que, una vez interpretada la trama simbólica, se han interpretado los flujos emotivos de la vida social, lo cual no deja de ser cierto, e incluso complementario a una postura racionalista de las emociones, o sea, defiende que las disposiciones emocionales son intencionales y estructuradas cognitivamente. No obstante, si el interés radica en el análisis semiótico de las conductas prosociales en el discurso político, teniendo en cuenta los campos de enunciación de la emotividad y la agenda política, la propuesta de Geertz (1996) se queda corta, en tanto no ofrece herramientas heurísticas para interpretar de forma especializada el influjo de las emociones en la emisión y recepción del discurso. En lo que sigue se plantea el enfoque cognitivo-evaluador de las emociones como una alternativa para construir los insumos analíticos que no son proporcionados por la perspectiva semiótica de la cultura de Geertz.

Nussbaum y el enfoque cognitivo-evaluador de las emociones: prosocialidad

El sentido común y la experiencia pueden dictar engañosamente que las emociones son meras respuestas adaptativas a estímulos externos, tal y como lo comparten las posturas teóricas cercanas al conductismo o a visiones biologicistas. En el espectro filosófico, por ejemplo, se heredó de Platón (1992) la frágil distinción entre el pensamiento racional y las disposiciones irracionales (como los sentimientos o las pasiones); lo racional como actividad exclusiva del alma, y lo irracional como manifestación connatural de lo corpóreo. Esta dualidad sería constante en el canon filosófico, siendo replicada en los sistemas filosóficos de Descartes (1997) o de Kant (1996).

Sin embargo, ocultos entre los anales tradicionales del pensamiento filosófico Occidental, Aristóteles (ca. siglo IV A.E.C./2007), Epicuro y los Estoicos, plantearon, cada uno a su manera, una visión integral y racional de las emociones; es decir, que toda emoción subyace de una actividad consciente e intencional del individuo, siendo respuesta a estímulos —en coherencia con la perspectiva clásica—, pero también una respuesta imbuida por el trasegar biográfico y cultural del sujeto frente a experiencias y objetos que le circundan. En este último sentido, dice Rodríguez (2012) que:

Las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar. (p. 592)

Dicho esto, queda expuesta la polivalencia de la emoción en los seres humanos; por un lado, compartimos con otros animales una estructura básica de respuestas fisiológicas que facilitan nuestra adaptación, supervivencia y reproducción como especie. Particularmente, como lo describen Eckman y Oster (1979), en continuidad con las intuiciones de Darwin, las emociones humanas

primarias y sus representaciones faciales son funcionalidades independientes de cualquier contexto cultural, y son adaptativas, en tanto, por ejemplo, incentivan el comportamiento gregario y filantrópico —alegría-tristeza—, evitan ingerir alimentos en descomposición —asco—, advierten sobre posibles peligros como algún depredador —miedo—, motiva a la agresión en son de la defensa —ira— y facilita el reconocimiento de lo imprevisto —asombro—.

No obstante, esa facción de la naturaleza solo representa una modesta pero importante manifestación de la emoción, descrita por Daniel Kahneman (2016) como “pensar rápido”; es decir, toda vez que el individuo procesa la emoción de forma inconsciente, involuntaria y operativa, facilitando la adaptación al ambiente y sus estímulos. La contracara, en este orden de ideas, es un “pensar lento” o, lo que es lo mismo, las emociones entendidas como elaboraciones complejas, configuradas por las intenciones conscientes del sujeto y las construcciones sociales que lo constituyen.

Martha Nussbaum (2008), una de las principales representantes de lo que se ha denominado como el enfoque cognitivista de las emociones, inspirada por las intuiciones de Aristóteles y los estoicos, considera que las emociones están estructuradas en un juicio evaluador de la realidad; es decir, que una proposición lógica, que funge como una valoración, antecede la experiencia emocional, ergo, esto supone la racionalidad implícita en la emotividad humana y su concatenación con las conductas; el enfoque evaluador-cognitivo de las emociones puede ser representado en el esquema que presenta la figura 1:

Figura 1. Estructura general enfoque cognitivo-evaluador



Empero, la racionalidad inmiscuida en el proceso de la emocionalidad no supone una independencia de variables contextuales ni tampoco posibles sesgos en el juicio evaluador; por el contrario, las creencias que se configuran como proposiciones lógicas son, ante todo, resultados de la deliberación pública y la enculturación, y, por tanto, sometidos a los riesgos de la comunicación, como la distorsión de la información o los sofismas lógicos (Nussbaum, 2006).

Razonablemente, si toda emoción supone una apertura intencionada a los objetos externos, expresada en la constitución de percepciones de dichos objetos a partir de creencias valorativas, entonces las emociones pueden desencadenarse indistintamente por razones correctas o incorrectas, por creencias mal logradas, en términos lógico-proposicionales, o bien, en desaciertos lógico-materiales. Sin embargo, el reconocimiento de esta suerte de distorsiones cognitivas (Feixas, 2003) es la clave para componer un andamiaje analítico del discurso político en el marco de las emociones, pues queda claro que, en términos semióticos, solo es posible esclarecer el sentido o significado del discurso, mientras que en el caso particular de un análisis cognitivo-evaluador de las emociones, es posible determinar —al menos lógicamente— la validez y legitimidad de las creencias que se transmiten del emisor al receptor (y modifican las disposiciones emocionales de los grupos sociales), o bien, identificar las creencias que sustentan el *locus* emocional de la opinión pública, como receptores.

Bajo esta dirección, Nussbaum (2014) cree que es posible detectar en los fenómenos de exclusión social, como el racismo, la homofobia o la xenofobia, emociones vinculadas a ciertas creencias que no tienen un sustento lógico convincente, en tanto se construyen en sofismas y sesgos, como la generalización, por ejemplo: “todos los negros son ladrones”, “los venezolanos inmigrantes son violentos y tienen ETS”, “todo homosexual fue violado en su infancia”. De esta manera, los juicios valorativos provocan y exacerbaban emociones como el asco, la repugnancia, el miedo, la ira, entre otros. En contrapartida, los procesos de inclusión social y, por ende, de justicia, pueden y deben, según la autora, estar apalancados por el moldeamiento de las emociones, o sea, de mejorar las capacidades de valoración lógica, crítica y argumentativa de las creencias que, como individuos asociados, puedan adoptar o no. Al respecto, Lazarus (1991) expone ilustrativamente (tabla 1) algunas emociones y las cogniciones intencionadas implicadas en su desencadenamiento:

Tabla 1. Cogniciones intencionadas implicadas

Emoción	Cogniciones intencionadas implicadas
Ira	Consciencia de una ofensa degradante contra mí y los míos.
Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
Temor	Un peligro físico inmediato, concreto y sobrecargante.
Culpa	Haber transgredido un imperativo moral.
Vergüenza	No haberse mantenido a la altura del ideal del ego.
Tristeza	Haber experimentado una pérdida irrevocable.
Envidia	Esperar algo que tiene alguna otra persona.
Celos	Resentir a una tercera parte por la pérdida o amenaza del afecto o favor de otra persona.
Asco	Tomar o estar cerca de un objeto o idea indigesta (metafóricamente hablando).
Felicidad	Hacer un progreso razonable en dirección a la realización del objetivo.

Emoción	Cogniciones intencionadas implicadas
Orgullo	Fomento de la propia identidad del ego, dando crédito a un objeto o logro valorado, bien propio o de alguien con quien nos identificamos.
Alivio	Una condición molesta e incongruente para el objetivo que ha mejorado o se ha eliminado.
Esperanza	Temer lo peor, pero anhelar algo mejor.
Amor	Desear o participar en el afecto, habitualmente, aunque no necesariamente recíproco.
Gratitud	Aprecio por una donación altruista que aporta un beneficio personal.
Compasión	Sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno y desear ofrecer ayuda.
Experiencias estéticas	Emociones provocadas por estas experiencias; puede ser cualquiera de las anteriores, y no hay una secuencia específica.

Es de notar que el andamiaje analítico, derivado del enfoque cognitivo-evaluador de las emociones, no puede prescindir de la concepción semiótica de la cultura en su manifestación en el discurso político; por el contrario, la interpretación del sentido y el significado del discurso es un elemento esencial para dirimir cómo los interlocutores valoran unas creencias sobre otras, y, por tanto, unas emociones específicas. Nussbaum (2008) explica que su enfoque cognitivo-evaluador de las emociones tiene un marco de comprensión más amplio, esto es, una teoría eudaimonista, según la cual la elección del complejo de juicios evaluativos, emociones y conductas que hace un individuo, son coherentes a sus ideales y significaciones de la vida buena (Sandel, 2011).

Conclusiones

La revisión de las condiciones de posibilidad de la prosocialidad, mediante un análisis del esquema del discurso político, tal y como se ha expuesto hasta ahora, no está confinado única y exclusivamente a este tipo especial de discurso; aunque bien puede ser uno paradigmático, no es el único que puede funcionar como catalizador de la prosocialidad. Así mismo, el hecho de que se haya detallado este estudio, tomando como caso el discurso político, no exime a las otras prácticas discursivas del rol que tienen las redes semióticas de la cultura, los bloques ideológicos o las emociones como disposiciones cognitivo-sociales; todo lo contrario, se ha mostrado cómo estas tres esferas de enunciación son imprescindibles para dar viabilidad a las conductas prosociales.

De este modo, el *input* de toda política pública que suponga liderar un cambio de conductas X por otras Y, de tipología prosocial, deberá ser una teoría interdependiente de cultura, ideología y emoción, sensible a las idiosincrasias particulares de las comunidades, evitando dar por supuesto una comprensión universal de conductas, como la compasión, el amor, la solidaridad o el altruismo. En el fondo, estas condiciones de posibilidad constituyen, a su vez, el núcleo ético de la prosocialidad, a saber, el reconocimiento como marco referencial de lo que es o no agravio moral; y, por otro lado, evidencia la acción práctica de las exigencias morales del reconocimiento, esto es, la inclusión.

Tal y como hemos visto, el funcionamiento de los sistemas ideológicos, culturales y emocionales suponen una lógica inmunitaria de apertura ante lo cercano y repulsión de lo extraño; claro está, en escalas de alcance diferentes. Desde el individuo como sujeto que valora emocionalmente la realidad, estando en disposición de incluir o excluir en su esquema eudaimonista ciertas personas, ideas o causas, hasta las colectividades enredadas en la urdimbre de significados sociales que los hace ser un “nosotros” en contraposición con “otros”.

La experiencia social y personal demuestra entonces la imposibilidad de las conductas prosociales universales expresadas en un matiz general de comportamiento del ser humano, estas son, en cambio, expresadas en diferentes factores derivados de las presunciones ideológicas que se tejen a nivel sociocognitivo. La universalidad viene de la necesidad de establecer patrones de conductas prosociales, esto es, constitutivo del haber humano en su condición gregaria. Se hace preciso entonces establecer un marco común que permita el estudio objetivo de las conductas prosociales por medio de la ideología.

Referencias

- Aguado Vázquez, J. C., & Portal Ariosa, M. A. (1991). Ideología, identidad y cultura: Tres elementos básicos en la comprensión de la reproducción cultural. *Boletín de Antropología Americana*, (23), 67-82. <https://www.jstor.org/stable/40977929>
- Aristóteles. (2007). *Ética Nicomáquea* (Emilio Lledó, Trad.). Gredos.(Trabajo original publicado ca. siglo IV A.E.C.).
- Auné, S., Blum, D., Abal Facundo, J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, F. H. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21-33.
- Descartes, R. (1997). *Discurso del método: Meditaciones metafísicas* (M. García Morente, Trad.). Editorial Espasa.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología: Una introducción*. Paidós Ibérica.
- Eckman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Feixas, G. (2003). Una perspectiva constructivista de la cognición: Implicaciones para las terapias cognitivas. *Revista de Psicoterapia*, 14(56), 107-112.

- Ferrater Mora, J., & Cohn, P. (1999). *Diccionario de filosofía de bolsillo 2 (I-Z)*. Alianza Editorial.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Gómez-Tabares, A. (2019). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188-218. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/3065>
- González Portal, D. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Morata.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Kahneman, D. (2016). *Pensar rápido, pensar despacio*. Penguin Random House.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel Editorial.
- Kohlberg, L. (2008). *Psicología del desarrollo moral*. Desclee de Brouwer.
- Lamizet, B. (2002). Semiótica de lo político. *deSignis*, 2, 97-107.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lorenc Valcarce, F. (2002). Agenda política, producción de sentido y conflictos sociales en la Argentina. El último año del gobierno de Menem. En B. Levy (Comp.), *Crisis y conflicto en el capitalismo latinoamericano: Lecturas políticas* (pp. 29-57). Clacso.
- Malinowski, B. (1981). *Una teoría científica de la cultura*. Edhasa.
- Marx, K. (1977). *El capital: Crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano repugnancia, vergüenza y ley*. Kats.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas, ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Paidós.
- Oliván, F. (2017). *Antropología de las formas políticas de Occidente* (G. Escolar, Ed.). Escolar.

- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. En L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 3–16). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0001>
- Platón. (1992). *Diálogos* (C. Lan Eggers, Trad.). Gredos.
- Rodríguez, R. B. (2012). Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo. *Thémata*, (46), 591-598. https://institucional.us.es/revistas/themata/46/art_56.pdf
- Sandel, M. (2011). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Penguin Random House.
- Staub, E. (1978). *Positive and social behavior and morality: social and personal influences*. Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDA%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2006). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. A., & Mendizábal, I. R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. BYA-YALA.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.

Reconocimiento y expresión emocional: su relación con la salud mental

Claudia Marcela Arana Medina^{*}

José Luis Álvarez Posada^{**}

Juan Diego Betancur Arias^{***}

Introducción

El presente acápite tiene el propósito de realizar una revisión del constructo de las emociones, su reconocimiento y expresión, y la relación de ello con la salud mental. Para este propósito, los autores realizamos una revisión de la literatura científico-teórica, la cual permitió entrever dicha cuestión.

El tema para abordar es de interés contextual, dadas las nuevas cotidianidades a las que se está enfrentando el mundo, particularmente a raíz de la crisis de salud general causada por la pandemia actual. De tal manera que, aparte de ser pertinente, el manuscrito espera ser consistente y generar conciencia respecto de la importancia de la identificación y gestión de las emociones de manera oportuna, todo ello encaminado hacia la prevención y promoción de la salud en general, y la “buena” calidad de vida.

Es común ver en los planteamientos de la psicología que se habla, de manera recurrente, acerca de la relevancia que tiene el reconocimiento de las emociones en la calidad de vida de los seres humanos, incluso se ha hecho énfasis no solo en dicho reconocimiento, sino además en su adecuada expresión (González, 2006); ambos aspectos se han relacionado sin duda con la adaptación del sujeto y al entorno que lo rodea, en tanto es precisamente el término de adaptación lo que

^{*} Grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas (NBA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{**} Grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas (NBA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{***} Grupo de investigación Neurociencias Básicas y Aplicadas (NBA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

sugiere la relación con las emociones y la salud mental. En este orden de ideas, el presente capítulo profundiza en el constructo de las emociones básicas en su forma de reconocimiento y expresión, y su relación con la salud mental (Holmes et al., 2014).

Desarrollo

Las emociones

Según Ramos (2005, como se cita en Oblitas, s.f.), la emoción se expresa “físicamente mediante alguna función fisiológica como cambios en la respiración, sudoración o en el pulso cardíaco, e incluye algunas reacciones de conducta como: relajación, bienestar, ansiedad, estrés, depresión, agresividad o llanto” (párr. 3).

Como bien lo señalan la psicología y las neurociencias, las emociones son procesos neuroquímicos que se relacionan con la mente humana y que determinan “procesos psicológicos básicos como la sensación, la percepción, la atención y la memoria, y procesos psicológicos superiores como el pensamiento, el aprendizaje, la conciencia, entre otros” (Manrique, 2011, p. 95). En resumen, las emociones determinan, en gran medida, la forma en la que los sujetos se desenvuelven y adaptan al entorno que los rodea.

Siguiendo esta línea, es importante mencionar que dichas emociones han evolucionado mediante el “proceso de selección natural, como respuesta a las necesidades de supervivencia y reproducción” (Kail & Cavanaugh, 2006, p. 187).

Cuando se menciona que el acervo emocional se relaciona con los procesos de adaptación del sujeto al entorno donde se desenvuelve, es básicamente teniendo en cuenta la evidencia de la evolución y la permanencia de la especie. Puede entonces observarse que la aparición de conductas adaptativas, tales como la acción de huir ante el peligro, de buscar ayuda, defenderse ante el ataque o simplemente de reproducirse para preservar la especie, son conductas posibilitadas por la presencia de las emociones básicas en algunos organismos vivos (Palmero et al., 2006).

Así las cosas, el importante conjunto de mecanismos —las emociones— con el que vienen dotados los seres humanos, ha encontrado formas de manifestación fisiológicas —la sudoración, el llanto, la taquicardia—, que son provocadas generalmente por la adrenalina.

Dichas reacciones son de suma importancia y es necesario reconocerlas, para encontrar su relación no solo con la expresión emocional, sino además con el reconocimiento de estas en sí mismo y en los demás miembros de la especie. Entender que las pupilas dilatadas y los ojos llorosos

de un sujeto que tiene activa, por ejemplo, la emoción de la tristeza, solo tiene función expresar a un “otro” la necesidad de compañía, de comprensión; es por ello por lo que se hace necesario identificar la importancia de las mencionadas manifestaciones fisiológicas, como su relación con los aspectos funcionales de las mismas, entre ellos el de la supervivencia. Dentro de estas manifestaciones fisiológicas es importante mencionar los latidos del corazón y la sudoración del cuerpo, los cuales, al manifestarse, están preparando al organismo para la acción adecuada y pertinente.

En este orden de ideas, las señales externas juegan también un papel fundamental en toda esta capacidad de expresar y de reconocer las emociones; así, entonces, cuando un sujeto siente tristeza, el rostro muestra una apariencia distintiva, aparece el llanto y el tono de la voz suele ser bajo, todo ello para demostrar que se requiere de compasión y compañía, por parte de otros. En el caso de tener activa la emoción del miedo, el ceño se frunce, aparece la sudoración en las manos y la postura del cuerpo se prepara para la defensa y/o la huida. Y, por ejemplo, cuando un sujeto siente felicidad, el rostro reluce, los ojos suelen manifestar brillo, aparece la risa y el cuerpo se siente cómodo y relajado.

De esta manera, se evidencia cómo las emociones terminan sustentando el comportamiento humano y guían la lectura que pueden hacer los otros respecto del estado emocional y psicológico del otro en una situación particular; determinando así, por ejemplo, quién requiere compañía y quién está dispuesto y preparado para acompañar. Sin duda, esto no solo permite la supervivencia de la especie, sino además la evolución de la misma, por ejemplo, por medio de la aparición de comportamientos empáticos que reflejan el interés de los miembros de una especie por permanecer y desarrollarse.

Salud mental

Antes de acuñar el término “salud mental” es importante definir, de manera general, a qué hace referencia el concepto de “salud”; en este orden, Tortella-Feliua et al. (2016) retoman a otros autores para explicar que:

No es solo la ausencia de síntomas, sino tener una vida lo más plena posible, lo que también es conocido como ... *florecer* (Layard & Clark, 2014), y este es sin duda un objetivo legítimo y deseable para las ciencias de la salud y para la Psicología en particular, tanto en lo que respecta a los individuos como a las comunidades. (Biswas-Diener et al., 2011, p. 39)

De tal manera que salud mental es tener una vida plena a nivel psíquico. Retomando la definición de la Organización Mundial de la Salud —OMS— (como se cita en Organización Panamericana de la Salud, 2013), se habla de salud mental cuando un sujeto evidencia “[u]n estado de bienestar en el cual ... es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p. 2). Asimismo, la OMS (como se cita en A’creba, s.f.) indica que:

No existe la salud sin la salud mental [y señala que] la salud mental es primordial para el desenvolvimiento humano, social y económico de las naciones y esencial para otras áreas de políticas públicas como son la asistencia social, los derechos humanos, la educación y el empleo. (párr. 2)

Es importante anotar que, según Pepe Alonso (2019), la prevención de problemas de salud mental y su atención deben abordarse desde la perspectiva bio-psico-social, considerando que estos tres aspectos definen el ser humano y, por tanto, tenerlos en cuenta es esencial para el diagnóstico y la intervención adecuada de cualquier alteración, trastorno o enfermedad mental. Así las cosas, se considera la enfermedad mental como:

Una alteración de tipo emocional, cognitivo o del comportamiento en que se ven afectados procesos psicológicos básicos tales como la emoción, la motivación, la cognición, la conciencia, la conducta, la percepción, el lenguaje, etc. y que dificulta a la persona en su adaptación en el entorno cultural y social. (Pepe Alonso, 2019, párr. 4)

Emociones y salud mental

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se hace posible comenzar a establecer la relación entre las emociones y la salud mental. Para ello se retomarán los planteamientos de la psicología cognitiva afectiva; este marco teórico ha planteado que la forma en que un sujeto afronta su realidad depende en gran medida de las emociones que suscitan las situaciones que vive, así mismo de la interpretación que realice de dichas situaciones; finalmente, de este procesamiento resulta el comportamiento, que será el conjunto de acciones que le permiten al sujeto funcionar de manera adaptativa en el entorno donde se desenvuelve. En este orden de ideas, mediante la cognición los sujetos procesan y dan un significado a los eventos que provienen del ambiente, los cuales están determinados por las emociones que los caracterizan (Holmes et al., 2014).

De esta manera, puede entreverse la importancia de reconocer las emociones que se generan en los sujetos ante las situaciones cotidianas de su vida, pues el darle lugar a las mismas, identificarlas y saberlas expresar, influye de manera importante en la interpretación que se hace de dichas situaciones. Este proceso de darle significado a los hechos varía de individuo a individuo, pero encuentra ciertas generalidades acordes con las etapas del neurodesarrollo. En la niñez, el desarrollo cognitivo y emocional apenas comienza, y se identifica una superioridad del desarrollo emocional, principalmente por el desarrollo biológico del sistema nervioso central, en este caso el sistema límbico. Dado que precisamente es su evolución la que nos permite y prepara la supervivencia, cuando el desarrollo cerebral va en línea ascendente, y las áreas secundarias y terciarias van haciéndose evidentes, mostrando la aparición de la cognición (por medio de esquemas que se van complejizando), se posibilita entonces la regulación emocional. En esta lógica, se observa que el desarrollo biológico continúa su curso y cada vez la cognición se hace más elaborada, al igual que la regulación emocional, permitiendo así la nombrada adaptación.

Vale la pena mencionar que mientras las situaciones sean más cotidianas, será más fácil adaptarse, pues el sujeto ya ha tenido procesos de aprendizaje que le han permitido comprender e interiorizar las estrategias de afrontamiento adecuadas para garantizar la supervivencia y el bienestar. Así las cosas, cuando las situaciones se caracterizan por ser novedosas y a su vez por generar incertidumbre, el afrontamiento difiere, pues el sujeto, por un lado, desconoce las estrategias para hacer frente de manera satisfactoria, y requiere probar nuevas herramientas de acción para garantizar su estabilidad. En este punto se puede evidenciar que las emociones como sustrato neurobiológico acompañan al ser humano y lo alertan para la acción consciente y eficiente, en este sentido, vale la pena darles el lugar de importancia que merecen, reconociéndolas y gestionándolas de manera que puedan cumplir su objetivo primordial, el cual sin duda redundará en adecuada salud mental de los sujetos.

Finalmente, es importante reconocer que las cotidianidades han cambiado de manera importante en el último año, y que la salud mental se ha visto afectada significativamente, en particular por la emergencia de salud en el ámbito mundial, generada mediante una pandemia. Es claro que esta crisis no solo ha afectado la salud física, sino que también ha perjudicado de manera importante la estabilidad psicológica y emocional de los seres humanos. Esto se logra evidenciar cuando el confinamiento comienza a disparar las estadísticas de crisis emocionales, causadas muy probablemente por la incertidumbre de aquello que antes se tenía controlado, tal es el caso, por ejemplo, de entender que el contacto con los otros “daña”, “perjudica” y “enferma”. Pero, a su vez, con la inestabilidad psicológica, surgen cuestionamientos acerca de aquello fundamental que generaban las interacciones sociales, y es precisamente la expresión de los sentimientos, de los deseos, del compartir, de sentirse acompañado e incluso leído; y es ahí donde volvemos al origen, a la emoción.

De modo que es así que se origina la posibilidad de reconocer en las emociones ese acervo biológico que une el ser humano con el origen de la vida, que se encuentra disponible para permitir la supervivencia no de un sujeto en sí mismo, sino de una especie en general: la especie humana. Al parecer, esta nueva cotidianidad invita a relacionar dicho acervo con la sensibilidad, más que con la razón y la productividad, pues en ocasiones se ha relegado, o incluso subyugado, a la racionalización. Lo anterior no puede calificarse como inadecuado, pero sí como incompleto, pues está desconociendo, en cierta medida, que la expresión emocional es necesaria en sí misma, sin necesidad de una racionalización inmediata, pues antes que comprenderla debe permitírsele sentirla, para poder dar lugar a las alertas que esta —la emoción— quiere señalar; una vez entendida y socializada, podrá aparecer la cognición para darle un sentido coherente y sano a las nuevas cotidianidades que permita no solo la supervivencia de una especie, sino además la adaptación feliz de los seres humanos.

Conclusión

Reconocer, expresar y gestionar adecuadamente las emociones posibilita la generación de bienestar en el ser humano, dado que es la emoción la que indica las estrategias de afrontamiento más eficientes para abordar las situaciones cotidianas y no cotidianas que se presentan en su vida.

Así las cosas, es importante dar el lugar adecuado al acervo emocional que caracteriza la especie humana, no solo por las implicaciones en la supervivencia, sino además en la promoción y prevención de la salud mental de los sujetos, en particular, y de la salud en general.

Referencias

- A'creba. (s.f.). *Definición de salud y enfermedad mental*. <http://www.acreba.org/salud-mental/definicion-de-salud-y-enfermedad-mental/>
- Holmes, E. A., Craske, M. G., & Graybiel, A. M. (2014). Psychological treatments: A call for mental-health science. *Nature*, *511*, 287-289. <https://doi.org/10.1038/511287a>
- Kail, R. B., & Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo humano*. Thomson.
- Manrique, H. (2011). La contribución de Darwin al surgimiento de la psicología evolutiva. *Revista de Psicología*, *3*(2), 85-98. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v3n2/v3n2a7.pdf>
- Oblitas, L. A. (s.f.). Las Emociones y su importancia en la Psicología. *Instituto Salamanca*. <https://institutosalamanca.com/blog/las-emociones-y-su-importancia-en-la-psicologia/>
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Salud mental. Guía del promotor comunitario*. <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112738/1/9789240692671eng.pdf?ua=1>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, *9*(23-24). <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>
- Pepe, A. (2019). Enfermedades mentales. *Ensayos de Tercer grado del Colegio Jalisco*. <https://trabajoscolegiojalisco.blogspot.com/>
- Tortella-Feliua, M., Bañosa, R. M., Barrantes, N., Botella, C., Fernández-Aranda, F., García Campayo, J., García-Palacios, A., Hervás, G., Jiménez-Murcia, S., Montorio, I., Soler, J., Quero, S., Valiente, M. C., & Vázquez, C. (2016). Retos de la investigación psicológica en salud mental. *Clínica y Salud*, *27*(1), 37-43.

La negociación internacional: de la emoción y la esencia

María Isabel Guerrero Molina^{*}

Lilian Johanna Marroquín Navarro^{**}

Introducción

Los negocios internacionales son una disciplina que comprende varias ramas temáticas, como comercio exterior, economía, finanzas internacionales, administración, entre otras. Estas temáticas han sido estudiadas por varios autores y han precisado en cada una de ellas teorías que se han probado y mejorado a través del tiempo. Para esta reflexión, se pretende determinar las emociones que interfieren en un proceso de negociación internacional, con base en el amor, la empatía y las conductas prosociales.

La problemática encontrada se relaciona con la preparación que debe tener el sujeto antes, durante y después de enfrentarse a un proceso de intercambio de mercancías, las emociones que intervienen en los procesos y que, de alguna manera, puedan afectar la gestión realizada por las organizaciones.

Las organizaciones cuentan con una estructura orgánica definida por medio de roles de trabajo específicos, cada uno con sus funciones; el sujeto que se desempeña como negociador, ya sea nacional o internacional, debe lograr proponer, desarrollar, ejecutar y cerrar negociaciones asertivas a través de relaciones comerciales como resultado final; ahora bien, el compromiso del sujeto aumenta con la productividad, la eficacia y la eficiencia (Lövblad et al., 2012).

^{*} Grupo de investigación GESNE. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{**} Grupo de investigación GESNE. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

Estas temáticas han sido estudiadas en la última década por treinta y cuatro autores, y serán expuestas en este documento. Cada estudio relaciona el compromiso de la realización de las actividades relacionadas con los negocios en los procesos de innovación de las empresas, en un contexto de desarrollo sostenible apalancado en la interacción entre las partes involucradas, y que debe ser gestionado por las empresas internamente para que se convierta en nuevas ideas de innovación.

La importancia del tema está basada en los procesos de innovación que los sujetos implementan en sus puestos de trabajo. Además, el trabajo identifica un contexto relacionado con la ventaja competitiva que el individuo le da a su rol empresarial, la cual permite que pueda presentar innovaciones sostenibles como una capacidad organizativa y establecer relaciones sólidas con los diferentes grupos de interés, como son los clientes, los proveedores, la academia y la sociedad en general (Ayuso et al., 2011).

La revisión documental realizada permite estudiar a la disciplina de los negocios internacionales desde una perspectiva que configura las relaciones entre las partes y las posibilidades de realizar negociaciones acertadas, teniendo en cuenta la esencia, emociones, empatía y las conductas prosociales de los sujetos involucrados.

El documento se divide en tres apartados: I. El ser: presentado desde las emociones, la empatía y las conductas prosociales, el servicio y las competencias de los sujetos; II. La planeación estratégica: se presenta el amor en los procesos de planeación, innovación y sostenibilidad, emprendimiento y creatividad; y III. Amor y negocios, expresada en la cultura y las técnicas de negociación. La figura 1 muestra al lector el camino de interrelación entre términos relevantes para la reflexión realizada:

Figura 1. Mapa mental



Desde la disciplina relacionada con los negocios internacionales se han vinculado temas macro y microeconómicos; para esta revisión se quiso comprender las emociones: amor y empatía, que interfieren en un proceso de negociación —negociación—, basado en el compromiso y afecto que se tiene por las actividades laborales realizadas —ser— y los procesos de innovación que ello requiere —planeación—; razón por la cual, se han elegido estas dos palabras como orientadoras de la reflexión. Aplicando la fórmula de búsqueda en la base de datos SCOPUS (TITLE-ABS-KEY —“*stakeholder engagement*”— AND TITLE-ABS-KEY —*innovation*—), se encontraron quinientos noventa y un documentos.

Después de un proceso de refinamiento, orientado a las ciencias administrativas y a los negocios internacionales, se encontraron treinta y cinco documentos; de este resultado se descarta un artículo, debido a que su enfoque era del área de la salud. Entre los treinta y cuatro documentos, el más antiguo corresponde al año 2005, seguido de un artículo publicado por año, en el 2009, 2011, 2012, y a partir del año 2014 se incrementó año por año con varias publicaciones, hasta el 2017, que el tema empieza a ser relevante y se publican cinco artículos, siendo el año 2020 el mayor aporte realizado, con diez publicaciones; esto conlleva a que la temática estudiada esté en auge y se debe indagar aún más.

La segunda búsqueda se orientó a la revisión de literatura enfocada en las relaciones afectivas y las conductas prosociales planteadas dentro de los negocios internacionales; la fórmula de búsqueda utilizada (en la misma base de datos ya mencionada) fue (TITLE-ABS-KEY (“*affective commitment*”) AND TITLE-ABS-KEY (*business*)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “re”)), encontrando cinco revisiones, realizadas en el 2007, 2012, 2017, 2019 y 2020; y, (TÍTULO-ABS-CLAVE (“compromiso afectivo”) y TÍTULO-ABS-CLAVE (negocio) y TÍTULO-ABS-CLAVE (relación)), obteniendo veintiún resultados.

A partir de los hallazgos en las bases de datos, se hizo un análisis cualitativo del contenido de los documentos, se revisó cada uno de los artículos y se encontraron tres temas principales que evidencian el involucramiento entre los colaboradores de la organización, por medio del: ser como persona, la planeación estratégica y la negociación.

Desarrollo

De acuerdo con la revisión documental realizada, se presentan tres temáticas orientadoras:

El ser

Los sujetos socialmente responsables están en la capacidad de comprometerse con los elementos y situaciones que son de su agrado y que concuerdan con su pensamiento ideológico; es por ello por lo que adquieren la capacidad de escuchar al otro, de ser empáticos como ciudadanos e, incluso,

preocuparse por el bienestar de los demás sin tener un vínculo cercano. Desde la academia se apoya el relacionamiento de los estudiantes con los demás actores, con el fin de que logren desarrollarse integralmente con la sociedad y con las comunidades con las cuales pueden aportar conductas prosociales, desarrollando empatía emocional; aunque, en el caso contrario, se pueden presentar déficits o limitaciones, convirtiendo al sujeto en un ser con baja habilidad social o con conductas antisociales (Tobón et al., 2014).

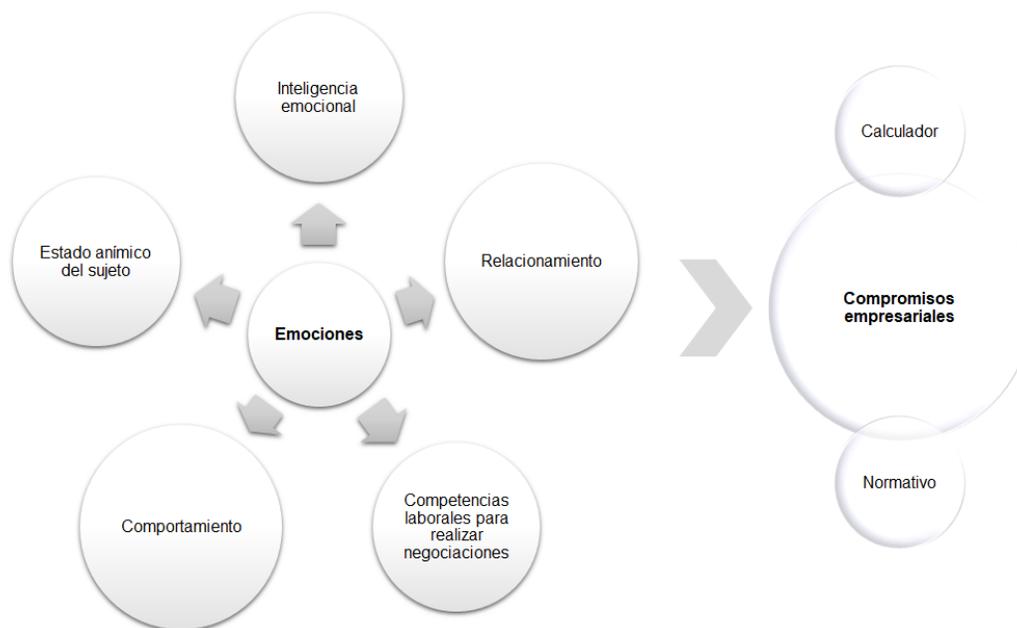
Estas conductas deben ser analizadas por cada uno de los sujetos para realizar un proceso de negociación, debido a que las emociones que surgen en estos relacionamientos pueden ser decisivas. Es por ello por lo que autores como Duque Ceballos et al. (2017) informan que la inteligencia emocional es una representación fundamental para determinar el tipo de negociación y de comportamiento que un sujeto pueda presentar al momento de interactuar con la contraparte —lo cual es decisivo—, como son los clientes reales o potenciales y los proveedores.

Por otra parte, las emociones son inherentes al comportamiento y reacciones del ser humano; sin embargo, el entorno y la capacidad de control, a través de la inteligencia emocional, podrán ofrecer resultados positivos o negativos, de acuerdo con el individuo; entre ellos, influyen los estados anímicos y físicos (Larsen & Buss, 2005).

Toda esta mezcla entre emociones, relacionamientos, empatía, conductas y estados de ánimo tiene una estrecha relación con la cultura, fundamental en un proceso de negociación. Pensarse y sentirse como sujeto social implica la forma en que el ser interpreta la vida, lo que lo transforma y la importancia que le da en el entorno; es ahí cuando la cultura resalta en las nuevas dinámicas mundiales, en las que se da un mayor espacio a la interacción frecuente y voluntaria entre personas y organizaciones de orden global (Zuchel & Henríquez, 2020). De allí, se esbozan conceptos como: multiculturalismo, interculturalidad, y visiones antropológicas como el etnocentrismo, las cuales hacen parte del mundo de los negocios

Pasión por el servicio

Todas las organizaciones realizan una planeación estratégica orientada a cada una de las áreas: administrativa, financiera, mercadeo, entre otras; todas ellas están dirigidas al servicio al cliente externo. Sin embargo, el personal interno se debe capacitar para manejar sus emociones en el momento de interacción con los clientes finales. En la figura 2 se presenta el relacionamiento entre las emociones y los compromisos empresariales, los cuales deben estar alineados frente a la misión, visión y valores corporativos, y así aumentar el capital humano y la innovación dentro de los procesos hacia el mercado externo; para ello, se estudia el comportamiento social y medioambiental, y el compromiso entre las empresas proveedoras que participan en toda la cadena de suministro. Bendell y Nesij Huvaj (2020) presentan un estudio basado en quinientas empresas de Fortune, y asocian un efecto positivo en las inversiones, desde la implementación del I+D, condicionado por la permanencia de los directivos y la capacitación en servicio para sus colaboradores.

Figura 2. *Relacionamiento entre las emociones y los compromisos empresariales*

Lövblad et al. (2012) plantean que el servicio y las relaciones interpersonales se deben establecer desde los compromisos que los sujetos realizan con la contraparte; para ello, los autores indican que existe: I. un compromiso calculador o cognitivo, que es aquel interés en una relación que se mantiene por interés. Un ejemplo de ello son las relaciones comerciales entre empresas y proveedores, existe un compromiso de compra y venta de mercancía entre las partes, lo cual conlleva un interés permanente en el otro, de tal manera que el interés debe permanecer en el tiempo. Y II. un compromiso normativo, el cual se mantiene por razones culturales, como las relaciones entre las empresas del Estado, la academia y las empresas privadas o públicas.

Los compromisos que un individuo adquiere al realizar una negociación entre las partes —en este caso empresas— están sujetos a la resiliencia como enfoque evolutivo dentro de los procesos empresariales, a las condiciones que se requieren, como un enfoque tradicional y control de términos de creación de soluciones, aceptación del cambio, y aplicación de estructuras políticas, sociales y culturales (Innerhofer et al., 2018). Los sentimientos que puedan presentarse dentro de la negociación deben mantenerse y tratarse desde la inteligencia emocional, con el fin de mantener las relaciones a mediano y largo plazo (Morrison, 2018).

Esa pasión por el servicio, enmarcada en el propio acto de “servir”, convierte al negociador internacional en alguien más que el intermediario de una actividad o transacción, específicamente en la persona que puede producir en otro una especie de cambio. En sí mismo, el servicio que se presta no debe limitarse a la realización de una tarea, sino al relacionamiento con los demás, lo que lleva al hecho de no poder separar el servicio de la persona, proporcionando así una ventaja competitiva para una organización, cuya orientación al producto se transforme en una orientación al servicio, que ejerza una influencia superior sobre el mercado (Martell et al., 2015).

Planeación estratégica

La planeación estratégica es un concepto administrativo que ha sido adoptado por la disciplina de los negocios internacionales, con el fin de proyectar las acciones, procesos y procedimientos para llevar a cabo el intercambio de bienes y servicios entre las partes negociantes. Por otra parte, la innovación, comprendida desde el Manual de Oslo (Palacio et al., 2017), vincula el emprendimiento como elemento de la innovación dentro del desarrollo empresarial. Riad Shams et al. (2020) realizaron un análisis del compromiso que tienen las partes involucradas dentro de una negociación y el desarrollo empresarial que ello conlleva; este estudio les permitió concluir que el sujeto es el principal protagonista para llevar a cabo los resultados positivos, basado en su espíritu empresarial y en el involucramiento de las partes; es decir, el comportamiento calculador o normativo con los clientes, proveedores, sector educativo, entre otros.

Por su parte, Secundo et al. (2020) presentan la planificación empresarial como la base de la creatividad social de la innovación, comprendida como el diseño para conectar y combinar procesos o vínculos entre empresa, comunidad y la inclusión de la investigación y Desarrollo-I+D corporativo; además, vincula los sentimientos de pertenencia con la empresa como una variable determinante en los resultados de las negociaciones planteadas. Este concepto lo retoman Leonidou et al. (2020) cuando se refieren a las investigaciones académicas que se realizan con clientes o proveedores externos, con quienes se adquiere un compromiso, y se planea, en un corto o mediano plazo, el desarrollo de un proyecto empresarial, planteando que se deben revisar las perspectivas de la investigación y vincular empresarios comprometidos. Los resultados de este tipo de negociaciones son más eficientes por los intereses que se están acordando, desde el inicio del convenio, entre las partes.

De otro lado, la innovación en los productos permite que las empresas mejoren sus procesos de competitividad, ofreciendo beneficios para los consumidores finales y relacionando los sistemas de gestión frente al nivel de compromiso de la empresa, como son proveedores, clientes y comunidad local; las empresas que tienen sistemas de gestión de calidad logran tener mayor acceso al cliente final (Papagiannakis et al., 2019). Lo anterior, a su vez, se ve reflejado en las estrategias de mercadeo que pueda implementar la organización para fidelizar clientes, la cual se basa en realizar un relacionamiento de sentimientos hacia la marca comercial que promociona la empresa; para que todo este proceso se lleve a cabo, es necesario contar con personal capacitado que, además de tener las competencias necesarias para su cargo, esté vinculado emocionalmente con su ser y ame la actividad que está realizando.

Nair (2020), por su parte, vincula dentro de los procesos de relacionamiento empresarial al género femenino, y argumenta que las mujeres se han caracterizado por su empoderamiento y la relación directa con el espíritu empresarial. Las mujeres, en los últimos años, se han vinculado aún más dentro de la estructura administrativa en la planeación de estrategias de crecimiento a largo

plazo, ventaja competitiva y trabajo mancomunado múltiple entre las partes, es decir, el trabajo entre géneros; y si bien intervienen las emociones dentro de las negociaciones, estas podrán ser aprovechadas por parte de las empresas para alcanzar sus objetivos.

De otro lado, Wiesmeth (2020) indica que las partes interesadas dentro de la negociación se basan en la co-creación de valor. Mediante un estudio de caso se realizó un análisis crítico de las innovaciones realizadas en empresas de varios sectores productivos, los hallazgos se relacionan con la dependencia de las políticas de la empresa, vinculando a los géneros sin distinción alguna.

Según Del Valle (2014), este proceso de co-creación de valor entre las empresas, con la vinculación del género femenino, involucra el análisis de los aspectos que se considera deben ser la estrategia en la gestión de las organizaciones, con base en el enfoque que tiene la dirección de la empresa de establecer una metodología de análisis y planificación de las acciones a desarrollar, para alcanzar los objetivos empresariales; sin que esto implique un proceso rígido, sino que, por el contrario, conlleve a la reflexión sobre una idea concreta orientada directamente a la conquista de nuevos mercados, haciendo uso de tácticas que amplíen su aplicabilidad para lograr una mayor competitividad, y así facilite la toma de decisiones profesionales acordes con la realidad nacional e internacional, con el compromiso social adquirido por las empresas, con el medio en que interactúan, y teniendo en cuenta el sector al cual pertenecen.

Cultura y sociedad

Los encuentros entre las partes negociantes, indiferente del género y de su condición social, están inmersos en el estilo de negociación al enfrentar las situaciones que en otros casos pudieran llevar a las confrontaciones y/o resolución de conflictos, vinculados con la capacidad de “resolver constructivamente las diferencias” (García et al., 2016). Bajo esta perspectiva se realizan las prácticas culturales de los grupos sociales, contrastando lo que se dice y se hace, con el objetivo de llegar a acuerdos gana-gana para ambas partes; ahora bien, para que dicho encuentro tenga un final asertivo, se vinculan las emociones y el autocontrol en aras de llegar a acuerdos sensatos.

Las autoras Rodríguez Salazar y Rodríguez Morales (2016) indican que el amor es una “emoción que está sujeta a significados compartidos que establecen pautas sobre quienes merecen amor” (p. 18), teniendo en cuenta sus cualidades y comportamientos, que pueden estar orientados a su pareja o a los grupos sociales específicos a los cuales desea pertenecer a través de sus emociones y dinámicas socioculturales. Esta premisa es apoyada por González (2017), quien afirma que el amor ya no es, por su propia naturaleza, para siempre, siendo necesario un trabajo bidireccional para perpetuarlo. Sin embargo, desde la perspectiva de los negocios internacionales, no es necesario que el amor que se imprime en las acciones realizadas para llegar a acuerdos sea firmado a través de convenios; puede expresarse por medio de las relaciones permanentes entre los negociadores participantes, que son quienes, por medio de los sentimientos de conveniencia o normativos, se vinculan a temáticas.

Para ello, cada negociador cuenta con patrones culturales que se convierten en su sello personal en el momento de realizar la negociación; la calidad de su trabajo está directamente relacionada con la identificación del amor, el afecto y la relación con el trabajo, los amigos o contactos, y sus valores personales que le ofrecerán confianza, respeto y expresión amorosa para realizar la negociación a favor de la empresa.

Los negocios internacionales —como disciplina— y su relación con el amor, son vistos desde dimensiones diferentes, entre ellas mostrar la conexión entre los sentimientos de afecto y el intercambio de bienes y servicio a través de los negocios, de donde se afirma que mediante los códigos de comunicación se expresan las emociones que son relevantes dentro del proceso de cierre de estos encuentros y, a su vez, se convierten en sellos característicos de cada sujeto negociador (García Andrade, 2015).

En este punto, Clarke et al. (2012) afirman que amar el trabajo hace parte de la identidad de la formación y de pertenencia que se tiene con el área de estudio; es decir, cuando el sujeto realiza el intercambio de bienes y servicios, debe vincular las emociones que permitan que el individuo sea capaz de combinar las relaciones personales con las laborales, vinculando otras competencias y sentimientos respecto a las transacciones que esté realizando, finalmente es su trabajo y este le está ofreciendo un bienestar, ya sea económico o emocional.

En los negocios internacionales existe una relación directa entre el trabajo —como actividad productiva— y el sentimiento hacia la labor desempeñada dentro de la empresa, es decir, que se ama la marca; esto mismo ocurre con el cliente final, este consumidor debe amar la marca. Esta satisfacción se considera el antecedente que origina el sentimiento de lealtad, exponiendo el rol que las emociones juegan en la formación de los criterios que generan el compromiso hacia el negocio, siendo este un juicio evaluativo directo, posterior al consumo de un producto o un servicio; es decir, una respuesta afectiva y cognitiva, emocional (Larregui-Candelaria et al., 2019).

Por su parte, Sajtos et al. (2021) sugieren que los contextos culturales afectan al individuo, su proceso cognitivo, las emociones y su comportamiento; así las cosas, algunos de los comportamientos son impulsados por la pasión a las marcas, las empresas o los servicios que se prestan, o desde la visión propia, cuando el individuo ama su empresa y su sentido de pertenencia se convierte en su principal fuente de obsesión.

Ahora bien, el sentido de pertenencia puede ser analizado desde el espíritu empresarial, que en la última década se ha considerado como un fenómeno multifacético que interviene las diferentes disciplinas, entre ellas, los negocios internacionales. El sentido de pertenencia puede ser considerado como la capacidad de aprovechar las oportunidades del mercado para desarrollar ideas innovadoras o con valor agregado (Cullen & De Angelis, 2021).

Por otra parte, Bedoya Dorado y García Solarte (2016) afirman que las emociones, asociadas con la disciplina estudiada, pueden ser negativas. Algunos trabajadores u organizaciones no logran obtener una comunicación entre las partes y minimizan el desempeño de las negociaciones a corto y mediano plazo, provocando miedo o incertidumbre en las posibles alianzas realizadas.

Discusión

Las emociones intervienen dentro del proceso de negociación, en tanto los miedos, acompañados de ansiedad, preocupación, rechazo, agobio, inseguridad, frustración, entre otros, limitan la interacción con los otros; es por ello por lo que el negociador debe prepararse mental y físicamente para enfrentar las diferentes situaciones que se puedan presentar.

En la tabla 1 se presentan los principales autores que han realizado estudios relacionados con los negocios internacionales y el compromiso emocional con las partes. Las organizaciones están concentradas en el desarrollo efectivo y eficaz del ámbito administrativo y financiero; sin embargo, el compromiso desde el ser debe estar implementado como una de las herramientas para aplicar las técnicas de cierre de negociación, vinculando las soluciones a los posibles conflictos que se puedan presentar en todo el proceso o en la operación comercial realizada.

Tabla 1. Relación entre el ser y las partes relacionadas en los negocios internacionales

Autores	Descripción
Bendell y Nesij Huvaj (2020)	Compromiso de las partes en la negociación y el comportamiento social en las empresas.
Innerhofer et al. (2018)	Enfoque evolutivo dentro de los procesos empresariales y el control de términos de creación de soluciones, aceptación al cambio.
Sparrow y Traoré (2018)	Orientación de los objetivos corporativos con la comunidad y su compromiso con las partes interesadas.

La operación, entendida como todo el proceso de negociación realizado, inicia desde la cotización de un bien o servicio y finaliza con la entrega de los productos en el punto de destino acordado. El tiempo de todo el proceso de la operación es variable; es por ello que el negociador debe prepararse, tanto física como mentalmente, para llevar a cabo toda la gestión. De acuerdo con los autores presentados en la tabla 2, el negociador debe vincularse dentro de los acuerdos y la gestión de la innovación, investigación y desarrollo I+D, para fomentar los objetivos de sostenibilidad.

Tabla 2. Relación de los factores que inciden dentro de la negociación y las partes relacionadas en los negocios internacionales

Autores	Factores	Descripción
Acebo et al. (2021) Loureiro et al. (2020) Waheed et al. (2020) Poppe et al. (2009)	Innovación, internacionalización estratégica, relación entre los negociadores de cada parte o empresa, mejores prácticas sociales, cierre efectivo de negociaciones.	La innovación es la oportunidad que tiene la empresa para establecer procesos de diferenciación en el mercado, aumentar recursos, mejorar capacidades operativas.
Segarra-Oña, Peiró-Signes y Verma (2020) Garcés-Ayerbe et al. (2019) Watson et al. (2018) Wayne Gould (2012)	Sostenibilidad, innovación, capacidad operativa, capacidad para replantear y solucionar conflictos, tamaño de la empresa y experiencia de los negociadores.	La búsqueda de la sostenibilidad en las operaciones empresariales se convierte en reto para mantenerse en el mercado por los procesos relacionados con la competitividad. Las acciones y comportamientos de las empresas son valoradas por los clientes finales.
Guillotín (2018) Alladi et al. (2016) Gemen et al. (2015) Cook (2014) Ayuso et al. (2011)	Relación entre los negociadores, las empresas y todas las partes interesadas, internacionalización, sociedad, innovación, limitaciones y cierre de negociaciones.	Afirman que la participación de las partes es un proceso que consiste en involucrar a los negociadores y a las empresas para obtener resultados asertivos; cada parte es vital para alcanzar las metas propuestas, y se requiere de tiempo, recursos y compromisos.

Las empresas cuentan con un ciclo de vida, y el rendimiento corporativo se establece bajo el compromiso de cada una de las partes para mantener una representación en el mercado. Así las cosas, se deben promover estrategias de comercialización que les permita mantenerse en el mercado; por ende, es necesario implementar innovación y/o co-creación dentro de los procesos y gestiones. En la tabla 2 se presenta la relación de los factores que inciden dentro de la negociación; los factores analizados corresponden al compromiso que adquiere el negociador internacional y lo valora el consumidor o cliente final a través del amor, representado en la marca como fidelización.

Asimismo, la comunicación entre el negociador y las partes interesadas debe estar enfocada en la cooperación, como mecanismo comprometedor para buscar alternativas de integración entre ellos, vinculando a las emociones dentro de la resolución de conflictos.

Respecto a la negociación, se establece que el efecto de la comunicación y la cooperación entre las partes permiten realizar una integración entre los sujetos que intervienen en la operación. La afinidad entre los negociadores es uno de los factores más relevantes para que el resultado final sea apropiado y se pueda finiquitar el acuerdo pactado. Sin embargo, cuando la negociación es de carácter internacional, se incluye dentro de la planeación estratégica el protocolo de negociación de cierre de la misma, además de un estudio de los aspectos culturales, sociales, políticos, económicos, ecológicos, legales, y se proporcionan tácticas para innovar e involucrar a todos los interesados.

Las organizaciones deben desarrollar innovaciones dentro de sus procesos internos que abarquen todas las áreas en su planeación y desempeño, con el fin de orientarlos hacia la sostenibilidad. De igual manera, las empresas reconocen el compromiso que los negociadores deben tener con las partes interesadas dentro de los procesos de innovación y la receptividad mutua, identificando las prácticas de gestión diseñadas para abordar la participación activa entre ellos.

En la tabla 3 se presentan los autores que han vinculado estrategias y tácticas dentro de los procesos de negociación, basados en el “ser”, en el comportamiento de los negociadores y de las partes interesadas. Se da cuenta de la descripción y limitantes que se pueden presentar en la organización al momento de implementar un proceso de innovación; es en este estado donde las emociones y el comportamiento entre las partes permiten la vinculación de los procesos de negociación y un cierre adecuado, eficaz y acertado en el tiempo.

Tabla 3. Relación entre la planeación, empatía y las partes relacionadas en los negocios internacionales

Autores	Descripción
Riad Shams et al. (2020) Nair (2020) Secundo et al. (2020) Leonidou et al. (2020) Jonas et al. (2018) Widén et al. (2014)	Afirman que la participación de las partes es un proceso que consiste en involucrar a todos los negociadores para obtener resultados asertivos; cada parte es de vital importancia para alcanzar las metas propuestas, y se requiere de tiempo, recursos y compromisos.
Wu y Li (2020) Papagiannakis et al. (2019) Wilford (2019) Blok (2019) Segarra-Oña, Peiró-Signes, Albors-Garrigós, y Miguel-Molina (2017)	La innovación organizacional permite solucionar los posibles conflictos entre los beneficios y riesgos que la competencia pueda utilizar; estos autores proponen un modelo de innovación abierto en procesos que vincule a todas las partes interesadas, incluyendo la participación, comprensión, aceptación de los riesgos, y con base en la participación de las partes en los procesos de negociación y de desarrollo internacional.
Ghassim y Bogers (2019) Sparrow y Traoré (2018) Provasnek et al. (2017) De Chiara (2017) Blok et al. (2015)	Estos autores asocian la operación con la participación de las prácticas en responsabilidad social corporativa y la innovación responsable; asimismo, los autores afirman que las negociaciones deben contar con la participación, colaboración y la asociación de las partes interesadas, vinculando las emociones como la esencia de los procesos realizados.

Conclusión

En conclusión, acciones enfocadas a la innovación, el intercambio, el relacionamiento, la co-creación, la gestión y la responsabilidad social y corporativa, evidencian que el ejercicio de los negocios internacionales está relacionado de forma directa y pertinente con las conductas prosociales de los individuos que forman parte de un negocio o actividad comercial, ya que el negociador internacional, en su rol de intermediación, lidera el establecimiento de acciones de cooperación y sinergia de alto valor que pueden traducirse en el *know how* de una empresa.

Cuando se hace alusión a conceptos como lealtad, empatía, inteligencia emocional, servicio, códigos de comunicación y planeación, en el desarrollo de un proceso de negociación internacional, se están describiendo las formas concretas del amor que se reflejan en el que-hacer de la disciplina, lo que implica un proceso de orientación del profesional a su esencia como ser humano con una conciencia ética y moral, el cual refleje una generación de valor agregado que enriquezca su rol y transmita sentimientos que lo hagan único y necesario en una sociedad que cada vez es más carente de acciones solidarias y sostenibles.

Finalmente, cabe resaltar que hoy la internacionalización de los negocios se ha convertido en un reto estratégico para las organizaciones y sus profesionales, en tanto cada vez avanzan más en un mundo donde la información está a la orden de un clic; el desarrollo se basa en la tecnología y la integración es el día a día de las naciones, traspasando no solo fronteras, sino culturas en busca en una mejor calidad de vida. Así las cosas, cada vez más se hace necesaria una concepción transdisciplinaria que relaciona conceptos, al parecer distantes, como globalización y sentimientos.

Referencias

- Acebo, E., Miguel-Dávila, J., & Nieto, M. (2021). External stakeholder engagement: Complementary and substitutive effects on firms' eco-innovation. *Business Strategy and the Environment*, 30(5), 2671-2687. <https://doi.org/10.1002/bse.2770>
- Alladi, A., Pillutla, R. S., & Divi, S. (2016). Stakeholder engagement methodology in the context of innovation management. En S. K. Bhal & S. Prakash Singh (Eds.), *Flexible Systems Management* (pp. 223–238). Springer India. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2380-1_16
- Ayuso, S., Rodríguez, M. Á., García-Castro, R., & Ariño, M. Á. (2011). Does stakeholder engagement promote sustainable innovation orientation? *Industrial Management & Data Systems*, 111(9), 1399-1417. <https://doi.org/10.1108/02635571111182764>
- Bedoya Dorado, C., & García Solarte, M. (2016). Efectos del miedo en los trabajadores y la organización. *Estudios Gerenciales*, 32(138), 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2015.10.002>
- Bendell, B. L., & Nesij Huvaj, M. (2020). Does stakeholder engagement through corporate social and environmental behaviors affect innovation? *Journal of Business Research*, 119, 685–696. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.10.028>
- Blok, V. (2019). From participation to interruption: toward an ethics of stakeholder engagement, participation and partnership in corporate social responsibility and responsible innovation. En R. von Schomberg & J. Hankins (Eds.), *International Handbook on Responsible Innovation* (pp. 243-258). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781784718862>
- Blok, V., Hoffmans, L., & Wubben, E. F. M. (2015). Stakeholder engagement for responsible innovation in the private sector: critical issues and management practices. *Journal on Chain and Network Science*, 15(2), 147-164. <https://doi.org/10.3920/JCNS2015.x003>

- Clarke, C., Knights, D., & Jarvis, C. (2012). A labour of love? Academics in business schools. *Scandinavian Journal of Management*, 28(1), 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2011.12.003>
- Cook, J. J. (2014). Explaining innovation: the environmental protection agency, rule making, and stakeholder engagement. *Environmental Practice*, 16(3), 171–181. <https://doi.org/10.1017/S1466046614000167>
- Cullen, U. A., & De Angelis, R. (2021). Circular entrepreneurship: a business model perspective. *Resources, Conservation and Recycling*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105300>
- De Chiara, A. (2017). Stakeholder engagement in sustainability innovation: experiences in the jewellery business. En T. Russo-Spena, C. Mele, & M. Nuutinen (Eds.), *Innovating in Practice: Perspectives and Experiences* (pp. 439–459). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43380-6_19
- Del Valle, S. S. (2014). Estrategias de internacionalización y globales para países en desarrollo y emergentes. *Dimensión Empresarial*, 12(1), 111–138. <https://doi.org/10.15665/rde.v12i1.75>
- Duque Ceballos, J. L., García Solarte, M., & Hurtado Ayala, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 250–260. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.06.005>
- Garcés-Ayerbe, C., Rivera-Torres, P., & Suárez-Perales, I. (2019). Stakeholder engagement mechanisms and their contribution to eco-innovation: Differentiated effects of communication and cooperation. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(6), 1321–1332. <https://doi.org/10.1002/csr.1749>
- García Andrade, A. (2015). El amor como problema sociológico. *Acta Sociologica*, (66), 35-60. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/46727>
- García, F. E., Fuentes Zarate, R., & Sánchez Sánchez, A. (2016). Amor, satisfacción en la pareja y resolución de conflictos en adultos jóvenes. *Ajayu*, 14(2), 284–302.
- Gemen, R., Breda, J., Coutinho, D., Fernández Celemín, L., Khan, S., Kugelberg, S., Newton, R., Rowe, G., Strähle, M., Timotijevic, L., Urban, C., Zolotonosa, M., & Hadwiger, K. (2015). Stakeholder engagement in food and health innovation research programming—key learnings and policy recommendations from the INPROFOOD project. *Nutrition Bulletin / BNF*, 40(1), 54–65. <https://doi.org/10.1111/nbu.12127>
- Ghassim, B., & Bogers, M. (2019). Linking stakeholder engagement to profitability through sustainability-oriented innovation: A quantitative study of the minerals industry. *Journal of Cleaner Production*, 224, 905–919. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.03.226>

- González, A. (2006). Aspectos psicológicos y neurales en el aprendizaje del reconocimiento de emociones. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1(1), 21-28. <http://www.rcnp.cl/dinamicos/articulos/75893-rcnp2006v1n1-3.pdf>
- González, S. C. (2017). Amor romántico, amor confluyente y amor líquido: Apuntes teóricos en torno a los sistemas sociales de comunicación afectiva. *Eikasia*, (77), 141–151.
- Guillotin, B. (2018). Strategic internationalization through curriculum innovations and stakeholder engagement. *Journal of International Education in Business*, 11(1), 2–26. <https://doi.org/10.1108/jieb-04-2017-0015>
- Innerhofer, E., Fontanari, M., & Pechlaner, H. (2018). *Destination resilience: challenges and opportunities for destination management and governance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701904>
- Jonas, J. M., Boha, J., Sörhammar, D., & Moeslein, K. M. (2018). Stakeholder engagement in intra- and inter-organizational innovation. *Journal of Service Management*, 29(3), 399–421. <https://doi.org/10.1108/josm-09-2016-0239>
- Larregui-Candelaria, G., Ortíz-Soto, M., & Sosa-Varela, J. C. (2019). Amor hacia la marca: una perspectiva de relación continua. *Estudios Gerenciales*, 35(152), 271–282.
- Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2005). *Psicología de la personalidad: dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana*. McGraw-Hill.
- Leonidou, E., Christofi, M., Vrontis, D., & Thrassou, A. (2020). An integrative framework of stakeholder engagement for innovation management and entrepreneurship development. *Journal of Business Research*, 119, 245–258. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.054>
- Loureiro, S. M. C., Romero, J., & Bilro, R. G. (2020). Stakeholder engagement in co-creation processes for innovation: A systematic literature review and case study. *Journal of Business Research*, 119, 388–409. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.038>
- Lövblad, M., Hyder, A. S., & Lönnstedt, L. (2012). Affective commitment in industrial customer-supplier relations: A psychological contract approach. *Managerial Auditing Journal*, 27(4), 275–285.
- Martell, A. G., Rodríguez, R. M., & Cordero, M. N. (2015). El servicio como principio que une y potencia las organizaciones. Una revisión y propuesta conceptual en torno a la cultura de servicio. *Revista Perspectiva Empresarial*, 2(2). <https://doi.org/10.16967/rpe.v2n2a6>
- Morrison, A. M. (2018). Destination community and stakeholder relationships and involvement. En *Marketing and Managing Tourism Destinations* (pp. 250–290). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178929-7>

- Nair, S. R. (2020). The link between women entrepreneurship, innovation and stakeholder engagement: A review. *Journal of Business Research*, *119*, 283–290. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.06.038>
- Palacio, A., Arévalo, P. B., & Guadalupe, J. (2017). Tipología de la innovación empresarial según Manual de Oslo. *CienciAmérica: Revista de Divulgación Científica de La Universidad Tecnológica Indoamérica*, *6*(1), 97–102.
- Papagiannakis, G., Voudouris, I., Lioukas, S., & Kassinis, G. (2019). Environmental management systems and environmental product innovation: The role of stakeholder engagement. *Business Strategy and the Environment*, *28*(6), 939–950. <https://doi.org/10.1002/bse.2293>
- Poppe, K. J., Termeer, K., & Slingerland, M. (2009). *Transitions towards sustainable agriculture and food chains in peri-urban areas*. Wageningen Academic Publishers. <https://doi.org/10.3920/978-90-8686-688-5>
- Provasnek, A. K., Sentic, A., & Schmid, E. (2017). Integrating Eco-innovations and stakeholder engagement for sustainable development and a social license to operate. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *24*(3), 173–185. <https://doi.org/10.1002/csr.1406>
- Riad Shams, S. M., Vrontis, D., Chaudhuri, R., Chavan, G., & Czinkota, M. R. (2020). Stakeholder engagement for innovation management and entrepreneurial development: A meta-analysis. *Journal of Business Research*, *119*, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.08.036>
- Rodríguez Salazar, T., & Rodríguez Morales, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comunicaciones de la Sociedad Malacológica del Uruguay*, *25*, 15–41.
- Sajtos, L., Cao, J. T., Espinosa, J. A., Phau, I., Rossi, P., Sung, B., & Voyer, B. (2021). Brand love: Corroborating evidence across four continents. *Journal of Business Research*, *126*, 591–604. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.02.040>
- Secundo, G., Del Vecchio, P., Simeone, L., & Schiuma, G. (2020). Creativity and stakeholders engagement in open innovation: design for knowledge translation in technology-intensive enterprises. *Journal of Business Research*, *119*, 272–282. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.02.072>
- Segarra-Oña, M., Peiró-Signes, A., Albors-Garrigós, J., & Miguel-Molina, B. D. (2017). Testing the social innovation construct: An empirical approach to align socially oriented objectives, stakeholder engagement, and environmental sustainability. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, *24*(1), 15–27. <https://doi.org/10.1002/csr.1388>

- Segarra-Oña, M., Peiró-Signes, Á., & Verma, R. (2020). Fostering innovation through stakeholders' engagement at the healthcare industry: Tapping the right key. *Health Policy*, *124*(8), 895–901. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2020.05.013>
- Sparrow, A. D., & Traoré, A. (2018). Limits to the applicability of the innovation platform approach for agricultural development in West Africa: Socio-economic factors constrain stakeholder engagement and confidence. *Agricultural Systems*, *165*, 335–343. <https://doi.org/10.1016/j.agry.2017.05.014>
- Tobón, O. A., Zapata, S. C., Lopera, I. P., & Duque, J. S. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, *43*(169), 89–105. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.01.003>
- Waheed, A., Zhang, Q., Rashid, Y., Tahir, M. S., & Zafar, M. W. (2020). Impact of green manufacturing on consumer ecological behavior: Stakeholder engagement through green production and innovation. *Sustainable Development*, *28*(5), 1395–1403. <https://doi.org/10.1002/sd.2093>
- Watson, R., Wilson, H. N., Smart, P., & Macdonald, E. K. (2018). Harnessing difference: a capability-based framework for stakeholder engagement in environmental innovation. *The Journal of Product Innovation Management*, *35*(2), 254–279. <https://doi.org/10.1111/jpim.12394>
- Wayne Gould, R. (2012). Open Innovation and Stakeholder Engagement. *International Journal of Innovation and Technology Management*, *7*(3), 1–11. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242012000300001>
- Widén, K., Olander, S., & Atkin, B. (2014). Links between successful innovation diffusion and stakeholder engagement. *Journal of Management in Engineering*, *30*(5). [https://doi.org/10.1061/\(asce\)me.1943-5479.0000214](https://doi.org/10.1061/(asce)me.1943-5479.0000214)
- Wiesmeth, H. (2020). Stakeholder engagement for environmental innovations. *Journal of Business Research*, *119*, 310–320. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.12.054>
- Wilford, S. H. (2019). Responsible research and innovation: using the requirements tool for stakeholder engagement in developing a universal design for learning guidelines for practice. *Sustainability: Science Practice and Policy*, *11*(10), 2963. <https://doi.org/10.3390/su11102963>
- Wu, A., & Li, T. (2020). Gaining sustainable development by green supply chain innovation: Perspectives of specific investments and stakeholder engagement. *Business Strategy and the Environment*, *29*(3), 962–975. <https://doi.org/10.1002/bse.2410>
- Zuchel, L., & Henríquez, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Hermenéutica Intercultural*, *(33)*, 85–103. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>

Empatía, alteridad y afectividad en procesos de intervención psicosocial

Ángela Maritza Lopera Jaramillo^{*}

Ovidio Herrera Rivera^{**}

Edison Francisco Viveros Chavarría^{***}

Introducción

El propósito de este escrito es reflexionar sobre la importancia de la empatía en las dinámicas relacionales que se generan entre profesionales y familias en procesos de implicación psicosocial. La empatía, la alteridad y la afectividad son los temas que orientan estas deliberaciones. Las relaciones que se establecen entre las familias y los profesionales de las ciencias de la salud y las ciencias sociales y humanas se configuran como un contexto dinamizador y estratégico en la intervención psicosocial. Esta es una época en la que las distancias verticales entre profesionales y familias inducen a procesos que ponen en detrimento la calidad de estos abordajes, con posicionamientos expertos desde los profesionales, que desdibujan las relaciones colaborativas con las familias, expertas en sus marcos de realidad. Las posturas horizontales generan mayores niveles de proximidad y logran más compromisos de las comunidades, las familias y los profesionales. En este sentido, este escrito pretende aproximar una reflexión en esa línea.

Es importante decir que las intervenciones psicosociales son comprendidas, para efectos de este trabajo, como una coordinación de acciones encaminadas a confrontar problemáticas que afectan a comunidades y producir, por medio de la participación colectiva, un cambio de sentido

^{*} Grupo de Investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{**} Grupo de investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{***} Grupo de investigación Familia, Desarrollo y Calidad de Vida. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

como necesario por quienes participan. En otras palabras, como lo afirman Blanco y Varela (2007) “la intervención psicosocial busca actuar sobre el medio de la relación sujeto-medio” (p. 24), y de este modo producir transformaciones sociales derivadas de procesos de participación horizontal.

Finalmente, el punto de partida del discernimiento planteado en este escrito es que la intervención psicosocial necesita ser pensada constantemente desde experiencias con comunidades, sujetos y familias, pero también desde aspectos conceptuales. Conceptos y prácticas deben ser nutridos frecuentemente para propiciar prácticas deliberadas y conceptos que describan realidades sociales. Este ejercicio de escritura quiere contribuir a una apología de la relación teórico-práctica y apoyar el posicionamiento cada vez más firme de la implicación y el acompañamiento psicosocial, que como lo afirma Barrero (2020):

La mayoría de pensadoras y pensadores críticos de nuestra América profunda se han planteado este problema de la reconfiguración de los esquemas de valoración de la realidad. Varios coinciden en que es una tarea de gran complejidad que se inicia con la lucha por la descolonización. Creo que también hay que transformar nuestros roles a partir de una implicación comprometida en procesos de organización y movilización social. (p. 228)

En correspondencia con lo expuesto, el lector se encontrará este escrito dividido en cuatro partes. La primera se titula “Empatía en la intervención psicosocial con familias”; la segunda, “Un giro, dando lugar a la afectividad en intervención psicosocial”; la tercera, “Alteridad, un llamado al agenciamiento de vidas en el contexto de la intervención psicosocial”; y la cuarta parte presenta las “Consideraciones finales”.

Desarrollo

Empatía en la intervención psicosocial con familias

La relación entre lo psíquico y lo social ha despertado diversas formas de abordaje e interés; por ello, siguiendo a Pavón-Cuellar y Orozco-Gúzman (2017), esta relación puede ser entendida como la unidad de ambos, o bien, ser estudiada de forma separada y solo establecer relaciones entre sí por situaciones coyunturales, como la atención a víctimas de violencia o a niños en condiciones de vulnerabilidad de derechos fundamentales, situaciones en las cuales puede acompañarse a las personas sin la obligación de una postura transdisciplinaria. Es de común conocimiento las carencias referidas a la construcción de procesos entre disciplinas para atender problemáticas que afectan la vida de las personas, porque se le “llama intervención psicosocial” a cualquier trabajo que junta profesionales sin un objetivo común claro. Por eso, la crítica que subyace en las palabras de Pavón-Cuellar y Orozco-Gúzman (2017) y Villa (2012) cobra tanto sentido. En otras palabras, la

intervención psicosocial propende por el acompañamiento de personas, familias y comunidades; es decir, no toda intervención puede ser considerada como psicosocial. Para efectos de este escrito, se entiende la intervención psicosocial como la coordinación de un conjunto de acciones con propósito transdisciplinar que busca generar la transformación de una situación que produce condiciones de precariedad y vulnerabilidad a una comunidad específica.

En relación con lo anterior, la empatía es entendida como los sentimientos de compañía y condolencia que se despiertan ante el sufrimiento de las personas y que llevan a establecer acciones que buscan disminuir o afrontar las situaciones de precariedad. Dice Smith (1997):

Lástima y compasión son palabras apropiadas para significar nuestra condolencia ante el sufrimiento ajeno. La simpatía, aunque su significado fue quizá originariamente el mismo, puede hoy utilizarse sin mucha equivocación para denotar nuestra compañía en el sentimiento ante cualquier pasión. (p. 52)

En este sentido, la tesis de trabajo es que la génesis de los procesos de intervención psicosocial son la empatía y el deseo de proporcionarnos, los unos a otros, las condiciones necesarias y favorables para vivir en sociedad.

De la mano con esta noción de intervención psicosocial y de empatía se encuentra la intervención familiar que realizan los profesionales de distintas áreas de formación. Siguiendo a Quintero (2007), la familia es el principal grupo primario en el que sus integrantes aprenden procesos de humanización, subjetividad, socialización y enculturación; de ahí la dificultad para llevar a cabo intervenciones psicosociales con familias, por su diversidad y diferencia en aspectos como estructura, tipología y dinámica interna. Sin empatía por las singularidades que ocurren en su fuero interno, los profesionales no tienen otra alternativa que la improvisación y la falta de comprensión de un grupo humano fundamental para cualquier desarrollo político, subjetivo y social.

Siguiendo este razonamiento, la intervención psicosocial con familias implica acordar objetos de intervención que quiebren los límites disciplinares, sumado a esto, es necesario un análisis a la tradicional noción de intervención y la propuesta de una forma de relación entre los profesionales y las familias, sin las distancias heredadas de las posturas que se sostienen en la tesis de la distancia profesional y la neutralidad. Como dice Barrero (2020), modificar la noción de intervención psicosocial donde el profesional es quien se ubica en el lugar de conocimiento irrefutable y certero hacia una posición de implicación y compromiso en los procesos humanos, que se basan en la construcción conjunta de rituales de reflexividad. Para el caso de este escrito, se incluyen los procesos de implicación psicosocial con familias.

En otras palabras, para llevar a cabo un proceso de intervención psicosocial con familias se insiste, en este escrito, en hacer énfasis en los sentimientos de simpatía. Etimológicamente, esta palabra guarda un sentido originario en la palabra griega *συμπαθής*, que en la tradición latina puede enunciarse como *sympathéos*. Esta palabra señala el gesto íntimo de compadecerse o tener los mismos sentimientos que los demás. Aquí es bueno aclarar que, aunque se puedan sentir los

mismos sentimientos, no se experimentan de la misma manera, pues es imposible sentir del mismo modo que otra persona, aunque ambas sientan miedo, amor, empatía o vergüenza. Dicho de otro manera, tenemos los mismos sentimientos, pero no la misma experiencia que se deriva de ellos. Una cosa es sentir la tristeza y otra cosa es la experiencia de la tristeza, porque cada uno la vive a su manera, desde sus propios recursos psíquicos y sociales, para construir con ello una interpretación que siempre guardará matices diferentes a la de los demás.

En este sentido, la simpatía en los procesos que acompaña un profesional, a familias en condiciones de vulnerabilidad o sufrimiento, cuestiona la noción de intervención verticalizada que ubica a tal profesional por encima de las familias. Con la noción de simpatía se plantea una proximidad a un sentido del acompañamiento, de la implicación, de la reflexividad con las familias, alejados de la neutralidad promovida por la no siempre posible “evidencia científica”.

Esta forma de ver la simpatía nos hace girar la mirada, no renunciando a la ciencia y sus métodos, pero sí al modo de hacerlo, en tanto ubica a las familias como objeto de intervención y no como un grupo de seres humanos con subjetividades, formas de pensar y saberes con los cuales puede afrontar la adversidad. Otra forma de decirlo es la siguiente: no renunciamos a los métodos científicos de atención a las familias, pero proponemos la complementariedad de los mismos en el trabajo.

Finalmente, tal sinergia de métodos le da un lugar a la familia como agente de cambio y no ubica al profesional en lugares mesiánicos, sino como un ser humano que sabe de métodos científicos y los pone a disposición del diálogo con las familias con quien se construye una forma de modificación o afrontamiento de situaciones especialmente difíciles. Hay que recordar que quienes son expertos en sus propias vidas son las mismas familias, y que el profesional, cuando menos, es un intruso a quien se le delega una autoridad científica por parte de las familias. No deja de ser la intervención familiar más que un acuerdo entre familias y profesionales. En ese sentido, proponemos una forma más cercana entre las partes que tenga sus fundamentos en sentimientos de simpatía.

A continuación, se da paso al siguiente apartado referido a la afectividad en los procesos de intervención psicosocial y el lugar de la implicación para generar procesos de transformación social con las comunidades y las familias.

Un giro, dando lugar a la afectividad en intervención psicosocial

Dentro del avance y propuestas de las ciencias sociales han existido diferentes concepciones sobre la relación entre el investigador y el objeto de investigación, incluso, su nombramiento varía de acuerdo con la postura ontológica bajo la cual se realice el acercamiento a la realidad social. Al respecto, las posturas latinoamericanas se han ido desarrollando desde los años sesenta, cuestionando la pretendida objetividad y neutralidad de la ciencia.

Estos cambios se han generado, en palabras de Maritza Montero (2004), porque “se produce una serie de movimientos sociales que difunden ideas políticas y económicas -entre ellas, la teoría de la dependencia- que van a influir sobre los modos de hacer y de pensar en las ciencias sociales” (p. 19). Esto conlleva una concepción del ser humano distinta, tanto desde el lugar del profesional como de la población con la que se pretenda trabajar.

Es importante retomar esta parte de la historia, porque es a partir de nuevas propuestas, como las de Fals Borda, desde la sociología, o de Freire, desde la educación popular, que se empieza a generar una concepción del ser humano como ser activo y no solo como receptor pasivo de las intervenciones. Esto implica, a su vez, un cambio en las formas de producción del conocimiento, en las que, como lo menciona Ghiso (2017):

La realidad se asume a través de la memoria que reelabora situaciones, experiencias y eventos vividos que dejaron huellas en cada uno. Estas huellas son repertorios de sentipensamientos que se nos presentan en la medida en que hay una apertura solidaria a la expresión, a la escucha y al diálogo. (p. 261)

Por tanto, el rol de los profesionales sociales implica el relacionamiento, que podría comprenderse desde Barrero (2020) como implicación; “un involucramiento directo con las comunidades desde abajo y desde adentro de sus procesos vitales existenciales” (p. 46). Este lugar interpela el hacer desde el lugar del ser, no hay forma de trabajar con sujetos, grupos, familias, comunidades prescindiendo de los afectos. Están implícitos en las relaciones, y como lo aclara Fernández Christlieb (2000):

Los afectos son casi siempre estudiados como si fueran causas, como si fueran efectos, como si fueran conductas, como si fueran atribuciones, como si fueran funciones, como si fueran representaciones, como si fueran palabras, pero casi nunca, como siendo afectos. (pp. 8-9)

Su estudio, por tanto, implica que los profesionales de las ciencias sociales reconozcan que trabajan con seres humanos y, por ello, están presentes los afectos; se dará el encuentro con las motivaciones, intereses o desintereses y/o apatías. El cómo abordarlas no implica un método o estrategia específica, es un ejercicio de sentir en el momento, el lugar, el contexto, el encuentro o desencuentro que va dando lugar a diversas formas. En palabras de Fernández Christlieb (2000), “[l]a comprensión de la afectividad también es inútil, tampoco persigue fines. Intentar comprender la afectividad no implica controlarla ni predecirla; por antonomasia, todo sentimiento es siempre nuevo o insólito, nunca estrictamente repetible” (p. 153).

El profesional no es ni objetivo ni objeto; en este encuentro, por tanto, es necesario que el profesional identifique sus afectos, indague qué posibilita y qué dificulta el encuentro. Porque habrá formas de afectividad que le permiten la expresión, el diálogo, el acercamiento, pero habrá otras que impiden, restringen y separan.

Cómo trabajar con los otros, familias, grupos, comunidades, cuando las formas de afectividad del profesional están caracterizadas por el no reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de expresiones, de identidades; cuando no hay una motivación por el acercamiento y el relacionamiento. Retomando a Honneth (1997, como se cita en Lopera, 2012), “cuando se presenta alguna dificultad para la expresión del afecto, la influencia sobre el comportamiento se torna negativa, generando limitaciones en la confianza en sí mismo y por ende en los demás, dificultando la relación con las otras personas” (p. 72).

De manera coloquial se ha nombrado que para el trabajo con otros se requiere una “sensibilidad social”, que podría ser comprendida a partir de formas afectivas como la solidaridad y la empatía; estas son las que posibilitan el reconocimiento y el encuentro en el que se faciliten procesos de cambio y/o transformación. Es importante tener presente que “una característica del trabajo con comunidades es que suele estar acompañado de alegría, de simpatía y, en general, de afectividad (positiva, aunque también la hay negativa, pero no en la proporción de los afectos positivos)” (Montero, 2004, p. 132). Hay que dar a conocer, en los estudios e investigaciones, qué pasa en estos encuentros con otros; no solo mostrar datos, cifras, discursos desprovistos de lo que sucede en el encuentro entre los profesionales y las comunidades o grupos a los que llega, los cuales suscitan sentimientos, que en palabras de Fernández Christlieb (2000) podrían nombrarse como afectividad colectiva.

La manera de nombrarlo puede implicar emociones, sensaciones, intereses, “todo afecto es una ‘forma’, las formas son ‘situaciones’” (Fernández Christlieb, 2000, p. 8). La invitación es a nombrar y cualificar lo que sucede en esos encuentros; las caracterizaciones de las situaciones van vislumbrando esas formas de afectividad, las cuales son particulares y contextuales, propias de esos encuentros, y que cambian, no son estáticas, tal cual corresponde con las realidades sociales.

Lo nombrado hasta ahora implica un giro en el rol y la mirada del ejercicio profesional en las ciencias sociales; es una perspectiva relacional que involucra lo que algunos autores latinoamericanos han nombrado como acompañamiento (Villa, 2012); implicación (Barrero, 2020) que se caracteriza por el reconocimiento del otro como un ser activo y, por tanto, el saber no es exclusividad del profesional y el encuentro es cercano, en el que está implicado el ser afectivo. Siendo este el punto de partida, la pregunta por cómo generar estos procesos involucraría metodologías que posibiliten la interacción que da lugar a la discusión, a la reflexión y a la participación de las comunidades, grupos y familias; porque sus voces, ideas, saberes y sentires tienen un lugar central en la construcción y deconstrucción del conocimiento y de sus realidades. Realidades que son contextuales y, por tanto, no habrá pretensiones de generalización; por el contrario, lo importante es la comprensión de las vivencias, experiencias y prácticas.

A continuación, será expuesta la tercera categoría de este escrito, la cual se enfoca en la noción de alteridad como forma de agenciar estilos de vida a través de procesos de intervención psicosocial.

Alteridad, un llamado al agenciamiento de vidas en el contexto de la intervención psicosocial

Este análisis no pretende agotar un tema tan amplio y complejo como la alteridad y el sentido de agencia, de los cuales teóricos como E. Lévinas y A. Sen, entre otros, han generado aportes significativos para su comprensión; por ello, más bien se propone un momento reflexivo que converge por trascender las perspectivas teóricas, teniendo presentes puntos de humanización y encuentro relacional en el contexto de intervención psicosocial en donde el ser humano sea visto como un sujeto activo que afecta y es afectado por otros, que transforma, se transforma a sí mismo y a otros, e incide considerablemente en el contexto en el que vive; “[e]l mundo de las relaciones sociales que tienen lugar en el terreno de la vida cotidiana forma parte, a su vez, de un universo de producción de sentido más amplio” (Núñez, 2012, p. 51).

En este orden de ideas, conceptos como alteridad y agenciamiento en el contexto de la intervención psicosocial generan una plataforma humana y relacional que reconoce la existencia de seres humanos que transforman vidas a partir de compartir sus conocimientos y capacidades instaladas. Retomando a Bauman (2002), se precisa de individuos que puedan transformar-se, autotransformar-se en condiciones de incertidumbre. De esta manera, el contexto de la intervención psicosocial oferta posibilidades humanas, matizadas por un juego relacional, comunicacional de emociones y sentimientos, mediatizadas por un interés de bienestar y cambio en quienes buscan apoyo.

De forma que, se trata de un encuentro solidario, colaborativo, voluntario, ético y profesional, en donde personas y familias, al igual que los profesionales, experimentan afectaciones recíprocas que les ayudan a reevaluarse y confrontarse, en donde las partes no son vistas como clientes o usuarios, sino personas, familias y profesionales que a partir de sus competencias danzan en un contexto de intervención para regular la incertidumbre y posibilitar el cambio a partir de sus propios recursos. Núñez (2012), parafraseando a Alfred Schütz, resalta que “[e]l otro se nos presenta como significativo; y se intenta abrir un breve diálogo” (p. 53). En este contexto humano, relacional, vincular y social, agrega la autora, “[q]ueremos saber del otro tanto o tan poco como sea necesario, según el tipo de relación que quiero establecer con él o con ella” (p. 54), teniendo presente el grado de proximidad y contacto, enmarcado en un profundo respeto por las narrativas de vida.

En sintonía con estas tesis, Pavez y Sepúlveda (2019) consideran que el contexto de la intervención psicosocial recrea un escenario eminentemente complejo, habitado por seres humanos que dinamizan y transforman la existencia de otros. Bidireccionalidad que incluye una perspectiva sistémica, de afectaciones mutuas, que convocan horizontes de bienestar, en donde unos y otros, al generar niveles empáticos, de compromiso y afecto, instauran dinámicas de cambio, requeridas y deseadas:

Los agentes poseen un poder en sentido amplio, tanto sobre la continuidad de la vida social como sobre su transformación. Este poder consiste no en que su acción de nacimiento a los sistemas sociales en que se encuentran inmersos, sino en que los recrea y asimismo a las condiciones que, de hecho, hacen posible su accionar. (Pavez & Sepúlveda, 2019, p. 97)

Contexto psicosocial que a su vez subyace a un poder (*ableness*), o de empoderamiento (*empowerment*), desde el cual las partes, cliente o usuario, y/o profesional, incrementan competencias para actuar, instruirse y funcionar mejor en el sentido deseable (Sen, 1999). En otras palabras, un contexto de intervención psicosocial generador de procesos de agenciamiento de vida, que articula elementos relacionales y vinculantes, en donde las partes habilitan competencias humanas y profesionales para ayudar y dejarse ayudar; “[l]os individuos no siempre están en contacto con su fuerza vital. Muchas personas no prestan atención al tesoro que contienen, y necesitan ayuda para encontrarlo” (Satir, 1983, p. 148). Destaca Satir (1983) que la belleza de una persona a veces se encuentra oculta y es “necesario, excavar mucho para encontrarla” (p. 149); y desde esa conexión vital, desde un yo experto, que a partir de su trayectoria de vida y una experticia profesional induce aperturas empáticas y comunicacionales, entre otras, se orienta un proceso de cambio en alguien que requiere apoyo.

En sintonía, los aspectos comunicativos, de acuerdo con Herrera et al. (2019) se convierten en un puente dialogal en donde las partes recrean su existencia y sus narrativas para instaurar una dinámica de cambio, “aspecto que particularizan los profesionales en desarrollo familiar, trabajadores sociales, psicólogos y terapeutas de familia, quienes privilegian la escucha activa como un elemento favorecedor en el bienestar de las familias” (p. 14), en donde acercarse, comprometerse e involucrarse con personas y familias, permite confrontar situaciones, encontrando nuevos sentidos y significados hacia un proceso de cambio. En este contexto, acercarse implica un profundo respeto por el otro y sus historias, pero también una apertura desde una otredad relacional, emocional, en donde cada uno opera y dispone de capacidades humanas para tal propósito.

Contexto relacional que a su vez habilita un encuentro de intersubjetividades, “[l]a subjetividad es una identidad móvil, un sujeto que logra distintas articulaciones, no va totalizando de manera lineal ... La subjetividad propia -tal como la postula Lévinas- permite portar nuevos sentidos” (De Borja, 2008, p. 19); complementa Baró (1993) que la interacción propia de estos encuentros intersubjetivos representan “una forma de interdependencia” (p. 6), en donde cada persona influye y es influido por los demás, enmarcadas según el autor en una solidaridad mecánica que incluye percibirse como miembro, satisfacer necesidades y apuntar a objetivos comunes; y de una solidaridad orgánica, que incluye una organización funcional, interdependencia e interacción; así, el contexto de la intervención psicosocial está mediado por aspectos intersubjetivos e intrasubjetivos, inherentes a la naturaleza relacional de las partes.

A tono con lo expuesto, la alteridad se observa articulada a la génesis de la intervención psicosocial, como un aspecto eminentemente humano, desde el cual unos y otros recrean la existencia y se posibilitan aperturas relacionales dirigidas al cambio. Viveros (2015), al respecto, parafrasea la noción de mismidad de Lévinas, referida a la interioridad o subjetividad, desde la cual se abre la puerta para entender el desarrollo humano y las relaciones de alteridad por vías de reflexividad y optimismo, en donde la necesidad de otro genera apertura para el encuentro y proximidad, direccionado según el autor a un “[v]ínculo más responsable” (p. 9).

Por su parte, el concepto de agencia, de acuerdo con Medina et al. (2007), ha sido acogido en las ciencias sociales y humanas, principalmente en los tratados sociológicos; los estudios sociales contemporáneos, por su parte, han generado un énfasis del concepto de agenciamiento en la infancia, la familia y los tratados comunitarios. Pavez y Sepúlveda (2019) se preguntan si, bajo estas premisas, los profesionales psicosociales contemporáneos observan a personas y familias como sujetos activos y participantes que afectan y/o modifican los entornos que habitan, y no solo como entes pasivos de este espacio. A tono con estos intereses, Tejada (2005) resalta que:

La agenciación supone ser una estrategia de cambio para que los individuos puedan generar modificaciones y transformaciones de sí mismos y de su ambiente, por lo tanto, implica un proceso y un procedimiento sistemático para determinarse, desarrollarse, retroalimentarse y modificarse. (p. 117)

Según Tejada (2005), nuestra contemporaneidad implica retos de importancia con entornos cada vez más desafiantes y de alta incertidumbre, sobre los cuales el ser humano deberá generar afrontamientos estratégicos para dinamizar el cambio deseado, no impuesto. Parafraseando a Bauman (2002), las consecuencias de estos desafíos convocan actuaciones humanas, es decir, humanos que confrontan y resuelven asuntos humanos, aclarando que el desequilibrio, la inestabilidad es parte de la existencia, de ahí que la tarea del ser humano es la búsqueda de equilibrio, teniendo presente que el caos constituye un principio rector del universo, imposible de aniquilar, pero posible de afrontar e intervenir, para regular su impacto y afectación.

De esta forma, la contemporaneidad incluye desafíos importantes en el contexto de la intervención psicosocial, entre ellos una invitación a los profesionales sociales a dejarse permear por los aportes de la alteridad y el agenciamiento, no como doctrinas impuestas del ejercicio profesional, sino más bien como un escenario de aperturas y posibilidades para crecer en humanidad y servicio al otro.

Consideración final

Puede afirmarse que las intervenciones psicosociales están consolidadas como práctica gestora de cambios en esta sociedad, para ello la empatía, la afectividad y la alteridad juegan un papel de suma relevancia. Se sabe que la objetividad es una forma de distancia entre los profesionales y las comunidades, porque tiene el propósito de atenazar los problemas sociales como si estos fueran objetos de laboratorio para manipularlos y propiciar intervenciones que con frecuencia están alejados de las personas y de sus propios contextos. Como dice Villa (2012):

Quiero partir de un contexto en el que lo psicosocial parece haberse puesto de moda en el país, para intentar preguntarme y preguntarle al lector sobre la razón de esta coyuntura y en especial por las comprensiones que tenemos de lo psicosocial, puesto que empiezo a sospechar que con esta palabra puede decirse todo y nada, y a la hora de concretar los referentes, éstos no son claros, y casi que cualquier intervención comunitaria, y a veces, ni siquiera comunitaria, terapéutica y hasta psiquiátrica, siempre y cuando se haga con un grupo social, que generalmente es vulnerable, es calificada con ese término. (p. 350)

Finalmente, en este escrito se reflexionó sobre la importancia de la empatía, la afectividad y la alteridad en las dinámicas relacionales que se generan entre profesionales y familias en procesos de implicación psicosocial. Se procuró ubicarse en un lugar desde el cual la noción de la intervención psicosocial no tuviera un tinte instrumental, sino un enfoque intersubjetivo, participativo y de implicación entre profesionales, los sujetos, las comunidades y las familias. Dicho de otro modo, siguen siendo una opción de acompañamiento a personas, familias y comunidades para propiciar cambios que tributen a mejorar las condiciones de bienestar. Resulta propio advertir que las personas, las familias y las comunidades precisan de intervenciones éticas, humanas y profesionales, aspectos que interrumpen cualquier posibilidad de cosificación o instrumentalización humana en un contexto de intervención profesional e institucional.

Referencias

- Baró, M. (1993). *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica (II)*. UCA. <https://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/1989-@-Sistema-Grupo-y-Poder-Psicologia-Social-desde-Centroamerica-II.pdf>
- Barrero, E. (2020). Implicación y acompañamiento psicosocial desde una clínica de la subversión psicoplítica. En *Clínica Psicopolítica. Aportes para la construcción de una psicología de la subversión en tiempos de horror neoliberal* (pp. 219-240). Ediciones Cátedra Libre.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.

- Blanco, A., & Varela, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco & J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención psicosocial* (pp. 3-44). Pearson Prentice Hall.
- De Borja, F. (2008). *Sentido y Alteridad desde el pensamiento de Emmanuel Lévinas* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108483/castro_f.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Fernández Christlieb, P. (2000). La afectividad colectiva. *Athenea Digital*, 1(1). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.37>
- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255-264.
- Herrera, O., Bedoya, L. M., & Coronado, A. M. (2019). Formas de intervención psicosocial para familias que consultan por temas de crianza. *Infancias Imágenes*, 18(2), 226-246. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14609>
- Lopera, A. M. (2012). *La vida da muchas vueltas. Transiciones, cambios e identidad social en las historias vitales de jóvenes ex-AUCN en proceso de reinserción a la vida civil* [tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <https://www.yumpu.com/es/document/read/16059392/la-construccion-de-la-identidad-social-a-traves-de-los-procesos-de->
- Medina, M. V., Layne, B., Galeano, M., & Lozada Puerto, C. (2007). Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendencia y Retos*, 12, 177-189.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, (75), 49-67.
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Pavón-Cuellar, D., & Orozco-Gúzman, M. (2017). Estudios psicosociales: entre el psicoanálisis, la psicología crítica y todo lo demás. *Revista Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 13(2), 139-163.
- Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Lvmen Humanitas-Universidad de Antioquia.

Satir, V. (1983). *Terapia familiar paso a paso*. Editorial Pax.

Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.

Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Alianza Editorial.

Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/25>

Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *Revista El Ágora*, 12(2), 349-365.

Viveros, E. (2015). *Alteridad familiar: una lectura desde Emanuel Lévinas*. Fondo Editorial Luis Amigó.

Lazo social: amor y segregación

Samir Ahmed Dasuky Quiceno*

Alejandro Betancur Vélez**

Introducción

Occidente ha tenido una concepción de ser humano aristotélica, o lo que es lo mismo, el hombre es un ser social por naturaleza, que se ha comprendido de manera limitada, pero válida, como un ser cívico o ciudadano. La naturaleza social del hombre involucra procesos de socialización con los otros, orientado por valores éticos y políticos que generan conductas prosociales; esto permite hacer comunidades más o menos armoniosas.

Freud se inserta en esta tradición y continúa con la reflexión sobre la naturaleza social del hombre, no desde el ámbito sociológico y filosófico, sino psicoanalítico, donde se interroga por lo que permite hacer lazo social, es decir, lo que hace posible que los hombres puedan hacer comunidad sin agredirse mutuamente. La respuesta es que los miembros de la masa o del grupo permanecen unidos a partir del poder del éros, el amor.

Recordemos las formas de hacer lazo social en Occidente, donde el amor, por ejemplo, en el mandato cristiano de amar a tu prójimo como a ti mismo, o una de sus expresiones: la amistad, que es constituyente en el mundo griego de la comunidad política, son valores mediadores de la vida social. Freud (1992c) agrega, además del amor, las identificaciones como forma de mantener el grupo o la masa cohesionada, en la que se establece una relación particular del yo del sujeto con el líder, y otro tipo de relación entre el yo del sujeto y los otros egos de la masa.

Freud no tarda en descubrir que aquello que permite cohesión al interior del grupo, como el amor y las identificaciones, es también motivo de segregación de la diferencia. A esta segregación e intolerancia Freud la llamó narcisismo de las pequeñas diferencias.

* Grupo de investigación Epimeleia. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

** Facultad de Salud Pública, Universidad de Texas. Texas Medical Center Houston, Texas.

El narcisismo está en relación con el yo. Occidente, principalmente la Modernidad, ha supuesto un yo racional, autónomo y consciente que si se orienta de manera adecuada puede establecer relaciones prosociales. Para Freud (1917/1992d), el yo es desconocimiento de lo que ocurre en el inconsciente del sujeto; para Lacan (1960/2001), el yo está sometido al poder débil de malaventura, lo que implica un giro de lo que hace lazo social a lo que hace objeción a dicho lazo, en tanto que el yo se estructura por las identificaciones en la relación especular con el otro, configurándose a sí mismo como paranoico, con las consecuencias que ello tiene.

Desde el psicoanálisis de Freud y Lacan, este texto interroga la relación que existe entre lo social y el yo; es decir, qué de lo social hay en el yo y qué del yo hay en lo social, en tanto esto permite comprender lo que hace lazo social, el cual hoy se denomina como “conductas prosociales”, como también lo que hace que los lazos sociales se disuelvan.

Lo anterior se llevará a cabo en tres momentos; primero, se desarrollará cómo a través del amor y las identificaciones se hace lazo social, poniéndole un límite al narcisismo; segundo, se muestra cómo el yo, en su relación especular, las identificaciones, está impregnado de un poder débil de malaventura que produce segregación sobre el semejante; y tercero, se plantea cómo en la práctica analítica surge el amor de transferencia como resistencia, pero a la vez como posibilidad, en la medida que se puedan reconocer las identificaciones y las condiciones de amor narcisista, de la que emana el amor-odio, para producir una pacificación del yo en sus relaciones especulares.

Desarrollo

Masa: amor e identificación

Sabemos que el amor pone diques al narcisismo, y podríamos mostrar cómo, en virtud de ese efecto suyo, ha pasado a ser un factor de cultura. (Freud, 1921/1992c, p. 45).

El psicoanálisis es una práctica clínica; sin embargo, se ha interesado en la relación, al estilo de la banda de Moebius, entre el yo y la vida social; es decir, qué de lo social hay en el yo, qué del yo hay en lo social.

En el texto *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud (1921/1992c) plantea la relación entre el individuo —entendido como un yo— y lo social —de las masas—, en tanto que el yo busca alcanzar las satisfacciones pulsionales, que, en la mayoría de las veces, se dan en el vínculo con los otros. Dice Freud (1921/1992c), “[e]n la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social” (p. 67).

Freud (1921/1992c) se interroga por lo que permite a los hombres estar unidos; hoy se le denomina conductas prosociales, a pesar de las satisfacciones pulsionales individuales que hacen objeción al vínculo humano, y ello solo es posible si “el individuo es capaz de sacrificar el interés personal, la satisfacción pulsional cuando se integra a un grupo” (p. 72). De allí el interés por entender, más que el alma de la masa, la psicología del yo y los mecanismos psíquicos que posibilitan hacer comunidad.

Desde la psicología del yo, Freud resemantiza un presupuesto aristotélico que ha recorrido a Occidente, a saber, el hombre es un animal social, “hecho para la asociación” (Aristóteles, 1985, p. 518). Este presupuesto se afirma en ciertos valores prosociales: en la antigua Grecia los hombres libres se vinculaban como ciudadanos a través del *logos* y concebían la *polis* como la sociedad de los amigos; en la Edad Media, el vínculo en los hombres se daba a través del *ágape*, *caritas*, y se concebían como la sociedad de los hermanos, en tanto tenían un mismo padre (Ruiz, 1995); en la Modernidad se introducen los derechos del hombre y con ellos los valores de igualdad, libertad y solidaridad o fraternidad —como también la tolerancia propuesta por Voltaire (1763/2015) y Locke (1692/2017)—. Valores ideales que orientan los lazos sociales y la forma de vida de los hombres, expresiones del amor para vivir pacíficamente en comunidad.

Existen comunidades o masas que se constituyen de manera efímera y otras de manera duradera. Con respecto a la primera, el filósofo Byung-Chul Han (2014) ha escrito sobre la nueva forma de hacer masa en la era digital que denomina enjambre, caracterizada por individuos aislados que “no desarrollan ningún *nosotros* ... Constituyen una *concentración sin congregación*, una *multitud sin interioridad*” (pp. 27-28 [énfasis propio]). Freud (1921/1992c) se interesa por la segunda y explica lo que hace posible una masa duradera de carácter artificial como la Iglesia —comunidad de los creyentes— y el ejército. Sin embargo, se puede extender la explicación de Freud a otros grupos, porque aborda la cuestión más allá de lo fenomenológico, apuntando a lo estructural a partir de un concepto propiamente psicoanalítico: la “libido”.

El concepto de libido no es unívoco, definirlo no permite advertir la riqueza de su significado, pero se puede decir de él lo siguiente: primero, es una expresión tomada de la doctrina de la afectividad; segundo, es una energía de aquellas pulsiones que tienen que ver con todo lo que puede sintetizarse como amor; tercero, la meta del amor es la unión sexual; cuarto, también incluye otras expresiones del amor, como el amor a sí mismo, por el otro, el amor filial, el amor a los hijos, la amistad y el amor a la humanidad, incluyendo a los objetos concretos y las ideas abstractas; quinto, todas esas aspiraciones son la expresión de las mismas mociones pulsionales que se apartan de la meta sexual o se le suspende su consecución, pero siempre conservan lo bastante de su naturaleza originaria como para que su identidad siga siendo reconocible: sacrificio de sí y búsqueda de aproximación (Freud, 1921/1992c).

La masa se mantiene cohesionada por el poder del éros, la libido. La libido empuja a la unión entre los sexos, como también a la unión entre los individuos; ambas uniones tienen el mismo origen pulsional, aunque una se diferencia de la otra por su fin sexual y la otra es de meta inhibida, existiendo una similitud entre la relación de pareja y la masa, el sacrificio de sí y la búsqueda de aproximación. Los “vínculos de amor (o, expresado de manera más neutra, lazos sentimentales) constituyen también la esencia del alma de las masas” (Freud, 1921/1992c, p. 87). El individuo movido por el amor renuncia a su singularidad en la masa y se deja orientar por otros sin oponérsele. Hay que advertir que la lógica explicativa que utiliza Freud va del yo a la masa, de la vida anímica del sujeto al grupo.

En la comunidad de creyentes y en el ejército, a pesar de las diferencias fenomenológicas, está presente el mismo espejismo: “hay un jefe —Cristo en la Iglesia, el general en el ejército— que ama por igual a todos los individuos de la masa” (Freud, 1921/1992c, p. 90). Cristo expresa el amor por igual para todos, como lo indica el Evangelio de Mateo (25, 40), “de cierto os digo que en cuanto lo hicisteis a uno de estos mis hermanos más pequeños, a mí lo hicisteis”, se viven como una comunidad de hermanos en tanto que “la ligazón de cada individuo con Cristo es también la causa de la ligazón que los une a todos” (Freud, 1921/1992c, p. 90). En el ejército ocurre algo similar “cada capitán es el general en jefe y padre de su compañía, y cada suboficial, el de su sección” (Freud, 1921/1992c, p. 90).

Lo que permite la cohesión con los otros para constituir la comunidad son los lazos que se establecen en dos direcciones. Por un lado, el lazo con el jefe que se encuentra ubicado en el lugar del ideal yo, por otro lado, el lazo identificatorio entre el yo o cada uno y los otros miembros de la masa. Ahora bien, la ligazón con el líder es crucial ya que esta permite la ligazón con los miembros de la masa, por eso cuando el líder desaparece la masa se atomiza. Esto último no ocurre de igual manera con la Iglesia.

La “formación de masa y en la masa” (Freud, 1921/1992c, p.97) permite que la hostilidad entre los hombres que la componen sea contenida, comportándose los individuos de manera similar, tolerando la especificidad del otro que lo consideran como igual. Esto solo es posible por los lazos libidinales que ponen límite al narcisismo.

Entonces, la libido produce lazo social entre las personas, pero también produce vínculos afectivos, las identificaciones. Estas aspiran “a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como ‘modelo’” (Freud, 1921/1992c, p. 100); es decir, que el yo toma para sí las propiedades del objeto, un único rasgo de la persona a la que se identifica, en este sentido las identificaciones tienen un carácter parcial.

En el amor y en las identificaciones está el narcisismo en juego, en la medida que se ama y se identifica al otro visto como un ideal, y se espera que el yo propio alcance el objeto para procurarse una satisfacción narcisista. Miller (2011) lo enuncia de la siguiente forma “amar verdaderamente a

alguien es creer que amándolo, se accederá a una verdad sobre sí mismo. Amamos a aquel o a aquella que esconde la respuesta, o una respuesta a nuestra pregunta: ‘¿Quién soy yo?’” (párr. 4). Con Freud (1921/1992c) podemos decir que se ama a quien “se ha puesto en el lugar del ideal del yo” (p. 107), y que la masa es “una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo” (pp. 109-110). De lo anterior se desprende que el ser humano no es un animal gregario, sino un ser de horda que pide dirección, un líder o un amo.

El psicoanálisis lacaniano plantea que en el lugar del viviente nace un sujeto que por ser efecto del lenguaje está dividido (\$), por el significante que lo representa y el Otro que le da sentido, caracterizado por ser un sujeto sin identidad que responde a la división con los significantes amos (S1): identificaciones, ideales, amor, como maneras de hacerse a un yo, o lo que es lo mismo, la identidad imaginaria, entendida como “el conjunto de las imágenes, incluida la imagen del cuerpo, y los significantes que identifican al individuo social o socializado” (Soler, 2018, p. 17), que es diferente a lo que denomina sujeto, “que es la parte del ser que no está identificada ... por estas imágenes y estos significantes” (p. 17).

El significante “Amo”, que viene a ocupar el lugar de la división del sujeto y constituir el yo, se ha encarnado en líderes del siglo XX, los cuales han transmitido ideales, valores, formas de vida y lazo social, como también identidades: Hitler, Stalin, el papa Juan Pablo II, Hirohito, entre otros. Hoy no tenemos amos universalizantes, tenemos la multiplicación de los significantes amos. La religión y la política que podían colectivizar las masas a través de un amo unario está en crisis, “hay un fracaso del significante amo, y este fracaso no quiere decir desaparición del significante amo, eso sería una imposibilidad” (Soler, 1998, p. 76), porque los sujetos conforman su yo a través de ellos.

Yo y segregación

En *El Malestar en la cultura*, Freud (1930/1992a) afirma que Eros es uno de los progenitores de la cultura, que permite ligar a los hombres y posibilita que cada vez una mayor cantidad de personas puedan permanecer en comunidad. El amor es “una de las bases de la cultura” (Freud, 1930/1992a, p. 99); es decir, el amor es civilizador, en tanto que les permite a los individuos sacrificar parte del narcisismo para vivir en comunidad (Soler, 2018).

Los acontecimientos históricos vividos por Freud, tanto la Primera Guerra Mundial como la gestación de la Segunda Guerra Mundial, y, sobre todo la experiencia clínica, le revelan un fenómeno estructural no contingente; la satisfacción del sujeto en el síntoma, la satisfacción en un más allá del principio del placer (Freud, 1920/1992b) en la que los sujetos se satisfacen, por paradójico que parezca, en el mal, en lo peor, en la destrucción y cómo ello está presente en el lazo social.

Se escucha con frecuencia que los lazos sociales se han disuelto, que hoy se expresa en el vínculo con los otros la intolerancia, el racismo o la xenofobia, y que el antídoto es el amor y la toma de consciencia de las diferencias para que el mundo sea un lugar mejor. Freud (1921/1992c) va a poner en consideración de nuevo el principio Occidental de la naturaleza social del hombre y cuestiona la concepción admitida de que el amor y un yo consciente generan conductas prosociales, porque paradójicamente el amor, las identificaciones del yo, la autonomía del yo que produce lazo social, también generan las más grandes segregaciones.

Freud (1921/1992c) nos da un ejemplo de ello refiriéndose a la comunidad de creyentes cristianos que denominan su religión como religión del amor (aunque realmente funciona con la misma lógica en diversos grupos, sea de carácter político, estético, étnico, sexual, en la que entre ellos comparten valores ideales como la justicia, la belleza, la identidad, la igualdad respectivamente): pero no dejan de ser una religión “dura y sin amor hacia quienes no pertenecen a ella. En el fondo, cada religión es de amor por todos aquellos a quienes abraza, y está pronta a la crueldad y la intolerancia hacia quienes no son sus miembros” (Freud, 1921/1992c, p. 94).

Esta crueldad (para los que no están en el círculo identificatorio) no solo ocurre en las comunidades religiosas, también ocurre en comunidades políticas, “como parece haberlo conseguido hoy el lazo socialista, se manifestará la misma intolerancia hacia los extraños que en la época de las luchas religiosas” (Freud, 1921/1992c, p. 94). Esta intolerancia también está presente en los hombres racionales de ciencia, si estas “diferencias en materia de concepción científica pudieran alcanzar parecido predicamento para las masas, también respecto de esta motivación se repetiría idéntico resultado” (Freud, 1921/1992c, p. 94), de lo religioso y lo político. Esto mismo ocurre en relaciones afectivas íntimas de dos (matrimonio, amistad, relaciones entre padres e hijos), entre familias, cofradías, pueblos, razas, extraños, entre otros. A este fenómeno Freud (1930/1992a) lo llamó narcisismo de las pequeñas diferencias, que define como “una satisfacción relativamente cómoda e inofensiva de la inclinación agresiva, por cuyo intermedio se facilita la cohesión de los miembros de la comunidad” (p. 111).

Dos cosas para resaltar; primero, un enemigo común para el grupo, al que se le pueda descargar la agresión, produce fortalecimiento de las identificaciones al interior del grupo agresor; segundo, en algunos casos, la agresión puede ser inofensiva, no pasa del insulto y menosprecio en otros casos pasa al exterminio y desaparición del otro.

En el centro del narcisismo de las pequeñas diferencias se encuentra el yo, que se comporta como si la diferencia con respecto a su imagen implicara un cuestionamiento al propio narcisismo; Freud (1921/1992c) afirma que “es innegable que en estas conductas de los seres humanos se da a conocer una predisposición al odio, una agresividad cuyo origen es desconocido y que se querría atribuir a un carácter elemental” (p. 97). Lacan (1960/2001) retoma *Psicología de las masas* de Freud para responder por esa predisposición al odio, a la agresividad al semejante, y advierte que:

Un objeto reducido a su realidad más estúpida, pero puesto por cierto número de sujetos en una función de denominador común, que confirma lo que diremos de su función de insignia, es capaz de precipitar la identificación del Yo Ideal hasta ese poder débil de malaventura que muestra ser en su fondo. ¿Habría que recordar, para dar a entender el alcance de la cuestión, la figura del Führer y los fenómenos colectivos que han dado a este texto su alcance de videncia en el corazón de la civilización? Sin duda que sí. (p. 657)

La tradición Occidental, fundamentalmente la Modernidad, ha supuesto un yo que es fundamento del hombre mismo: yo soy el que hablo, yo soy el que pienso, yo soy el que deseo, yo soy yo, y por este hecho se ha considerado un ser autónomo y consciente que se dirige a través de la razón y la voluntad. Esta concepción también está presente en la teoría del *ego psychology*, que propone en su terapéutica reforzar el yo para volverlo fuerte. En la cultura actual la teoría del *ego psychology* está presente en “el sujeto psicológico de la ‘libre elección’, dando forma al emprendimiento, la autoayuda, *al coaching* entre otras formas de la administración de uno mismo, ser el gerente de sí mismo tan de moda hoy” (Muñiz & Dasuky, 2016, párr. 1). Lacan (1992), frente a estas concepciones del yo, sean teóricas o culturales, las denomina “yocracia”, que es “el mito del Yo Ideal, del Yo que domina, del je por el que al menos algo es idéntico a sí mismo” (p. 66).

Es importante la expresión de Lacan para referir al yo como poder débil de malaventura, es decir, que el infortunio y la desdicha del yo es que no es fuerte ni autónomo; por el contrario, es sugestionable, e hipnotizable, y por este mismo hecho es puro desconocimiento de la causa que lo determina. Freud (1917/1992d) insistía en que el “yo no es el amo en su propia casa” (p. 135), es gobernado por el inconsciente y las pulsiones. Lacan (1960/2001) va más allá para indicar que al yo lo gobierna cualquier estupidez que sea capaz de precipitar la identificación del Yo Ideal, hasta ese poder débil de malaventura. La afirmación de Lacan (1960/2001) exige comprender cómo se constituye el yo para poder entender por qué es capaz de lo peor, de la agresión y el odio al semejante.

En *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*, Lacan (1949/1989) retoma un experimento donde se ubica frente a un espejo a un mono y a un niño entre los seis a los dieciocho meses de nacido; este último reconoce “su imagen en el espejo como tal” (p. 86), experimentando júbilo, distinto al chimpancé, quien no la reconoce como siendo la imagen reflejada de sí, sino como siendo otro. Lacan (1949/1989) interpreta este experimento desde el concepto de identificación y la define como “la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo imago” (p. 86).

El ser humano cuando nace, a diferencia del chimpancé, es un prematuro orgánicamente, no puede servirse de su propio organismo para sobrevivir por sí mismo, sino que su existencia depende de otro. Esta inmadurez orgánica es concomitante a la incoordinación motriz y al cuerpo fragmentado, así que se establece una dialéctica de la insuficiencia orgánica con la anticipación fantasiosa de la imagen de sí (yo) como totalidad, constituyendo la “identidad enajenante, que va a marcar

con su estructura rígida todo su desarrollo mental” (Lacan, 1949/1989, p. 90). En esa alienación constituyente, el niño toma la imagen en el espejo como siendo él, relación erótica, de amor, con su yo, producto de la alienación que viene del semejante como siendo él mismo, en lo que surge “su deseo por el objeto del deseo del otro” (Lacan, 1948/2009, p. 118), que deriva en una competencia agresiva, constituyéndose el yo, el otro y el objeto: donde se establece la lógica segregativa del yo o el otro, relación que se continuará el resto de la vida, que no es de carácter instintual, sino que propia de la relación intersubjetiva, donde el lugar del yo y del otro son intercambiables, en tanto son relaciones especulares.

Esta identidad enajenante que forma al yo por vía de la identificación trae como consecuencia el fenómeno humano paranoico, en tanto que el yo es estructuralmente paranoico porque se deriva de una relación de agresividad entre yo-yo, entre el yo y el semejante, de la que el fundamento es especular y no biológico, como ya se indicó. Entonces, el yo se constituye en la enajenación al otro, es decir, que el yo está estructurado por el deseo del otro, proceso identificatorio que instaura estructuralmente en el sujeto “el drama de los celos primordiales ... la dialéctica que desde entonces liga al yo [je] con situaciones socialmente elaboradas” (Lacan, 1949/1989, p. 91).

En *La agresividad en psicoanálisis*, parte IV, Lacan (1948/2009) plantea la siguiente tesis: “la agresividad es la tendencia correlativa de un modo de identificación que llamamos narcisista y que determina la estructura formal del yo del hombre y del registro de entidades característico de su mundo” (p. 102). En este texto ya había iniciado los desarrollos teóricos de la formación del yo vía las identificaciones, los cuales poseen un carácter agresivo, y la relación paranoica entre yo-yo, donde plantea: “pasar ahora de la subjetividad de la intención a la noción de una tendencia a la agresión es dar el salto de la fenomenología de nuestra experiencia a la metapsicología” (p. 115); es decir, que se propone comprender no la intención agresiva, sino la tendencia agresiva en los seres humanos a partir de la noción freudiana de libido para esclarecer la formación del yo y sus relaciones paranoicas.

Existe una relación evidente entre agresividad y psicosis paranoica, que se representan en los delirios propios de esta estructura y que se manifiesta de múltiples maneras:

Desde la explosión brutal tanto como inmotivada del acto, a través de toda la gama de las formas de las beligerancias, hasta la guerra fría de las demostraciones interpretativas, paralelamente a las imputaciones de nocividad que, para no hablar del kakón oscuro al que el paranoico refiere su discordancia de todo contacto vital, se superponen desde la motivación, tomada del registro de un organismo muy primitivo, del veneno, hasta aquella otra, mágica, del maleficio, telepática, de la influencia, lesional, de la intrusión física, abusiva, del desarme de la intención, desposesiva, del robo del secreto, profanatoria, de la violación de la intimidad, jurídica, del prejuicio, persecutoria, del espionaje y de la intimidación, prestigiosa, de la difamación y del ataque al honor, reivindicadora, del daño y de la explotación. (Lacan, 1948/2009, p. 115)

Estos fenómenos no se limitan a la psicosis, están presentes en las relaciones especulares entre los egos en la vida social, lo que subyace a esta relación paranoica es la “organización original de las formas del yo y del objeto [que se caracteriza por los] atributos de permanencia, de identidad y de sustancialidad, en una palabra, bajo formas de entidades o de ‘cosas’” (Lacan, 1948/2009, p. 116). El ser humano es un animal particular, porque es el único que extiende su sí mismo a través de los objetos, que dan “su polivalencia instrumental y su polifonía simbólica, su potencial también de armamento” (Lacan, 1948/2009, p. 116), con el que también pueden destruir al otro.

Los hombres que se consideran buenos ven caos en el mundo producido por los otros, de allí que el poder débil de malaventura del yo es “el delirio mismo de la bella alma misántropa, arrojando sobre el mundo el desorden de su ser” (Lacan, 1948/2009, p.118).

Amor de transferencia

El psicoanalista es testigo de esas almas bellas que arrojan al mundo su desorden desde el diván, fenómeno que denominó Freud (1915/1991a) como amor de transferencia. El manejo del amor de transferencia es lo que diferencia al psicoanálisis de las demás prácticas terapéuticas; para estas el vínculo terapéutico debe constituirse desde la comprensión, la afectividad, la aceptación, la cercanía, la empatía, inclusive, el terapeuta funge como modelo, es decir, con manifestaciones de amor y de identificación, como se ha explicado antes. Por el contrario, Freud (1915/1991a) demuestra que el amor de transferencia es un obstáculo para el trabajo clínico y la consecución de la cura porque favorece la ignorancia, ya que en la expresión de amor el analizante oculta, desestima sus perturbaciones y conflictos psíquicos.

El amor en el tratamiento aparece de manera inesperada, incluso, para Freud, quien observa un fenómeno curioso en la clínica: el analizante se fija en la figura de su analista y se interesa por él, tomando este lazo social matices de enamoramiento o admiración; en este momento del tratamiento el analizante hace grandes progresos, se muestra bien y reporta una disminución de la queja que lo llevó a consultar, pero tiempo después la situación cambia, el analizante, de repente, no puede acatar al principio fundamental del psicoanálisis, la asociación libre, decir todo lo que se le ocurre sin censura. Ahora, el analizante nada tiene que decir, está fascinado y absorto en el enamoramiento, produciendo un detrimento de las asociaciones que conducen al material de lo inconsciente.

El obstáculo clínico yace, entonces, en el amor de transferencia que amenaza con finalizar prematuramente el análisis. Al analizante acercarse a la represión, la resistencia moviliza y exagera los sentimientos ambivalentes de amor y odio reprimidos, más allá de la realidad del pacto terapéutico entre el analista y el analizante. La sobreestimación de estos sentimientos hacia el analista pone en riesgo la cura y el análisis: por un lado, el analista no preparado puede concluir el análisis así, evitando la situación embarazosa de esos sentimientos, o ceder ante ellos, perdiendo el lugar

propicio para efectuar la cura; por otro lado, el analizante se frustra y se enoja al ver sus sentimientos no correspondidos e intenta abandonar el tratamiento o vengarse del analista. En todo caso, los sentimientos reprimidos y desmedidos buscan interrumpir la cura y mantener la enfermedad.

El amor de transferencia, como se ha indicado, representa un estorbo hacia el progreso de la cura porque el mismo es una resistencia, es decir, que amor y resistencia en la experiencia clínica de la transferencia son sinónimos, y como toda resistencia, el amor de transferencia mantiene la represión, deteniendo las verbalizaciones. El amor que se manifiesta en la clínica es una manera de mantener lo reprimido, es decir, el amor de transferencia está ligado a la ignorancia, el no querer saber sobre las determinaciones inconscientes del sufrimiento.

La regla fundamental del análisis, la asociación libre, invita al paciente a divagar en el lenguaje para llenar con palabras las lagunas de lo olvidado reprimido; Freud (1917/1991c) lo resume, “*Wo Es war, soll Ich werden*” (Donde Ello era, Yo debo devenir)[énfasis añadido]” (p. 74); podríamos decirlo lacanianamente, donde el ello era el sujeto debe advenir, para indicar que yo y sujeto no son idénticos. Pero las palabras no logran acceder de manera directa a lo reprimido inconsciente, como tampoco hay reminiscencias directas sobre ello; es en el amor de transferencia que lo inconsciente se expresa a través de la actuación, donde se pone en escena el material reprimido sobre la persona del analista.

Por eso el analista debe estar alerta para maniobrar el amor de transferencia y la repetición como actuación de lo inconsciente reprimido. El analista debe saber que el amor u odio no tienen que ver con él o sus méritos, él se ha vuelto el blanco de los sentimientos ambivalentes al encarnar un *clisé*, un ejemplo —que bien podría ser otro— de un prototipo de patrones determinados durante la sexualidad infantil; es decir, que el analista viene a ocupar en la transferencia el lugar de los ímagos infantiles insatisfechas del analizante.

Si bien el amor de transferencia favorece la ignorancia, se llega a un conocimiento inconsciente por medio de la escenificación. Freud (1912/1991b) afirmó que el amor de transferencia pone en evidencia los síntomas, las condiciones de amor y la elección de objeto que no se verbalizan:

[El paciente] quiere actuar {agieren} sus pasiones sin atender a la situación objetiva {real}. El médico quiere constreñirlo a insertar esas mociones de sentimiento en la trama del tratamiento y en la de su biografía, subordinarlas al abordaje cognitivo y discernirlas por su valor psíquico. Esta lucha entre médico y paciente, entre intelecto y vida pulsional, entre discernir y querer ‘actuar’, se desenvuelve casi exclusivamente en torno de los fenómenos transferenciales. (p. 105)

Con respecto a lo dicho por Freud, en lo referente a la repetición en la transferencia, Lacan (1964/1987) va a decir que “el sujeto busca su certeza. Y la certeza del propio analista en lo concierne al inconsciente no puede ser extraída del concepto de transferencia” (p. 136).

Lacan (1964/1987) retoma el concepto de amor de transferencia propuesto por Freud y destaca la función del analista que ocupa el lugar del supuesto saber, hacia la cual el analizante dirige su demanda, en tanto que este posee un saber sobre su padecimiento. Es el lugar del analista el que le da existencia al inconsciente en el analizante bajo transferencia. Lacan (1964/1987) afirma que “la propia presencia del analista es una manifestación del inconsciente” (p. 131).

El amor de transferencia, sin dejar de ser un peligro para el proceso analítico, también es un estado privilegiado que posibilita la cura, porque el amor de transferencia puede ser intervenido por la interpretación. El amor, entonces, al menos en su modalidad clínica, pone en evidencia las perturbaciones del analizante en su capacidad de amar. La clínica psicoanalítica hace pasar el amor por las palabras, pasar la relación especular del orden de lo imaginario, yo-yo, por lo simbólico, para apaciguar el odio y la violencia que encarna, e identifica los rasgos singulares de la elección de objeto de amor en el sujeto versus los atributos de la masa con los cuales el analizante se identifica; es decir, privilegia las condiciones singulares de la identificación a las identificaciones socializadas de la masa, trayendo como consecuencia el reconocimiento de la agresividad que conllevan sus identificaciones singulares, más allá de las justificaciones en el grupo.

El psicoanálisis, al anudar las imágenes que fomentan la identificación, con las consecuencias anteriormente mencionadas, a las palabras produce tres efectos pacificadores; primero, permite atenuar la rivalidad y la agresión, producto de los fenómenos especulares y la estructura paranoica del yo, porque las palabras mueven el espejo, revelando la ilusión óptica de una supuesta totalidad o completud; segundo, se rompen las identificaciones con la masa y se reconocen los rasgos singulares de las identificaciones, desinflando el lugar del ideal del yo como garante de la verdad (esto conlleva otras consecuencias: a diferencia de algunas prácticas modernas terapéuticas que buscan fortalecer y empoderar el yo, y, por ende, su rivalidad con los demás, el analizante se reconcilia con la malaventura del yo, construyendo un saber-hacer allí donde falla y aminora las exigencias de los ideales); y tercero, como consecuencia de los primeros dos, una vez atenuado la rivalidad y reconociendo la singularidad, se abre la posibilidad de un amor más digno.

Conclusiones

Para el psicoanálisis, el yo y la masa se relacionan, los límites entre ambos se hacen porosos y permeables, no habiendo un límite preciso entre ellos. Dicha relación le ha interesado a Freud en la medida que concibe la constitución de la masa a partir del yo, reactualizando y resemantizando el principio que ha estado presente en la cultura Occidental: el hombre es un ser social por naturaleza. El psicoanálisis se interroga por ¿cómo el hombre que busca la satisfacción de sus pulsiones, haciendo objeción al lazo social, puede hacer parte del grupo? La respuesta, según Freud, es el poder de Eros, el amor y sus múltiples expresiones, y las identificaciones.

El grupo se mantiene por el poder de Eros. El amor busca la unión sexual, pero de manera inhibida, procura la cohesión y armonía en el grupo. Así que se configura un circuito libidinal, la fuerza anímica del éros, entre los miembros del grupo fortaleciendo los lazos entre los diferentes yo que lo conforman. Esta configuración, primero, subordina los intereses singulares al bienestar del grupo, tal como en el enamoramiento entre una pareja, que se sacrifica el sí mismo a favor de la aproximación con el otro; y segundo, se establecen valores prosociales entre los miembros del grupo para vivir pacíficamente en comunidad y mantener los lazos sociales. Valores prosociales que no necesariamente son para los que quedan por fuera del grupo, inclusive puede ocurrir que a los de afuera del grupo se le aplique los antivalores, los no prosociales.

Existe una tensión entre la satisfacción de las necesidades de cada yo versus la fuerza que mantiene el grupo unido. Si bien se sacrifica algo de sí mismo para los demás, de ninguna manera este desaparece completamente, es por ello por lo que una parte de sí mismo, que busca la satisfacción pulsional de manera egoísta, amenaza con desmoronar al grupo, chocando con los valores prosociales y el lazo social.

Otra manera de hacer lazo social es a través de las identificaciones entre los miembros de la masa, de la cual se derivan las relaciones de reciprocidad, siendo esto posible porque elevan al líder al lugar del ideal del yo. De allí que la masa sea un conjunto de individuos que han tomado el mismo objeto, es decir, al líder en este caso; puede ser también una idea, como ideal, lo que generan las identificaciones entre los miembros que la componen.

Sin embargo, aquello que une también separa. El amor y las identificaciones que unen a un grupo en su interior generan conflictos con otros grupos, a lo que Freud llamó el “narcisismo de las pequeñas diferencias”. Estos conflictos entre grupos, cuyos ideales difieren, se interpretan como desafíos hacia el propio narcisismo, teniendo como respuesta la violencia y la segregación. El amor y los valores prosociales son limitados a las personas más cercanas e idénticas a nosotros mismos, y los demás reciben la hostilidad que no tiene lugar en el grupo.

El yo narcisista sufre del poder débil de malaventura, es decir, la desdicha de no ser ni fuerte ni autónomo, sino que sugestionable e hipnotizable, como también agresivo y segregativo, porque nace de la relación especular con el otro y los objetos, del cual se desprende una relación de rivalidad, odio, celos y envidia que caracteriza su estructura paranoica: yo o el otro, donde le atribuye al otro el desorden del mundo, porque ignora el “desorden de su ser”.

La relación especular, de amor y/u odio, se pone en juego en la transferencia. En el caso del amor, el analizante muestra mejoría en sus síntomas y hace grandes progresos, pero esto no es para Freud el fin del análisis, sino una resistencia que se expresa como un rechazo al inconsciente. Lacan, por su parte, plantea que el analista está en el lugar del sujeto supuesto saber, en tanto que el analizante le demanda un saber sobre su inconsciente y en ese lugar hace existir en el analizante el inconsciente más allá del amor de transferencia, como lo planteaba Freud.

El analizante utiliza el amor en favor de la ignorancia. Por eso Freud calificó el amor de transferencia como una resistencia, en tanto que el enamoramiento llega a dominar y obturar la asociación libre. La resistencia moviliza y exagera los sentimientos ambivalentes de amor y odio reprimidos, poniendo en peligro la relación terapéutica, de esa manera el analizante se mantiene en la enfermedad.

Freud veía otro fenómeno de la transferencia, la repetición. No hay un acceso directo por vía del recuerdo a lo reprimido inconsciente; frente a la imposibilidad de recordar, el analizante lo actúa. El amor de transferencia revela por medio de la escenificación del inconsciente las perturbaciones del analizante en su capacidad de amar, como también sus condiciones narcisistas de elección de objeto amoroso y las identificaciones que están comprometidas en el lazo con los otros.

Por eso el analista debe manejar la transferencia, el amor y la repetición en juego allí, con cuidado. No debe caer en la trampa de creer que el amor que profiere el analizante es a su persona o sus méritos, y la debe dirigir hacia el proceso analítico, siempre exhortando al analizante a la asociación libre, a poner palabras a la imagen narcisista del yo y a las relaciones especulares para trazar un límite, demarcar un horizonte claro entre el inconsciente y el yo, entre el yo y el otro. De esa manera, se puede reubicar el lugar del yo y del otro, apaciguar la rivalidad imaginaria que tiene con los demás por los objetos y purificar el amor del exceso de narcisismo, posibilitando un amor más digno.

Referencias

- Aristóteles. (1985). *Ética Eudemia* (J. Pallí Bonet, Trad.). En Aristóteles, *Biblioteca clásica Gredos*, 89. *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia* (pp. 411-547). Gredos.
- Freud, S. (1991a). Puntualizaciones sobre el amor de transferencia (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XII* (pp. 159- 174). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (1991b). Sobre la dinámica de la transferencia (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XII* (pp. 93-106). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1912).
- Freud, S. (1991c). Una dificultad del psicoanálisis (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XVII* (pp. 125-135). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1917).
- Freud, S. (1992a). El malestar en la cultura (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XXI* (pp. 57-140). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1930).
- Freud, S. (1992b). Más allá del principio del placer (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XVII* (pp. 1- 62). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1920).

- Freud, S. (1992c). *Psicología de las masas y análisis del yo* (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XVIII* (pp. 63-136). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (1992d). Una dificultad del psicoanálisis (J. L. Etcheverry, Trad.). En S. Freud, *Obras Completas Vol. XVII* (pp. 125-135). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1917).
- Han, B.-Ch. (2014). *En el enjambre* (R. Gabás, Trad.). Herder Editorial.
- Lacan, J. (1987). *El seminario de Jacques Lacan, Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (J. L. Delmont-Mauri & J. Sucre, Trads.). Editorial Paidós. (Trabajo original publicado en 1964).
- Lacan, J. (1989). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (T. Segovia, Trad.). En J. Lacan, *Escritos 1* (pp. 86-93). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1949).
- Lacan, J. (1992). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis* (E. Berenguer & M. Bassols, Trads.). Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2001). Observaciones sobre el informe de Daniel Lagache: "Psicoanálisis y estructura de la personalidad" (T. Segovia, Trad.). En J. Lacan, *Escritos 2* (pp. 627-664). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1960).
- Lacan, J. (2009). La agresividad en psicoanálisis (T. Segovia, Trad.). En J. Lacan, *Escritos 1* (pp. 107-128). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1948).
- Locke, J. (2017). *Carta sobre la Tolerancia* (E. Martínez Navarro, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1692).
- Miller, J.-A. (2011). *Sobre el amor* (H. Waar, Interviewer). *Consecuencias. Revista digital de Psicoanálisis, arte y pensamiento*, (6) <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/006/template.php?file=arts/alcances/Amamos-a-aquel-que-responde-a-nuestra-pregunta-Quien-soy-yo.html>
- Muñiz, O., & Dasuky Q. S. (2016). *Neoliberalismo y nuevas subjetividades: sus consecuencias*. CEPRI. Centro de estudios de Política y de Relaciones Internacionales.
- Ruiz, M. Á. (1995). La naturaleza social del hombre. *Pensamiento Humanista*, 1-20.
- Soler, C. (1998). *Síntomas*. Asociación del Campo Freudiano de Colombia (ACFC).
- Soler, C. (2018). *Hacia la identidad* (M. Palacio & R. Rojas, Trads.). Panamericana Editorial.
- Voltaire. (2015). *Tratado sobre la tolerancia* (C. Ramírez de Dampierre, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1763).

Confesiones sobre el sí mismo

Conócete a ti mismo

Heráclito de Éfeso

Maestro y empatía. Una posibilidad para resignificar el arte de enseñar desde la voz del docente

Sandra Milena Restrepo Escobar^{*}

Dubis Marcela Rincón Barreto^{**}

Alexander Rodríguez Bustamante^{***}

José Federico Agudelo Torres^{****}

Introducción

La universidad como espacio y universo del conocimiento se convierte, sin lugar a duda, en uno de los principales escenarios para la labor amorosa sobre el arte de enseñar. Sobre la resignificación del amor algunos autores han trabajado, esbozado y practicado, más allá de las aulas de clase, una posibilidad para inspirar el arte de enseñar, en clave del maestro empático, que implica también la manera especial para volver a creer en el trabajo que este hace en el aula y en los múltiples espacios al interior de la universidad. Maestro y empatía es una dupla ineludible, en tanto que quien enseña da todo lo que tiene sobre su conocimiento, sus relacionamientos, sus empatías, sus simpatías, en suma: su ser de maestro.

En este sentido, la relación maestro-estudiante permite contemplar la esencia de sus actores, los cuales, pese a las transformaciones propias de los momentos o las épocas, entienden la necesidad de relacionarse como seres humanos (docente-docente; estudiante-estudiante).

^{*} Grupo de investigación Farmacodependencia y Otras Adicciones (GIFA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{**} Grupo de investigación Farmacodependencia y Otras Adicciones (GIFA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

^{***} Grupo de investigación Farmacodependencia y Otras Adicciones (GIFA). Universidad Católica Luis Amigó, Medellín. Estancia de pasantía internacional en Universidad de Murcia-Universidad Pontificia Bolivariana.

^{****} Grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín.

Derivado de esto, es posible pensar los vínculos fuertes y débiles en la escuela, maestro paciente y consciente de sí mismo, del otro y su contexto; lo que pone de manifiesto la necesidad de trascender los modelos tradicionales de la escuela, es decir, pensar en las nuevas realidades de los sujetos, haciendo evidente la necesidad de tomar en cuenta la empatía como herramienta para el arte de enseñar. Tal como lo mencionan Rotman y Vega (2016), “el vínculo educativo se cimienta en los pilares del deseo compartido, el amor por enseñar y la construcción de conocimientos significativos que expliciten las relaciones sociales y la posibilidad de transformar las realidades de los sujetos que intervienen” (p. 77).

De esta manera, en el presente escrito los autores recurren a la voz del maestro, el cual, para este caso, es un maestro conocedor de su papel como facilitador de un vínculo afectivo que promoverá el aprendizaje, pues reconoce que este se fundamenta en las relaciones que se tejen al interior de un espacio de enseñanza-aprendizaje. Además de reconocer, como lo menciona Rodríguez et al. (2020):

Las competencias centrales de un docente deberían ser: la humildad, el respeto y la empatía, esta última entendida como la capacidad para percibir los sentimientos del otro frente a una situación particular, como lo es, en este caso, el proceso de aprendizaje; también la interacción y el conocimiento, es decir el dominio de su saber y el ejercicio ético de la disciplina a la cual se adscribe. Así mismo, un buen docente debe estar en la capacidad de ejercer liderazgo, demostrar habilidades para la planificación y organización, lo cual redundará en la capacidad de solución de problemas; y, por último, la resistencia como accionante transformador, que posibilite abrir espacios, para que quienes habitan la escuela hablen en primera persona. (p. 54)

Para ello, se desarrollará lo que los autores han denominado “el prolegómeno del acto educativo y el maestro amoroso”; es decir, el pensar-accionar de un docente en la cotidianidad. Se inicia con el apartado “Narrar y contar”, espacio en el cual el docente menciona cómo planea una clase y todos los pensamientos que emergen mientras esto ocurre; posteriormente, “Hacer y actuar”, como un espacio en el que el docente, centrado en un día de clase, presenta cómo se relaciona con los otros, cómo actúa con el conocimiento y cómo pone en escena sus habilidades histriónicas. Estos dos primeros apartados están narrados en primera persona. Seguidamente, en el apartado titulado “Transformar y formar”, el docente hace *zoom* sobre lo que quiere transmitir, recurriendo a la pasión por su oficio; y, finalmente, se presenta el espacio denominado “Voz y vínculo”, para referirnos a los momentos que el docente comparte con el estudiante brillante y con el estudiante que requiere más apoyo, poniendo en evidencia la capacidad del maestro para escuchar las voces de sus estudiantes. Estos dos últimos en un sentido más genérico y reflexivo.

Desarrollo

Narrar y contar

En el acto introspectivo sobre mi quehacer docente, recorro a mi capacidad mnésica, por supuesto limitada, pero que gracias a la emocionalidad de la que se impregna cada una de las situaciones que implican el contacto físico o virtual con los estudiantes, a quienes a veces nombro míos: “mis estudiantes”, encuentro que este asunto de enseñar es un camino perfectible por su posibilidad de mejora, adaptación y flexibilización.

Enseñar implica un antes, durante y después, por lo que quiero centrarme en el momento previo del encuentro docente-estudiante, porque es justo ese momento en el que, en un acto de plena conciencia, traigo a la escena mis posturas, valores y hasta prejuicios; por lo que me pregunto: ¿es posible que mis creencias o la forma como he asumido mi disciplina robustecen o más bien entorpecen el encuentro?

Consciente de ello, pienso en el acto de enseñar como una relación bidireccional basada en la intención del bien común y en la posibilidad del diálogo; no obstante, según lo mencionan Rodríguez et al. (2021):

El diálogo puede ser un problema si la sintonía entre quienes se abordan no se encuentra en el mismo marco y con un libreto a dos o varias voces. El encuentro en esos trazos de letras y palabras potencia el comportamiento, las actitudes, las valoraciones, el hacer permanente para lograr comprender qué se desea comunicar, para que del encuentro se obtenga una primera escena completa y sin interrupción. (p. 67)

En este sentido, planear un escenario de clase es proveer de sentido dicho encuentro. Dicho en otras palabras, no es el encuentro por el encuentro, sino que se trata de un encuentro situado en un contexto particular, con unos actores, insertos a su vez en un contexto histórico, y a un docente, cuyo paso del tiempo lo ha cambiado, pese a que su interés por el conocimiento le haya permitido robustecer semánticamente su experiencia. Entonces, preparar una clase implica prepararse para una cita en la que uno espera conocer, dialogar e interactuar, pero que, a diferencia de cualquier cita amorosa o romántica, es menester que los convocados —docente y estudiante— no antepongan sus expectativas sobre el otro, porque en esta cita, el estudiante y el docente deben poder “ser”.

Y es que la experiencia ha demostrado que muchas veces nos sentimos frustrados, no por lo que hagamos, sino porque sentimos que no cumplimos con las experiencias del otro. Esto genera angustia, y entonces no hay espacio para la construcción. En este sentido, según las palabras de Mendoza (2011), planear una clase es llevar a cabo una:

Serie de acciones desarrolladas por el profesor antes, en el momento de llegar y hasta que sale del aula y aun después. Porque el profesor es el protagonista de la planeación de una clase, por lo que debe partir de algo concreto y tangible. (p. 110)

Es decir, se parte del conocimiento que le da su formación en una disciplina en particular; no obstante, este conocimiento ya ha sido cernido y decantado en la experiencia misma. Dice Mendoza (2011):

[El docente necesita] un ‘plan maestro’, que le permita tener éxito en su actividad. Planear una clase no es nada fácil; esta acción tiene que ver con cuestiones extrínsecas, como son la planeación nacional e institucional, que se plasman en los planes y programas de estudio; por otro lado, tiene que ver con cuestiones intrínsecas, como son la intencionalidad y finalidad del maestro, que no solamente debe planear una clase, sino todo el curso ..., estableciendo objetivos generales, particulares y específicos en todo el periodo, incluyendo mes, semana y día. (p. 110)

Dicho plan maestro involucra unas técnicas fundamentales, las cuales, en palabras de Gutiérrez (2013) se resumen en:

1. La presentación personal ante el grupo
2. La puntualidad
3. El conocimiento del tema que se expone
4. El uso del lenguaje apropiado
5. La atención visual
6. El desplazamiento
7. La mímica
8. La estimulación a la participación
9. El chascarrillo o la anécdota
10. El uso del material didáctico
11. El plan de clase
12. El amor a la docencia. (pp. 14-15)

En términos ideales, el amor a la docencia, visto como el sentimiento basado en la búsqueda del bien ajeno, siendo el ingrediente que da sentido a la relación entre el docente y el estudiante, es también susceptible de sucumbir cuando dicha relación no es comprendida en la dimensión de la heterarquía, sino que aparece como parte de una relación jerárquica. Mientras planeo la clase, recuerdo que alguna vez un estudiante, al terminar una clase, se acercó y me dijo: “profe a usted se le nota que ama lo que hace, le apasiona”; entonces, me detengo a pensar que eso del amor es un asunto que se nota, que aparece en los gestos, en las palabras, en la postura corporal y que no es premeditado, pero es determinante para despertar el interés o el deseo del otro.

Por tanto, cuando pienso en que lo que diga y haga, en el espacio de clase, despertará o no el deseo de un estudiante por un tema o un contenido, esto me supone entonces una ruptura con “la visión tradicional del acto educativo [que] postulaba una relación lineal de transferencia entre el

sujeto que posee el conocimiento y aquel que lo recibe” (Rotman & Vega, 2016, p. 74). Asimismo, la relación docente-estudiante implica “el deseo de ambos en el vínculo que se establece ... como una acción social que involucra los saberes y los deseos de ambos actores” (Rotman & Vega, 2016, pp. 74-75).

Me pregunto, ¿es posible que con las actividades que he planeado y siguiendo el derrotero de un plan de clase, mis estudiantes se enamoren de la clase? En última instancia, ¿los lograré enamorar? Entonces vuelvo a Rotman y Vega (2016):

Cuando un docente se involucra con su profesión, se involucra con su cultura. La transmisión de saberes no se reduce entonces a una mera repetición, se convierte en un posicionamiento ético como actor social activo. El deseo y el amor por su cultura está vivo, ‘se hace cargo’ del mundo en el que le ha tocado vivir y confía en la posibilidad de transformarlo: desde y con esta convicción, ingresa al aula. (p. 75)

Hacer y actuar

Cada día cuando me acerco al ejercicio de planear mi clase, me sorprende de las imágenes que vienen a mi mente sobre la transformación que tengo al ingresar al aula; lo puedo comparar con la escena donde Clark Kent entra en la cabina telefónica y sale convertido en Superman.

El aula de clase es mi santuario, es el espacio donde me entrego y donde me alimento, y deseo que sea igual para los estudiantes. Compartir el conocimiento e intentar que cada una de las personas que me acompañan, en ese santuario, puedan vincularse con lo que quiero transmitirles, es mi gran reto, es la misión que me propongo completar cada día y que me desafía con cada nuevo encuentro. En este momento recuerdo lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021). en su portal de aprendizaje (en inglés, Learning Portal), respecto a la eficacia de la pedagogía, la cual depende de lo que suceda en el aula, de cómo los maestros tenemos presentes las necesidades de los diferentes estudiantes y de su contexto circundante. Rinald (2009, como se cita en Instituto Colombiano de Bienestar Familiar et al., 2014) dice, refiriéndose al aula: “simbiosis entre arquitectura, pedagogías y las otras disciplinas para buscar espacios mejores, más adecuados ... capaces de contener el propio cambio” (p. 15).

Para Herrera (2006), “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (p. 2), yo leo esto y recuerdo los rostros de cada uno de los estudiantes en mi curso, rostros que me expresan tantas cosas; he visto en sus miradas angustia, alegría, apasionamiento, frialdad, indiferencia, y mientras sus rostros me permiten descubrir todas estas emociones, yo estoy ahí, en frente, intentando conectar las ideas que he preparado con lo que les sucede a cada uno de mis estudiantes, y luego juego al adivino, intento descifrar cada expresión, cada movimiento, cada mirada que me sigue o me abandona, mientras yo estoy hilando mi discurso que quiero que no sea indiferente para ellos;

especialmente me conecto con ese estudiante que levanta su mano y cuestiona o pregunta sobre lo que la teoría nos presenta, y eso me hace navegar entre mis pensamientos, las ideas que he preparado y las conexiones con lo que pasa en el santuario.

En la búsqueda de conexión con mis estudiantes suceden situaciones que irrumpen con mi planeación, que me llevan por otros caminos y me acercan a las dudas que surgen en los estudiantes, y en esos instantes puedo sentir que estoy navegando, dejo que el mar comande el barco y nos lleve por las profundidades del conocimiento; pero, a su vez, para no extraviarnos, tomo el timón y regreso el rumbo a las coordenadas que me indica el GPS o, para otra época de la navegación, el sextante. Para la doctora en educación Vaillant (2014), la planeación flexible implica la capacidad que tiene el maestro de dar respuesta a las situaciones cambiantes que se presentan, sin olvidar las metas, seguimiento y ajuste constante que debe hacerse en los planes; y a eso me enfrento en cada clase, a entregar el contenido preparado, desviarme hacia los intereses que aparecen en los estudiantes, regresar a la teoría, conectar con sus emociones y cumplir con el tiempo establecido para este encuentro; no sé cómo hay personas que puedan valorar el arte de enseñar como una actividad rutinaria, si es toda una aventura.

Pero la clase no termina cuando les digo “es todo por hoy”; en ese momento lo que sucede es que autorizo a la mayoría de los estudiantes a salir del aula, pero veo como me rondan algunos, a veces unos se quedan para explicarme sus no cumplimientos de las tareas, el porqué de su llegada tarde, la pregunta sobre la actividad que no entiende; y así, uno a uno se acerca, me dice, me pregunta y se va, cada vez son menos pero a cada uno le dedico el tiempo que me solicita para resolver su particularidad, porque en este santuario hay espacio para las especificidades, para mostrar que su presencia allí es solo por dos horas, pero que en veintidós más, suceden muchas cosas.

En estos minutos muestro más eficiencia que una oficina de servicio al cliente; pasa cada uno con lo que quiere decirme y se ajusta el que sigue, sin que nadie haya establecido un orden de turno, pero mientras eso sucede hay alguien que espera, que me observa y con sus ojos me expresa que necesita que lo escuche; espera prudente que sus compañeros se vayan retirando para poder hablar de sus necesidades, y en el instante que parece que ya todo ha concluido se acerca para ser escuchado.

Cada semestre ocurre, no puedo evitarlo; algunos quieren asesorías académicas que terminan pactándose en los horarios programados, pero otros quieren que “su profe” los escuche, y aquí estoy. En esos breves segundos recuerdo a Motta-Ávila (2017), quien plantea que es imperativa la exigencia de la educación de la escucha para estudiantes y maestros; y aquí estoy dispuesto a escuchar, disfruto cuando se rompe el silencio y aparece el tema central de esa espera; he oído con frecuencia, en instantes similares, la frase “profe... lo que usted dijo en clase me animó a quedarme para hablar”, y ahí pienso “hoy no solo hablé de ciencia, toqué al ser humano”.

Las historias que he escuchado finalizando mi clase han sido tan diversas como diferentes somos los seres humanos; Rojas y Valera (2007) definen la pedagogía del amor como:

Un acto de auténtica acción recíproca entre docente-alumno-texto, en un encuentro dialógico con la palabra, interactuando en un escenario abierto, libre y multidimensional, donde sea posible el goce y la reflexión y cuyo fundamento esencial sea la expresión del ser desde su sentir y su pensar. (p. 177)

Además, profundizan diciendo que la pedagogía de amor es un acto de liberación de la condición del sujeto, y es mi práctica diaria con los estudiantes, con el encuentro en el aula y con el compartir sobre sus vidas.

En muchas ocasiones, escuchar sus historias no implica un accionar en sus realidades, a veces aparece un consejo, una recomendación, un dato, un texto para profundizar o un aquí estoy para escucharte, pero eso hace la diferencia en muchas oportunidades. Creo que al compartir sus vidas conmigo, los beneficios no son solo para ellos; escucharlos es la oportunidad de sentirme más humano, más cercano.

Generalmente, solo hasta la despedida de este último estudiante me animo a recoger mis cosas y prepararme para salir; en otras ocasiones me sorprenden estudiantes del curso que continúan en el espacio, pidiéndome que acelere mi salida, eso hace que la conversación se traslade al corredor, para poder tener los minutos que hagan falta y no dejar la plática inconclusa. Estas reflexiones se vuelven el motor inspirador de mi planeación y de los ajustes que hago a las próximas sesiones.

Al salir del aula veo cómo pasan por mi cabeza pequeños instantes de lo que ha sucedido el día de hoy, cuando he levantado la voz para hacer énfasis en alguna frase, cuando he susurrado otra para invitar a los estudiantes a la reflexión, cuando algún comentario me ha robado una sonrisa o me ha sorprendido o decepcionado, y todo esto ocurrió en un encuentro, en la excusa de una sesión cotidiana.

Automáticamente, sin que nadie lo note, cruzar la puerta o cerrar la conversación en el pasillo, es cruzar el umbral, el recorrido que hago hacia ayudas tecnológicas o a la cafetería me va mime-tizando; poco a poco siento que los súper poderes que tenía en clase se ocultan para ser uno más en la universidad. En algunos momentos puedo sentir que aparecen cuando tengo un encuentro inesperado con algún estudiante que señala algo de las temáticas que estamos viendo o que pide más información sobre el texto.

Sentir la transformación al ingresar al aula es una experiencia única que involucra tantas emociones que son un constante reto; ser maestro no es fácil, no basta con solo saber de un tema, saber que tu clase empieza con la excusa de un texto pero finaliza con seres humanos que te entregan su humanidad y te hacen partícipe de ella. Es una tarea de mucho cuidado, a eso me enfrento a diario, por eso me siento como un guardián no solo de conocimiento, sino de vida, y eso me lo ha enseñado el interactuar con cada uno de los estudiantes que han pasado por el santuario.

Mi día no termina con una clase, en ocasiones debo empatar un espacio con otro, en ocasiones corro, vengo, voy de un aula a otra, a veces tengo tiempo para un respiro y ver pasar por mi cabeza las imágenes de todo lo que he vivido en el día, u otros días no hay tiempo para las pausas.

En muchas profesiones, el salir de su lugar de trabajo les permite desconectarse de su labor y ser simplemente hombre o mujer en su entorno familiar o social; eso no pasa con el maestro, porque a donde vayas y encuentres a tus estudiantes te exigen que conserves tu rol y te observan en tu cotidianidad, para encontrar las coherencias entre lo que vives en el aula y lo que haces afuera.

Adicionalmente, cuando llegas a casa recuerdas que hay una planeación para ajustar, que hubo temas que no habías priorizado y los estudiantes están reclamando; debes revisar los trabajos que fueron entregados y que en la próxima sesión te dirán “profe ya revisó los trabajos”, y aunque los estudiantes piensan que solo les he dedicado dos horas de una jornada, puedo garantizarles que llevo parte de mi día en función de ellos.

Y en las noches, antes de ir a la cama, me siento agotado, pero satisfecho; ser maestro fue mi elección y lo disfruto a diario, ser maestro es una aventura que además me recuerda que al siguiente día debo revisar qué nuevas actualizaciones sobre mi tema hay, porque además debo prepararme para siempre entregar lo mejor del conocimiento a esos seres humanos que me acompañan día a día en el santuario.

Transformar y formar

Un verdadero efecto de formación es un efecto de transformación, una invitación a deshacerse de sí, una invitación a un viaje incierto.
(Mélich, 2016, p. 95)

No existe una fórmula mágica, una pócima académica o un brebaje pedagógico que permita, de buena y fiel manera, que la voz y la palabra del maestro transforme el pensar y el vivir de sus educandos. Tampoco existe una metódica infalible que permita que la visión del educador sea heredada sin resistencia alguna por parte de su aprendiz. Sería risible la existencia de una única estrategia didáctica que endose el éxito de la compleja labor del enseñante y el acceso garantizado al conocimiento por parte del aprendiz. Tal pareciera, entonces, que aquellas distancias que se enmarcan entre unos y otros se asemejan más a un camino para recorrer, que a un abismo para pensar la distancia misma. No se trata, pues, única y exclusivamente, de pensar en un formar “para”, sino más bien de re-semantizar una transformación “con”. Así, el trasegar del enseñante y el enseñado les permitirá pasar de la extrañeza a la proximidad y de la afonía al diálogo.

Lo fugaz o lo perpetuo en el discurso del maestro se constituye, de similar manera, en lo perpetuo o lo fugaz que habitará en la memoria y en las voces de sus educandos. En este sentido, se torna imposible pensar en un efecto formativo en los estudiantes que no clame y demande por un efecto transformador en los maestros. El deseo transformador del educador es también el anhelo irredento por saberse transformado; no existe pues discurso alguno, proferido por el maestro, que no esté habitado por un interés y una pretensión transformadora, en tanto el propio maestro se sabe transformado en el ejercicio mismo de su decir; ¿podría acaso ser de otra manera?

La palabra, el ejemplo, el decir y la demostración del maestro se constituyen, sin lugar a duda, en el apasionado deseo de saberse capaz de revolucionar aquel mundo que describe y aquella realidad que interpela, en tanto se sabe interpelado por la misma. En este sentido, Skliar (2017) plantea que todo acto educativo es un ejercicio similar a:

Escuchar y contar nuestras historias, cualesquiera que sean ellas, con las palabras que sean, pero nuestras, para dar paso a la alteridad. Y esa alteridad sobre puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen. (p. 16)

En estas lógicas, la capacidad transformadora del maestro habrá de recordar que, tal como lo expresa Mélich (2012), “los seres humanos no somos nunca de un modo definitivo” (p. 24). Por ello los deseos de transformación del maestro evidencian, de especial manera, aquella condición infinita de cualquier acto formativo, bien sea este en el mundo de la escuela, bien sea este en el mundo de la vida, pues al maestro le habrá de resultar claro que no existe distancia alguna entre uno y otro de los mundos enunciados. Entre ellos habrá de existir —forzosa e ineludiblemente— un ejercicio de permear y saberse permeado. La apuesta y el apostarse del maestro por un determinado acto formativo, le exhorta a vivir la experiencia de saberse transformado. Las conjunciones presentes entre estos momentos superan, por mucho, aquellos antagonismos de otrora, en los cuales se advertían los límites como elementos de separación y no como asuntos de tejido, imbricación y neófitas posibilidades de cercanía y cooperación.

Para pensar en los efectos formativos y en aquellos elementos transformadores que habitan en el ejercicio mismo de educar, resulta menester pensar en un vasto y complejo cuestionamiento, mismo que hubiese sido planteado con antelación por el profesor Steiner (2004), a saber: “¿[q]ué es lo que confiere a un hombre el poder de enseñar a otro hombre?” (p. 11). Por la dimensión de semejante pregunta, el maestro contemporáneo habrá de resignificar todos esos deseos que le invaden cada vez que visita un aula, también habrá de cavilar en aquellos temores que deconstruyen sus propios discursos y tendrá que, inexorablemente, cuestionarse por aquellas otredades que interpelan su propio ser de maestro. La pregunta y el cuestionamiento que se hace el maestro por el quién es aquel sujeto que pretende ayudar a formar, se constituye en el interrogante que evidencia su propia capacidad transformadora, así como sus apuestas éticas, políticas y epistémicas. En términos de Lévinas (2015), el saberse cuestionado por el rostro de sus alteridades, le permite al maestro develar su interpelado, auténtico y genuino rostro.

No existe pues una voz en la escuela, bien sea la del educando o la del educador, que no ansíe por una experiencia transformadora, por un acto que evidencie el devenir propio del mundo de la vida y por un fluir que le permita, en palabras de Freire (2002), saberse en tanto se le es permitido ser. En estas lógicas, la escuela tendrá que ser próxima y cercana a los procesos de formación y transformación, en tanto les permita a los sujetos que en ella coexisten, ser y saberse únicos, genuinos y auténticos. La pregunta por la existencia del otro y de los otros, relegada durante muchos días a las periferias de la reflexión académica en la escuela, se torna ahora en una de las más dignas teleologías pedagógicas. Saberse responsable del destino de los otros, de sus contingencias y sus posibilidades, le confieren al maestro, contemporáneo, ser poseedor de nuevas interpretaciones, sentires y significados de aquellos verbos que han crecido con la escuela y han devenido en la cultura, a saber, formar y transformar.

Los discursos, las palabras y los decires que transforman la escuela, son también los sentires, los sentidos y los significados que conviven en cada uno de los sujetos que allí habitan. Sabernos dueños de unas palabras para decir, es reconocernos herederos de unas *praxis* para compartir, de unos sueños por realizar y de unos anhelos por conquistar. Somos, en palabras de Mélich (2010), un *homo narrans*. Los maestros somos, si se quiere, unos contadores de historias, unos cronistas de conocimientos, unos escritores de leyendas, pero, sobre todo, hemos de ser interlocutores, cuidadosos y cautelosos de aquellas alteridades que nos interpelan, nos solicitan y nos demandan un espacio para ser, decir y transformar. Así, el maestro de estos tiempos ha de pensar en cuáles son las palabras, los discursos y las prácticas que ha invitado o dejado de invitar a sus clases, a sus debates y a sus diálogos. En similar perspectiva, Agudelo Torres (2016), plantea:

Develo el sentir, la palabra y la voz del otro y su palabra, cuando me desnudo frente a su palabra misma. No existe discurso alguno que no clame por la desnudez del otro, en tanto el otro también esté dispuesto a compartir dicha desnudez. ¿No es acaso el ejercicio de dialogar, una práctica de desnudar el alma y su palabra? (p. 35)

La transformación que se gesta en el mundo de la escuela no se reduce al ejercicio de dar nuevas formas a todo aquello que, bien sea dicho de paso, ya era poseedor de una forma determinada, pues este modelo de pensamiento resulta más cercano a lo constreñido y obtuso, que a lo generoso y abierto que tendrá que ser todo proceso transformativo. El proceso del cual hacemos alusión tendrá que cimentar sus génesis y sus orígenes en aquella policromía que constituye, precisamente, el ser polisémico de todo lo humano. Así, un proceso de formación y transformación en la escuela no consiste en transitar de un punto A hasta un punto B, sino más bien en reconocer y comprender el infinito que habita entre dichos puntos, sabiendo que estos, a su vez, se constituyen en nuevos y tal vez más complejos principios. La infinitud de los procesos formativos apenas se torna comparable a la infinitud de los deseos que habitan, paradójicamente, en la finitud del sujeto. En este caso, ya sea desde nuestro quehacer de maestros o desde nuestro rol de estudiantes, bien haríamos en procurarnos los siguientes cuestionamientos: ¿sería válida la presencia de una escuela, en la cual pre existiese fecha de caducidad para la formación de aquel sujeto que anhela transformarse?, ¿sería digno que el sujeto contemporáneo se cultivara en una escuela, en cuyos

cimientos los procesos transformacionales se entienden unívocos, uniformes y lineales?, ¿hasta qué punto resulta lícito pensar en la transformación de sujetos en la escuela, cuando los procesos formativos que se imparten se asemejan más a una estructura inamovible y parcializada, que una apuesta curricular móvil e integradora?

Lo cuestionamientos anteriores no pretenden, por su naturaleza compleja, acceder a respuestas fijas, simples o prefabricadas. Por el contrario, esperan alentar a nuevos y futuros diálogos, mismos que esperamos se conviertan en debates, en controversia y, sobre todo, en nuevas posibilidades epistémicas que permitan resignificar los procesos de formación y transformación que se gestan y se imbrican en el complejo mundo de la escuela.

Voz y vínculo

La herencia es la palabra, es la forma de moverse en un movilizado mundo y de ser partícipes activos y dialógicos, en una realidad cada vez más dialógica y activa
(Rodríguez et al., 2020, p. 56)

Las personas construimos vínculos mediados por la interacción humana, la cual se transforma en la manera como expresamos aquello que sentimos en el momento, pues la pluralidad de voces, mediadas por el sentimiento y la práctica, dan lugar al vínculo. Es ahí, donde voz y vínculo tienen una relación directa que transversaliza la vida misma, el lenguaje, la humanidad, la emoción y el sentimiento. El maestro llama a la brillantez en la clase y por fuera de ella, como un canto a la vida que se transfigura y configura la palabra con el cuerpo, como un preludio a nuevas conversaciones; por ejemplo:

—Carlos, hola, ¿cómo la has pasado hoy?— pregunta el maestro.

—El estudiante. Profe todo bien, pero preocupado, no alcancé a leer y no logré preparar mi clase con usted. Pero le tengo la siguiente propuesta. Leer un texto de John Steinbeck y desde allí realizo varios comentarios— responde el estudiante.

—Manos a la obra Carlos, te escuchamos— dice el maestro.

Un encuentro con un otro. En el aula se tejen relaciones por medio del acto de presencia, es decir, me dispongo a estar allí; se puede afirmar que el acto existencial es un constructo vincular que une a dos o más personas en un mismo espacio. Si bien el vínculo cuenta con un contexto, le hace falta un pretexto y texto para fomentar relaciones interpersonales mediadas por la relación entre enseñanza-aprendizaje. ¿Hablar?, ¿actuar?, ¿qué decir?, ¿cómo decirlo?, ¿para qué decirlo?, son interrogantes que se arman en una escenografía muda de la vida donde las personas presencian, pero no se presentan.

En otras palabras, hace falta un contenido lingüístico para la construcción de relaciones, a esto se le conoce como la voz que hace parte de la subjetividad. Una voz única, auténtica, característica y poderosa que nos permite conectarnos y vincularnos unos con otros. La voz se convierte en aquello que evoca nuestra alma para conectar, para transmitir y generar una conexión; es en la familia donde se da sello a la voz que genera un proceso de andamiaje para ser y hacer en sociedad (Rodríguez, 2018).

De esta manera se puede afirmar que cuando el alma habla y se hace presente en el aula de clase, se gestan vínculos entre estudiantes y maestros. Allí no hay paso a la discriminación, prejuicios o rechazo; por el contrario, la relación es empática, democrática, armoniosa y se constituye como un andamiaje para aquellos que lo requieran. Dentro de un contexto determinado no existe una única voz, sino que se muestra la pluralidad de voces que se mueven alrededor de un objetivo común, aprender. ¿El maestro también se incorpora en este juego de aprendizaje?: sí; a lo que Rogoff (1993) ha significado como los planos de la actividad sociocultural.

En su momento, el maestro es quien genera la provocación para el aprendizaje, y los estudiantes se convierten en aquellos que muestran mundos posibles para un aprendizaje colaborativo, participativo y reflexivo. Se desnuda el alma en las voces de cada estudiante que interactúa alrededor del aprendizaje, y es en las conversaciones tejidas que el vínculo cobra sentido, forma y arte en la construcción de relaciones.

Un maestro debe ser aquel que observa la voz, la entiende, la comprende y fomenta la construcción de vínculos con él y con pares; allí la labor docente posibilita una reflexión estructural de la noción educativa. Para ello, López (2020) ha dispuesto el sistema de aprendizaje universal A.M.A.R., que posibilita nuevos encuentros mediados por el afecto y la palabra; un vínculo construido desde el movimiento rotacional de dos seres humanos que enseñan y aprenden de forma conjunta.

En este sistema de aprendizaje, el maestro y los alumnos conectan a través de la multiplicidad de voces que les permiten generar un andamiaje de los procesos vitales para construirse con otros a través de acciones interaccionales. Este ejercicio tiene connotaciones en la mediación que realiza el maestro, la familia u otro actor que se encuentre en constante enseñanza con las personas, es decir, cuando los alumnos se vean implicados en entornos educativos (Coll, 2008).

La mediación, según Rodríguez (2018), “se asume como la ayuda relacional entre los integrantes de las familias implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientada a la actividad constructiva de quien aprende” (p. 149), y esta, a su vez, también se asume como andamiaje (Bruner, 1977, 2013), participación guiada (Rogoff, 1993) o ayuda ajustada (Coll, 2008). Así, el vínculo se construye en la medida en que exista alguien dispuesto a enseñar y otra persona dispuesta a aprender.

Conclusiones

El maestro ha de tener pasión por la práctica realizada; no puede existir una conexión entre el estudiante que desea aprender y quien enseña, sin sentimiento. Entonces, la pasión tiene conexiones con el amor, pues es claro que quien no ama lo que hace no conectará con otros, así quiera.

Los estudiantes son los primeros actores en poner de manifiesto su malestar y angustia ante la mínima práctica de hipocresía por un maestro; es importante valorar esto antes de elegir una profesión que implique desnudar el alma en un aula de clase, a través de una puesta en escena.

Y la pasión debe estar acompañada con su alma y ser manifestada mediante el amor, prácticas que evidencien el agrado por fomentar espacios de participación, reflexión y generación de conocimiento, a la par que se construye paz en el aula. López (2019) referencia la pedagogía del amor como estrategia central para la reflexión, motivación y educación de los sujetos.

La empatía es un concepto introducido por primera vez por el psicólogo Theodor Lips, en 1903, y es a través del significado otorgado al mismo que se hace un intento por percibir el sentir del otro; si bien la empatía puede ser cognitiva y emocional (Carpena, 2016), desde la empatía el maestro comprende la realidad que viven los estudiantes, y, en este sentido, se fortalece el vínculo construido. Es una práctica que debe fortalecerse cotidianamente.

Cuando un maestro entiende a su estudiante, la relación pedagógica se fortalece; los alumnos tienen la posibilidad de expresar sus emociones libremente para que se sientan involucrados en las conversaciones.

Referencias

- Agudelo Torres, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Fondo Editorial Luis Amigó.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. Shaffer (Ed.), *Studies in mother – child interaction* (pp. 271-289). Academic Press.
- Bruner, J. (2013). Learning how to do things with words. En D. Aaronson & R. Rieber (Eds.), *Psycholinguistic Research (PLE: Psycholinguistics)* (pp. 279-298). Psychology Press.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée De Brouwer.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación*. Editorial Paidós.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, A. (2013). Planeación diaria de la clase en educación superior: una propuesta. *Atenas*, 3(23), 1-21.
- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura & Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura. Derechos y orientaciones culturales para la primera Infancia*. https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2016/07/lenguajes_ambientes_lectura.pdf
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado Libros.
- López, C. E. (2019). Práctica Educativa en la Educación Primaria desde la Perspectiva de la Pedagogía del Amor. *Revista Scientific*, 4(11), 280-294.
- López, G. M. (2020). *El sistema de aprendizaje universal A.M.A.R. (Aprendizaje mediado por afecto y realidad) y el método de los cinco unos (5-1's), una propuesta para nuevos tiempos afectivos, con antiguos principios renovados*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu/bitstream/handle/20.500.11912/5768/sistema%20de%20aprendizaje.pdf?sequence=1>
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial.
- Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial.
- Mélich, J. (2016). *La prosa de la vida*. Fragmenta.
- Mendoza, I. (2011). La planeación de una clase. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 109-112. <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/42128/38270>
- Motta-Ávila, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Una pedagogía eficaz y adecuada*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/docentes-y-pedagogia/una-pedagogia-eficaz-y-adecuada>

- Rodríguez, A., López, G., Bañol, W., & Córdoba, L. (2021). Educación, Familia y Escuela: Trazas sobre Ética y Estética. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, (40), 60-77. https://www.revistagpt.usach.cl/sites/revistagpt/files/educacion_familia_y_escuela.pdf
- Rodríguez, A., Rincón, D., Restrepo, K., & Agudelo, F. (2020). La educación superior en el contexto de la innovación. *Revista Educación Superior*, (30), 29-59. <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/231>
- Rodríguez, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132-157. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14\(2\)_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14(2)_7.pdf)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Editorial Paidós.
- Rojas, A., & Valera, D. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus*, 13(25), 174-187.
- Rotman, S., & Vega, P. (2016). El amor en el acto educativo. *Revista Hermeneutic*, (15), 72-77. <https://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/article/view/234>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Graó.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Vaillant, D. (2014). Siglo XXI: hacia la planificación del cambio en Educación. *Revista Educar*, 1(1). <https://saravia.wordpress.com/tag/planificacion-flexible/#:~:text=La%20flexibilidad%20implica%20la%20capacidad,ajuste%20permanente%20de%20los%20planes>

“Y uno suele saber cómo acaban las cosas”: reflexiones sobre el amor, el saber y la verdad

Juan David López Fernández*

Introducción

Nunca sabe uno en qué momento ciertas palabras pueden cambiarle la vida. Es una advertencia que no se le hace nunca a quien decide estudiar una carrera universitaria; por lo general, se entiende a este tipo de procesos ligados al aprendizaje de un saber soportado en lo teórico, y que en el mejor de los casos repercutirá en un saber hacer algo nuevo. Pero poco se advierte de que, en ese proceso, algo del ser también se pone en suspenso y entonces uno nunca sabe quién terminará siendo después de haber leído y escuchado ciertas cosas.

Para el año 2013 me encontraba cursando los últimos semestres de mi carrera en psicología. Dado mi interés por la literatura, había hecho las gestiones para poder adentrarme en las materias del pregrado de Estudios Literarios, una carrera que había abierto recientemente la universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y que me había generado una crisis vocacional, pues a la par de mi interés por el ser humano, sus enigmas y sus paradojas, siempre he conservado, a pesar de todo, el deseo de ser escritor y mantener una estrecha relación con la literatura. Luego de que se me abrió la posibilidad de estudiar cursos que no eran ofrecidos ni siquiera como electivas, pude acceder a cursos como el de Creación literaria, Historia de los movimientos literarios y Literatura comparada. Fue en este último, en el que se nos invitaba ya no solo a leer una obra, sino a ver las relaciones con otras obras del mismo contexto histórico o a analizar a profundidad las obras de ciertos autores, y cómo cada uno de sus escritos terminaban creando un tejido que rebasaba el mensaje de uno solo de ellos, cuando, en medio de una clase, y sin estar preparado, el profesor soltó una frase: “la monogamia es un invento que se consolidó a través de la moral para fines económicos y políticos”.

* Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Lo recuerdo bien. Como también recuerdo el momento en el que nos explicó cómo, por medio de la cesión de terrenos, sistemas de riego y la promoción de la idea de familia nuclear, el Imperio Romano había logrado aminorar la errancia que derivaba en que los propósitos de alimentación y producción fueran limitados, al punto de que ese solo factor terminaría convirtiéndose luego en uno de los cimientos para toda su política imperial. El terreno, entonces, estaba ya preparado para que, aparte de un sólido proyecto de políticas imperiales, se sumara prontamente un componente moral que, a través de la culpa, el remordimiento, la vergüenza y la valoración social de la fidelidad, la quietud y el esfuerzo en el trabajo, permitieran continuar con el proyecto de solidificar lo que, por entonces, qué paradoja histórica, podría asemejarse a un amor líquido.

Claro, todo lo que se puede derivar de allí hace temblar cualquier cimiento personal, porque, sin duda, lo que se estaría cuestionando de fondo, con ese dato histórico, es que el amor, si bien por supuesto se puede rastrear desde los griegos con las obras ya bien conocidas, particularmente con el Banquete y el Fedro, de Platón, había sido entonces articulado, desde ese entonces, a un fin económico y político. Recuerdo que de las primeras ideas que se me vinieron a la cabeza por ese entonces, era que, quizás, amábamos, y amábamos de formas particulares por las lógicas con las que se había acentuado y promocionado una idea del amor con fines que no conocíamos y que, por ende, por más que lo pudiéramos pensar así, en primera instancia, llegamos a sentir un amor que podría decirse, no es nuestro.

Desarrollo

El hedonismo solar en el horizonte

Tiempo después, otro profesor de la universidad convocó mediante sus redes sociales a una conversación en torno al hedonismo solar. No tenía ni idea de lo que se trataba, pero recomendaba leer para antes de ese encuentro el libro *El arte de gozar*, de Julien de la Mettrie, publicado a mediados del siglo XVIII, en donde, para mi sorpresa, encontré una voz insurrecta que con su potencia conminaba a todos los poderes restrictivos para la libre disposición del goce, sacudiendo así al cuerpo de las trabas de la cultura y rescatando la perspectiva libertina, silenciada entonces, por cientos de años, por un discurso que reconocía en ella el germen de una debacle social, tal y como lo expresa de manera brillante el escritor Juan José Millás (2007), en su novela *Laura y Julio*:

Le explicaba ahora Manuel a su mujer que el adulterio estaba castigado en algunas culturas con la muerte. ‘¿Y sabes por qué?’, añadía, ‘en parte porque los individuos encargan al Estado la defensa de aquello que son incapaces de defender por sí mismos, pero en parte porque existe la sospecha (te diré que bien fundamentada) de que el adulterio abre puertas por las que se alcanzan lugares turbulentos, desde los que se organiza la subversión contra lo establecido ... En cuanto a los sentimientos

de culpa que en ocasiones manifiestas, los perderás si piensas que no siempre el bien produce el bien, ni el mal produce el mal. Nuestras mejores conquistas (podría demostrártelo) proceden de la gestión adecuada del mal'. (p. 139)

De ese encuentro sobre el hedonismo solar, se derivó una recomendación de lectura por parte del profesor, que es otro de esos textos frente a los cuales uno sabe reconocer que es imposible pensar que, después de leído, uno sigue siendo el mismo de antes. Me refiero a *Teoría del cuerpo enamorado: por una erótica solar*, de Michel Onfray (2000), en el que, sin ánimo de hacer un extenso recorrido histórico, lo que pretende es demostrar la censura a la que se vieron confinadas las teorías de filósofos griegos, particularmente de Epicuro, Demócrito, Diógenes y Aristipo, y otros romanos como Lucrecio, Horacio y Ovidio, cuyas teorías sobre el amor, el placer, la voluptuosidad, la moral y la ética, se alejaban ciertamente de los que ya, desde ese entonces, parecían discursos hegemónicos que buscaban instaurarse entre los otros a partir de sus propios medios de exclusión y censura:

Lejos de las aproximaciones sensuales, de las búsquedas y de las errancias, lejos de las historias individuales que recapitulan las historias colectivas de la humanidad y hasta de la especie, el cuerpo, educado y, por tanto, constreñido se abandona a las formas socialmente aceptables de la libido. De ahí el advenimiento de la hipocresía, el engaño a sí mismo y a los otros, el embuste, de ahí también el reinado de la frustración permanente en el terreno de la expansión sexual. Fijado el modelo, todo alejamiento de él resulta culpable: monogamia, procreación, fidelidad y cohabitación proporcionan sus puntos cardinales. (p. 16)

Paradojas del amor en el Siglo XXI

Pasaron algunos años en ese itinerario de lecturas, pensamientos y conversaciones hasta que, ya habiendo tenido la oportunidad de integrarme a la Facultad de Psicología de la UPB, en la categoría de docente de cátedra, presentáramos, junto a dos compañeros de vida, lectura y profesión, Luisa Fernanda Espinal y David Tamayo, la propuesta de un curso de formación continua, que se convertiría luego en la electiva para toda la universidad, que es hoy denominado “Paradojas del amor en el siglo XXI: una mirada desde la literatura, la psicología social y el psicoanálisis”. En este abríamos la oferta de un proyecto académico que pudiera otorgarle un lugar a lo que desde nuestra propia experiencia y desde lo que encontrábamos como un fenómeno recurrente en nuestro ejercicio profesional, desde la clínica psicoanalítica y el trabajo con grupos y comunidades en la psicología social, seguía siendo insistente, no solo por sus constantes apariciones en el discurso de aquellos con quienes trabajábamos, sino también desde la gran cantidad de textos que habíamos ido recolectando en el camino.

Desde el año 2019, entonces, logramos consolidar esta propuesta, que ha sido un espacio de creación de saberes y preguntas con estudiantes que provienen de muy distintos campos del saber, pero que han aportado, desde su propia experiencia y lecturas, una infinidad de reflexiones sobre un tema del que poco se habla en el marco de la academia, aun cuando aparezca sin falta, y muchas veces con los mismos nuevos enigmas, en las prácticas de aquellos que trabajamos de cerca con la experiencia humana.

Es justamente en este contexto de reflexión y de lo que podría denominarse un proceso de autorreflexión, que procura abrir las posibilidades para que otros desarrollen sus propios procesos, en donde aparece lo que hasta el momento, luego de realizar una gran cantidad de lecturas sobre el tema, desde la literatura, la filosofía, el psicoanálisis y la psicología social, que considero pertinente situar una pregunta cuyo enigma aún se me presenta oscuro, y que concierne no solo al campo del psicoanálisis, en el que me he especializado, sino también a la investigación en términos generales, siendo aún más problemático cuando se propone un diálogo con el amor: me refiero, es deducible, a la verdad.

En el texto *Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina*, Freud (1920/1996) sostiene, frente a la relación del amor y la verdad, lo siguiente:

Nos vemos precisados a dar la razón a los creadores literarios que nos describen de preferencia personas que aman sin saberlo, o que no saben si aman, o creen odiar cuando en verdad aman. Parece que justamente el saber que nuestra conciencia recibe de nuestra vida amorosa puede ser incompleto, lagunoso o falseado con particular facilidad. (p. 159)

Para el psicoanálisis, desde las primeras experiencias clínicas que soportaron su desarrollo teórico, ha sido evidente entonces que la verdad se ve sometida, en la experiencia humana, a constantes esfuerzos por ser evadida, en tanto que, para efectos de la conciencia, su presencia termina siendo un estorbo displacentero. De manera que el campo de los afectos es un campo en el que es difícil situar la verdad, pues el convencimiento consciente que se aferra a una, puede ser justamente el reflejo de su contraria en el inconsciente.

Quizás Freud estaría de acuerdo con Milán Kundera (2012), cuando, describiendo a su famoso personaje de Sabina, plantea:

Vivir en la verdad, no mentirse a uno mismo, ni mentir a los demás, sólo es posible en el supuesto de que vivamos sin público. En cuanto hay alguien que observe nuestra actuación, nos adaptamos, queriendo o sin querer, a los ojos que nos miran y ya nada de lo que hacemos es verdad. Tener público, pensar en el público, eso es vivir en la mentira. (p. 120)

Así, entonces, si se toma la verdad como una categoría difusa cuando el sujeto se relaciona consigo mismo, y tal vez aún más cuando entra en relación con otro, ¿cómo poder descifrar, en ese lento caminar entre palabras que es un encuentro amoroso, en dónde se sitúa la verdad?, ¿cuándo, bajo qué circunstancias, en qué escenarios y para qué emerge la verdad?, ¿cómo maniobrar con ella, estando, como lo estamos, advertidos de los efectos que puede traer?, ¿es el amor una puesta en acto de la verdad sobre el ser de los sujetos implicados, o, por el contrario, se fundamenta en una mentira que deriva en las ficciones ya conocidas?, ¿puede el amor ser algo diferente a una ficción basada en el desconocimiento de sí mismo y del otro?, ¿qué puede ofrecer el psicoanálisis, al cabo del tiempo, como método clínico e investigativo sobre el amor?

Estas y muchas otras preguntas sobre el enlace entre amor y verdad me han acompañado en mis últimas reflexiones sobre el tema, quizá porque en el camino de estas investigaciones se ha insertado la obra del escritor Javier Marías, quien no solo me ha ofrecido un amplio margen para pensar el asunto, sino que además ha sabido instaurar las bases para establecer un franco diálogo con las teorías psicoanalíticas en las que soporto mi quehacer clínico.

La obra de Javier Marías

Nada sirve contra lo que ya se sabe y más se teme ... y uno suele saber cómo acaban las cosas, cómo evolucionan y qué nos aguarda, hacia dónde se encaminan y cuál ha de ser su término; todo está ahí a la vista, en realidad todo es visible desde muy pronto en las relaciones como en los relatos honrados, basta con atreverse a mirarlo, un solo instante encierra el germen de muchos años venideros y casi de nuestra historia entera –un solo instante cargado o grave-, y si queremos la vemos y la recorremos ya, a grandes rasgos, no son tantas las variaciones posibles, los indicios rara vez engañan si sabemos discernir los significativos, si se está, –pero es tan difícil y catastrófico- dispuesto a ello; uno ve un día un gesto inconfundible, asiste a una reacción inequívoca, oye un tono de voz que dice mucho y más anuncia aunque también oiga uno la lengua morderse –demasiado tarde- ... Ve quién abandonará a quién algún día cuando le presentan a un matrimonio o pareja, y lo ve en el acto, nada más saludarlos, o a las postres ya lo entiende. También percibe cuándo algo se tuerce y se echa a perder, o da un gran vuelco y las tornas cambian, cuándo se fastidia todo, en qué momento uno deja de querer como antes o dejan de quererlo a uno, quién se acostará con nosotros, quién no ... sabemos qué es lo que exaspera o revienta en nosotros y qué nos condena, qué convino decir y no dijimos o qué callar y no callamos, ... cuándo decepcionamos o cuándo irrita que aún no lo hagamos y no ofrezcamos el pretexto ansiado, para ser despedidos ... Pero nadie quiere ver nada y así nadie ve casi nunca lo que está delante, lo que nos aguarda o depararemos tarde o temprano, nadie deja de entablar conversación o amistad con quien sólo nos traerá arrepentimiento y discordia y veneno y lamentaciones, o con aquel a quien nosotros traeremos eso, por mucho que lo vislumbremos en el primer instante, o por manifiesto que se nos haga. Intentamos que las cosas sean distintas de lo que son y de cómo aparecen ... es como si a menudo fuéramos en contra de nuestro conocimiento, porque así lo sentimos muchas veces, como conocimiento más que como intuición o impresión o corazonada, nada tiene que ver todo esto con las premoniciones, no hay nada sobrenatural ni misterioso en ello, lo misterioso es que no atendamos. Y la explicación ha de ser simple, de algo tan compartido por tantos; es sólo que sabemos, y lo detestamos; que no toleramos ver, que odiamos el conocimiento, y la certidumbre, y el convencimiento; y nadie quiere convertirse en su propio dolor y su fiebre. (Marías, 2008, p. 51)

Acabamos de leer una de las reflexiones más potentes de la obra *Tu rostro mañana*, que condensa toda una perspectiva inscrita en distintas novelas del autor español Javier Marías. Desde la publicación de su novela *Todas las almas*, pasando por *Negra espalda del tiempo*, luego por *Corazón tan blanco*, llega a consolidar su propuesta ética y estética en los tres tomos que componen *Tu rostro mañana*. Esta cita, particularmente, hace parte del primer libro, *Fiebre y lanza*, que luego tendrá su desarrollo en *Baile y sueño* y culminará con *Veneno y sombra y adiós*, aunque podamos encontrar luego el mismo estilo, e inclusive algunos personajes, en su novela *Berta Isla* y en *Tomás Nevinson*, publicada recientemente, en el 2021.

Es evidente, a lo largo de la obra de Javier Marías, la cual ciertamente no se limita a las novelas previamente citadas, y en las que sería igualmente importante aludir a *Mañana en la batalla piensa en mí*, *Así empieza lo malo* y *Los enamoramientos*, que existe un interés marcado por explorar a través de esa mezcla del género de ensayo con el de la novela, rozando, a cada instante, los límites de la poesía en prosa, asuntos que conciernen a preguntas fundamentales para los seres humanos, ligadas al tiempo, el azar, la verdad, la memoria, la ignorancia, la sexualidad, la muerte y el amor.

Pero antes de adentrarnos en lo que puede rastrearse sobre el amor y el saber en su obra, me gustaría que nos pudiéramos detener un momento en una referencia, y es justamente un libro, cuyo título, en forma de pregunta, denuncia ya los riesgos y los posibles caminos que se pueden seguir a la hora de pensar la relación entre la literatura y el psicoanálisis.

Pierre Bayard (2009), en su texto *¿Se puede aplicar la literatura al psicoanálisis?*, hace un recorrido detallado por la forma en la que históricamente, desde Freud, se ha ido construyendo esta tensa relación, básicamente por el viraje que él percibe luego de la consolidación de los constructos teóricos del psicoanálisis, en el que, según su perspectiva, algunos psicoanalistas tomaron a la literatura como fuente de corroboración de las teorías freudianas o como un intento de entender la obra literaria a partir del análisis de su autor. Ambas vías, dice Pierre Bayard (2009), ponen de relieve el hecho de que, una vez creada cierta perspectiva, “la lectura neutra no existe”, y por ende llega a plantear lo siguiente:

En efecto, a la manera de las lecturas religiosas con las que suelen ser comparadas, estas críticas engendran sistemáticamente un resultado conforme a la teoría de partida. Así como la lectura religiosa de un texto no tiene demasiadas posibilidades de producir resultados marxistas, una lectura psicoanalítica no puede sino dar resultados previsibles, conformes a la teoría freudiana. (p. 39)

Es por esto por lo que, a lo largo de su libro, propondrá una forma de relación con la literatura cuya base es el modelo clínico del psicoanálisis, en el cual, si se está advertido de lo anterior, la interpretación debe apuntar a la singularidad del caso, sin buscar una adecuación a los conceptos. Solo así será posible restituir a la literatura su valor para enunciar, anunciar o denunciar nuevas formas de pensar los fenómenos que giran alrededor de la experiencia humana, o, dicho en sus propias palabras:

Nada nuevo puede surgir si el trabajo del crítico –especialmente de ‘desteorización’– no es primero realizado sobre sí mismo, como en la cura, en un esfuerzo renovado para producir pensamiento nuevo. Y nada tampoco si el sujeto no comienza por abrirse a la diferencia y a la alteridad. (Bayard, 2009, p. 171)

Es este el contexto que he tenido en cuenta a la hora de pensar en este escrito, por lo cual procuraré señalar, frente a la referencia de dos temas puntuales, el amor y el saber, y, por consiguiente, de manera inevitable tendremos que hablar de la verdad y la ignorancia, cómo, desde mi perspectiva, puede abrirse un diálogo entre estos elementos en la obra de Javier Marías con distintos conceptos psicoanalíticos, remarcando los puntos de convergencia y divergencia entre ambas perspectivas.

Y es que, con respecto al amor y al saber, la obra del autor español ofrece una amplia posibilidad de pensarlos de acuerdo con lo que les ocurre a sus personajes, pero, sobre todo, con lo que no les ocurre. Una de las críticas más frecuentes a sus novelas ha sido la lentitud con la que se desarrolla la trama; por lo general, se trata de novelas que tienen poca acción, en las que podría decirse que no pasa nada, pero a la vez, pasa mucho siempre al interior de sus personajes: análisis minuciosos, digresiones extensas y detalladas, y, mientras tanto, habiendo pasado ya muchas páginas, la escena sigue siendo la misma, aunque sus personajes, luego de pensar, ya no son los mismos en la escena.

Aparte del fragmento leído inicialmente, hay muchos otros en los que se revela de a poco, la manera en que Marías articula el amor y el saber. En la trilogía de *Tu rostro mañana*, su protagonista es un traductor de español e inglés residente en Inglaterra, a quien lo contratan personas cuyos objetivos desconoce. En un momento dado, luego de una entrevista a un hombre venezolano, le preguntan qué piensa de él y de lo que dijo. Sin darse mucha cuenta, lo siguen contratando y a partir de cada entrevista va descubriendo que está trabajando para el servicio de Inteligencia inglés. Su función consistía en:

Escuchar y fijarme e interpretar y contar, en descifrar conductas, aptitudes, caracteres y escrúpulos, desapegos y convicciones, el egoísmo, ambiciones, incondicionalidades, flaquezas, fuerzas, veracidades y repugnancias; indecisiones. Interpretaba –en tres palabras– historias, personas, vidas. Historias por suceder, frecuentemente. Personas que se desconocían y que no podrían haber aventurado sobre sí mismas ni una décima parte de lo que yo les veía, o se me instaba a verles y a expresar, era el trabajo. (Marías, 2008, p. 221)

Todo este contexto favorece la posibilidad de trabajar sobre la interpretación, la verdad, el engaño, lo oculto, los efectos de la ignorancia y del saber, de la anticipación, frente a la que Marías retoma el término de presciencia, que significa justamente el conocimiento de las cosas futuras. Y aquí es donde se va haciendo presente el carácter enigmático en la relación con el saber, enigma sobre el que plantea:

Quizá es que no soportamos las certezas apenas, ni siquiera las que nos convienen y reconfortan, no digamos las que nos desagradan o nos cuestionan o duelen, nadie quiere convertirse en eso, en su propio dolor y su lanza y su fiebre. (Marías, 2008, p. 151)

La certeza y el conocimiento empiezan a cobrar una equivalencia con el dolor y la fiebre, una imagen igualmente repetida en sus obras, particularmente en *Corazón tan blanco*, en la que retoma los versos de Macbeth cuando dice “[t]hinking so brainsickly of things”, cuya traducción es difícil y como todas implica una pérdida, pero que podría enunciarse como “pensando con tan enfermizo cerebro sobre las cosas”. Este carácter obsesivo y enfermizo en el pensamiento es el que rige a estos personajes que terminan por dedicarse a la “lectura de las almas”, preguntándose, cada tanto:

¿Cómo puede no verse en el tiempo largo que quien acabará y acaba perdiéndonos nos va a perder? ¿No intuirse ni adivinarse su trama, su maquinación y su danza en círculo, no oler su inquina o respirar su desdicha, no captar su despacioso acecho y su lentísima y languidecente espera, y la consiguiente impaciencia que quién sabe

durante cuántos años habría tenido que contener? ¿Cómo puedo no conocer hoy tu rostro mañana, el que ya está o se fragua bajo la cara que enseñas o bajo la careta que llevas y que mostrarás tan sólo cuando no lo espere? (Marías, 2008, p. 169)

Es así como vemos esbozarse un rasgo distintivo en la manera en la que se ordena la tensión entre la ignorancia y el saber, y es lo ominoso que resultan todos los panoramas posibles: el de quien sufre el descubrimiento de la verdad, luego de haberse empeñado largo tiempo en una ceguera elegida (“un aplazamiento inútil del horror que la aguardaba”, escribe Marías en *Los enamoramientos*); el del dolor, la fiebre, la lanza, el veneno y la sombra del que quiso saber, y vio, y el de quien, sin quererlo, se topa de lleno con una verdad para la que no estaba preparado, y ya, ya después de eso no hay reversa al no saber; panorama, este último, cabalmente traumático:

Escuchar es lo más peligroso, es saber, es estar enterado y estar al tanto, los oídos carecen de párpados que puedan cerrarse instintivamente a lo pronunciado, no pueden guardarse de lo que se presiente que va a escucharse, siempre es demasiado tarde. (Marías, 2011, p. 92)

A quien escucha, entonces, y por ende sabe, “se le mancha su corazón tan blanco”.

Esto, sin duda, trae a la escena una dimensión ominosa del conocimiento. Sabemos que en 1919 Freud publicó el texto en el que abordaba lo ominoso como una experiencia en la que, entre otras cosas, se difuminan los límites entre la realidad y la fantasía. Lo define como “aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo” (Freud, 1919/2000, p. 220). Es por esto que luego lo relacionará con la represión y con la compulsión a la repetición, teniendo en cuenta que lo que allí aparece bajo el signo de lo inédito y ajeno, no es más que una progresión de una representación o afecto vividos en el pasado, y desalojados de la conciencia por efecto de la represión, que ahora se explayan en el presente sin que el sujeto pueda orientarse con respecto a su origen, de lo que puede derivarse la cercanía latente, casi manifiesta, entre lo ominoso y la angustia.

Es en este contexto en el que el fantasma, concepto formalizado por Lacan, aparece como un recurso del sujeto para atenuar, por un lado, la emergencia de un goce que, en caso de manifestarse inequívocamente, provocaría angustia, y, por otro lado, la posibilidad de lazo con el Otro, a partir de la elaboración de una respuesta ante su deseo enigmático; en todo caso, en ambas funciones, lo que resalta es esa característica de velar con ignorancia lo que en el inconsciente opera como un saber por medio del cual se goza, retomando a Lacan (1996) en *El reverso del psicoanálisis*. Tanto la experiencia de lo ominoso como de la angustia ponen en suspenso la ficción fantasmática del sujeto y lo confrontan con la castración, bien sea la propia o la del Otro.

Justamente en el Seminario 17, *El reverso del psicoanálisis*, Lacan (1996) explora las relaciones entre el goce, el saber y la verdad. El carácter perturbador del goce para la conciencia conlleva a un movimiento del sujeto a establecer una relación ambigua, pues, aunque se intenta rechazar el saber sobre este, crea las vías para darle su lugar; siendo el síntoma la vía por excelencia. Es esta posi-

ción en la que se consolida el fantasma para evitar saber del goce, lo que, en otras palabras, podría ser dicho, como que el fantasma es el indicado de inaugurar la mentira, con el fin de mantener al yo en su ignorancia preferida. La verdad, desde esta perspectiva, emergería entonces en el momento en el que dicho fantasma vacila, se cuarteja, se astilla, se fisura, y es posible entonces adentrarse en el saber sobre el goce. Esto, sin duda, deja claro que, si como se planteaba antes, toda suspensión del fantasma deviene en angustia, no es posible acceder al saber y, por ende, a la verdad sobre el goce sin un poco de ella.

Conclusiones

Martín Oyata (2006), en su artículo “Matices de la extrañeza en la narrativa de Javier Marías”, cita al poeta Percy Shelley, en su texto *Defensa de la poesía*, en el momento en el que afirma: “[l]a labor del poeta consiste en arrancar el velo de la familiaridad del mundo” (p. 78). Sin duda, la obra de Javier Marías cumple con dicha labor del poeta; Oyata (2006), lo plantea en estos términos: “[y] conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres, predica el cuarto evangelio. Los modernos, como es sabido, prodigaron su filosofía con esta idea ferviente. En la narrativa de Javier Marías, la verdad no nos libera; acecha” (p. 86).

Ciertamente, los libros de Javier Marías sumen al lector y a sus personajes en la faz oscura de la verdad. Podemos encontrar a personajes ubicados en esas distintas posiciones en relación con ella: están los que la evitan, los que la buscan y los que la encuentran sin buscarla. Pero es cierto que su obra nos permite pensar lo ominoso desde una nueva perspectiva que si bien no se aleja completamente de lo planteado por Freud, sí ofrece un matiz singular, en tanto que cambia el orden del carácter temporal de la experiencia ominosa. Si en Freud encontrábamos entonces una perspectiva de lo ominoso ligado al pasado, lo conocido de antaño que ahora se manifiesta como desconocido por efecto de la represión, y luego termina enlazándose de nuevo con lo ya vivido, tengamos aquí presente de nuevo la definición: “aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo” (Freud, 1919/2000, p. 220), lo ominoso, en la perspectiva de Marías, no se situaría tanto en el pasado, sino en lo conocido por venir, lo que podría expresarse como “aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido en el instante presente, a lo familiar por venir”.

Quizá es en el fenómeno amoroso en el que podemos ver, de la forma más palmaria e ineludiblemente, el encandilamiento petrificante en el que quedan sumidos los amantes cuando emerge la luz oscura de su verdad. La famosa fórmula lacaniana de “amar es dar lo que no se tiene a quien no es”, revela la dimensión de engaño sobre la que se asienta el fenómeno amoroso, justamente como una forma de velar lo que sin duda vuelve a hacer aparecer el fantasma en el horizonte, la castración,

la no-proporción sexual, es decir, la imposibilidad de hacer de dos goces uno, de encontrar una equivalencia cuando de los goces se trata: “te doy lo que no tengo que, en definitiva, es a mí a quien le hace falta”.

Lo ominoso, en los cándidos terrenos de este amor, aparece en el momento en el que el sujeto se sorprende con el saber de que está dando aquello que no tiene, y que aquel a quien se lo otorga no es quien él cree; en el momento en el que se le devela la falta y la radical alteridad del otro, de quien ya no puede más que concluir que lo ha creado él mismo, con sus propios elementos, a la medida de su falta: se rompe la figura ficcionada del otro creada a conveniencia de él mismo.

Pero es justo en este punto en el que aparece otra perspectiva novedosa, en Marías (2008), sobre estos encuentros: le da un lugar privilegiado a la fugacidad del instante en el que, como cité al principio, “todo está ahí a la vista, en realidad todo es visible muy pronto en las relaciones ... un solo instante encierra el germen de muchos años venideros” (p. 51). La verdad, entonces, pareciera estar ahí, en la superficie, pero luego, como dice más tarde, “nada dura menos que la objetividad” (p. 65): la densa maquinaria de la ignorancia empieza a buscar las formas de sepultarlas, un intento de huida ante un saber que se impone sobre dicha alteridad del otro, o de lo que el sujeto será con ese otro, un intento de resguardarse de la luz oscura, y así, sostener el amor.

Ya es claro que en Marías se parte de un odio por el conocimiento, y bien, aquí es el psicoanálisis el que puede plantear una perspectiva novedosa sobre ese misterio compartido por tantos. El odio por el conocimiento y la certidumbre y el convencimiento no sería más que otra forma de aludir a la represión freudiana, comandada, en los primeros tiempos del psicoanálisis, por el principio del placer/displacer.

Pero también es sabido cómo esta teoría, en algún punto, se vuelve insuficiente ante lo que emerge insistentemente en la clínica, ese más allá del principio del placer que remite directamente al goce. Retomando lo planteado en páginas anteriores, desde el psicoanálisis sería inevitable pensar en ese más allá del principio del placer, ese goce al que el sujeto quiere darle lugar, abrirle las vías de la satisfacción, pero a la vez no quiere saber nada de él.

En ese sentido, la respuesta a por qué un sujeto, tal como bien lo demarca Marías, aun habiendo leído y descifrado desde el principio al otro, más allá de las proyecciones posibles de su fantasma; por qué, aun cuando logró captar algo del goce del otro y del suyo propio, expuestos ahora en la superficie, y supo, desde esa visión casi centelleante que tal cosa podría hacerle daño, o podría llevarlo a hacer daño, y aun así decide quedarse ahí, no es por no querer saber exclusivamente, por odiar el conocimiento, es porque ese daño posible y vislumbrado con claridad efímera compagina con su propio goce, porque la condición de amor, la elección, no se hace sin poner a operar toda la maquinaria significativa del sujeto, sino además todo aquello de su goce, que incluso escapa a una posibilidad de ordenamiento por la palabra. No se elige únicamente según la lógica de la evitación del displacer, se elige, también, aquello que, se sabe, satisfará ese más allá del principio del placer.

Es un giro radical que permite hacer el psicoanálisis, y es aquí en donde puede demostrarse cómo el amor se sitúa en esa paradoja enigmática, en ese balanceo entre dos orillas que podría plantearse así: el amor, no sin saber, no sin ignorancia.

Llegados a este punto, viene bien traer ese imperativo con el que Marías (2008) plantea *Tu rostro mañana*, una suerte de ética que no se distancia de la propuesta por el psicoanálisis: “[t]en el valor de ver, ten la irresponsabilidad de ver” (p. 303). Por supuesto que esto nos debería llevar entonces, cuantas veces sea necesario, a la pregunta por los efectos de un análisis en lo que respecta al encuentro con el otro, si aquello que lo direcciona es la elaboración de un saber sobre el propio goce y, en ese mismo sentido, si un análisis abre un nuevo escenario para el amor, al punto que pueda ser diferente a esa ficción basada en el desconocimiento de sí mismo y del otro, si hay un amor posible, basado en el saber, que no retroceda ante la luz oscura de la verdad de los amantes.

Y bueno, quizá.

Referencias

- Bayard, P. (2009). *¿Se puede aplicar la literatura al psicoanálisis?* Editorial Paidós.
- Freud, S. (2000). *Lo ominoso*. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas Vol. XVII* (11ª reimpre-
sión, pp. 215-252). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1996). Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina. En J. L. Etche-
verry (Trad.), *Obras completas Vol. XVIII* (pp. 151-178). Amorrortu Editores. (Trabajo original
publicado en 1920).
- Kundera, M. (2012). *La insoportable levedad del ser*. Tusquets Editores.
- Lacan, J. (1996). *El reverso del psicoanálisis*. Editorial Paidós.
- Marías, J. (2008). *Tu rostro mañana*. Alfaguara.
- Marías, J. (2011). *Corazón tan blanco*. Alfaguara.
- Millás, J. J. (2007). *Laura y Julio*. Seix Barral.
- Onfray, M. (2000). *Teoría del cuerpo enamorado: por una erótica solar*. Pre-textos.
- Oyata, M. (2006). Matices de la extrañeza en la narrativa de Javier Marías. *Renacimiento*, (51/54),
74-87. <http://www.jstor.org/stable/40516121>

De la aceptación incondicional, la compasión y autocompasión. Co-construcción, coexistencia de las relaciones de ayuda mutua

Ricardo Arturo Jaramillo-Moreno*

Introducción

Resumir mi propia historia es mi primera misión con este escrito; por otro lado, mi intención es, en la medida de lo posible, ser honesto; y qué mejor manera que hablar de mí, particularmente con respecto a las relaciones entre el amor (que yo abordaré en el sentido de Carl Rogers (1997), como aceptación incondicional y como cuidado), la compasión, autocompasión, y cómo estos valores son esenciales para mi construcción como persona que enseña y que se presta para relaciones de ayuda y ayuda mutua en el marco de la salud y salud mental y la humanización, pues esta última representa una “[a]ctitud que determina e impacta la experiencia de la salud de profesionales, familiares y consultantes” (Instituto Nacional de Cancerología, 2016, como se cita en Correa & Serrano, 2020).

Bueno, para poder cumplir con mis propósitos creo que solo abordaré mi historia vital, como estudiante, profesional, investigador y profesor.

* Grupo de investigación Psicología, Familia y Redes. Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Desarrollo

En mi pregrado realmente lo que tenía era intuiciones de lo que podría ser la psicología, no era algo muy diferente a la filosofía, máxime la podía ver como un apéndice. Mas lo que me llevó allí curiosamente fue una tímida, perdón la repetición, “intuición del amor”, que en ese momento se materializó como amor tímido de adolescencia y entrada a la juventud, esta vez, por una estudiante de otra carrera (conocí el amor platónico y la fantasía), que, en ese entonces, sabía que estudiaba en la que sería mi *alma mater*.

El otro amor que me convocó, y no precisamente la certeza por estudiar psicología, radicó en que realmente creía y creo en la filosofía del “amar a los demás como a mí mismo”. Esa idea ya de por sí resultaba muy compleja y de difícil alcance, más debo precisar que solo hasta ahora, cerca de casi veinticuatro años después, me percaté de tal empresa.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica”, por sus diversas y entrelazadas acciones y retroacciones entre las dimensiones involucradas; aquí entiendo más a Edgar Morín (2007), pues el amor que tímidamente vivencié y expresé tiene posiciones antropológicas, sociales, políticas, estéticas, morales y éticas; en cuanto a estas últimas, las comprendo como el cuidado del yo (mí) y del tú (Bubber, 1998) (Otro); no obstante, se torna aún más difícil, pues si soy honesto, esta relación implicaría la retroacción o correspondencia, en la medida que si real, honesta, transparente e incondicionalmente cuido del tú, esto retorna sobre el interés del tú por mi cuidado.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica”, en tanto el amor —cuidado— realmente no puede y no debe ser incondicional, más sí sería una pretensión, de ahí que la terapia existencial, inspirada (y no únicamente liderada ni reflexionada) por Rollo May (2000) e Irvin Yalom (1984) (aunque asumo que mi pensar, actual y pasado, tiene influencias en Viktor Frankl, y como lo mencione, en Carl Rogers y el clásico Erich Fromm), lo consideran *per se* como un dilema de la existencia, en tanto, por no ir muy lejos, la aceptación incondicional y cuidado, sí es incondicional representa el absoluto abandono del yo.

Sin embargo, este abandono dogmático implicaría mi inmolación (lo que en términos prácticos puede implicar la desaparición, anulación, sufrimiento, angustia) aunque creo que este sería el límite (así en algunos casos no exista tal), el cual, al ser confrontado, me representa la vivencia de la angustia, o lo que podría ser lo mismo, comprender que el amor me salva o me condena.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica, pues una cosa es el amor que vivenció y que significó”, y otra el amor expectativa que tiene el tú de mi amor y de su amor.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica”, se entiende en tanto el amor se encuentra en un terreno fronterizo, pues “los científicos” o lo evadimos, porque no es material, objetivo, racional, inteligible o porque las herramientas que diseñamos no se pueden acercar a un fenómeno que de

entrada es inconmensurable, o nos arrojamos hacia un campo del cual quizá no somos expertos, pues aquí, y en mis clases, creo que los que más saben del amor son los artistas (en mi concepto novelistas y poetas) y los amantes, es decir, el “gran nosotros”, el nosotros de la vida cotidiana, de las relaciones cara a cara, de la historia construida y por construir.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica”, también se entiende como un fenómeno profundamente humano y, como mencioné anteriormente, político, en tanto comprende la relación y formas de relaciones entre dos o más seres (Duverger, 1985) y se expresa en forma o formas políticas. Si es político va a estar atravesado por significados circunscritos al poder (la idea del dominar y no ser dominado), por las posiciones hegemónicas que trascienden y atraviesan la historia (o que se imponen en el momento actual) o por los discursos, como planteé antes, de poder dominantes, (y asumo mi juicio) cuyo significado resguarda la preferencia o supremacía de un grupo y sus valores, la opresión, la aniquilación y el dominio de, precisamente, lo diferente, o al juicio del gran hermano o el patriarcado.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica”, pues esa versión política del amor representa una conversación con un texto y un subtexto (quizá más), en tanto “yo te quiero (y su apuesta incondicional) o te amo, pero por favor cumple mis expectativas”, “yo te quiero/amo, pero si no respondes a una clase social, creencia, grupo o ideal a fin, pues no”, “debes dar ayuda, pero no en todos los casos o a todas las personas”.

“El amor como empresa difícil, compleja y utópica”, moral y experiencialmente es sumamente demandante; en tanto si retomo el “amar a los otros como a mí mismo” me plantea la pregunta: ¿y si no me amo a mí mismo?, ¿cómo amaré a los otros?

El amor hasta aquí lo comprendo como “difícil, complejo y utópico”, no solo por mis anteriores argumentos, también porque, en efecto, es difícilmente comprensible; pues no existe amor, sino amores, y así, frente a su materialización, no hay una forma de expresar amor, hay formas; y no hay una forma de interpretar el amor, hay formas, y todas hablan de la propia historia personal y del contexto en el que me muevo y relaciono.

La otra versión del amor que impregnó mi ser y mi relato fue la del servicio, al punto que debí presentar dos entrevistas para ser admitido en la carrera de psicología, pues eran difícilmente comprensibles mis tumbos entre el sacerdocio, el deseo de ser militar y, en ese instante, ser psicólogo. Así, en el momento del “todo o nada”, mi segundo entrevistador, posteriormente profesor y ahora amigo y compañero de lides de la salud, salud mental y el bienestar, en su inquisición de tales vaivenes me confrontó sutil, respetuosa y firmemente por tal embrollo vocacional, a lo cual solo atiné —y hoy me sostengo— a afirmar “la conexión entre estos tres es el servicio, el sacerdote, militar y el psicólogo están para servir a las personas”, y así suene frívolo: para ayudar.

Hoy, al recordar estos hechos ya con una mayor madurez, con la formación pre y post gradual, las enseñanzas de las personas (prefiero decir personas de forma transversal, más me refiero a consultantes, usuarios, comunidades, trabajadores, por nombrar algunos grupos) en forma de práctica de la profesión y, obviamente, del camino que he emprendido en la investigación y la academia, mi versión no ha cambiado y converge de forma consistente con la significación del amor, esto es, “el cuidado y aceptación incondicional del ser del yo y el tú, del yo y el otro y los otros”, considerando y respetando la utopía que representa el fenómeno del amor, pues siempre emergerá el cuestionamiento dilemático (la existencia es ontológicamente un dilema): “pero ¿cómo así?, ¿uno debe amar al otro así sea un brutal asesino, el más corrupto o el perpetrador de barbaries?”.

Al respecto, mi posición no es aceptar lo que destruye, domina, oprima o anule; como ser político, que vivencia una moral, histórico-político-económica-social, mi obligación humana es el cuidado, el respeto, el reconocimiento, la visibilización del otro (tú) y la mía (yo), de nuestra dignidad. Sin embargo, mi ser moral, ético y político me dicta que la transgresión del cuidado es el límite a partir del cual me distancio de ti (tú-otros), y si es necesario acudo al arbitraje y a la responsabilidad de tus y, obviamente, de mis elecciones. Pero lo anterior precisamente es la radiografía de la utopía del dilema, pues a pesar de tus o mis transgresiones seguiré reconociendo tu dignidad, incluso cuando tú no respetes la mía.

Increíble lo que pasa frente a mí en veinticuatro años de conciencia. Ahora bien, el acudir al amor en este escrito tiene como propósito destacar que no puedo deslindar mi ser y que estas vivencias y significados orientan no solo mi práctica profesional pasada (psicología clínica, social y jurídico-penitenciaria) y presente (social y clínica), sino también la formativa, supervisión de prácticas (Krug & Schneider, 2016) y la práctica de la psicología clínica, “humanista-existencial integrativa” (Van Deurzen, 2019), y las francas conversaciones con el estudio de la resiliencia y la conciencia plena, pues convergen, primero, mi pasado y mi presente, al respecto del amor.

Segundo, cómo el amor, si es un eje transversal en las relaciones de ayuda y ayuda mutua, pues dinamiza, facilita los procesos de salud bienestar y transformación; en tanto el eje es el cuidado y la aceptación incondicional del ser del yo y el tú. Tercero, no puedo desvincular mi ser como educador en el marco de la universidad y la tarea de la proyección social. Cuarto, que de forma implícita o explícita, la salud, bienestar y transformación, en manos de cualquier profesional de la salud y la psicología, está orientada por la aceptación incondicional y el cuidado, lo cual implica *per se*, un acto de amor, pues toda intención, posicionamiento teórico o estrategia están dirigidos al cuidado, la aceptación del otro y al alivio del dolor o el sufrimiento; en otras palabras, de la compasión (Gilbert et al., como se cita en Gilbert, 2014).

En síntesis, como primera conclusión, el amor, a pesar de ser un fenómeno “difícil, complejo y utópico”, es un motor de la salud y la salud mental.

Ahora bien, la “compasión” es un fenómeno que en mi concepto no encaja de forma unívoca y precisa en la definición de la Real Academia Española (RAE, 2014): “[s]entimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien”, puesto que al respecto me siento inspirado por la posición del Dalai Lama, quien la comprende como “una sensibilidad hacia el sufrimiento del yo y de los otros junto con un compromiso profundo para tratar de aliviarlo” (como se cita en Gilbert, 2014, p. 10); esto representa que, como rezaba la canción de los años noventa, la “compasión” es un verbo no sustantivo.

Paralelamente, la compasión como acto profundamente amoroso, para mí, es una vivencia, una característica identitaria y un complejo de actitudes y acciones que inicialmente podrían reconocerse en ciertos grupos de personas, como los profesionales de la salud que, en una gran proporción, la experimenta, al punto, y no solo en estos tiempos convulsos, hasta el agotamiento o el colapso (Hernández, 2017; Pintado, 2018; Procel et al., 2018).

Sin embargo, considero que, casi incitando un debate epistemológico, siguiendo los estudios de Goetz et al. (2010), realmente todos podemos ser compasivos. Paralelamente, la compasión también es una elección, un acto de respuesta, un factor que visibiliza nuestra evolución, un acto que nos humaniza y que se dispone a hacer una sociedad justa, equitativa y profundamente solidaria y amorosa.

Ahora, si bien nos orientamos hacia el alivio del dolor, me siento convocado por la diferenciación con el sufrimiento; al respecto me circunscribo al fenómeno de la experiencia y sus dimensiones: espacio, tiempo y significado, en tanto la espacialidad como tiempo vivido “físicamente” está situado, pues experimento movimientos, temperaturas en mi cuerpo; la temporalidad, puesto que cuando vivencio una situación, lo hago, lo hice o lo haré, soy consciente de cuándo; y significado, puesto que, si bien estoy arrojado al mundo, un mundo cuyos horizontes de significados ya están escritos, al respecto de por qué sufrir o no. Como sugerí anteriormente, estos están atados a la tragedia de la incompreensión, es decir, que posiblemente tú y yo no atribuyamos la categoría sufrimiento a los mismos eventos.

Esta tragedia también está presente en una doble hermenéutica, puesto que la dinámica anteriormente expuesta está implícita (primera hermenéutica), y también existe la posibilidad esperanzadora de construir, decidir, reconstruir y resignificar el dolor (segunda, pero creo que hay ciertamente más).

Así mismo, de la flexibilidad de constituir el mundo y el sufrimiento, reconozco la fuerte relación con las relaciones cara a cara, la historia, las relaciones entre sistemas o, de forma sucinta, la co-construcción del significado del sufrimiento. De ahí que esta compleja y enredada hermenéutica la planteo como tragedia, puesto que observo de forma tímida que el sufrimiento se encuentra en un escenario gaseoso, lleno de incertidumbre, pues, siguiendo la máxima de Bateson, una observación habla más del observador que de lo observado.

Muestra de esto nos lo plantea la práctica de la meditación, la filosofía, la práctica del yoga y el budismo, y, más actualmente y desde el Occidente, las prácticas de atención plena, los enfoques experienciales de la psicología humanista, como la terapia experiencial de Mahrer (1996), el Focusing de Gendlin (2011), la Terapia Gestalt de Perls (1982) y en otra medida la terapia centrada en el cliente (Rogers, 1997), puesto que al centrarse en la experiencia inmediata, la atención del presente continuo y su relación con la experiencia corporal, se destaca el desvanecimiento o reconceptualización de los motivos, conceptos, imaginarios o significados de mí sufriendo; de tal manera que puedo experimentar “una fila inaguantable en un banco, o para ser más actual, para la vacunación” o “percibir una hilera de personas”.

Ahora bien, el “dolor”, desde mi conceptualización, adoptaría por defecto el “sufrimiento” y su respectiva incertidumbre, más estaría circunscrito a situaciones de las que es difícil distanciarse, al menos cognitivamente, y que, en efecto, nos confrontan intensamente; por ejemplo, la enfermedad, las tragedias, los traumas, las secuelas de la guerra o la injusticia, en tanto esta última refiere manifestaciones materiales (en clínica, signos de una enfermedad física o mental) o que implican la insatisfacción de necesidades indispensables para nuestro desarrollo, como la subsistencia, la protección, el afecto, el entendimiento, la participación, el ocio y la recreación (Max-Neef et al., 1986), y también de la necesidad de afirmar, proteger o consolidar valores personales o sociales en los que nos reconocemos (De Castro et al., 2017; Scheler, 2003); de tal forma que al vernos confrontados y retados, ante estas ausencias, somos convocados a desarrollar formas de afrontamiento más estoicas como la valentía y la entereza.

Ya hable de lo que para mí representa el dolor y el sufrimiento o, parafraseando a Frankl (1990), la vivencia del *homo patiens*, y cómo la compasión se introduce como baluarte o, echando mano de recursos metafóricos, “vino viejo en botellas nuevas”, en tanto la tecnificación de las relaciones de ayuda (áreas de desempeño de la psicología, particularmente la clínica y la psicoterapia) ha desplazado la cara más humana de la psicología. Retomando a Perls (1976), nos hemos orientado hacia el dominio de técnicas o trucos para producir cambios, lo cual no está mal, pero hemos desdibujado y, en ocasiones, banalizado la misión humana de la compasión o, en términos éticos la promoción de la beneficencia, la prevención de la maleficencia y el planteamiento de acciones sin daño que promuevan el desarrollo, también la captación de ese dolor del tú (lo que nos conduce inevitablemente a la empatía) y la búsqueda incansable de su alivio; esto último es lo clásico (eludiendo el concepto de lo antiguo) a través de poner al servicio del tú-otros mis capacidades, conocimientos, pero ante todo de mi ser, comprometido y presente (Yalom, 2002).

Continuando con mi historia vital, tales pretensiones, amorosas, compasivas, que curan, no las he percibido solo en mi práctica profesional, también en la formativa (como profesor de pre y post grado), como supervisor y, por supuesto, en la investigación.

La práctica de la psicología clínica, la psicoterapia y el *counselling*, fueron, han sido y son mi horizonte de visualización del amor y la compasión. Lo anterior, se explica la razón por la que recién recibí mi cédula de ciudadanía, incluso un poco antes, Carl Rogers ya ingresaba en mi campo de valores, no por imposición, sino por llamado, por seducción y encuentro. Por encima de la teoría, la presencia profundamente empática, comprometida, bondadosa y amorosa de mi profesor de Introducción a la psicología, me ilustró al respecto del encuentro de persona a persona, y que después sería consolidado en los Grupos T o Grupos de Encuentro (Rogers, 2004), y el Espacio de Psicología Humanista Lugar, del cual no he podido —ni quiero— escapar.

A partir de lo anterior, ya en mi vida profesional, siendo un joven psicólogo, fui confrontado por el amor, la compasión y la empatía; en el sentido de facilitar espacios de ayuda en el entonces lugar de trabajo, esto es, institución tecnológica, donde mi memoria, sumamente afectiva, grabó un momento perturbador, “ver pasar por mis ojos, como si me ocurriese a mí, un evento de miedo, terror y profunda tristeza”.

Ese episodio no me estaba pasando, pero era “como si”. Tal episodio me confrontó porque en mi vida nunca había experimentado una situación como la que se presentaba ante mí.

Lo sorprendente de esta situación es que la persona con la que habíamos acordado un encuentro psicoterapéutico apenas había tocado a mi puerta para cumplir nuestra cita, y ni siquiera había exclamado una palabra, por el contrario, esbozó una amable y tímida sonrisa al ingresar a mi oficina. Todo eso sucedió en un instante.

¡Me sentí atónito! Cuando empezó a narrar su historia —motivo de consulta— ... pero me detengo... no empezó a hablar, empezó a llorar sentidamente. Una vez tomó aliento, narró lentamente que el motivo de su consulta era que en su infancia había sido víctima de abuso; cuando describió toda la situación, era tal como yo la había visto, como una imagen o sueño vivido; el resto de la sesión solo me dispuse para contenerle y explorar su vivencia pasada, y cómo esta podía estar determinando su presente. De ese acontecimiento han pasado dieciocho años.

El resultado: fue una experiencia de alivio y aceptación en la persona consultante. De allí se forjó un vínculo que resguardo aún hoy y quedará siempre en mí y en mis estudiantes, pues emerge como recurso de supervisión para la práctica de la psicología clínica, la psicoterapia y el *counselling*.

Para mí fue una experiencia abrumadora; al punto que debí contactar a mi profesora del pregrado, que sigue siendo mi amiga, y faro a pesar del tiempo, los deberes y las circunstancias. Ella, muy consecuente y amorosa, como lo ha sido y sigue siendo, me recordó nuevamente a Rogers, “Richard eso se llama reflejo empático”.

A partir de esta situación retomé el proceso de convertirse en persona, y un texto que me devolvió el aliento en momentos límite de mi vida *El camino del ser*, en el cual Rogers desarrolla no solo las características de las relaciones persona a persona, sino también de la comunicación y de la terapia.

Este contexto me llevó a clarificar que lo que nos unió y nos sanó fue el encontrarnos como personas, el reconocernos y aceptarnos mediante la capacidad humana de la empatía, y terminé conduciéndome hacia una genuina intención de aliviar su dolor —compasión—. Como comenté, sentí miedo, terror y una profunda tristeza, ¡fue como si me hubiera pasado a mí!

Esta vivencia me alentó y me alienta a buscar los recursos en la persona consultante (en realidad creo que las personas los tienen y hay que descubrirlos) para resignificar su pasado, ajustar el rumbo de su vida personal y familiar, y proyectarse a un futuro alentador, generativo y estoico. Por mi parte, aprendí a ser terapeuta y tácitamente a curar una que otra dolencia que atravesará o atraviese hoy mi vida, “nunca dejas de enseñarme E”. ¡Autocompasión, dolor, aprendizaje, aún en tu ausencia estás en mí y los otros!

El año anterior, tuve la extraordinaria oportunidad de hablar de la supervisión de prácticas en psicología clínica, desde el modelo humanista existencial (Krug & Schneider, 2016), el cual tengo la fortuna de acompañar en la Universidad Santo Tomás. Fue una experiencia espectacular, pues era socializar media vida en un contexto lleno de laboriosidad y calidad. Como sabrán, los supervisores de prácticas clínicas, en Colombia, ahora debemos poner al servicio de la comunidad nuestros servicios, pensando en los modelos de formación médicos que están regulados por cantidad de horas de prácticas, habilitación de contextos de atención, presenciales y/o virtuales, protocolos de atención de casos de pautas severas o difícil manejo, intervenciones en crisis, reportes de violencia intrafamiliar, de género, abusos físicos, sexuales, entre otros, y la exigencia de la delegación progresiva.

Mucho de esto es y ha sido un reto, más que para mí y mis colegas del enfoque, para la comunidad psicológica, pues aún existe desconocimiento del modelo, además de las significaciones, sus acciones e implicaciones; lo anterior sigue presentando más dudas que certezas. ¿Cómo así que Rogers en psicología clínica?, ¿quién es Rogers?, ¿Gestalt, logoterapia, terapia existencial?, ¿análisis qué?

Dudas que, por supuesto, debido al desconocimiento y por no ser una posición paradigmática dominante, aunque debo resaltar que en los últimos diez años —al menos— en Colombia ha crecido sustancialmente por los trabajos de Mónica Lozada (Cali), Lucía Cuellar, Moisés Herrera, Efrén Martínez y Arturo Luna (Bogotá), Julián Velásquez, Ancizar Restrepo Toro (Medellín), Alberto de Castro y Guillermo García (Barranquilla), siendo esta última la más laboriosa, en tanto ofrece un programa de posgrado de calidad a nivel de maestría, se han resuelto y han traído réditos incluso a nivel de formación doctoral (expreso mis excusas si mi memoria escapa a los trabajos igualmente valiosos por universidades y colegas que silenciosamente trabajan desde el modelo).

A pesar de estos retos de la historia y el contexto, hemos podido posicionar y visibilizar otras opciones que si bien aquí no son tan perceptibles, si lo son en Suramérica (Argentina, Brasil, Chile), Centroamérica (México y Costa Rica), obviamente en Norte América y Europa.

Estos movimientos me han hecho retornar sobre el legado de Viktor Frankl, Erich Fromm, Fritz Perls y Carl Rogers, pues no solo me representan una posición paralela de pensamiento, sino también de sentir y ser psicólogo y persona, de cuán orientado y orientados estamos hacia el cuidado, amor, empatía y compasión, al punto de que con las exigencias del momento, a nivel formativo e investigativo, y las de nuestra realidad, así puedo avisar y afirmar estas intencionalidades en profesores y estudiantes; y que, en efecto, nos refieren el ofrecer nuestros buenos oficios, valores y humanidad a las personas consultantes, comunidades y organizaciones. Cuan valioso es el amor y la compasión.

Ahora bien, esta tarea, en cuanto laboriosa y comprometida, me refiere una paradoja, somos capaces de entregarnos completamente a nuestros consultantes, parafraseando a Yaqui Martínez (2017), de forma “apasionada” con conversaciones poderosas y recursos creativos, hasta el cansancio, sintonizándonos con el dolor del otro, frustrándonos por los obstáculos y retrocesos o las pérdidas, pero siempre con la frente y el espíritu en alto, llenando a las personas consultantes de compasión y amor, e invitándolos a ser igual de amorosos e indulgentes con ellos mismos; pues el peor juez siempre soy o somos nosotros mismos, repitiendo espirales de maltrato y exigencias desbordadas que nos sumergen en la angustia, pero que, en no pocas ocasiones, en lugar del naufragio, las personas consultantes asumen de forma valerosa y resiliente, y volviéndose motores de transformación.

La paradoja es: “en casa de herrero azadón de palo”, y la autocompasión de los terapeutas, ¿para cuándo?

Muestra de la importancia de esta reflexión se apoya en algunos estudios, como el de Aranda Auserón et al. (2018), en el cual señalaron que la prevalencia del *burnout* es significativa en los profesionales de atención primaria (cerca del 40 %), y que tal manifestación se asocia a las tres dimensiones negativas del constructo autocompasión: “auto-juicio”, “aislamiento” y “sobre-identificación”; esto señalaría la relación negativa, por su “percusión física y psicológica en los cuidadores en forma de insomnio, aislamiento, fatiga crónica, falta de concentración, irritabilidad, cambios de humor, alteraciones en el apetito y alteraciones psiquiátricas siendo la más frecuente la depresión” (Gil & Navas, 2017, p. 119); no solo en los trabajadores de la salud de atención primaria, también en psicólogos (Rionda et al., 2013), psicólogos clínicos (Benevides-Pereira et al., 2010), y estudiantes de pre y postgrado de psicología clínica, tal como lo sugieren Muñoz Ávila y Ramírez Núñez (2015).

Conclusiones

Anteriormente me referí a cómo el amor y la compasión son parte del propósito y fin de la psicología, particularmente de la psicología clínica y la salud; llegué incluso a delinear cómo el compromiso con tales empresas representa desgaste por los terapeutas/interventores, al punto de llegar al *Burn Out*. Sin embargo, esta vocación orientada hacia el cuidado (y común con disciplinas como la enfermería) resulta un motivo culmen que funge como aliciente para continuar, incluso bajo condiciones adversas o socio-económicamente precarias, pues no es desconocido que a pesar del avance de la psicología como ciencia en Colombia, las partidas y condiciones de investigación siguen siéndolo, en contraste con otros países, con políticas nacionales e institucionales donde la investigación resulta prioritaria.

Es así como bajo tales exigencias, solo el amor y la compasión nos hacen continuar, incluso abandonando nuestras vidas más allá del servicio y la academia.

Sin embargo, ¿qué pasa con las situaciones límite dentro de la profesión?, ¿qué pasa con los estados de deterioro crónico de las personas consultantes y la relación de estos con la afectación de sus familias y redes de relación?, y ¿qué pasa cuando bajo estos condicionantes, tanto consultantes como familia, atribuyen como causa de su malestar la praxis del psicólogo, a pesar incluso de las buenas prácticas?, ¿qué pasa cuando por acción u omisión de colegas recibimos la carga-demanda-malestar, al punto que debemos recibirlo como propio?

No nos es ajena la desesperanza y temor de las situaciones en las que los médicos en cumplimiento de su labor reciben la frustración, rabia y desconcierto, en forma violenta, de los consultantes y sus familias, o la responsabilización de consecuencias jurídicas derivadas de patrones antiguos de violencia y del maltrato, y solo somos señalados o enjuiciados, como si fuésemos los causantes y no alternativas para afrontar de forma generativa tales eventos.

No obstante, tenemos claro que lo anterior es resultado de nuestra elección, de nuestra vocación, por lo que estoicamente permanecemos de pie.

Ahora bien, lo anterior no indica que estemos exentos de angustia, sufrimiento, culpa, al punto de no solo desfallecer, enfermar o renunciar a nuestra vocación. A esto debemos sumar el propio sentido crítico, o lo que es lo mismo, el juicio de que tanto debemos hacer, hicimos o debimos haber hecho, de cuestionar nuestras competencias profesionales o personales: “creo que después de tanto tiempo no sirvo para esto”, “soy lo peor”, “no se nada”; cuán profundo calan estos señalamientos (que son en efecto tenues para lo que en efecto podemos señalar en nuestra privacidad), y más cuando nosotros mismos los rumiamos, sin percatarnos de cómo tales acciones nos deterioran, y holísticamente hablando, no solo como profesionales, como padres, madres, hijos o parejas. Definitivamente no podemos ser indiferentes; sin embargo, tal sensibilidad termina volviéndose en nuestra contra, “somos nuestros verdugos”.

Así las cosas, no solo somos receptores de frustración, impotencia y dolor del tú-otros, es decir, como si analógicamente asumiéramos como carga su vida y sufrimiento. Al mismo tiempo, somos nuestros propios verdugos, y aquí es cuando emerge la máxima con la que inicié este escrito “amar a los otros como así mismos”, y la paradoja, sobradamente podemos amar al tú-otros, pero es un reto o un asunto omitido: “amarnos a nosotros, ser compasivos con nosotros” es reconocer el propio dolor e impotencia, renunciar a nuestra aureola mesiánica y reconocernos falibles, sensibles, perfectibles y, sobre todo, reconocer que a pesar de la pasión que implica nuestra misión no somos dueños del tu/otro y debemos desde la humildad, reconocer su libertad y responsabilidad, y al mismo tiempo desde nuestra libertad/responsabilidad abandonar nuestras pretensiones y aceptar lo que está fuera de nosotros, de nuestro alcance.

Cierro con la frase de Perls, utilizando como clave de lectura la autocompasión, es decir, como herramienta que facilita el encuentro amoroso y apasionado, para que el tú-otros se autoayude.

La Oración Gestalt

Yo soy yo y tú eres tú
 Yo no estoy en este mundo para cumplir tus expectativas y,
 Tú no estás en este mundo para cumplir las mías.
 Tú eres tú y yo soy yo.
 Si en algún momento o en algún punto nos encontramos,
 y coincidimos, es hermoso.
 Si no, pocas cosas tenemos que hacer juntos.
 Tú eres tú y yo soy yo. (Fritz Perls, 1951, p. 11)

Referencias

- Aranda Auserón, G., Elcuaz Viscarret, M. R., Fuertes Goñi, C., Güeto Rubio, V., Pascual Pascual, P., & Sainz de Murieta García de Galdeano, E. (2018). Evaluación de la efectividad de un programa de *mindfulness* y autocompasión para reducir el estrés y prevenir el *burnout* en profesionales sanitarios de atención primaria. *Atención Primaria*, 50(3), 141–150. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.009>
- Benevides-Pereira, A. M., Porto-Martins, P. C., & Basso Machado, P. G. (2010). Síndrome de burnout en psicólogos clínicos. *Interpsiquis*, 11. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/volumen.php?wurl=-sindrome-de-burnout-en-psicologos-clinicos>

- Bubber, M. (1998). *Yo y Tú*. Caparros.
- Correa, S. N., & Serrano, E. N. (2020). *Vivencia de la relación terapéutica y su vínculo con la humanización de la atención en salud* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/23333>
- De Castro, A., García, G., & González, R. (2017). *Psicología clínica: fundamentos existenciales*. Editorial Universidad del Norte.
- Duverger, M. (1985). *Introducción a la política*. Ariel Editorial.
- Frankl, V. (1990). *El Hombre Doliente*. Herder Editorial.
- Gendlin, E. (2011). *El focusing en Psicoterapia. Manual del método experiencial*. Editorial Paidós.
- Gil, J. S., & Navas, M. F. (2017). Consecuencias del burnout de cuidadores de pacientes con demencia. *European Journal of Health Research*, 3(2), 119-126.
- Gilbert, P. (2014). *Terapia Centrada en la compasión. Características distintivas*. Desclee de Brouwer.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Hernández, M. (2017). Fatiga por compasión entre profesionales sanitarios de oncología y cuidados paliativos. *Psicooncología*, 14(1), 53-70. <https://doi.org/10.5209/PSIC.55811>
- Krug, O., & Schneider, K. (2016). *Supervision essentials for existencial-humanistic therapy*. APA.
- Mahrer, A. (1996). *The complete guide to experiential psychotherapy*. Wiley.
- Martínez, Y. (2017). *Terapia existencial. Teoría y práctica relacional para un mundo post-cartesiano*. Círculos de Estudios de Psicoterapia Existencial.
- May, R. (2000). *Amor y voluntad, las fuerzas que dan sentido a nuestra vida*. Editorial Gedisa.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. CEPAAUR.
- Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

- Muñoz Ávila, D., & Ramírez Núñez, L. M. (2015). *Efecto del entrenamiento en autocompasión sobre burnout académico y niveles de autocompasión en practicantes de psicología* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Konrad Lorenz]. <http://test-vufind.metabiblioteca.com.co/Record/oai:repositorio.konradlorenz.edu.co:001-2421>
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Editorial Cuatro Vientos.
- Perls, F. (1982). *Yo, hambre y agresión*. Fondo de Cultura Económica.
- Pintado, S. (2018). Programas basados en mindfulness para el tratamiento de la fatiga por compasión en personal sanitario: una revisión. *Terapia Psicológica*, 36(2), 71-80.
- Procel, C. G., Padilla, Y. S., & Loaiza, G. P. (2018). Fatiga por compasión en los profesionales del servicio de emergencia. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 483-498.
- Real Academia Española. (2014). *Compasión*. En *Diccionario de la Lengua Española* (edición de tricentenario). <https://dle.rae.es/compasi%C3%B3n>
- Rionda, I. S., González, J. V. G., Granda, F. J., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Editorial Paidós.
- Rogers, C. R. (2004). *Grupos de encuentro*. Editorial Amorrortu.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada.
- Van Deurzen, E. (2019). The Wiley world handbook of existential therapy. En K. Schneider (Ed.), *Existential-Humanistic and Existential-Integrative Therapy* (pp. 231-304). Wiley & Sons.
- Yalom, I. (1984). *Psicoterapia Existencial*. Herder Editorial.
- Yalom, I. (2002). *El don de la terapia*. Emecé.

Conclusiones generales

Aunque cada una de las contribuciones de este libro presentan algunas conclusiones sobre la reflexión interdisciplinar del amor, la empatía y las conductas prosociales, es importante cerrar con estas otras cavilaciones que tratan de aunar las múltiples voces y que nos iluminan al respecto.

Los libros, como dice Sloterdijk, son cartas para los amigos: amigos unos del presente, inmediatos; otros que se buscan allende el mar y lejos en el tiempo. Para escribir esta carta sobre el amor tuvimos que releer las misivas que sobre él nos han escrito amigos desde la antigua Grecia hasta hoy. El resultado, amigos lectores, se presenta al mismo tiempo alucinante y esclarecedor, porque es capaz de dispersar en el camino a las concreciones y de las evidencias. Una de estas últimas, no la menor, por cierto, es la posibilidad de rastrear el hilo de las amistades literarias y científicas, afinidades electivas, las posiciones personales o académicas de los invitados a este banquete. Entre las concreciones una que se presenta como paradoja: podemos afirmar, con la certeza de los autores acuciosos, que el amor después de más de tres mil años de reflexión sigue siendo imposible de asir desde una única perspectiva: se mantiene ingobernable.

Empero, no hay en esta concreción evidente el ofrecimiento póstumo de una disculpa. Por el contrario, en ello radica la potencia del texto, que el lector ya ha podido comprobar: es la potencia de la interdisciplinariedad. Una condición *sine qua non* de la producción de conocimiento académico. Por eso, una de las preguntas centrales de la reflexión: ¿de qué hablamos cuando hablamos de amor? es respondida cabalmente, pero no como una fórmula: definición operativa para exorcizar las ambigüedades, los fractales, los rizomas, los pliegues. No; la respuesta es precisamente en relación con la vitalidad de un concepto que todavía se convierte en objeto de las más diversas formas de producción de conocimiento; un concepto que todavía se piensa como vital para la aventura de una humanidad que se pierde en el horizonte de los tiempos por venir.

Por ello, en primer lugar, y con mirada desde la psicología, el estudio del amor en sus diversas manifestaciones, intervenciones y su impacto en la formación de conductas prosociales abre un panorama amplio a los profesionales que trabajan desde diferentes acercamientos. Esto señala la necesidad de una pedagogía del amor en las diversas disciplinas; de manera que se reflexione respecto a lo que implica el amor hacia la profesión y la empatía en el trabajo con los consultantes, usuarios o colegas, lo que además coadyuve a generar herramientas para intervenciones centradas y éticas.

Aunado a lo anterior, y teniendo en cuenta que la reflexión sobre las competencias relacionadas con la autorregulación emocional, la autoeficacia y el comportamiento prosocial es transversal al desarrollo de las personas, es necesario que docentes, estudiantes y futuros profesionales las incorporen en su quehacer académico. En esa perspectiva, es importante posibilitar el establecimiento de diálogos reflexivos-constructivos en escenarios de formación, donde docentes y estudiantes puedan analizar la importancia de incorporar dichas habilidades en el desarrollo académico y profesional. De igual manera, fomentar la inclusión y el respeto por la dignidad humana, por medio del desarrollo de espacios de diálogo acerca de los principios éticos universales, tales como la autonomía, la justicia y la beneficencia, donde primen el respeto, la comunicación asertiva y el reconocimiento de emociones, deberes y derechos.

También, la reflexión sobre la autorregulación emocional, autoeficacia y comportamiento prosocial se convierte no solo en un interés profesional, sino en una base fundamental para los psicólogos y educadores que buscan la comprensión de las particularidades de los adolescentes y jóvenes, quienes, a partir de su capacidad de conocerse, de manejar sus emociones y sus acciones, focalizadas en cuidar de sí y de los otros, logran desarrollar estrategias para dar respuesta a las situaciones que se presentan; o, en caso contrario, al no contar con estos recursos personales, pueden desencadenar condiciones físicas y emocionales que afecten su bienestar.

De esta forma, el poder identificar las competencias afectivas que se han desarrollado en sus hogares y que en sus escenarios educativos y sociales se nutren con la interacción de los otros, permite a los profesionales generar estrategias no solo para la prevención del malestar emocional o de problemáticas psicopatológicas de los adolescentes y jóvenes en colegios y universidades, entre otros contextos, sino focalizarse en programas de promoción de la salud mental, encaminados a la identificación de sus recursos personales y la capacidad de identificar los beneficios de una sana interacción con sus pares para incrementar la motivación de ser parte de redes de apoyo que se conviertan en factores protectores para ellos.

Otro esbozo que permite la reflexión realizada en esta obra permea la idea de que la psicología, al menos la nuestra, no solo se debería enmarcar como ciencia, sino como ciencia y disciplina; y en ese orden, la psicología “debe”, como responsabilidad, orientarse implícita y explícitamente hacia la prosocialidad; es decir que, desde su reflexión, acciones y aportes a lo social, lo educativo, la salud, la comunidad, lo legal, incluso lo básico, debe tener como fin la prosocialidad.

Ahora bien, los ejercicios flexivos toman relevancia, en tanto permiten advertir si psicología, psicólogos, y otros profesionales, perciben su papel en el descubrimiento y desarrollo de la prosocialidad, tanto a nivel gremial como de las comunidades beneficiarias, o si, por el contrario, poseen otros fines.

De esta manera, resaltado ya el deber de la psicología frente a la percepción, significación, posicionamiento y desarrollo de las conductas prosociales, su pertinencia radica en perfeccionar el rigor sobre el cual se busca construir la disciplina, pues esta no solo se legitima sobre validez

y confiabilidad, sino sobre qué tanto “bien” propone y facilita. En este orden de ideas, además de buscar la salud, bienestar, desarrollo y calidad de vida, la psicología construye su legitimidad sobre qué tanto fomenta valores humanos, como la ayuda, la solidaridad y la cooperación.

En complemento, se considera que resulta difícilmente soluble la relación entre la experiencia vital, la historia y el aprendizaje de valores prosociales, en tanto sin su experiencia, significación y subjetivación, difícilmente pueden pasar a ser acciones o comportamientos que constituyen la identidad personal, social y comunitaria (de la psicología en Colombia, particularmente). Al respecto, la prosocialidad debe sentirse como propia, pero no solamente por sí misma, sino gracias a la vivencia de experiencias humanas como el amor y la empatía.

Amor y empatía, por cuanto solamente al experimentar, significar y sentir el amor —o significados del amor—, hacia sí mismo, tú u otros, es que se busca cuidar, proteger o preservar, o lo que sería lo mismo: dar ayuda, ser solidarios y cooperar en los diversos sistemas de relación. Adicionalmente, esa experiencia de amor que conlleva a la prosocialidad requiere de armonizar el concierto de significados y formas de expresar el amor, sin que se imponga una o varias; es decir, debe ser un amor abierto, diverso, flexible, solidario y comprensivo.

Al respecto del amor como experiencia emocional, en conexión con su correlato cognitivo, es imprescindible poner sobre el escenario a la empatía, pues amar sin acercarse a la experiencia del otro representa un escenario egoísta; en tanto más que amar al tú u otros, sería amar al yo, pero proyectado en el tú-otros.

Por el contrario, si se da la dialéctica amorosa en el marco de amar desde lo que somos y con la diferencia, y sumando la experiencia cognitivo-emocional, es decir, pasando por el célebre “ponerse en los zapatos del otro”, hasta el conectar con la vida vivida, sincronizar con su emoción, vibrar y apasionarse, o experimentar la congoja como si fuera propia (esta última en forma de compasión, claro está diferenciándose), este reconocimiento le otorga sentido al amor, por tanto, se ama lo que realmente se conoce, y pasa a reconocerse como propio. Así las cosas, ¿cómo no buscar el bien o lo que aquí se convoca: la prosocialidad?

Además, la empatía y la prosocialidad son aspectos que permiten identificar lo tangencial del amor, puesto que dan concreción a tal experiencia humana, pero que no necesariamente se limita a estas, como tampoco al lugar de los afectos en la relación de pareja. El amor, por su parte, podría constituirse en un engranaje que articula estos dos aspectos.

De otro lado, en el mundo contemporáneo vivimos bajo una suerte de valores que son el enunciado del modelo capitalista imperante en los últimos siglos. En este ha predominado la mercantilización, el individualismo y la competitividad, características que, podría decirse, tienen un lugar común con la erosión de los vínculos y el amor. La relación terapéutica y los procesos educativos, referentes a la escolaridad, no son ajenos a estas motivaciones contemporáneas; ya que en la

primera se pueden identificar tendencias hacia el entrenamiento y la optimización de la psique, mientras que en la segunda se hace visible un modelo económico con estudiantes-clientes que atienden cada vez más a unas lógicas operativas y tecnocráticas. No solo estamos entre individuos, contemplando necesidades individuales, sino que, podríamos intuir, que somos parte de un complejo sistema narcisista que formula dinámicas para expandir dicho narcisismo en la sociedad. Por tanto, es imperante cuestionar sobre el lugar que ocupan los vínculos en la actualidad, así como movilizar la reflexión sobre los afectos que constituyen la existencia con el otro y con lo otro.

En este punto es importante indicar que, aunque se tienen encuentros significativos desde la reflexión interdisciplinar, también es pertinente reconocerse en las diferencias. Tal es el caso de la reflexión psicoanalítica que, a diferencia de otros saberes y disciplinas, pone en duda el amor y a las identificaciones como conducta prosocial. Por un lado, se reconoce el poder del amor, Eros, en tanto que fomenta sentimientos de fraternidad y solidaridad entre las personas; también, la identificación produce relaciones entre los yoes a partir de la figura de un líder o una idea. Pero, por otro lado, el amor y las identificaciones generan conductas segregativas, en tanto que el amor se comparte con los miembros de la comunidad, y el odio para los que quedan por fuera; lo mismo que las identificaciones que permiten consolidar al grupo, porque comparten el mismo ideal, pero odio para el que tiene otro distinto. El odio hacia un enemigo común aumenta la cohesión interna, a la vez que desata agresiones con aquellos que son distintos.

La agresión se origina de las relaciones especulares entre yoes, yo-yo, relación atravesada por el narcisismo que produce el fenómeno que Freud denominó el “narcisismo de las pequeñas diferencias”, en tanto que la diferencia se vive como un cuestionamiento al propio narcisismo. Este narcisismo es concomitante a lo que Lacan llama el “poder débil de malaventura”, para indicar que el yo no es autónomo, sino sugestionable, hipnotizable, alienable, formando su identidad imaginaria, en relación con el semejante, lo que constituye una relación de rivalidad y competencia agresiva entre el yo, el semejante y los objetos.

En la práctica psicoanalítica, entonces, el analista sabe y reconoce que el amor está presente en el análisis; Freud lo nombró amor de transferencia, y está advertido que ese amor es una resistencia, en tanto que el paciente renuncia a saber sobre lo que lo aqueja, dejando de lado la regla fundamental de la libre asociación. No obstante, el amor de transferencia es posibilidad para la cura, porque allí se escenifica el amor narcisista que se ha jugado en las relaciones especulares con los otros. Hacer pasar estas relaciones imaginarias por las palabras, es decir, por lo simbólico, tiene un efecto de apaciguamiento del odio y la rivalidad, como también un conocimiento para el sujeto sobre lo singular que objeta al lazo social, para forjar un saber-hacer con eso que estorba las relaciones sociales, atenuando los ideales que generan agresividad. Atravesando el amor narcisista se puede llegar a construir una manera de actuar auténtica, singular, más allá de la masa y los grupos.

También, en cuanto a la reflexión de la triada en mención, desde los negocios nacionales e internacionales, es posible concluir que el objeto de las organizaciones es la ejecución de procesos que le permiten a la empresa ser exitosa en un mercado específico; estos procesos los planifican y procesan personas, es decir, sujetos que están enfocados en la innovación y relacionamiento de manera directa con las conductas prosociales de los individuos; por ello, es fundamental el acompañamiento para beneficiar al otro, ya sea a partir de la colaboración, o apoyo en las diferentes actividades, basadas en la lealtad, empatía, inteligencia emocional, amor, entre otras características que se resaltan dentro los intercambios y compromisos empresariales, junto con las diferentes tácticas y estrategias para lograr el éxito dentro de una negociación.

Por otro lado, la familia se ha convertido en la principal fuente de afecto, de enseñanza y de reencuentro con diversas formas de amor. En ella se hacen presentes elementos de la vida cotidiana que visualizan la forma en que se expresan el amor y las conductas prosociales. Lo anterior, y producto de la reflexión, permite concluir con un cuestionamiento fundamental para los que trabajan desde contextos en los cuales aparentemente se encuentra la falta de amor; por ejemplo, en los casos de violencia, y que además sienta un horizonte para futuras investigaciones: ¿cómo actuamos los profesionales ante el estudio del amor, la empatía y las conductas prosociales en la familia y la escuela o el ámbito más común de violencia?

Lo anterior, porque la experiencia desde el contexto legal, con madres que han ejercido la violencia como un mecanismo de educación, invita a reflexionar respecto al reto profesional de lograr la enseñanza de la empatía y las conductas prosociales en las familias, en especial con aquellas en las cuales las creencias se encuentran arraigadas o en situaciones difíciles. Esto implica mayor sensibilidad respecto a la enseñanza del amor, de la empatía y de las conductas prosociales, de manera que devuelvan el sentido humano a los profesionales y aquellos con los que se trabaja, y con la misión de un impacto radical.

Entonces, la realización mancomunada e interdisciplinaria de este trabajo permitió dilucidar, desde las esferas pública, política y social, vínculos interesantes entre los conceptos amor, empatía y conductas prosociales, con áreas como la salud mental, la psicoterapia, la intervención clínica, la familia, la escuela y la educación; al tiempo que develó su pertinencia, actualidad y necesidad desde todos los ámbitos antes mencionados.

Las diversas reflexiones en torno al amor, la empatía y las conductas prosociales y su vínculo con la educación, posibilitaron un nuevo reconocimiento de la necesidad de que estos conceptos estén presentes a lo largo de todos los procesos y niveles educativos y de aprendizaje. El amor es una condición fundamental que debe acompañar al maestro desde su vocación, pues este le permite acercarse a quien aprende, acompañarlo, escucharlo, quererlo. La empatía, unida al amor, abre la posibilidad de un encuentro con el otro, en el cual se comprende y se valora su realidad, al tiempo que se ofrece apoyo. De esta unión surgen las conductas prosociales, como comportamientos que benefician al otro, a quien necesita del maestro y para quien se busca su crecimiento.

La escuela de hoy requiere el fortalecimiento de esta triada fraterna de cara a la crisis provocada por la pandemia que estamos atravesando. Hoy, tal vez más que nunca, nuestros niños y jóvenes necesitan maestros amorosos y empáticos que los vean, que los reconozcan, que los apoyen, que más allá de sus errores y dificultades sean capaces de descubrir el ser humano maravilloso que se oculta. Es urgente Construir Ambientes Educativos Amorosos (CAEA), espacios de cordialidad, tranquilidad y confianza, en los que los estudiantes se sientan protagonistas del proceso y puedan explorar y potenciar sus múltiples capacidades y habilidades, de la mano de maestros que les ofrezcan seguridad y confianza.

A partir de este trabajo se pone en evidencia la necesidad de la formación socioemocional docente en todos los niveles, tanto para aquellos que se encuentran realizando estudios de pregrado como para los que ya están en ejercicio, con el fin de fortalecer sus competencias y que se articule a las necesidades reales de la escuela de hoy, de tal manera que los profesores puedan responder a las exigencias del aula.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en la construcción del nosotros deviene el otro para configurar el proceso de relacionamiento empático que causará efectos amorosos. Por ello, el presente texto es una muestra amorosa del trabajo cooperativo, en red, en relación, en afinidad, y disparidad también. Hombres y mujeres que se han encontrado para tejer, de manera cálida y sensata, los artilugios del amor, las relaciones empáticas y las conductas prosociales como en un gran banquete donde quien llega al texto arropa y se deja arropar, siempre a cada manera, en sus singularidad y modo. Para culminar, es de celebrar que en cada acápite el lector sabrá degustar y probar lo más exquisito de este plato literario, el cual se espera y aspira sea de agrado del lector, para que en clave del amor sea feliz o, por lo menos, lo intente.

Finalmente, es posible concluir que conceptualizar sobre el amor (y con él sobre la empatía y las conductas prosociales), es asumir el reto de no caer en el dogma y, al tiempo, de no perder la sensibilidad; implica un tránsito cuidadoso sobre esa línea imaginaria, cuyo propósito es demostrar que el amor nos pertenece como especie y nos define como raza, bien sea desde el límite de la falta hasta el exceso.

Este libro es la prueba fehaciente de que amor, empatía y conductas prosociales, pueden actuar de manera sincrónica en aquellos que se proponen proyectos posibles, juntos; lo anterior, sin importar de dónde vengan, a dónde pertenezcan o hacia dónde se dirijan.

Este libro expone, por la vía de la reflexión, la pertinencia, actualidad y necesidad del amor, la empatía y las conductas prosociales en el marco del quehacer profesional y disciplinar de los autores. El lector podrá encontrar aquí lo que esos profesionales, académicos e intelectuales piensan y sienten al respecto. Sepa el lector que no fue un proyecto de escritura sencillo, quizá por la invitación a pensar sobre sí, quizá por la presencia del concepto “amor” en la academia, o quizá, simplemente, porque no estamos tan acostumbrados a poner en primera persona la reflexión devenida de aquello con lo que día a día nos relacionamos. Que sea este texto la excusa para continuar reflexionando sobre el papel del amor, la empatía y las conductas prosociales en un mundo que a veces muestra gran desolación. Que estas reflexiones des-anudadas permitan comprender y resignificar, aprender y continuar.