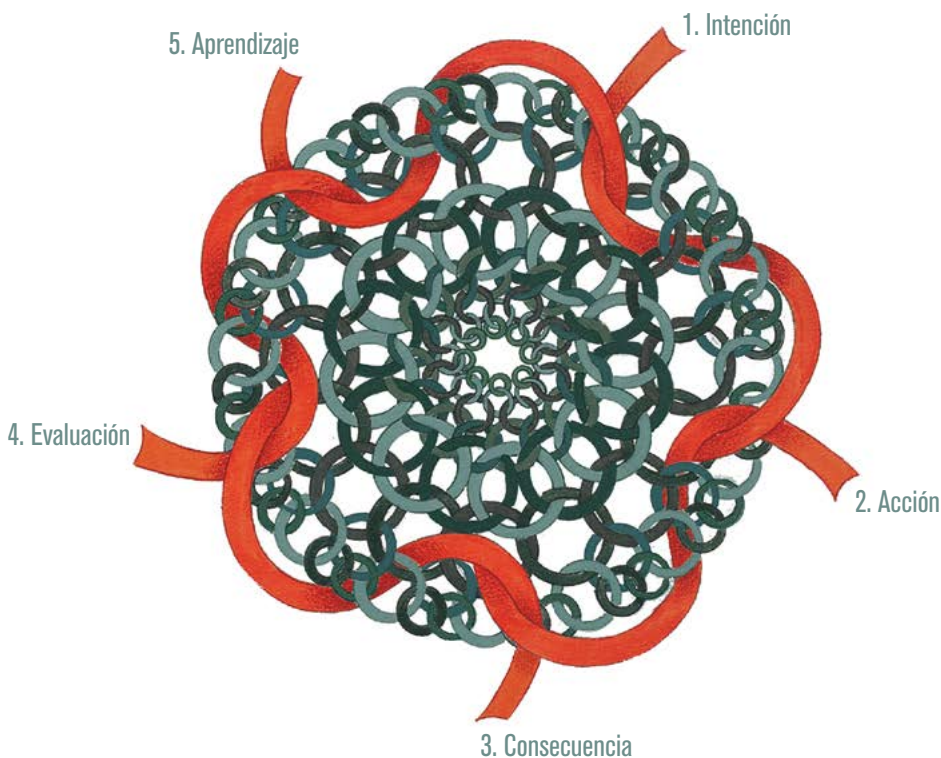


El sistema de aprendizaje universal A.M.A.R.

(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

Gloria María López Arboleda



Universidad
Pontificia
Bolivariana

**Gloria María
López Arboleda**

Es doctora en filosofía, psicóloga, educadora en sexualidad humana y docente investigadora del Grupo Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), adscrito a la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Entre sus intereses investigativos se encuentran la psicología, la educación y la filosofía. Es autora de artículos relacionados con las tres disciplinas antes mencionadas y de libros en los cuales muestra su interés transversal por las emociones y los afectos, especialmente el amor en los últimos años y disfrutar los días con literatura y cine.

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**

Libro resultado de investigación

Gloria María López Arboleda

Prologuista: Guillermo Echeverri Jiménez

370.15
L864

López Arboleda, Gloria María, autor
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) / Gloria María López Arboleda – Medellín : UPB, 2020. 107 páginas, 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-826-3 (Versión digital)

1. Modelos pedagógicos 2. Filosofía de la educación –
3. Psicología de la educación -- I. Título

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Gloria María López Arboleda
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

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 tiempos afectivos, con antiguos principios renovados

ISBN: 978-958-764-826-3

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-826-3>

Primera edición, 2020

CIDI. Grupo: Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: El amor y su relación con las adscripciones éticas, políticas y estéticas althusserianas: una interpretación de la obra autobiográfica El porvenir es largo. Radicado: 728B-01/17-32.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo Echeverri Jiménez

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Ana Mercedes Ruiz Mejía

Ilustración portada: Rocío Tobón

Corrección de Estilo: Mónica Patricia Ospina Toro

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1960-02-03-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Dedicatoria

Este libro está dedicado a todos aquellos que desean mirarse en profundidad y con consciencia, porque confían en que solo así es posible construir vínculos afectivos y efectivos virtuosos orientados al bien ser, bien estar, bien pensar, bien sentir, bien decir, bien actuar.

También está dedicado a quienes les interesa aprender; sin importar la edad, el sexo, la religión, la etnia, el contexto, la realidad; a aquellos que confían en la capacidad inmensa que tenemos como seres humanos para aprender aquello que queremos, lo que nos interesa, aquello que empieza con una intención y que se vuelve realidad en una acción.

La autora

Contenido

Prólogo	9
Presentación	13
Capítulo 1	
Sobre el origen investigativo del sistema A.M.A.R.	19
El amar como concepto althusseriano: una investigación a propósito de un enigma.....	19
Contextualización a modo de ilustración	19
Sobre Althusser o el loco-homicida, pero siempre filósofo y maestro	21
Los hallazgos en vínculo con las estaciones: un camino	26
Capítulo 2	
Diseñar un sistema: desbrozando los sentidos y los significados	49
Prolegómeno. Un esbozo de la lógica que se propone.....	50
Ideas iniciales	52
Acápite uno. ¿De qué se habla cuando se habla de diseño?	53
Acápite final. Arquitectura y construcción: una propuesta	65
Capítulo 3	
Sistema de aprendizaje universal A.M.A.R. (Aprendizaje mediado por afecto y realidad) y método de los cinco unos (5-1's)	69
Acápite uno. La creación del sistema.....	69
Acápite dos. Sobre el método de los cinco unos (5-1's).....	79
El camino del método.....	82
Apartado final. El método de los cinco unos (5-1's).....	86

Un ejemplo para terminar: El método en la escuela y con el maestro.....	89
Ultílogo	
Palabras finales, para continuar.....	95
Referencias	97

Lista de tablas

Tabla 1. Duplas de imposibilidades sobre el don del amor en su vertiente poder amar	36
Tabla 2. Ejemplo de una manera de sistematizar el camino del aprendizaje.	87

Lista de imágenes

Imagen 1. Alphons Mucha (1900). Verano.	27
Imagen 2. Alphons Mucha (1900). Otoño.	29
Imagen 3. Alphons Mucha (1900). Invierno.	31
Imagen 4. Alphons Mucha (1900). Primavera.	38

Lista de gráficas

Gráfica 1. Condiciones de posibilidad del afecto como mediador pedagógico.	76
Gráfica 2. El mapa de las cuatro acciones, sus protagonistas y su nudo central.	78
Gráfica 3. Posición jerárquica del universo sentimental humano.....	85
Gráfica 4. Los cinco momentos del entrenamiento.	91

Glosario

A.M.A.R.: aprendizaje mediado por afecto y realidad.

SAU: sistema de aprendizaje universal.

5-1's: método de los cinco unos.

Prólogo

Este prólogo se escribió mientras el autor del mismo y casi todo el resto de la humanidad se encontraban confinados en sus respectivos hogares por causa de la prevención del covid-19, a finales del mes de marzo de 2020. En medio del confinamiento, virtud de la peste, se puede pensar con más calma, sin duda, así nos agobien las consecuencias inmediatas y mediatas de una pandemia y veamos desfilar a los enfermos y a los muertos por los medios masivos de comunicación.

Y esto del pensamiento es el primer asunto que se me ocurre para este escrito prologal. Pienso, particularmente, en lo que les ocurre hoy a quienes enseñan y a quienes aprenden, ubicados no en el lugar común de la escuela, sino cada uno en su propia morada. Cuando el maestro tiene al frente al estudiante, es posible que se dé cuenta de las necesidades afectivas de este: los gestos, las palabras, las emociones pueden ser un indicio para ello.

¿Qué pasa cuando el aprendiz no da señales de la necesidad de afecto, o cuando no está presente de manera directa? Quizá aquí resida la dificultad: no saber que nuestro interlocutor requiera afecto en los actos educativo y pedagógico. Claro, podríamos afirmar que el afecto es una capacidad humana universal; empero, esta capacidad universal, que nos define en parte como humanos, no resuelve la especificidad de lo educativo y pedagógico, o, si se quiere, lo exacerba.

En efecto, tiene el acto de formación y de enseñanza el compromiso del afecto, sobre todo cuando el aprendiz no da muestras de necesidad del mismo, o cuando está ausente. Aun sin señales explícitas y sin presencia directa, la tarea del maestro es pensar afectivamente, que significa algo así como

una racionalidad permanentemente afectada por el otro. En este sentido, es el maestro el profesional que permanentemente está afectado por el aprendiz.

El afecto, en estos términos, es el pensamiento del maestro afectado por el otro. Por tanto, la ausencia o la condición tácita de las señales no es óbice para que el maestro esté atento al aprendiz; por el contrario, es la ausencia o la situación implícita de sus signos la que hace indispensable el afecto del maestro en la formación y en la enseñanza.

En el mismo sentido que los amantes piensan en ellos en medio de la ausencia, y ello es demostración efectiva del amor por el deseo pensante, el maestro piensa en sus estudiantes fervientemente, y esto es un aspecto importante de la tarea formativa: pensar en el otro, mantenerlo vivo en la relación entre la razón y la afición, es decir, hacerlo presente por la fuerza del deseo.

El segundo asunto que me asalta es la condición de aprendiz del maestro. En la misma lógica de pensar al que está ausente para hacerlo siempre presente, se me ocurre que es imprescindible pensar en lo que, tal vez, esté ausente cuando enseñamos: el aprendizaje. Efectivamente, la enseñanza puede perder de vista el aprendizaje, y aquí no me refiero particularmente a tener en la cuenta cómo y qué aprende el aprendiz, sino, especialmente, qué aprende quien enseña.

El amor por la enseñanza, entonces, es básicamente amor profundo por aprender. Creo que en esto reside el efectivo afecto por los aprendices: estar en la función de aprendizaje propio, sobre todo el aprendizaje de quien se ocupa de enseñar, de formar. No me refiero únicamente a una responsabilidad social, ética y política del maestro: aludo, fundamentalmente, a una condición estética del maestro.

Esta condición estética es una afectación interna, esto es, una voluntad de aprender que nos impele, como un acicate íntimo, hacia el aprendizaje como emoción, como construcción

del sí mismo pendiente de la búsqueda, de la indagación, del saber como fundación existencial del sujeto: el saber en tanto urgencia para huir de la estulticia propia de vivir y habitar el mundo como repetición.

Se suele afirmar que la enseñanza es repetición: que el maestro y la escuela son aburridos porque viven en medio de una rutina. Esto, desde luego, es una hipérbole: basta asistir a una escuela cualquiera para darse cuenta de que no es así, o de que la tal rutina tiene innúmeros matices. De hecho, la escuela es, más que cualquiera otra cosa, un mundo de interacciones, de mediaciones, de relaciones entre variados actores.

Ahora, si se quisiera hacer caso a la afirmación de la rutina y la repetición del maestro, entonces ello nos da pábulo para reafirmar que la vía de salida para tal cosa es la voluntad de aprender del maestro, su intenso deseo de dar menos lecciones para dejar que los aprendices realmente aprendan y él, sobre todo, pueda emprender la aventura de ser constante aprendiz.

Así, el asunto de aprender tiene dos aristas que deseo resaltar. La primera es la comprensión de que el aprendiz de veras necesita aprender, y que para ello requiere al maestro, pero no su constante enseñanza sino su acompañamiento para dejarle aprender, y, por tanto, la posibilidad de construir su propia autonomía, su particular ruta. La segunda es que el maestro que se hace aprendiz tiene más posibilidades de entender cuáles son las vicisitudes de sus aprendices, y que por lo mismo puede mediar de mejor manera entre lo que tendrían que saber y los caminos que han de recorrer.

Estoy tentado de exponer un tercer asunto en este prólogo. Sin embargo, no lo haré; únicamente aludiré brevemente a los nuevos tiempos afectivos (una parte del subtítulo de este libro). Con menos abrazos y menos besos para encontrarnos y saludarnos, es decir, para darnos afecto explícito, quizá quepa darle cabida, cada vez más, a los pensamientos y a los deseos. O si se quiere: al pensamiento deseante de los otros y

hacia ellos. Nuevas afecciones y afectaciones. Como dicen los medios: esto es viral.

- Que el aprendizaje esté mediado por afecto de manera explícita y con accionar práctico, tanto para quien aprende, como para quien enseña, que en todo caso, se asume que también aprende.
- Que el aprendizaje que se quiera establecer esté cimentado en la realidad de aquel que aprende, es decir, un aprendizaje que toma en la cuenta la realidad del aprendiz y la aproveche para optimizar aquello que quiere aprender.
- Que al nombrarse universal, pueda ser usado para cualquier tipo de aprendizaje, desde matemáticas hasta gestión emocional; desde una lengua extranjera, hasta el bienestar emocional y afectivo.

Guillermo Echeverri Jiménez.

Decano

Escuela de Educación y Pedagogía

Universidad Pontificia Bolivariana

Presentación¹

*“Yo sólo ofrezco modi res considerandi,
posibles maneras nuevas de mirar las cosas.
Invito al lector a que las ensaye por sí mismo,
que experimente si, en efecto, proporcionan visiones fecundas:
él, pues, en virtud de su íntima y leal experiencia,
probará su verdad o su error”.*
(Ortega y Gasset, 1914, p. 33).

El libro que se presenta a la comunidad académica y científica desarrolla la creación inédita llamada sistema de aprendizaje universal (SAU) A.M.A.R. -Aprendizaje mediado por afecto y realidad-, el cual incluye, a su vez, el método de los cinco unos (5-1's), como camino posible para el aprendizaje de lo que interese, sea este de orden psicológico, educativo, afectivo, emocional, académico, de ahí su connotación de sistema de aprendizaje universal (SAU).

Dicha creación deviene de los vínculos que sobre los instintos, las emociones, los sentimientos y los afectos ha venido haciendo la autora a lo largo de su trasegar como docente, psicóloga y filósofa. Al nombrar el sistema y el método como creaciones inéditas y originales, no se quiere decir nuevos y sin historia; en realidad, la autora reconoce, por lo menos, cuatro potentes influencias para dicha creación:

¹ Apartados e ideas de este libro han sido también presentadas en diversas formas de producción intelectual de la autora; se advierte para dejar claro que no se incurre en autoplagio, sino que el lector puede complementar las ideas aquí plasmadas con otras publicaciones de la autora, tal y como podrá comprobar en este acápite de presentación y durante los capítulos del libro.

1. Su experiencia vital y con ello, se dice, su paso por la vida monástica y su interés en la trascendencia de los actos humanos vinculados a la posibilidad real de cambiar aprendizajes orientados a experimentar los sentimientos que afectan el sentido de la existencia (S.A.S.E.) (López, 2015, 2018a). Este interés se relaciona, además, con los estudios sobre las emociones, los sentimientos y los afectos, que por más de una década ha venido realizando vía la investigación científica (López, 2004; 2012; 2013; 2018a; 2018b; 2019) y la práctica clínica como psicóloga (desde el año 2007).
2. La psicología y la filosofía como dos disciplinas de aplicación, concreción y resolución de asuntos de la vida cotidiana. En este punto, vale la pena resaltar el estudio sobre el amor humano realizado en su tesis doctoral, afecto este al que se dedica en los años recientes y que se entiende como la consecuencia del camino y conocimiento de los procesos instintivos, emocionales, sentimentales y afectivos en su trasegar académico e intelectual.
3. La educación como posibilidad de transformación de vidas, sobre todo la suya propia, que permite, en este caso, desde una propuesta vinculada a la pedagogía y la didáctica, pensar, comprender y actuar en pro de dos temas que si bien han sido muy estudiados y se siguen estudiando (el aprendizaje y los procesos afectivos), aún requieren de otras posibilidades de entendimiento y, sobre todo, de puesta en práctica.
4. La psicología educativa y con ella la perspectiva de la pedagogía cultural (en su vertiente bio-psico-socio-cultural), con el paradigma crítico-creativo del saber-hacer referido a la educación (López Herrerías, 1994).

De manera concisa puede afirmarse que el sistema universal de aprendizaje A.M.A.R. persigue tres propósitos:

- Que el aprendizaje esté mediado por afecto de manera explícita y con accionar práctico, tanto para quien aprende (que también enseña), como para quien enseña, que, en todo caso, se asume que también aprende.

- Que el aprendizaje que se quiera establecer esté cimentado en la realidad de aquel que aprende, es decir, un aprendizaje que toma en la cuenta la realidad del aprendiz y la aproveche para optimizar aquello que quiere aprender.
- Que, al nombrarse universal, pueda ser usado para cualquier tipo de aprendizaje, desde matemáticas hasta gestión emocional; desde una lengua extranjera, hasta el bienestar emocional y afectivo.

Para ir desarrollando este sistema, el libro presenta tres capítulos que buscan ir llevando al lector por el camino de la comprensión de la lógica de la creación del sistema y del método; así, en el primer capítulo, se muestra el origen investigativo² del sistema, vía el estudio del amor y el amar en la obra autobiográfica *El porvenir es largo* (1992) del maestro y filósofo Louis Althusser.

Este capítulo permitirá al lector comprender las bases investigativas que impulsan el sistema A.M.A.R.

El segundo capítulo trata sobre el diseño de la lógica y la lógica del diseño del método, para ir mostrando y clarificando acepciones necesarias que permitan comprender por qué y para qué se decide nombrar con el término método y no con otros cercanos al mismo.

El tercer capítulo, por su parte, se enfoca en desarrollar la idea del sistema A.M.A.R. en el cual el afecto toma protagonismo como mediador del aprendizaje, sus implicaciones y formas de accionar en la realidad particular de quien aprende.

² En el recorrido por el que nos lleva el presente libro, se comprende que Althusser se transformó; de esta idea nace un método aplicable a todo aprendizaje, que finalmente aspira, más que a nuevas comprensiones, a esclarecer las existentes. En suma, la autora, más que exponer el diseño de una “nueva” metodología, propone el concepto rediseño. Así pues, puede leerse la conexión entre la vivencia de Althusser, la construcción del método y el diseño metodológico de la investigación.

de. Se desarrolla, además, el sistema A.M.A.R. y el método de los cinco unos (5-1's).

Por último, el últílogo muestra una reflexión e invitación final al lector.

La autora espera que este desarrollo investigativo sea un aporte más a la comprensión de otras posibilidades para el aprendizaje cimentadas en un proceso experimentado por los seres humanos de manera consciente e incluso inconsciente: el afecto.

Nota aclaratoria y advertencia al lector sobre la forma de redacción de este libro: las ideas del libro se escriben en varias ocasiones en primera persona del singular por una intención de peso para la autora: querer acercarse al lector, por medio de una redacción más sensible y cordial (como puede ser la redacción en primera persona), a un tema que puede ser denso y de oscura auscultación para los interesados; esta escritura expresa además, el particular interés, afecto y afectación para la autora que la investigación y el tema tienen.

Dicho lo anterior, no se deje entonces engañar al lector - con la forma cercana de redacción - pensando que es una disertación romántica o fácil sobre el tema, pues lo que encontrará durante el libro es una disertación rigurosa en torno a un tema, que, de no ser tratado así, termina siendo -inalcanzable unas veces, soso otras- para la comprensión humana, tal y como ha sido en muchos momentos de la historia intelectual, para los eruditos de las ciencias humanas y sociales.

Querido lector, por favor recuerde:

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! (Ortega y Gasset, 2006. P. 22).

Buena lectura, buen camino.

Capítulo 1

Sobre el origen investigativo del sistema A.M.A.R.

El amar como concepto althusseriano: una investigación a propósito de un enigma¹

Contextualización a modo de ilustración

“Nuestra pertenencia a este tiempo estuvo irrevocablemente marcada por sus búsquedas, experimentos y riesgos”.
Jacques Derrida (1990).
Discurso ante la tumba de Althusser.

Siguiendo los propósitos que he decidido recomprender en este capítulo, la organización lógica se enmarca en tres preguntas que buscan exponer de manera clara para el lector, el recorrido investigativo que me llevó a comprender un Althusser desconocido para la historia –el que amó, el amado–, y que dio origen al sistema A.M.A.R.

1 El presente capítulo reflexiona en torno a los hallazgos principales de la investigación doctoral terminada: *El amor y su relación con las adscripciones éticas, políticas y estéticas althusserianas: una interpretación de la obra autobiográfica El porvenir es largo* (2018c), la cual se realizó en el marco del doctorado en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Al lector interesado en continuar conociendo sobre el tema y ampliando este capítulo, se le recomienda la lectura del libro *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar. Historia amorosa de un loco-asesino* (López, 2018b), en el cual podrá conocer de primera mano los hallazgos totales y detallados de la investigación en mención, algunos de los cuales podrá ver reflejados durante este capítulo con variadas formas de escritura –algunas veces– y de interpretación –otras–.

- ¿Qué pretendí investigar?
- ¿Cómo lo hice?
- ¿Cómo terminó dicho empeño?

Presento, además, una articulación –que se leerá en las conclusiones–, se relaciona con dos asuntos: primero, el significante amor y la relación de este con las adscripciones éticas, políticas y estéticas de Althusser; segundo, la exposición del que he llamado “el quinto Althusser”, aquel que logró aprender y reaprender, gestación inicial, además, del sistema A.M.A.R.

Las tres preguntas antes expuestas y la articulación se presentan en el capítulo, acudiendo a la obra *Las cuatro estaciones* del artista Alphons Mucha (1896), para recordar una vez más, como lo hizo Althusser con la *Montaña Saint-Victorie* de Cézanne, que el arte es una herramienta fundamental de comprensión y conocimiento, incluso, de uno mismo. En lo que se leerá, las estaciones no siguen un orden establecido ni esperado; el único orden que siguen es el del significado que como investigadora les otorgué, según sus características más relevantes para mí.

Así, comienzo con el verano, con su luz casi segadora, que simboliza el calor del entusiasmo y la pasión por descubrir el enigma de una obra que me asombró desde el inicio. Continúo con el otoño, como símbolo de desapego y depuración, momento en el cual, pensar y decidir sobre cómo lograr la compleja tarea que me proponía, implicó refinar, depurar, estudiar, decidir. Le sigue en este recorrido escritural, el invierno que representa para la quietud activa, la introspección y la fuerza de lo que se gesta en la calma, momento este en el cual la conversación con la autobiografía de Althusser se hizo profunda y honda, como esa hondura de la cual hablaba el filósofo Unamuno. Concluyo con la primavera, como símbolo del renacer de nuevas ideas y nuevos anudamientos; aquí emerge, luego, el sistema A.M.A.R.

A continuación, y antes del recorrido por las estaciones, el lector encontrará unas ideas sobre Louis Althusser, a mane-

ra de presentación, para unos, o reconocimiento, para otros. Estas podrán servir al lector para comprender mejor y a profundidad, no solo los hallazgos de la investigación doctoral vía la metáfora de las estaciones, sino, el resto del libro.

Sobre Althusser o el loco-homicida, pero siempre filósofo y maestro

En el contexto de pensamiento francés del siglo XX, nos parece normal ver el nombre de Louis Althusser vinculado al movimiento marxista. Para bien o para mal, su ejercicio intelectual de base será realizado en torno al marxismo como corriente de pensamiento. Sin embargo, sus críticas al Partido Comunista Francés (PCF) no le impedían afirmar que no había una mejor escuela que esta para la formación intelectual y práctica de militantes dedicados a la consecución del objetivo de luchar por una sociedad sin clases. Como propone Rodrigo Pinto (1993), al abordar el pensamiento de Althusser logramos ver que:

En suma, se trata de la notable aventura mental y política de un intelectual metido de lleno en la historia de su época. Althusser opina largamente acerca de las figuras del pensamiento francés contemporáneo –Sartre, Derrida, Merleau-Ponty, Foucault–, de los dirigentes del PCF, de los sucesos de mayo de 1968, de la política del partido. No es preciso, ni mucho menos, compartir sus tesis para acompañarlo en un recorrido que deslumbra por su claridad y rigor, por la generosidad de su pensamiento y el respeto de Althusser por el pensamiento de otros. Como señala en el libro (*El porvenir es largo*), “aunque se crea y se diga de derechas, eso me da igual, me interesa todo pensamiento cuando no se contenta con palabras, cuando atraviesa la capa ideológica que nos aplasta para llegar, como por un contacto físico material (una modalidad más de la existencia del cuerpo), a la realidad totalmente desnuda (párr. 7).

Desde esta amplitud de pensamiento es que podemos comprender a un Althusser capaz de cuestionar de frente al par-

tido por corrupción, burocratismo y dogmatismo. Así pues, al que deseamos mostrar aquí es un enigma, un Louis Althusser desconocido para muchos: el filósofo que, quizá sin saberlo, reflexionó sobre el amor. Les propongo conocer y redescubrir un Althusser con experiencias de afectación y afectos que lo marcaron y, definitivamente, influyeron de manera determinante en su producción teórica e intelectual del pasado siglo. Para quienes la curiosidad logre atrapar y el pensamiento quiera continuar reinventando al filósofo y maestro de la Escuela Normal Superior de París que algunos aún llaman *marxista*, recomiendo la lectura juiciosa y lenta de la obra autobiográfica *El porvenir es largo* (1992), que la comprendemos como el epítome de la comprensión althusseriana del amor y del amar.

Sobre esta obra se advierte al lector interesado que no es una disertación sencilla; antes bien, puede ser catalogada como oscura, densa y profunda, adjetivos que logran comunicar –de manera incompleta e injusta tal vez– lo que significa adentrarse en la lectura sosegada y atenta de la más extensa obra de Louis Althusser. Conviene, además, a manera de contextualización, decir que el 16 de noviembre de 1980, Althusser estranguló a su esposa Hélène, con quien había convivido durante más de treinta años, y a quien –según Pinto (1993)– realmente amaba:

Que Althusser la amó, no cabe duda. A su manera, claro, con sus neurosis auestas, con su afán de *mantener reservas*, de dinero, de alimentos, de libros; pero también de amigos y de mujeres, para prevenir la horrible posibilidad de que Hélène lo abandonara y lo devolviera, una vez más, a la soledad que lo cercaba desde niño (párr. 4).

Althusser, que ya había sido diagnosticado de un desequilibrio mental vinculado con la psicosis, había sido también internado en muchos hospitales psiquiátricos a lo largo de su vida, de ahí que, aunque cometió asesinato, fue declarado irresponsable de su acto, e inmediatamente recluido en el

sanatorio de Sainte-Anne en París, obligado al silencio de la sentencia del “no ha lugar” de la ley francesa. Esta decisión del “no ha lugar”, reproduce de manera fantasmal su experiencia infantil de no existir para su madre, la cual trató de contrarrestar durante el resto de su vida, por ejemplo, con su insistente búsqueda de reconocimiento en la Francia de mediados del siglo XX.

Sin embargo, para Pinto (1993)

(...) nada de esto justifica, por cierto, el crimen, y el primero en saberlo es Althusser, tremendamente consciente –a posteriori– del hecho atroz de haber dado muerte a la mujer que amaba por sobre todas las cosas, su nexo más fuerte con la realidad, su impulso más decisivo para toda su carrera de filósofo y profesor. Por lo mismo, es tan fuerte la voluntad expresiva de Althusser, en busca no de una justificación, no de la legitimación de su asesinato, sino de la explicación de las circunstancias –dolorosas, crueles, terribles– que permitieron que se cometiera. De paso, en un autoanálisis que deslumbra por su claridad y por su falta de complacencia consigo mismo, Althusser pasa revista a todos aquellos sucesos que lo marcaron y estructuraron su personalidad. Parte de ello lo constituye su singular trayectoria filosófica, que lo levantó como uno de los más importantes pensadores marxistas del siglo (párr. 2).

El silencio al que se veía abocado no le impidió tomar una decisión: relatar por medio de la escritura los motivos que lo llevaron a asesinar a su esposa, como una forma quizá, de no desaparecer totalmente, que era para el filósofo, lo mismo que morir.

El porvenir es largo (1992) se convierte así, en el juicio “público” en el cual realiza una reconstrucción autobiográfica, no solo al hecho del asesinato, sino a toda una vida, una práctica; en fin, una investigación filosófica de sí que le llevó, como ya dijimos, quizá sin saberlo, a construir una propuesta sobre

las implicaciones éticas, políticas y estéticas del amor en la vida de un sujeto.

En términos generales, la obra autobiográfica en mención podría servir a varios propósitos, dependiendo del sujeto interesado:

1. Conocer el recorrido teórico del pensador francés.
2. Descubrir los intrincados vínculos del autor: personales, familiares, amorosos, filiales.
3. Aprender o reaprender sobre marxismo, psicoanálisis e incluso arte.
4. Acercarse a un modo riguroso de escritura que combina, de manera excepcional, la filosofía, la literatura, la psicología y el psicoanálisis.
5. Comprender el tránsito y transiciones posibles que se logran dar vía el aprendizaje mediado por afecto, en el caso de Althusser, de parte de los adultos significativos de su infancia: sus abuelos.
6. Vislumbrar, desde la experiencia como maestro de Althusser, la implicación del afecto como mediador para el aprendizaje.

Podría continuar expresando múltiples propósitos a los que la obra serviría, que, en todo caso, dependerán del ojo interesado. Como autora, me interesó leer entre líneas, el amor como afecto y afectación en la vida de Louis Althusser. En este sentido, el capítulo persigue desarrollar tres propósitos y argumentar una articulación; en cuanto a los propósitos, se enuncian como posibilidad de decir, una vez más, lo que llevo algunos años pensando, sintiendo y escribiendo. Parafraseando a Althusser puedo decir que no he escrito, en primera instancia, para un público; he escrito, en primera instancia, para mí, quizá para decirme lo que sabía sin saber, lo que hablaba, pero no vivía, lo que pensaba, pero no comprendía.

Ahora bien, en segunda instancia, quizá pueda decir que he escrito para ustedes, quienes me leen, para que conozcan a

un Althusser desconocido por muchos, pero muy cercano para mí. Me pregunto entonces: ¿cercano un loco-homicida? Sí, un loco-homicida, pero además maestro y, en todo caso, filósofo. Sea este el momento de confesar también, que he escrito para Althusser; para honrar su memoria, su valiente intento de comprender-se, re-escribir-se y re-significar su vida, sus formas de amor y de amar, pero, sobre todo, su terca insistencia en seguir viviendo, perviviendo, aprendiendo, a pesar de su vida, de sus decisiones y su acto homicida.

A continuación, la historia de una apuesta por comprender lo conocido; un camino que se muestra, que sigue una lógica; unos hallazgos, que siempre serán parciales y, ante todo, la prueba fehaciente de que investigar es un arte, una decisión y una afectación.

Los hallazgos en vínculo con las estaciones: un camino

1. Primera estación: *Verano* o sobre lo que pretendí investigar después del asombro

Imagen 1. Alphons Mucha (1896). Verano.



Fuente: Imagen de uso libre disponible en: commons.wikimedia.org
o en Google imágenes.

Sobre cómo conocí a Althusser, solo diré que fue un encuentro casual, no buscado. Mi fascinación fue tal, que, al leerlo por primera vez, vi en su obra, aparentemente cruda, dura y desgarradora, un hombre honesto al límite, y que toda su vida se podía resumir en un patrón: la búsqueda del amor, o eso pensaba al principio. Sobre el filósofo, que ha ocupado gran parte de mi fascinación, puedo decir que no filósofo de manera explícita sobre el amor y el amar, y quizá, quien sepa algo o mucho sobre él, podrá acusarme de locura, pues lo que todos saben es lo obvio sobre Althusser:

[...]en primer lugar, creó una escuela en vida; en segundo, su pensamiento se desplegó en constante evolución, marcando etapas que no fueron comprendidas, ni aun por sus seguidores; por último, se convirtió en «piedra de toque» del marxismo dogmático, en la década de los 80 del siglo pasado, para el que refutar las provocativas tesis del filósofo francés devino procedimiento ideal para validar los esquemas del canon. Y *last but not least*, alcanzó una última y triste notoriedad mundial al asesinar a su mujer, lo que condenó su último decenio de vida a una muda reclusión total (Díaz, 2010, p. 101).

Quizá justamente por esto, por su genialidad intelectual, pero su decadente vida emocional y personal, el filósofo me intrigó y así fue como me propuse, a partir de una primera lectura de su autobiografía, estudiar el tema que me faltaba en el largo camino de estudio de las emociones hace ya más de una década: el amor.

El problema central giró en torno a la pregunta por la posibilidad de plantear una propuesta filosófica devenida de las comprensiones sobre el amor a lo largo de su vida, las cuales se enmarcan en sus decisiones y adscripciones, tal y como lo muestra la obra. Al ser posible lo anterior, se estaría hablando de la posibilidad de comprender una propuesta filosófica de un marxista que tuvo en la cuenta el amor en sus diferentes dimensiones y formas, hasta el punto de construir una definición que resume lo que ha comprendido: la definición

de amar. Así entonces, podría decir, que incluso un intelectual de tal porte, también se interesó por el amor, aunque solo escribió sobre él (aparentemente) en su obra final. Lo anterior, además, me llevó a recordar a Ortega y Gasset (2006), cuando dice, a propósito del estudio del amor, que:

Si un médico habla sobre la digestión, las gentes escuchan con modestia y curiosidad. Pero si un psicólogo habla del amor, todos le oyen con desdén, mejor dicho, no le 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).

Dichos elementos intelectuales, los utilizó Althusser en su obra autobiográfica, quizá de una forma tan o más contundente que en sus exposiciones sobre el marxismo, ya que, en esta obra el objeto de estudio fue él mismo. Acudiendo, entonces, a instrumentos/argumentos intelectuales, pero también afectivos y por qué no, pasionales, me acerqué a un Althusser que me sorprendió al hablar de sí mismo, hablando de amor, o hablando de amor al hablar de sí mismo, tal y como expondré en los acápites siguientes.

Segunda estación: *Otoño* o sobre aprender a refinar, depurar y decidir la manera de lograr lo que pretendía

Imagen 2. Alphons Mucha (1896. Otoño.



Fuente: Imagen de uso libre disponible en: commons.wikimedia.org o en Google imágenes.

La investigación que propuse es, en primer lugar, una investigación teórica. La pregunta por la función de un concepto en una obra, de un autor específico, implica acudir a la interpretación de la obra mencionada, en el sentido de vivir el texto, tal como se haría en una conversación. Esta intención se llevó a cabo acudiendo a dos anclas: la primera a Nietzsche y su expresión leer bien, es decir, “lento, con profundidad, con consideración y cuidado, con segundas intenciones, leer con puertas abiertas y con dedos y ojos suaves” (Nietzsche, 1886/2005, p. 60); la segunda ancla se sostiene en Gadamer

y su postulado de que el texto siempre tiene algo que decirnos, lo cual puede darse a través del diálogo y la fusión de horizontes que lo presuponen y en este sentido, "(...) el intérprete comprende la cosa que le dice su texto" (Gadamer, 1997, p. 457). Me propuse entonces una investigación asintótica, en la cual, a partir de la conversación con la obra escrita por el filósofo Louis Althusser, pudiera pensar libremente y desde mí misma, en torno a tres asuntos:

- Lo que creo que dice el texto.
- ¿Qué tipo de lector exige el texto?
- ¿Qué tipo de lectora he sido y soy con el texto?

Como se verá en la próxima estación, el *invierno*, estos tres asuntos se muestran durante el camino de comprensión que se plantea, el cual, sea este el momento de decirlo, implicó apostar por un objeto de estudio que todos dicen conocer, pero no estudian a profundidad (el amor), y por un filósofo que, tras llevar la marca de marxista, se excluye de los estudiosos del amor.

En cuanto a la escritura que realicé en la investigación, en algunos momentos no seguía un estricto orden cronológico de los hechos narrados por el filósofo, sino como diría Althusser para referirse a su obra: "Esta relación escrita sigue en ocasiones un orden temporal, a veces lo anticipa, otras recurren a la memoria (...)" (Althusser, 1992, p. 45).

Finalmente, lo que se construyó fue una red interpretativa intercategorial, que a manera de poliedro mostró las múltiples interconexiones lógicas y analíticas de la interpretación, permitiendo así un trabajo ordenado y riguroso que posibilitó, a su vez, desarrollar los propósitos de la investigación, que se resumen en dilucidar cuatro asuntos:

- El amor como afectación y afecto en la vida de Louis Althusser.
- Las formas y contenidos del amor en la obra autobiográfica.
- El amor y su impacto en los hechos, decisiones y adscripciones éticas, políticas y estéticas althusserianas.

- El amor como la propuesta filosófica de Althusser. Recuérdese aquí, que el desarrollo del sistema A.M.A.R. vinculado al quinto Althusser, es un desarrollo vinculado a la investigación, pero posterior en cuanto a ordenamientos temporales, tal y como se verá más adelante.

Así, el camino recorrido hasta aquí, afirmaba más mi decisión: investigar al Althusser desconocido –tarea en deuda– no solo con el filósofo, sino con todos aquellos que, de alguna forma, se han visto influidos por el pensamiento de un hombre que al final de sus días giró su mirada hacia la comprensión fundamental: él mismo.

Tercera estación. *Invierno o sobre la fuerza de lo que se gesta en la calma*

Imagen 3. Alphons Mucha (1896). Invierno.



Fuente: Imagen de uso libre disponible en: commons.wikimedia.org
o en Google imágenes.

A partir de esta estación comienza propiamente lo que se denominan los hallazgos de la investigación. Se invita al lector a que, de manera concienzuda, lea, converse e interprete las ideas que siguen, con la mirada de quien puede preguntarse, leerse y reinterpretarse. Es necesario, en todo caso, que el lector recuerde que los hallazgos completos de la investigación doctoral los puede encontrar en el libro ya publicado por la misma autora del presente libro y cuyos datos se brindaron en la nota a pie de la página número dos.

El primer e importante hallazgo de la investigación se relaciona con que el amor, como objeto de estudio, continúa siendo de interés para la filosofía, en tanto se reconoce como una experiencia afectiva válida para la comprensión de la vida humana. Así, la investigación exigió un primer empeño de comprensión: analizar la concepción que se tiene del amor en la obra autobiográfica, teniendo en cuenta su definición, significado y vínculos con la experiencia humana.

Se apostó por una lectura intratextual y transversal a modo de banda de *Möbius*, la cual “tiene una sola cara y una sola orilla, y si se la corta transversalmente no da dos. De hecho –y metafóricamente–, la banda o cinta de Moebius no es sino la frontera de un agujero que, curiosamente, da dimensiones espaciotemporales para la “significación de lo propiamente humano” (López, 2018b, citando a Frigerio, 2012, p. 11). Dicha metáfora *moebiana* permitió esclarecer, al tiempo que explicar y analizar, cómo es posible que, en una obra no orientada en principio a la interpretación sobre el amor, este pueda ser definido, mientras se van comprendiendo sus intrincados vínculos con la vida y la muerte (López, 2018b).

Así, encontramos de manera consistente, un Althusser que reconoce en los afectos, una capacidad no solo de dejar marca en lo vivido, sino de catapultar eventos subsiguientes que pueden incluir acciones de una extrema potencia, tanto a favor de la vida (como su adscripción política que lo lleva a una producción intelectual importante en la Francia del siglo XX,

o su decisión por realizar el oficio de enseñar), como a favor de la muerte (por ejemplo, el homicidio de su esposa Hélène). El devenir vital del concepto amor durante la obra se interpretó acudiendo a la metáfora del monte Sainte-Victoire, el cual fue pintado por Paul Cezanne más de 60 veces desde ángulos distintos. La serie de la montaña fue pintada al parecer por el artista desde finales del siglo XIX, y es referida por el propio Althusser en lo que se ha denominado su definición final sobre el amar (López, 2018b).

Ahora bien, la metáfora que se incluyó, “hace alusión directa a la vida de Althusser como montaña muchas veces pintada” (López, 2018b, p. 33) a partir de los afectos y sus efectos, en el sentido de que este iba construyendo diferentes versiones de sí mismo:

(...) solo he querido expresar el impacto de los efectos emotivos que han marcado mi existencia y le han dado su forma: aquella en la que me reconozco y en la que pienso que se me podrá reconocer (.) para destacar de nuevo, a través del encuentro de los tiempos, lo que constituye de forma durable las afinidades maestras y evidentes de los afectos alrededor de los cuales, por así decirlo, me formé (Althusser, 1992, p. 45).

La propuesta interpretativa anterior me fue mostrando que las reflexiones del filósofo mutaban y se movían para hacer un tránsito desde la comprensión del amor como sustantivo, al amar como verbo (López, 2018b), lo cual implica tres consecuencias en la interpretación y comprensión de la experiencia amorosa althusseriana:

1. El tránsito y transición del amor como sustantivo al amar como verbo, conlleva una conversión del sujeto que habla al sujeto que actúa.
2. Una dupla surge a partir del tránsito anterior: amar y ser amado; en un primer momento acción de dar y en un segundo momento acción de recibir.

3. La dupla anterior, que a primera vista parece obvia, no lo es en tanto no necesariamente quien ama sabe recibir amor, o mejor, no necesariamente quien sabe recibir amor –ser amado– sabe amar, expresión por excelencia que define a Louis Althusser².

Estas tres consecuencias me permitieron mostrar el planteamiento asintótico/althusseriano o lo que es lo mismo, el poder amar como un ideal imposible pero no irremediable (López, 2018b). Es así como comprendí que el filósofo se relacionó con el amor y el amar en por lo menos tres vertientes:

- Como necesidad: necesitaba ser amado para existir en sí mismo.
- Como obligatoriedad: era obligatorio responder a la demanda de aquellas y aquellos que lo amaban. Debía dar de vuelta amor.
- Como imposibilidad: no podía, no sabía – y quizás, no quería – amar a otros por la responsabilidad que esto implicaba; esta imposibilidad aterradora para él mismo, devenía de un trauma: sentirse abusado y castrado por una madre a la que jamás pudo satisfacer ni como hombre, ni como hijo.

Sin embargo, la imposibilidad de amar, no era irremediable para el filósofo; lo anterior me llevó a pensar que, “aunque imposible en su ideal, es remediable en sus acciones” (López, 2018b, p. 35); en este sentido el amar althusseriano requiere unas condiciones para ser posible, es decir, construir formas de amar y ser amado. Las condiciones se vinculan directamente con dos asuntos: la acción – relacionada con el tránsito del amor al amar –y la palabra– relacionada con decir y decirse con honestidad lo necesario y suficiente en el marco de la propia realidad³.

2 Amar y odiar ser amado, o bien, odiar amar y amar ser amado, podría pensarse como un continuo.

3 El lector podrá comprender en capítulos posteriores cómo este marco de realidad, la acción y la palabra, de los cuales se habla aquí, se corresponden con el sistema A.M.A.R (aprendizaje mediado por afecto y realidad).

Este giro en la comprensión del amor (del ideal imposible a la acción/palabra posible), se entiende como una relación asintótica; la asíntota, figura de la geometría, me llevó a pensar que la novedad en la comprensión althusseriana del amor se basaba en tres premisas:

1. Podemos comprender mucho sobre el amar, pero poco sobre el amor.
2. Podemos hacer mucho con respecto al amar, pero poco con respecto al amor.
3. Podemos decir mucho con respecto al amor, pero poco con respecto al amar.

Es decir, el amar habla por sí mismo, el amor, necesita explicación; el uno hace (amar), el otro dice (amor); el uno dice actuando (amar), el otro dice hablando (amor). Visto así, la comprensión fundamental de Louis Althusser se dio con respecto al carácter ontológico, ético, estético y político de lo que desde la infancia escuchó nombrar como amor, eso que se imprimió en él como una incapacidad de difícil resolución: “[...] y por esta razón me sentía incapaz de amar porque se me había *invadido*, se me había *mermado* en lo más intenso de mi vida. ¿Cómo poder, o siquiera pretender, amar cuando te han invadido en lo más íntimo de ti, en tu deseo más profundo, en la vida de tu vida?” (Althusser, 1992, p. 184).

Asumo que el reconocimiento de su incapacidad, aunado a un develamiento y comprensión profunda de su historia infantil y adulta, permitieron al filósofo reconstruir y, por lo tanto, transformar lo que entendía por amor y por amar. No en vano, en el penúltimo capítulo de su obra autobiográfica –que además fue publicada póstumamente– Althusser asume una posición y una postura con relación a amar; dicha posición y postura solo serían posibles gracias a un giro en la mirada del que otrora se interpretaba a sí mismo como inexistente en el mundo, al que ahora comprendía con nitidez lo que se requería para poder amar.

En este sentido, puedo decir que no todo el que cree que ama lo sabe hacer, no todo el que cree que puede, lo hace y no todo el que cree que sabe, lo puede.

Pero entonces, ¿en qué consiste la imposibilidad que hasta aquí se ha nombrado? Se presentan a continuación, cuatro duplas que quieren mostrar cómo las cuatro características del amor althusseriano, no solo son imposibles para el sujeto, sino cómo estas a su vez, imponen su par de imposibilidad a partir de otra preposición – con - la cual, aparece como la imagen invertida de la primera; visto así, doble imposibilidad para el don del amor:

Tabla 1. Duplas de imposibilidades sobre el don del amor en su vertiente poder amar⁴

SIN ausencia	CON presencia
SIN residuos	CON asepsia
SIN desfallecimiento	CON vigor constante
SIN defecto	CON perfección

Fuente: Tomado de López, 2018b, p. 41.

Como se aprecia, los requerimientos del amor althusseriano se hacen imposibles al tratar de poner en acción lo que implican. Comprendí así con Althusser, que el juzgamiento aséptico que hizo de su vida le permitió darse cuenta de que su imposibilidad de amar estaba basada no solo en sus traumas infantiles, sino en el sentido e interpretación que había dado al amor y al amar a partir de sus propios fantasmas de sobre exigencia –sobrepaja, como él mismo lo llama– que había impuesto a su vida y a la de los demás.

⁴ Las características anteceditas por el SIN, son expresadas por Althusse en su autobiografía; las características anteceditas del CON son las que la autora contrapone para mostrar la imposibilidad de la que quiere mostrar con la tabla.

Ahora bien, tres pilares permiten, a mi entender, que el amar althusseriano se geste, con el paso de la reflexión por el tiempo –no solo el paso del tiempo desvinculado de la reflexión– para permitir al filósofo ofrecer un entendimiento claro sobre el amar (nutrido, en todo caso, también por los acontecimientos siniestros que relata en la obra autobiográfica): “(...) la muerte (presente desde el inicio de la vida del filósofo), la locura (incipientemente postergada hasta que llega el límite del asesinato) y la palabra (expresada ávidamente en la obra autobiográfica, pero no solo aquí)” (López, 2018b, p. 66).

Lo dicho hasta aquí permite inferir que la obra póstuma del filósofo representa un esguince a la muerte en tanto logra concatenar cinco elementos a favor de la vida: interpretación filosófica, escritura autobiográfica, hermenéutica de sí, pervivencia, responsabilidad subjetiva (López, Dasuki y Giraldo, 2018d). Llama la atención que incluso al final de su vida, el filósofo no renunciara a seguir viviendo, no solo por las terribles experiencias infantiles que relata en su autobiografía, sino por el acto homicida que lo hundió en el silencio intelectual, el abandono del partido, la exclusión de los otrora cercanos y el abatimiento de un “no ha lugar” que le impedía usar su voz para responsabilizarse.

La hipótesis que en la investigación se presentó y se continúa defendiendo, entiende la obra póstuma del filósofo, como una práctica ético-estética y política (filosófica/literaria y viceversa) sobre el amor o, mejor, sobre el amar y en este sentido, una propuesta filosófica que se resume en la expresión: Amar, en suma, la simple libertad, tal y como se comprenderá más adelante cuando se lea la definición del amar althusseriano.

5. Conclusiones (Cuarta Estación). *Primavera* o sobre los encajes y enlaces que forman el nudo borromeo del amor en Althusser.

Imagen 4. Alphons Mucha (1896). Primavera.



Fuente: Imagen de uso libre disponible en: commons.wikimedia.org o en Google imágenes.

Como símbolo del renacer, es preciso recordar que la primavera es entregada a la tierra por el invierno, que real y simbólicamente es en todo el mundo sinónimo de oscuridad, encierro y frío. La primavera comienza a florecer para mí como investigadora cuando empiezo a anudar elementos nuevos.

Parto de la siguiente afirmación: el amor es un nudo borromeo. Siguiendo a López (2018b, quien cita a Farrán, 2009), el nudo borromeo es una estructura topológica muy simple, cuya única propiedad resulta de la mutua implicación (enlace) de sus términos en número no menor de tres. Que la propiedad dependa del número y no de una cualidad imaginaria da cuenta de lo real en juego. Lo más interesante de esta articulación ternaria es que nos permite pensar en qué puede consistir una mínima consistencia; es decir, en el nudo basta con que uno de los términos no se sostenga para que todo el conjunto entramado (que puede contar con infinitos términos) se disperse. Aquí no hay estructura jerárquica, no hay uno más importante que el resto, cada uno de los términos es necesario para sostener al conjunto. Se aprecia así que la consistencia no depende de un elemento en particular que haga de conector o mediador, sino que cada elemento cumple esta función en relación a los otros dos. A su vez cada uno se ve interrumpido por otro en su cierre circular tautológico. Podemos decir que los términos son mutuamente solidarios (Farrán, 2009)⁵.

Ahora bien, esta cuarta y final estación, desarrollará entonces dos asuntos fundamentales: primero, los hallazgos principales sobre el significante amor y sus relaciones con las adscripciones éticas, políticas y estéticas althusserianas; segundo, la descripción del quinto Althusser, que sigue a los cuatro históricamente reconocidos por la Filosofía (Díaz, 2010) y que es la construcción emergente y novedosa de la investigación que aquí se ha mencionado.

Dicho lo anterior, lo primero que diré sobre el significante amor, es que la investigación permitió enunciar y desarrollar cuatro maneras de comprender el significante en mención (López, 2018b):

⁵ Para el lector interesado, se recomienda buscar la imagen del nudo borromeo para una nítida comprensión de lo aquí expresado.

1. Como un don, como sorpresa de la vida que ha de ser entregado y recibido, en doble vía.
2. Como un afecto, que en su vertiente positiva (afecto positivo hacia) o negativa (afecto negativo hacia) está presente en la vida del filósofo, sea para que se sienta amado o ame, sea para que sienta el desamor o no pueda amar. Siendo así, tanto el amor como el desamor se entenderían, para el tema en cuestión, como una misma vertiente afectiva con afectaciones diferentes.
3. Como sustantivo abstracto (Rodríguez, 2016) que transita en la vida del filósofo hacia el amar como verbo (Rojo, 1990). Este paso que se advierte, implica tres consecuencias:
 - El amor implica acciones específicas sobre sí mismo y sobre otros.
 - El amor conlleva una acción activa que implica ir al otro o incluso hacia sí mismo; luego, una acción de recibir en el propio ser la acción de amar.
 - El amor, en su vertiente activa, amar, implica una acción con doble función: poder amar y ser amado.
4. Como dispositivo de complejización de conocimiento (A-DCC)⁶, en el cual, viene a colación la responsabilidad subjetiva del filósofo. El dispositivo del cual dispone el filósofo es el amor, que se propone sea entendido aquí como dispositivo conceptual; se requiere apuntar que “el término exacto de dispositivo en el trabajo de Althusser sobre los aparatos ideológicos de estado (AIE) aparece en relación con un “dispositivo teórico” marxiano. En este libro, para definir el amor como dispositivo, parto entonces de entenderlo como “un contenedor de ideas y creencias en la conciencia de un sujeto que guía así, su comportamiento material” (Rodríguez, 2012, p. 14). A partir de lo anterior, se puede entonces afirmar que, dependiendo del dispositivo amoroso de cada sujeto, será su puesta en acción del amar (como verbo), el cual indicaría la materialización del dispositivo conceptual. Así,

6 Amor como dispositivo de complejización de conocimiento.

el amor entendido como dispositivo de complejización de conocimiento (A-DCC), podrá realizar su cometido en el sujeto, si y solo sí, ese mismo sujeto se des-sujeta de lo ilusorio y comprende en un ejercicio intelectual y emocional, cómo el matiz de verdad del dispositivo, puede permitirle ver, aún en medio del caos (como el caso de Althusser), el origen, constitución y mantenimiento de lo ilusorio. Así pues, el matiz de verdad, la verdad de cada quien⁷, del dispositivo que hemos llamado amor, permite, al modo althusseriano, desbrozar la maraña de experiencias atravesadas por afectos y afectaciones (...). Cuando lo anterior se logra, se puede decir que la complejización de conocimiento se ha llevado a cabo, puesto que el sujeto puede ver, con claridad siempre inacabada, su historia, asumirla y responsabilizarse de ella (...). El conocimiento del amar (de cada sujeto particular, entendido como amor en el ámbito conceptual y sustantivo), actúa como dispositivo de complejización de conocimiento. ¿Cuál conocimiento? El de sí mismo (López, 2018b, p. 109, 111).

Las interpretaciones que se realizaron del significante amor como don, como afecto con consecuencias de afectación, como sustantivo abstracto que transita hacia el verbo y como dispositivo de complejización de conocimiento, se enmarcan en la consistencia de la relación del concepto amor con las adscripciones éticas, políticas y estéticas, que reubican su definición sobre el amar al final de su obra y me permitieron inferir no solo que la columna vertebral de la misma es el amor con sus variados matices, sino que dicho concepto enmarca las adscripciones éticas, estéticas y políticas del filósofo, para quien es claro que aún el *no amor* fue *amor* en su origen. Podría decirse entonces que toda adscripción, entendida esta como una cosa que pertenece a otra, “lleva consigo en su inicio y sostenimiento el amor como posibilitador de la

7 Alusión al marco de realidad del sistema A.M.A.R.

misma, porque si no, ¿cómo podría adscribirme a aquello que no amo?”⁸ (López, 2018b, p. 116).

El camino recorrido por Althusser a partir de sus elecciones teóricas relacionadas con el marxismo y el comunismo, se vincula, en el contexto del amar althusseriano y sus adscripciones éticas, políticas y estéticas, con por lo menos cuatro elementos (López, 2018b):

1. Se dice que su filosofía es sin sujeto y esto se explica porque él no existía desde el principio para sí mismo. Recuérdese aquí, que se nombraba a sí mismo como el sin nombre, el no-(h)ombre (López, Dasuki y Giraldo, 2018d).
2. La pasividad del sujeto está relacionada con la creación althusseriana de los AIE, los cuales tienen unos vínculos fundamentales con las vivencias y experiencias familiares, educativas y políticas de Althusser; de ahí que él mismo diga: “podrá[n] juzgar por sus efectos el dominio en mi vida de ciertas formaciones violentas que no hace mucho denominé AIE y a los que no he podido, ante mi propia sorpresa, dejar a un lado para comprender lo que me sucedió” (Althusser, 1992, p. 46).
3. La filosofía no tiene más objeto que establecer líneas de demarcación frente a las ideologías. Con esta claridad es como el filósofo logra hacer hermenéutica, no solo en el marxismo, sino en su propia vida, tal como se ha expresado hasta aquí.
4. Una de sus aportaciones, el materialismo del encuentro, nos permitió entender que Althusser invita a la posibilidad de reconstruirse a sí mismo, lo que permite también entender que si no hay sentido *de* la historia (la propia), puede haber sentido *en* la historia, como él mismo lo afirma.

⁸ Aquí se encuentra una clave fundamental para comprender el primer principio del sistema A.M.A.R.: La mediación del afecto en el aprendizaje aumenta la probabilidad de una impronta mantenida en el tiempo y el sentido del aprendiz.

Puede decirse, entonces, que en *El porvenir es largo* (1992) aparecen y desaparecen como retazos, sus elaboraciones y rupturas (adscripciones) teóricas, políticas, éticas y estéticas: con el cristianismo, el partido, la Escuela Normal Superior de París, los profesores, los discípulos y compañeros (como Balibar y Rancière), sus admiraciones más profundas (Foucault, Derrida y Lacan), sus amantes (Simone, Franca, Macciochi), sus analistas (Stévenin, Diatkine), su familia con sus huellas imborrables (madre, padre, abuelos, hermana) e incluso, sus aficiones y pasiones (música, cine y el mar).

Finalmente, la descripción final del “amar” está en la misma línea significativa (solo que cambiando teoría por praxis) de lo que aquí se ha llamado amor, como ya se explicó antes. Así,

se entiende entonces que el fundamento inconsciente de sus adscripciones, fue su existencia misma, pese a que sostuviera en la teoría, un pensamiento que se quería científico. Lo anterior no impidió que pensara desde lo más propio y sostuviera sus delirios y sus fantasmas sin saberlo, y los pusiera en juego en sus adscripciones éticas, políticas y estéticas (López, 2018b, p. 118).

Llegados a este punto, paso ahora a referirme al segundo punto de esta estación final –primavera–, que trae a colación la afirmación de que, además de los cuatro Althusser reconocidos por la filosofía⁹, existe un quinto –el que propongo–, que mostraría el giro fundamental del filósofo en su vida, pensamiento y afectos.

Para dar paso a la descripción del quinto Althusser (López, 2018b), se hace necesario mencionar de forma breve, el cuarto Althusser (1976-1980), quien se identifica con la última

⁹ Para el lector interesado en profundizar en este punto, se sugiere la lectura de: Díaz, M. (2010). *Louis Althusser: Mito y realidad*. Temas, 64, p. 100-108.

obra teórica independiente del filósofo, titulada *La transformación de la filosofía* (1986).

En esta etapa, el filósofo anuncia que gracias a la filosofía sería posible trascender los AIE y para mí, es aquí donde puede verse un interesante viraje relacionado con su forma de ver el mundo, que da paso al quinto Althusser. El quinto Althusser, “representa el filósofo y la filosofía con sujeto” (López, 2018b, p. 118), o mejor, siendo ahora un sujeto re-inventado por su escritura, la de sí. Este quinto Althusser, es desarrollado en la investigación a partir de la creación de los tres Althusser que muestran el tránsito del filósofo por sus diversas experiencias de amar, amor, poder amar y ser amado (López, 2018b). Estos tres Althusser, se transforman entonces en el quinto Althusser, que transita por tres momentos distintos en su vida¹⁰:

Un primer momento en el que comprende el amor, a partir del poder amar, que se ha nombrado aquí como ideal imposible. A este Althusser de este primer momento, el paso de la muerte por su vida lo marca y es tema de interés en la obra autobiográfica. La muerte está vinculada así con, por lo menos, tres diferentes matices: el matiz de la inconsciencia y la confusión mental; el matiz de la locura y la desaparición; el matiz del no ha lugar y del sin nombre. Sobre el segundo momento por el que transita el quinto Althusser, conviene decir que es el de la posibilidad de remediar y refutar ese ideal imposible y comprender el amar como un afecto en acción posible en la vida de un sujeto; además, para remediar y refutarse a sí mismo el ideal imposible del poder amar, Althusser se reconoce incapaz de amar, mostrando cómo, el hecho de tener claro con palabras qué significa poder amar, no implica que pueda llevarse a un fin exitoso en el sentido de ponerlo en práctica y ser amado.

10 Para una mejor comprensión de los tres Althusser que se desarrollaron en la tesis doctoral, el lector interesado puede dirigirse al capítulo 1, acápite 1.02 del libro *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar*, obra de la misma autora del presente libro.

Puede decirse que es en este segundo momento, que el quinto Althusser más prolijamente escribe explicando su incapacidad de amar y de ser amado, la cual se relaciona –en primera instancia– con su insensibilidad hacia otros. Para comprender el tercer momento del quinto Althusser es necesario hablar de una transición que muestra un movimiento no solo de estilo, sino de definición, significados y nuevos vínculos con la experiencia humana, con cuatro líneas de resignificación (López, 2018b):

1. Los vínculos con los otros, en general, y con las mujeres, en particular.
2. La comprensión de la amistad y otras experiencias humanas como un bien común, entre ellas el respeto por el ritmo propio y de los otros.
3. La consciencia sobre un cambio decisivo en sí mismo, que lo lleva a transitar entre dos mundos: el otrora sufriente y desdichado sin lugar en el mundo, ahora sensato, justo y honesto en el juicio sobre sí mismo, su historia y la de los demás.
4. La comprensión de un inicio paso a paso; un ir hacia el otro con un ritmo sosegado

Lo dicho hasta aquí permite una reflexión sobre el sujeto que se responsabiliza de sus actos, los resignifica y continúa viviendo, a pesar de lo difícil que algunos acontecimientos puedan parecer. Una resignificación que implica una transformación, tal y como se lo expresó su amigo y confidente Étienne Balibar: “En cualquier caso, interpreto tu explicación pública como un resurgimiento de ti mismo en tu duelo y en tu vida. Como decían nuestros clásicos, es un *actus essendi*: un acto del ser” (Althusser, 1992, p. 378).

En este sentido, puede decirse que esta transformación del quinto Althusser puede considerarse un aprendizaje y en sentido estricto, un re-aprendizaje; Althusser logró aprender a partir del impacto y experiencia de los afectos, especialmente el amor, cómo resignificar/interpretar de otra manera el mundo, los vínculos y las relaciones. Así, se puede decir

que el aprendizaje mediado por afecto y realidad (A.M.A.R.) que logró el filósofo, le permitió no solo resignificar su vida, sino sus actos al final de la misma, dejando un legado fundamental para aquellos interesados en continuar aprendiendo sobre sí y el mundo: el aprendizaje no tiene edad, solo necesita intencionalidad¹¹.

Así pues, al quinto Althusser se le pueden adjudicar unas características que hablan de su paso por la resignificación y el aprendizaje:

- Vínculos equilibrados, pasados por la paciencia en el afecto y el respeto por los tiempos propios y ajenos.
- Acciones orientadas al cuidado de sí, de los otros y lo otro.
- Capacidad de decidir acudiendo a la conciencia (ética y moral como guías de las acciones) y a la consciencia (poder decidir con atención en el presente sobre sí mismo y el mundo en general).
- Amar, de un modo distinto al que aprendió, interpretó y actuó de forma repetitiva, hasta el momento de la fractura vital –el asesinato–, que irónicamente, le permitió reconstruir su vida y escribir, a mi modo de ver, una de las definiciones de amar más honestas, concretas y situadas en la experiencia de vida y realidad, que he encontrado hasta hoy; definición que más adelante el lector comprenderá como inspiración inicial del sistema universal de aprendizaje A.M.A.R.

Después, he vuelto a encargarme poco a poco de todos mis asuntos, mis amistades, mis afectos. Además, *creo haber aprendido qué es amar*: ser capaz no de tomar iniciativas de sobrepuja sobre uno mismo, y de «exageración», sino de estar atento al otro, respetar su deseo y sus ritmos, no pedir nada pero aprender a recibir y recibir cada don como una sorpresa de la vida, y ser ca-

11 Segundo principio del sistema A.M.A.R. Se recuerda aquí que se ampliará la explicación de los principios en el capítulo dedicado al sistema.

paz, sin ninguna pretensión, tanto del mismo don como de la misma sorpresa para el otro, sin violentarlo lo más mínimo. En suma, la simple libertad. ¿Por qué Cézanne ha pintado la *Montaña Sainte-Victoire* a cada instante? Porque la luz de cada instante es un don. Entonces, la vida puede aún, a pesar de sus dramas, ser bella. Tengo sesenta y siete años, pero al fin me siento, yo que no tuve juventud porque no fui querido por mí mismo, me siento joven como nunca, incluso si la historia debe acabarse pronto. Sí, *El porvenir es largo* (Althusser, 1992, p. 369).

Termina este capítulo haciendo explícito el reconocimiento a la memoria de un hombre que quizás no lo necesita, pero que quizás, nosotros, esos que aun recordamos y estudiamos a Althusser, sí, y necesitamos decir y decirnos una vez más, aquello que muchos se tardaron en ver: ese, el hombre, loco-asesino, pero siempre filósofo y maestro, también supo lo que realmente es amar y aprender; lo reconoció como una construcción resignificada al final de su vida; aun así, antes de partir, tuvo el que consideramos su penúltimo gran mérito: ser consciente de qué es amar y hacerlo. Un aprendizaje sin precedentes.

Su último mérito: que aún hoy, en pleno siglo XXI, nosotros hablemos de él.

Y por supuesto aquello que tengo más presente, más vivo hoy en día, más íntimo y más precioso, es su rostro, el hermoso rostro de ancha frente de Louis, su sonrisa, todo aquello que en él, en los momentos de calma, pues los hubo, muchos de ustedes lo saben, irradiaba bondad, solicitud y amor; manifestando un interés incomparable por lo nuevo que se avecina, tratando de descubrir los primeros signos de aquello que todavía no había sido comprendido, como de todo aquello que alteraba el orden, los programas, los compromisos fáciles y la previsibilidad (Derrida, 1990).

El origen investigativo del sistema A.M.A.R. se comprende a partir de cinco premisas, devenidas como hallazgos en la investigación doctoral –pero no solo– (tal y como se explicó en la presentación):

1. Al investigar el amor como sustantivo abstracto, se realizó un tránsito obligado al amar como acción (verbo).
2. Al estudiar el amar como acción, emergió el antecesor obligado del mismo: la intención.
3. Al profundizar en la intención y la acción, se comprendió la mediación que las hace posibles: el afecto (como valencia, impulso hacia algo que se desea realizar vía la intención y la acción).
4. Al refinar la comprensión sobre la triada afecto, intención, acción, se entendió que toda intención *por/hacia* algo implica y busca un aprendizaje.
5. Al comprender el aprendizaje que está implicado y buscado (de forma consciente o inconsciente), se reflexiona en torno a una condición que lo afecta (como afectación que lo posibilita o lo impide): la realidad.

Entendidos así, estas cinco premisas ponen en primer plano lo que podría llamar una breve sinopsis de aquello que sostiene la lógica del diseño y el diseño de la lógica del sistema A.M.A.R. y del método de los cinco unos (5-1's), tal y como podrá apreciar el lector en los capítulos posteriores.

Capítulo 2

Diseñar un sistema¹²:

desbrozando los sentidos y los significados

El capítulo presenta una discusión en torno al concepto de diseño, en tanto proceso fundamental que se incluye en toda gestión de creación, en este caso, de un sistema y un método. Se reflexiona, en un primer momento, sobre las múltiples connotaciones y significados que puede tener el concepto, avizorando las implicaciones de dicha multiplicidad e incluso invitando al lector a reflexionar sobre lo qué significa el concepto método.

La ruta para desarrollar lo anterior será el entendimiento de las expresiones *lógica del diseño* y *diseño de la lógica*, las cuales serán discutidas posteriormente. El capítulo en sus acápi-finales propone relacionar los conceptos de arquitectura y construcción, con el concepto de diseño, de manera tal que se vislumbren nuevas inflexiones, en torno a lo que significa construir/crear un sistema, un método.

Se advierte al lector que durante el capítulo se habla del investigador aludiendo a aquel que investiga para crear, es decir, este capítulo apuesta por la comprensión de un investigador/creador/autor que decide construir y apostar por

12 Se hace alusión al sistema de aprendizaje universal (SAU) A.M.A.R.

un sistema y un método, en este caso para aprender, pero en cualquier caso, para pensar.

Prolegómeno¹³. Un esbozo de la lógica que se propone

Construir/crear un sistema de pensamiento que se traduce en una forma de aprender, requiere de parte del creador, decisiones que incluyan un marco lógico y un objetivo preciso. Es en este espacio de interlocución (entre marco lógico y objetivo), en el que el investigador/creador¹⁴ ha de decidir, con mirada profunda y acertada, el qué, cómo y con quién desarrollar los procesos requeridos para su creación. Para lograrlo, se reconoce en el ámbito investigativo la existencia de una serie de posiciones que reflejan el interés por desentrañar el sentido y el significado de dicho proceso, siendo este para los investigadores, tanto nóveles como expertos, un reto, por la dificultad de acceder al entendimiento de la lógica de un diseño pertinente, coherente, contextualizado y, en especial, acorde a las expectativas que se poseen.

En este sentido, el investigador ha de encontrar y construir posibilidades en torno a *la lógica del diseño y el diseño de la lógica*, contando con una constante pregunta por cómo lograrlo de forma pertinente. Para este caso particular, la constante pregunta que guio mi intención y accionar como creadora del sistema y el método fue cómo el afecto es mediador del aprendizaje y si lo es, cómo se puede traducir, hacer, llevar a cabo en la realidad. Se recuerda aquí al lector que el origen del sistema y el método es investigativo, esto es, creador, creativo y, ojalá, innovador. Se recuerda, además, que el interés inicial fue el amor humano, que posibilitó un tránsito al amar y con este, la posibilidad de un sujeto de reconfigurarse como

13 Tratado que se pone al principio de una obra o escrito, para establecer los fundamentos generales de la materia que se ha de tratar después. (Real Academia Española, 2006, p. 1793).

14 Se llamará investigador/creador/autor, a aquel que construye una forma de pensamiento que, para este caso, se traduce en un sistema y un método.

tal en medio de una realidad, la suya propia, hasta el punto de poder transformarla y redefinirla (caso Louis Althusser). Fue así como llegué a pensar que, si un caso tan “extremo”¹⁵ como el de Althusser logró resignificar vía el conocimiento de sus afectos y afectaciones, su vida, sentido y experiencia¹⁶, cualquier sujeto, podría hacerlo, si supiera cómo; la resignificación que logró el filósofo fue un aprendizaje o mejor un re-aprendizaje que implicó comprender sus experiencias vitales, las afectivas (entre ellas la principal, el amor), para lograr re-aprenderlas. Fue así como nació el sistema A.M.A.R. y el método de los cinco unos (5-1’s): de la comprensión definitiva, vía la investigación, de que el entendimiento de los afectos permite reconfigurar el mundo subjetivo de una persona y llevarla a aprender de otra manera; llevarla, a partir de su propia realidad (esto es lo que hay) a aprender lo que desee, cualquier cosa, por medio de un método en el marco de un sistema.

Ahora bien, como puede intuir el lector, se requiere cada vez más, desanudar la lógica de este proceso (como se propone en el capítulo), a partir de posibilidades, comprendidas como potencias, al proporcionar los medios diversos al investigador para acercarse a aquello que le es de interés de indagación, pero que a su vez se convierte en algo cercano, por ende, le es familiar, en este caso particular, los afectos, y, en ellos, el amor.

La reflexión que se presenta a continuación se entrega como otra apuesta para la comprensión del *diseñar* como creación, la *investigación* como proceso, la *educación* como contexto, y la *arquitectura y construcción* como caminos.

15 Se entiende extremo por las experiencias infantiles traumáticas de Althusser, sumadas al asesinato de su esposa.

16 Esta se puede entender como una de las preguntas de investigación, relevantes en la construcción del método de los 5-1’s.

Ideas iniciales

*El diseño*¹⁷ de la investigación, expresión tan aparentemente común en el mundo académico investigativo, suele prestarse a múltiples interpretaciones y significados, llevando, en algunos casos, a confusión (no se sabe con exactitud qué es), distorsión (se deforma su significado), equivocación (se comprende erróneamente). Aun así, parece ser que el concepto *diseño*, se encuentra desde las ideas iniciales de un anteproyecto investigativo, hasta su parcial culminación; se le encuentra en el discurso de grandes y reconocidos académicos, y en el de estudiantes de pre y postgrado desde los primeros semestres. Este concepto, tan alabado y vilipendiado, a la vez, resulta determinante a la hora de realizar una investigación, y cualquier creación del pensamiento y está presente desde el inicio hasta el final de la misma.

Pero entonces, ¿de qué se trata este concepto tan aparentemente importante? Y si así, ¿por qué no es lo suficientemente claro? Más aún, como es ya sabido, el concepto *diseño*, y más que el concepto, toda la praxis que de él se desprende, es muchas veces utilizado como sinónimo de otros conceptos como: método, metodología, técnica, enfoque o, simplemente, asociado solo con ciertos pasos mecánicos que deben seguirse si se quiere que una investigación tenga “éxito”.

Mencionado el contexto de la confusión, se intentará entonces construir en el presente capítulo lo siguiente: primero, desbrozar el término *diseño*, es decir, ¿de qué se habla cuando se habla de diseño?; y segundo, desarrollar comprensivamente la idea: ¿la lógica del diseño o el diseño de la lógica?, haciendo especial énfasis en *el diseño como acto creativo con dos momentos: la arquitectura y la construcción*, lo que llevará

17 Se habla del concepto asociado a la investigación y no a otras acepciones. Se entiende además en el presente escrito, que se hace referencia, especialmente, al diseño en la investigación cualitativa, no por esto aduciendo que ella no use este concepto según su lógica particular.

a profundizar en una visión particular del investigador como arquitecto y constructor.

Con el desarrollo de las anteriores ideas, se pretende aportar una visión diferente, pero no única, sobre el concepto de *diseño* y el lugar del investigador/creador/autor al elegirlo y desarrollarlo. Además, se debe aclarar que la reflexión tiene “por finalidad la comprensión y la transformación, a la cual se pretende llegar desde el rigor de la investigación científica, acerca de la investigación misma del fenómeno en estudio” (Cifuentes, Osorio y Morales, 1993), sin desconocer que solo pretende ser un escrito introductorio de una temática largamente discutida e indiscutiblemente importante.

Acápitemos. ¿De qué se habla cuando se habla de *diseño*?¹⁸

Si se lee detenidamente el título anterior, se descubrirá que tiene un objetivo claro, particular y ambicioso. Aun así, para poder desbrozar el término y lograr el primero de los objetivos de este capítulo, es necesario un meticuloso acercamiento al concepto, sin desconocer, que no es frecuente encontrar una delimitación conceptual unívoca en la bibliografía investigativa. A continuación, se seguirá la ruta de algunas propuestas existentes sobre el *diseño*, ruta que no estará exenta de interrogantes, los cuales se intentarán desarrollar más adelante.

Una primera pista encontrada en el rastreo del concepto *diseño*, se refiere a que se encuentra asociado, en algunas ocasiones, como sinónimo de otro u otros conceptos como, por ejemplo, metodología de la investigación. Para este caso específico, Briones (2002), lo utiliza así: “El diseño metodológico o metodología de la investigación propuesta es la estrategia

18 Se aclara que en el siguiente acápite se recurre a diversas citas textuales para complementar así la comprensión particular del concepto *diseño*; se ha decidido hacerlo así, para lograr, entre otras cosas, el objetivo de aclaración del concepto y la subsecuente comprensión de la lógica del mismo.

que se utilizará para cumplir con los objetivos de esa investigación” (p. 25). De aquí se desprende un primer interrogante: ¿*Diseño* y metodología se refieren a lo mismo?

En segundo lugar (o segunda pista), el concepto *diseño*, lo comprenden y explican algunos tratadistas como una estrategia compuesta por pasos o momentos: “El término *diseño* hace referencia a la elaboración de un plan de actuación una vez que se ha establecido el problema de investigación” (León y Montero, 1999, p. 14).

Morse (como se citó en Valles, 1999), contempla en detalle las fases que han de seguirse en el proceso de investigación, resaltando que cada etapa exige del investigador afrontar cuestiones de *diseño*, lo que introduce un nuevo elemento en la comprensión del concepto, ya que, según estos autores, no es simplemente una estrategia que se decide en algún momento de la investigación, sino que la atraviesa.

Esta visión particular requiere de una comprensión expandida del concepto, ya que no lo limita a una fase o momento específico del proceso, sino que invita al investigador/creador/autor, a plantearse una forma, una manera que transversalizar su creación, su investigación y que le permite, entre otras cosas, estar atento a cómo, por qué y para qué lo hace en cada momento de su creación. Esta visión invita, además, a la consciencia como protagonista del proceso, porque si no, ¿cómo estar atentos a lo que va pasando para ir tomando decisiones asertivas en pro de la creación?¹⁹

Janesick (como se citó en De la Cuesta, 2003), aborda también esta propuesta y le añade al *diseño* otras dimensiones: “El diseño, que debe ser flexible, se adapta, se transforma y

19 Para la creación del sistema y el método de los cuales en este libro se habla, esta forma de comprender el concepto fue la privilegiada y se entiende como una manera que permitió a la autora transitar por sus experiencias vitales y académicas para así desarrollar dicha creación que reúne su experiencia vital e intelectual.

se rehace al avanzar el estudio” (p. 2). En consonancia con lo expuesto, Valles (1999) anota que,

Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso. Algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha. El diseño no se estampa mediante un molde o modelo que sirvió una vez, sino que se moldea cada vez a partir de los criterios maestros generadores de respuestas. (pp. 78-79).

Volviendo a párrafos anteriores, el *diseño* entendido como estrategia, se vale de diversos métodos, y en términos prácticos, “está compuesto por una serie de decisiones, procedimientos y técnicas que cumplen funciones particulares” (Briones, 2002, p. 25). Se expone aquí de nuevo la relación entre diferentes conceptos que apuntan a lo mismo (aparentemente): diseño, método, procedimiento, técnica.

De la misma manera, León y Montero (1999), al referirse al *diseño*, hablan de variantes en los métodos: “Así podemos hablar del método inductivo, del método deductivo y del método hipotético-deductivo” (p. 8), lo que nos llevaría a un segundo interrogante: ¿Diseño y método son lo mismo? Para este escrito particular, diseño y método no son lo mismo. Interesa el concepto método, por la creación del método de los cinco unos (5-1’s), en el cual se entiende que método alude al razonamiento lógico-estratégico que existe en el pensamiento y se traduce en la práctica. No son fórmulas, y demanda un razonamiento. Cuando se habla de *fórmulas*, hablamos de *metodología*, la cual puede tener dos acepciones:

- Estudio de los métodos: su articulación, supuestos, bases.
- Operacionalización de los métodos: definición de momentos, fases, pasos.

En este sentido el que aquí se desarrolla es método en cuanto es un razonamiento orientado a la práctica: aprendizaje puesto en acción. Una ruta más, que intenta mostrar otra posibilidad de acceder al aprendizaje, esta vez, en el marco de un sistema que pone en relevancia el afecto como mediador. Incluye cinco unos, que pueden comprenderse como cinco acciones orientadas a lograr un fin, tal y como el lector podrá ver en el capítulo dedicado al método.

Haro (2004) dice al respecto de los métodos:

Debe resaltarse que los métodos no son la verdad, constituyen solamente herramientas, procedimientos, instrumentos y modos de armar la teoría para investigar un problema y que al usarlos facilitan su entendimiento (...). Cuando se investiga un problema surge entre elegir uno u otro método. Si bien se ha utilizado algunos métodos como el deductivo e inductivo, se debe ser consciente que ambos tienen objetivos diferentes.

La idea central que interesa al desarrollo que venimos haciendo es la alusión a entender el método como un modo de armar y organizar la teoría (en este caso soporte teóricos diferentes que sirven al mismo fin) para investigar un problema (cómo aprende el sujeto) y que al usarlo facilite su entendimiento (vía el marco lógico de un sistema). Se presenta a continuación una cita que presenta cuatro ideas fundamentales sobre el método, tal y como este se entiende en el presente libro; la cita se desarrolla posteriormente, a partir de tales ideas. Se invita al lector a comprenderlas a partir de lo que hasta este momento sabe sobre la propuesta del sistema A.M.A.R. y el método de los cinco unos.

Los métodos de investigación pueden valorarse como un conjunto de procedimientos ordenados que permiten orientar la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad **[Idea 1]**. Su utilidad consiste en que tienden al orden para convertir un tema en un problema de investigación y llevar a cabo la aprehensión de

la realidad. En esta operación, el método permite simplificar la complejidad al seleccionar los elementos más significativos de un problema a fin de proceder a su estructuración conceptual y explicación causal **[Idea 2]**. La importancia del método consiste en que está dotado de propiedades cognoscitivas que permiten el abordaje ordenado de una parte de la realidad y que depende del sujeto cognoscente la utilidad que pueda tener al conseguir que, a través del trabajo de investigación, sea posible esclarecer lo que antes no se conocía **[Idea 3]**. La aplicación del método no depende de sí mismo, sino del sujeto cognoscente, el cual con su libertad valorativa elige el objeto de estudio a investigar, selecciona el sistema de conceptos a trabajar y estructura el modo en que habrá de llevar a cabo la investigación **[Idea 4]** (Aguilera, 2013, p. 86).

En la idea 1 resaltan dos características fundamentales de método: orden en el procedimiento y agudeza de la mente; dichas características permiten que el método invite a comprender las lógicas de organización de procesos e ideas, permitiendo, al mismo tiempo, que el creador o quien lo aplica y entiende, pueda acceder a nuevas comprensiones de aquello a lo que se dedica el método e incluso, a asuntos adyacentes inesperados.

Estos hallazgos inesperados que permiten a una mente aguda orientarse al pensamiento expandido, son quizá los “resultados de investigación” más delicados y valiosos que todo creador de un método espera encontrar y que, ojalá, otros encuentren. Todo método (y el método de los cinco unos no es la excepción) busca que quien acceda a él lo comprenda y pueda aplicarlo; es aquí donde el mismo método se prueba. Ha de servir para lo que fue hecho y ojalá para más. El lector podrá expandir estas discusiones sobre el método en el capítulo dedicado, como ya se ha dicho, a ello.

La idea 2 permite reflexionar en torno a lo que significa “simplificar la complejidad” y aprehender la realidad; aquí pue-

den inferirse dos asuntos fundamentales: la simplificación no está orientada a volver un problema sencillo en el sentido de fácil. Al contrario, simplificar la complejidad es ordenar las ideas y hacerlas orgánicas (léase naturales y fluidas), hasta el punto de que sean entendibles y manejables para el investigador y para los lectores en el momento de construir el problema. Se apuesta aquí por un problema tan bien redactado y entendido lógicamente, que no se vuelva un trozo de palabras insondables e inentendibles. La simplicidad está cerca de la sabiduría; en todo caso, una simplicidad nutrida por el intelecto y acompañada del afecto consciente.

La idea 3 permite aclarar que el método de los cinco unos (5-1's) y con él, el sistema A.M.A.R. no pretenden “esclarecer lo que no se conocía”, por el contrario, pretender esclarecer lo que aparentemente se conoce, para proponer novedosas formas de comprensión y de acción. Es ente sentido, que el sistema y el método que aquí se proponen, pudieron desarrollarse: al ser abordados de manera ordenada, sin desconocer lo precedente, y siendo consciente, en todo caso, de que el propósito es situado (el abordaje ordenado de una parte de la realidad: el aprendizaje mediado por afecto).

Ahora bien, con la idea 4 se entiende que tanto la aplicación, como el desarrollo e impacto del método, no dependen del método solamente, sino del sujeto implicado en el mismo. Se recuerda aquí que el método de los cinco unos (5-1's) está enmarcado en el sistema A.M.A.R., al cual lo rige este mismo principio.

Ahora bien, continuando con el desarrollo del concepto diseño, que convocó este capítulo, este también puede ser entendido como una etapa en la que debe clarificarse cómo se realizará la investigación; así, para autores como Inche et al. (2004), el diseño de investigación tiene tres momentos:

1. Selección de estrategias
2. Diseño de la muestra
3. Elección de técnicas

De igual manera, estos autores, identifican varios tipos de diseños, cada uno clasificado según ciertos parámetros, con importancia y características distintivas. Por no ser la descripción y comprensión de varios tipos de diseños el objetivo del presente capítulo, solo se enuncia a manera ilustrativa, dicha clasificación, como una de las maneras de entender el concepto de diseño; esta se realiza siguiendo tres caracterizaciones: según el grado de cumplimiento de los supuestos de la experimentación, según el tratamiento de la variable tiempo y en función de los objetivos de la investigación (Inche et al., 2004). Para estos autores, el concepto diseño no es unilateral, es amplio y puede entenderse desde varios sentidos, según sean tenidas en cuenta o no las caracterizaciones antes mencionadas.

Pasando a un tercer momento (o tercera pista) en la definición del concepto de diseño, se encuentran autores que lo ligan a los conceptos cualitativo y cuantitativo; así, autores como Ramírez e Inche (2004), argumentan que “los diseños en la investigación consisten, sencillamente en recordar que no hay un polo cualitativo frente a otro cuantitativo, sino más bien una continuidad entre ambos” (p. 30), lo que nos lleva, siguiendo la lógica de los interrogantes que se vienen haciendo, a un tercer interrogante: ¿Acaso el diseño se refiere solamente a decisiones de tipo cualitativo vs cuantitativo?

Una cuarta pista nos remite a pensar el diseño como construido y como producto de las decisiones que toma el investigador; de ahí que este no sea simplemente un molde a seguir de unos pasos ya antes estipulados, que en algún momento funcionaron para otro investigador y que ahora van a ser seguidos literalmente para evitar la molesta y difícil tarea de pensar. En este orden de ideas, De la Cuesta (2003) muestra cómo se implica el investigador como actor responsable, arquitecto y artista de aquello que investiga: “La reflexividad convierte al investigador en actor de su estudio e instrumento de la indagación, con que construye el diseño como producto de las decisiones que toma” (p. 5), de esta forma, se podría hablar, como lo hace la autora, de rediseño, es decir,

al ser flexible, puede cambiar, transformarse²⁰. Se debe reiterar aquí la trascendencia de la reflexión en toda creación; entendida como capacidad forjada, vinculada a la consciencia, permite que el creador expanda su pensamiento y esté atento a su obra. La reflexividad, por su parte, al entenderse como una habilidad posible del sujeto, se pone en marcha vía la interacción social, la cual, entre otras cosas, justamente se potencializa con el encuentro con el otro (por ejemplo) en los equipos de investigación. Así, reflexión y reflexividad se consideran como aprendizajes fundamentales que todo creador e investigador han de desarrollar para potencializar sus creaciones.

Ahora bien, es importante hacer alusión al concepto técnica que se asocia, generalmente, a diseño; se refiere al modo como ponemos en acción los pasos de la metodología que operacionaliza el método. Es el procedimiento específico, y demanda una habilidad. Se entiende aquí que el diseño de un método puede llevar en sí mismo, la alusión a la técnica, de la manera como se acaba de explicar.

Lo dicho hasta aquí permite inferir entonces que el diseño es la estrategia específica necesaria para resolver un problema del conocimiento, que en este caso, es el problema de cómo se aprende con un mediador específico: el afecto.

El problema debe someterse a la lógica del método, lo que le proporcionará, además, su propia lógica, de acuerdo al tipo de método que se emplee:

20 En el recorrido por el que nos lleva el presente libro, se comprende que Althusser se transformó; de esta idea nace un método aplicable a todo aprendizaje, que, finalmente, aspira, más que a nuevas comprensiones, a esclarecer las existentes. Finalmente, la autora, más que proponer el diseño de una “nueva” metodología, propone el concepto rediseño. Así pues, puede leerse la conexión entre la vivencia de Althusser, la construcción del método y el diseño metodológico de la investigación.

- De pensamiento: por ejemplo, analítico, sintético, deductivo, inductivo, abductivo, analógico, comparativo, comprensivo.
- De investigación: por ejemplo, hermenéutico, experimental, fenomenológico, funcionalista, dialéctico, arqueológico.

El método que este libro desarrolla, se vincula directamente con un método de pensamiento analítico y analógico, con uso del pensamiento divergente unas veces, y convergente otras, según el tópico, momento y propósito de la producción intelectual.

El diseño entonces, de un sistema o un método como los que aquí se plantean, implica un conjunto de decisiones tomadas a lo largo de todo el proceso investigativo (Valles, 1999), lo cual puede corroborar el lector en el capítulo 1 de este libro; el diseño depende entonces del problema y del método que se elija, los cuales deberán guardar, a su vez, coherencia y rigurosidad con la metodología y las técnicas; por tanto, con lo construido hasta aquí, diseño, método y metodología (interrogantes puntuales que se hicieron durante el capítulo) no son lo mismo, pero están estrechamente relacionados en el proceso investigativo, tal como se vio anteriormente.

Esta consideración final, se refiere a una visión sobre el diseño que deja entrever un poco la ruta a seguir en el siguiente acápite: *el diseño como arquitectura y construcción*, el cual sitúa el diseño “no como un dispositivo técnico de producción de verdad en sí mismo, sino como un componente indisoluble de la problemática y los objetivos de la investigación” (Ibáñez, como se citó en Besse, 1999), lo que nos lleva a la premisa comprensiva de que en el diseño, la arquitectura y la construcción son inseparables y, por consiguiente, el investigador ha de ser tanto arquitecto como constructor, con la lógica que cada oficio demanda, como se verá a continuación.

Acápites dos. El diseño como acto creativo: arquitectura y construcción en la lógica del diseño y el diseño de la lógica

Se recuerda al lector que el argumento, al hablar de diseño en el segundo capítulo de este libro, se relaciona con una decisión de la autora del libro por mostrar cómo se diseñó un sistema y un método, explicitando de esta manera la lógica de la construcción de los mismos. El acápite que recién empieza, se propone comprender el diseño de investigación como un acto creativo con dos momentos diferentes: el momento de la arquitectura y el momento de la construcción, lo que no implica necesariamente que sean dos momentos que se excluyan o no puedan darse simultáneamente, como se verá más adelante.

Esta visión, que es una propuesta sobre el concepto de diseño, si bien tiene claros nexos con los diseños llamados emergentes, no excluye los diseños estructurados, es más, la comprensión que se quiere lograr con esta propuesta, incluye la posibilidad de que el diseño sea emergente o no, pueda ser comprendido como un acto creativo, que exige del investigador un razonamiento, un esfuerzo del pensamiento.

Para lograr lo anterior, en un primer momento se desarrollará la idea del diseño como acto creativo, deteniéndose en lo que se ha llamado *la lógica del diseño y el diseño de la lógica*; en un segundo momento, se profundizará en la arquitectura, como profesión, y en la construcción, como oficio, desentrañando sus nexos con el diseño de investigación.

Para comenzar, aunque no existe consenso sobre la definición de creatividad, *Dabdoub* (2005), menciona que la mayoría de los estudiosos e investigadores del campo, “coinciden en que la creatividad consiste en la capacidad que tiene el ser humano para transformar la realidad” (párr. 14); por tanto, el acto creativo, será aquel que transforme, innove y permita una visión distinta de lo que ya se ha establecido como cotidiano, asunto este que interesa con la creación del sistema y el método que aquí se plantean.

Sobre los actos creativos, puede decirse que estos son:

Aquellos que se presentan con un formato original, diferente del habitual, resultan novedosos porque el profesional los envuelve con una apariencia distinta y, por eso, reclaman la atención del público, lo sorprenden y consiguen persuadirlo –seducirlo–, moviéndolo a la acción que impulsó su diseño. (Centro de Altos Estudios, 2014, párr. 7).

De lo anterior se infiere que, si el diseño es un acto creativo, este ha de ser asumido como una acción novedosa, cargado de diferenciación e innovación, según el problema que se quiera resolver; así, el investigador como creador, ha de preguntarse: ¿Para este problema particular, qué me interesa resolver, qué ruta sigo? Lo que le debe llevar a ver la relación que resulta de dos o más elementos, dimensiones, situaciones, para resolverlo. Lo anterior se vincula con la complejidad.

El diseño como acto creativo, es un proceso, no un instante o momento, que se va forjando²¹, sirviéndose de la lógica, entendida aquí como lógica borrosa o difusa, que es aquella que “admite una posibilidad de incertidumbre” (Real Academia Española, 2006), que está presente en todo acto creativo. Igualmente, el diseño, así entendido, se aparta del pensamiento habitual, estableciendo relaciones bajo ángulos nuevos, y “detectando, con sensibilidad, aspectos ignorados hasta el momento” (Centro de Altos Estudios, 2014, párr. 8). Otra consideración sobre el diseño como acto creativo, es que “evidentemente no todo vale” (Centro de Altos Estudios, 2014, párr. 13), es decir, el acto creativo nos debe permitir caminos y estrategias más adecuadas, según cada problema en particular, de ahí que el investigador deba constantemente estar pensando tanto en el problema de investigación, como en el cómo resolverlo.

21 “Crear o formar” (Real Academia Española, 2006).

Lo anterior permite hacer un breve, pero interesante comentario sobre el concepto de estrategia; esta se identifica con el acto creativo, en tanto implica planificar y articular las dimensiones del problema con las alternativas de cómo llegar a solucionarlo; por tanto, “todas las actuaciones han de estar orientadas hacia la misma dirección” (Centro de Altos Estudios, 2014, párr. 25); además, Bassat (como se citó en Centro de Altos Estudios, 2014) indica que:

El mejor creativo será aquel tirador que se pueda jactar de que donde pone el ojo pone la bala. Apuntar es su estrategia. Disparar es su táctica²². Puede haber muchas tácticas distintas y complementarias [...], pero solo puede haber una estrategia, una línea recta que marque nuestro objetivo. El principio básico de toda estrategia es sumar esfuerzos en vez de restarlos [...] Con una estrategia bien definida obtendrás la libertad de ejecutar de tantas maneras como las circunstancias lo requieran²³. (Centro de Altos Estudios, 2014, párr. 26).

La anterior cita ilustra, de manera metafórica, al investigador y su proceso de forjar el diseño con coherencia y rigurosidad; este es único, en tanto el problema y la visión del investigador, lo son. Además, que se forje el diseño como proceso, significa que requiere, por un lado, de un conjunto de condiciones que han de ser tenidas en cuenta, tales como tiempo, espacio, procedimientos, extensión, intensidad, posibilidades, límites, actores y, por otro lado, “requiere de diversas acciones prolongadas a lo largo del tiempo para que podamos comprobar su eficacia” (Centro de Altos Estudios, 2014, párr. 27), que en el caso de la investigación y con ella la creación de un sistema y un método, sería, si realmente es útil para orientar la comprensión del problema.

22 Se relaciona con la técnica, en cuanto a la habilidad requerida para ejecutar la estrategia investigativa.

23 Esta “libertad” de ejecutar de múltiples maneras, como las circunstancias lo requieran, se vincula directamente con la R del sistema A.M.A.R. tal y como se verá en capítulos posteriores del libro.

Pasando a otra consideración, la expresión *lógica del diseño*, se refiere a las ataduras [entendidas como anudaciones y relaciones] que se producen entre los procedimientos y dimensiones durante el proceso de construcción de una estrategia de solución a problemas que contienen, en sí mismos, una lógica que articula previamente su resolución; tal lógica funciona con alternativas que hay que elegir, elección que tiene como principio, marco y fundamento el acto creativo, tal como se expresó antes.

En cuanto al *diseño de la lógica*, esta se refiere a la lógica reconstituida, es decir, a aquella reconstrucción formal que ha de hacer el investigador del camino que sigue o ha seguido su pensamiento y su acción: el camino que ha seguido como arquitecto y constructor, para llegar a la comprensión del problema de investigación. Tiene un carácter formalizador, que reproduce la trama a posteriori; es recordar cómo se llegó a la comprensión del problema y realizar una conversión de la lógica (ya antes mencionada) en pasos. Este ejercicio de memoria y re-creación servirá al investigador para reconocer y comprender la elección de su acto creativo, y quizá para ver que, por lo general, hay más de una posibilidad para solucionar un problema. Este libro es la prueba fehaciente de lo que significa recordar el diseño de la lógica, esta vez, de un sistema y de un método.

Dabdoub (2005), nos dará la entrada a la consideración de la idea que cerrará el presente capítulo: “El acto creativo debe, como condiciones mínimas: ser novedoso, al menos para su generador y resolver alguna necesidad o problema, y por tanto será eficaz”.

Acápites final. Arquitectura y construcción: una propuesta

El concepto de arquitectura remite al “arte de proyectar y construir edificios” (Real Academia Española, 2014, p. 132). Para los griegos, el arquitecto es el jefe, quien dirige la construcción; la arquitectura es la técnica o el arte de aquel que realiza el proyecto y dirige la construcción del edificio y las

estructuras. Le Corbusier (como se citó en Yanés, 2008), dirá: “Su significado [de la arquitectura] y su tarea no es solo reflejar la construcción y absorber una función, si por función se entiende la de la utilidad pura y simple, la del confort y la elegancia práctica. La arquitectura es arte en su sentido más elevado (...)”.

Ahora bien, en cuanto a la construcción, el Diccionario de la Real Academia Española (2006) remite a la “acción de construir” (p. 393); así mismo, la semántica del verbo construir habla de: “1. Fabricar, edificar, hacer de nueva planta una obra de arquitectura o ingeniería [...]. II 2. Hacer algo utilizando los elementos adecuados” (Real Academia Española, 2006, p. 393). Como puede inferirse, las similitudes entre el concepto *diseño* (que se intentó comprender en el primer acápite), y los conceptos arquitectura y construcción, son visibles. En primer lugar, el *diseño* es aquí entendido como arquitectura, dada su denominación de arte; el diseño de investigación es un arte, en tanto es entendido como virtud, disposición y habilidad para hacer algo; es decir, el diseño como arte remite a comprenderlo como una estrategia específica que precisa de una habilidad y una disposición. Tal habilidad (de pensamiento) y disposición (de creatividad), serían necesarias entonces para la resolución de problemas de conocimiento. Se esboza aquí una disposición sobre el diseño que toca lo humano, que ha de estar en el investigador, que se inicia y en el ya erudito-estratega que ve en el preguntar, desarrollar, leer, analizar y humanizar, posibilidades de transformación en esa idea primigenia de investigación, que, finalmente, se convierte en arte para ser observada, leída, deleitada.

En segundo lugar, el diseño como arquitectura nos remite a un investigador que es quien dirige la construcción, es decir, la investigación; el investigador como arquitecto y constructor de su propia investigación, habrá de valerse del diseño como la estrategia o el arte del que dispone para resolver el problema que él mismo ha planteado. Aun así, ha de tener en cuenta que, como arquitecto, ha de someterse a la lógica del método (como razonamiento lógico-estratégico); y como

constructor, ha de valerse de la técnica (procedimientos específicos, la acción en sí).

Es importante anotar que el diseño como arquitectura y construcción, no solo tendrá en cuenta el método y la técnica, sino también la metodología, como aquella que estudia y operacionaliza los métodos. De esta forma, se podría llamar enfoque metodológico al conjunto de principios que orientan y rigen el uso de métodos, metodologías, diseños y técnicas en una investigación; se infiere entonces, que estos conceptos no han de ser independientes, de la misma manera que el constructor de un edificio, no ha de estar desligado de los planos y direccionamientos del arquitecto que diseñó la obra. Es notable el interés de aquello que piensa y diseña el arquitecto, es lo que se quiere ver construido en obra negra y no otra cosa, sin dejar de considerar la opción de que pueden realizarse cambios a lo largo de la construcción, la cual se irá puliendo, hasta llegar a la terminación y entrega de la obra blanca. El anterior es un símil para lo que podría ser una investigación, creación, obra, si el investigador se piensa a sí mismo como arquitecto y como constructor.

El investigador ha de desempeñarse en su profesión de arquitecto y en su oficio de constructor como aquel que sabe y comprende que son indisociables tanto el plan o estrategia que se intentará desarrollar, las leyes, modos y formas que rigen el mismo, y aquello que se quiere estudiar; y sin ánimo de ser repetitivos, pero si reiterativos, esta tensión que existe en el investigador como arquitecto y constructor invita a pensar en el sentido de lo que se quiere transmitir cuando se habla de diseñar una investigación que puede terminar en la creación de una obra, un sistema, un método, o cualquier otra posibilidad del pensamiento: un sentido de tensión (entre el razonamiento y la acción) que puede permitir actos creativos permanentemente.

Termina este segundo capítulo advirtiéndole que este no desarrolló el concepto sistema, lo cual se realizará en el capítulo siguiente, el tercero. Por ahora, se dirá que la lógica de un

sistema no está desvinculada de todo lo dicho hasta aquí; es más, el diseño de un sistema implica un razonamiento expandido, divergente y, en todo caso, afectivo, para que ojalá, sea efectivo.

*“Solo quelli che provano a raggiungere l’assurdo,
otterranno l’impossibile”
(Escher, 2006, p. 3)*

Capítulo 3

Sistema de aprendizaje universal A.M.A.R.

(Aprendizaje mediado por afecto y realidad)²⁴
y método de los cinco unos (5-1’s)

Acápite uno. La creación del sistema

El sistema de aprendizaje universal A.M.A.R. (aprendizaje mediado por afecto y realidad) es una propuesta que acoge un vínculo cuatripartito: aprendizaje, mediación, afecto, realidad. Dicho vínculo se considera en doble dirección continua, es decir, todos los elementos que conforman el proceso se afectan entre sí, presentando una lógica particular de relación.

Así, el aprendizaje para este sistema, se entiende como un proceso continuo al que puede acceder todo ser viviente, específicamente el humano, para este caso específico. El sistema apuesta por el reconocimiento del afecto como mediador del aprendizaje, lo cual significa que aquel que aprende lo hace en un marco afectivo con el que se cuenta, entendido

²⁴ El capítulo tres se apoya en algunos apartados del Samedi (Sistema de acompañamiento académico apoyado en mediadores), para complementar la idea de sistema y mediación. El Samedi es una creación en la cual participó la misma autora del presente libro; dicho sistema se encuentra desarrollado en un documento que formaliza el proceso de acompañamiento a la Maestría en Educación en los territorios de Colombia. Aparece registrado y puede verificarse en los documentos maestros de la Maestría en Educación extensiones Leticia (Amazonas) y Sahagún (Córdoba), las cuales fueron coordinadas, académicamente hablando, por la autora de la presente obra.

este, a su vez, como capacidad forjada del ser humano y como posibilidad.

Con lo anterior, se quiere dejar claro que el sistema A.M.A.R. y con él, el método de los cinco unos, tiene un propósito fundamental: “Situarnos dentro de un contexto que plantea una nueva forma de ver la vida (...). Este nos permite ser más felices y comprender al ser humano” (Schmedling, 2000, p. 3). Ahora bien, sobre la primera *A* del sistema, pueden decirse dos asuntos vertebrales:

1. El aprendizaje ha de entenderse como una dupla inseparable; de ahí que enseñar-aprender se entienda “no como la transmisión de conocimientos, sino como la construcción paulatina de habilidades cognitivas y emocionales inherentes a todo ser humano y que al ser potencializadas (...) podrán favorecer el crecimiento del sujeto en contexto” (Henaó y López, 2018, p. 22).
2. Para potencializar dichas habilidades cognitivas y emocionales, el aprendizaje, en el sistema, usa un mediador: el afecto. Un afecto con la huella del pensamiento; una huella que implica que ambos se presentan siempre como una dupla (una segunda dupla). Pensamiento y afecto al servicio del aprendizaje, de ahí que se comprenda que la emoción [el afecto para este caso] es otra forma de pensamiento y de lenguaje (Nussbaum, 2008).

El sistema A.M.A.R. es una propuesta que “acoge y contempla la conexión existente entre el sujeto que aprende y su contexto” (Maestría en Educación UPB, 2016, p. 1), de ahí la *R* - realidad - del sistema. El sujeto que aprende es cualquiera; es decir, cualquiera que quiera aprender o en su defecto, enseñar. En tanto sistema, se entiende como una “estructura general mediante la cual se organiza y formaliza el propósito, principios y operacionalización del proceso formativo” (Maestría en Educación UPB, 2016, p. 1), es decir, del proceso de aprendizaje en unos casos, y de enseñanza, en otros.

El sistema A.M.A.R., aquí descrito, precisa de un acompañamiento al sujeto que aprende, como se verá más adelante, este puede ser presencial (de otro sujeto), o personal (del sujeto mismo con el mediador del afecto); dicho acompañante (sea un tercero o el mismo sujeto) ha de conocer el sistema, comprender cómo funciona y saber transmitir, pero no solo, la lógica del método de los cinco unos (5-1's) en el marco del sistema. Lo anterior implica dos cosas:

1. Que el sistema y el método requieren aprendices que lo enseñen (enseñantes, maestros).
2. Que el sistema y el método requieren aprendices que lo apliquen. Los aprendices que lo enseñan, han de haber pasado por un tiempo de aprender a aplicar, que es diferente de aprender a enseñar.

Ahora bien, el aprendizaje mediado por afecto y realidad en sí mismo, puede ser aprendido por un sujeto sin necesidad de tener un enseñante; esta es una de las novedades del sistema y el método, ya que, en caso de que no requiera o quiera un enseñante, el afecto como mediador, implica para ese sujeto su acompañante. He ahí una de las funciones del mediador.

El afecto como mediador significa que el universo afectivo del sujeto, al estar presente sin excepción en su experiencia de aprendizaje, ha de ser aprovechado para tal fin: aprender. Si la intención del aprendizaje incluye el afecto consciente que conlleva todo el proceso de aprender (por ejemplo, al saber qué me gusta, cuál es el sentido y cómo puedo hacerlo), la posibilidad de aprenderlo se incrementa. Si a lo anterior le agregamos el asunto del vínculo afectivo entre quien aprende y quien enseña, la probabilidad aumenta mucho más.

Por su parte, acompañamiento se entiende, en este sistema, “como un espacio de encuentro entre subjetividades que potencializa el camino de la transformación” (Maestría en Educación UPB, 2016, p. 2). Así,

entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida [...] (los participantes) se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida en que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación pre-diseñado con precisión [...] (Vial y Caparros-Mencacci, citado por Maureira, F., 2008).

En dicho acompañamiento, las relaciones entre enseñar-aprender encuentran una posibilidad especial, siempre y cuando se construya una disposición para el aprendizaje, que incluye una disposición para el encuentro y la consciencia en la problematización; de ahí que en el sistema y el método se entienda que “no aprendemos nada con aquel que nos dice; “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: “haz junto conmigo”, y que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo” (Deleuze, 2004, p. 52).

Ahora bien, el sistema se entiende como “sistema de aprendizaje universal” (SAU), ya que posibilita el aprendizaje de cualquier asunto que sea susceptible de ser pasado por el pensamiento y, en este sentido, se puede preguntar: en el mundo de lo humano, ¿qué puede quedar por fuera de este? Recuérdese aquí, que, al decir pensamiento, no se excluye el afecto ni la emoción²⁵.

Se recuerda al lector, que el origen investigativo del sistema A.M.A.R. se comprende a partir de cinco premisas, devenidas como hallazgos en la investigación doctoral, pero no solo (tal y como se explicó en la presentación y al final del capítulo dos)²⁶:

25 Para el lector interesado, se sugiere la lectura y revisión de la obra *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (Martha Nussbaum, 2008).

26 Las cinco premisas y algunos párrafos siguientes a estas (que ya habían sido escritos en páginas anteriores), se repiten con la intención de retomar/recordar, para el lector, la lógica de la construcción del método y el sistema. No es una repetición redundante, sino explicativa, con miras a la claridad.

1. Al investigar el amor como sustantivo abstracto, se realizó un tránsito obligado al amar como acción (verbo).
2. Al estudiar el amar como acción, emergió el antecesor obligado del mismo: la intención.
3. Al profundizar en la intención y la acción, se comprendió la mediación que las hace posibles: el afecto (como valencia, impulso hacia algo que se desea realizar vía la intención y la acción).
4. Al refinar la comprensión sobre la triada afecto, intención, acción, se entendió que toda intención *por/hacia* algo implica y busca un aprendizaje.
5. Al comprender el aprendizaje que está implicado y buscado (de forma consciente o inconsciente), se reflexiona en torno a una condición que lo afecta (como afectación que lo posibilita o lo impide): la realidad.

Entendidas así, estas cinco premisas ponen, en primer plano, lo que podría llamar aquello que sostiene la lógica del diseño y el diseño de la lógica del sistema A.M.A.R. y del método de los cinco unos (5-1's); se recuerda, además, que, para este caso particular, la constante pregunta que guio mi intención y accionar como creadora del sistema y el método, fue cómo el afecto es mediador del aprendizaje y si lo es, cómo se puede traducir, hacer, llevar a cabo en la realidad.

Se recuerda aquí al lector que el origen del sistema y el método es investigativo, esto es, creador, creativo, y ojalá innovador. Se recuerda, además, que el interés inicial fue el amor humano, que posibilitó un tránsito al amar y con este, la posibilidad de un sujeto de reconfigurarse como tal en medio de una realidad, la suya propia, hasta el punto de poder transformarla y redefinirla (caso Louis Althusser).

Fue así como llegué a pensar que, si un caso tan “extremo”²⁷ como el de Althusser logró resignificar vía el conocimiento

27 Se entiende extremo por las experiencias infantiles traumáticas de Althusser, sumadas al asesinato de su esposa. Al lector interesado se le invita a leer: Althusser, L. (1992). *El porvenir es largo*.

de sus afectos y afectaciones, su vida, sentido y experiencia, cualquier sujeto, podría hacerlo, si supiera cómo; la resignificación que logró el filósofo fue un aprendizaje o mejor un re-aprendizaje que implicó comprender sus experiencias vitales, las afectivas (entre ellas la principal, el amor), para lograr re-aprenderlas. Fue así como nació el sistema A.M.A.R. y el método de los cinco unos (5-1's): de la comprensión definitiva, vía la investigación, de que el entendimiento de los afectos permite reconfigurar el mundo subjetivo de una persona y llevarla a aprender de otra manera; llevarla, a partir de su propia realidad (la *R* del sistema) a aprender lo que desee, cualquier cosa, por medio de un método en el marco de un sistema.

Lo dicho hasta aquí, deja claros, por lo menos, tres conceptos: sistema, aprendizaje, acompañamiento; y un esbozo inicial sobre realidad; a continuación, unas ideas sobre la mediación (la cual corresponde a la *M* del sistema A.M.A.R.).

La mediación se entiende como la

(...) experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores [, el mismo afecto]), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. (Ríos, 2006, p. 406)

Por su parte Feuerstein (1996), considera la experiencia del aprendizaje mediado como un factor decisivo en el desarrollo cognitivo de las personas; se reconoce así mismo, que el aprendizaje es el resultado, entre otras cosas, de las diversas interacciones de los individuos con su entorno, de ahí la importancia de la *R* del sistema: la realidad.

Para el sistema de aprendizaje universal A.M.A.R. el afecto entendido como un recurso (mediador), puede ser usado por un sujeto con múltiples condiciones, roles y facetas: por ejemplo, un sujeto maestro, un sujeto madre/padre (familia),

un sujeto individual, en el sentido en que por sí mismo puede comprender la lógica del sistema y el método y aplicarlo en sí mismo y su realidad. Lo importante será que la disposición para aprender sea una decisión del mismo sujeto.

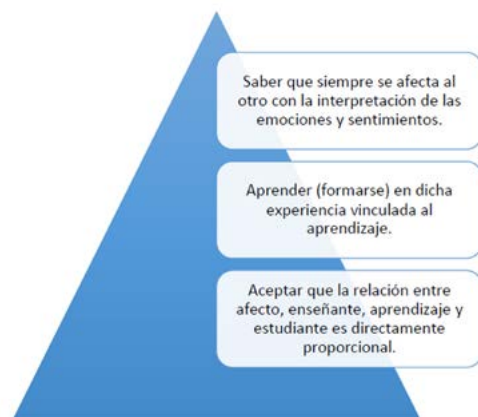
El afecto es un proceso devenido de la comprensión de las emociones. Es una experiencia refinada que desemboca en una acción que por sí misma enseña y forma; puede informar, deformar y, en todo caso, busca transformar. Se puede entender, entonces, que lo que se pone en juego en dicha relación (afecto-aprendizaje), es la interpretación que el sujeto tiene de sus propias emociones; entre mayor reflexión en torno a las mismas, mayor posibilidad de refinarlas y construir el afecto.

El afecto, presente como potencialidad en todos los vínculos humanos puede potenciar procesos o mermarlos hasta su extinción. La escuela, y el maestro como uno de los potentes protagonistas de la misma; la familia, como otra estructura fundamental de la sociedad, y el sujeto mismo, con sus diversas maneras de ser y entender, se ven abocados a transitar por el mundo de las emociones propias y ajenas, aún sin querer o darse cuenta; sin embargo, la presencia de tales procesos vitales y humanos permea el aprendizaje y la enseñanza y, con ello, al sujeto, sin importar su condición y contexto.

Reconocer la presencia de las emociones, los sentimientos y la posibilidad del afecto en la vida de un sujeto, será el primer paso para comprender la lógica y posibilidades/potencialidades del sistema y el método. En este sentido, el afecto se comprende entonces, como mediador pedagógico; así las cosas, las condiciones de posibilidad del afecto implicarían una decisión consciente del sujeto orientada a una intención (querer aprender) y una acción coherente, lo que tendrá una consecuencia; este proceso que se considera además cíclico, puede evaluarse para así conocer su aprendizaje fundamental. Es este un primer esbozo del método de los cinco unos (5-1's).

Ahora bien, retomando la idea de las condiciones de posibilidad del afecto, se muestran a continuación en la gráfica 1:

Gráfica 1. Condiciones de posibilidad del afecto como mediador pedagógico.



Fuente: Elaboración propia.

Las tres condiciones ponen en juego:

1. La consciencia de la afectación de la interpretación de la emoción y el sentimiento; de esta depende la forma de entender y actuar del sujeto.
2. La decisión de aprender sobre sí para lograr reinterpretar el mundo, que para el sistema A.M.A.R. significa aprender sobre la historia vital de emociones, sentimientos y afectos.
3. La proporcionalidad de la tercera condición implica aceptar la mutua afectación y las consecuencias de la misma: el sujeto es responsable de sus intenciones y acciones.

Como puede inferirse, las condiciones de posibilidad del afecto como mediador pedagógico pueden tener consecuencias en los procesos vitales de los sujetos; así, cuatro verbos son relevantes al momento de comprender las posibles consecuencias de la afectación de emociones/sentimientos/afectos: informar, formar, deformar, transformar. Cuatro verbos que expresan no solo las posibles consecuencias del manejo emocional y sentimental del sujeto en su propia vida, sino las

consecuencias fundamentales cuando ese sujeto tiene el encargo de enseñar a otros.

Aquí se sugiere entender que, visto así, este sistema y su método están dirigidos no solo a aquellos que quieren aprender algo, sino a aquellos que lo quieren enseñar. Tarea esta última, que implica una doble responsabilidad: haber aprendido bien²⁸, para poder enseñar bien; enseñar bien, para crear condiciones de posibilidad para aprender bien.

Retornando a la idea de los cuatro verbos antes mencionados, se entenderá entonces que formar se refiere a (Moliner, 2016, p. 1428):

- “Dar forma o realidad a una cosa”.
- “Estar una cosa presente constantemente en otra determinada y ser la que la caracteriza o define”.
- “Dar a alguien datos o noticias sobre cierta cosa que le interesa”.
- “Investigar o tomar informes sobre algo o alguien”.
- Por su parte, informar habla de (Moliner, 2016, p. 1199):
- “Hacer[se] cierta cosa con un material o unos elementos”.
- “Componerse una cosa por la reunión de otras”.
- “Adiestrar, educar”.
- “Constituir[se]. Hacer[se]”.
- Deformar nos recuerda que se hace referencia a (Moliner, 2016, p. 790):
- “Alterar[se] la forma de una cosa”.
- “Cambiar una cosa quitándole su genuina manera de ser”.
- “Alterar la verdad en un relato”

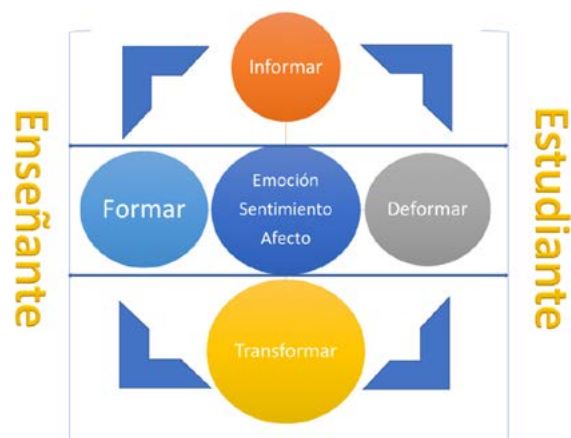
Y, finalmente, transformar, alude a (Moliner, 2016, p. 1199):

- “Dar otra forma o aspecto a algo o alguien”.
- “Cambiar, metamorfosear, mudar”.
- “Convertir”.

28 Para esclarecer el concepto “bien”, el lector puede remitirse al “vínculo virtuoso” que también se explica en la obra.

Cuatro verbos que implican una intención, una acción, un efecto (planear, enseñar, evaluar-aprender). Cuatro acciones que puede realizar un sujeto. Un sujeto que puede dirigir tales acciones con un propósito definido (enseñar para el aprendizaje): el afecto como mediador pedagógico. Cuatro propósitos que siempre son atravesados por procesos emocionales, sentimentales y afectivos:

Gráfica 2. El mapa de las cuatro acciones, sus protagonistas y su nudo central.



Fuente: Elaboración propia.

La lógica asociada a los cuatro verbos anteriores, tal y como se viene presentando, implica reconocer que lo cognitivo configura lo afectivo y lo afectivo condiciona lo cognitivo, asunto que no difiere mucho de los postulados de Nussbaum (2008), y que es de crucial entendimiento para el método.

Finalmente, para cerrar el desarrollo conceptual del sistema, se retoma la *R* que alude a la realidad; además de lo que ya se dijo en líneas anteriores, esta realidad hace alusión a la experiencia construida por el mismo sujeto, esa que cree y vivencia como lo que tiene y experimenta. Esta *R* habla de su experiencia situada a nivel material, físico, biológico, relacional y, por supuesto, emocional, sentimental y afectivo. La

consciencia, léase darse cuenta de, su realidad, la propia, dota al sujeto de la capacidad de cambiarla, y ojalá, transformarla. Es con esa realidad, la particular y no repetible y en ese sentido única, que el sistema y el método que aquí se proponen, pueden ser aplicados para permitir así que el propósito se realice, tal y como se verá en las páginas siguientes.

Ahora bien, antes de continuar desarrollando la lógica del método, se quiere recordar a Paulo Freire y su concepto amorosidad (2010), que sirve como buena introducción a un método que se enmarca en el sistema de aprendizaje universal A.M.A.R.

Se ha ajustado la cita con la intención de hacerla universal en el sentido de la universalidad del sujeto: "Se precisa otra cualidad con la cual el [sujeto actúa] y se relaciona (...) esta cualidad es la amorosidad sin la cual su [experiencia vital] pierde el significado. Y amorosidad no solo para los [demás] sino para el propio proceso de enseñar[-se][y aprender]" (Freire, 2010, p. 77).

Acápites dos. Sobre el método de los cinco unos (5-1's)

Como ha podido corroborar el lector, el concepto "método" alude, de manera precisa y abreviada, a la manera sistemática de hacer cierta cosa, conlleva una lógica y permite la organización del pensamiento. Este acápite propone el método de los cinco unos (5-1's) como un camino posible para aprender sobre habilidad afectiva entendida esta como la capacidad para construir vínculos afectivos y efectivos virtuosos orientados al bien ser, bien estar, bien pensar, bien sentir, bien decir, bien actuar. Para lograr la explicación del método se sigue una lógica expositiva que va concatenando los conceptos cruciales (introducción y acápite uno), para terminar con la propuesta del método (acápite dos), el cual puede desde ya, aunque esté en construcción, ser experimentado, aprendido y desarrollado.

Se advierte al lector que, a manera de ejemplo, y para asuntos didácticos de la comprensión del método, se ejemplifica en un contexto y con un sujeto: el escolar y el maestro. Lo an-

terior no quiere decir, como ya se ha expresado antes, que el método no pueda ser aplicado sin un acompañante (más que el propio sujeto y el método) o en otros contextos (familiar, laboral, de pareja, etc.).

El método de los cinco unos (5-1's) se entiende entonces como un camino posible para aprender sobre habilidad afectiva, pero no solo, pues está pensado y desarrollado para que el sujeto pueda aprender desde matemáticas, hasta una cualidad, y, en este sentido, es otro camino en el vasto libro de las propuestas en el ámbito mundial que buscan la forma en que el sujeto aprenda a cambiar, gestionar o transformar sus procesos emocionales (por eso el marco del método es el sistema A.M.A.R.) para que pueda vivir bien consigo mismo, con los otros y con lo otro.

El método puede ser aplicado en múltiples contextos: escolar, familiar, individual, de pareja, laboral, etc. Al ser el sistema A.M.A.R. el marco para el desarrollo del método, se espera que el sujeto que lo aplique posea, al menos, conciencia (sin s), la cual lo llevó, por supuesto, a interesarse por él e intentarlo.

Dicha conciencia, más de tipo biológica y atencional, permite que el sujeto cree/construya una disposición inicial para que el método pueda aplicarse; esta disposición consiste en estar atento a lo que se quiere aprender y, en consecuencia, aplicar el método.

A otros sujetos les interesará pasar al nivel de la conciencia con s²⁹, la cual hace alusión a procesos de reflexión (propia) y reflexividad (compartida vía la interacción social) sobre la propia vida, las intenciones y las acciones. Ambos tipos de

29 “Lo que nos permite darnos cuenta de que tenemos la capacidad de elegir cómo afrontar nuestras circunstancias. Se trata de una potencialidad inherente a nuestra naturaleza humana (...). Músculo que necesitamos entrenar y fortalecer por medio de la atención [y la reflexión] (...). A más conciencia, más conexión y más profundo y duradero bienestar” (Vilaseca, 2016, p. 170).

sujetos pueden acceder al método, solo que la segunda clase, la de la conciencia con s, podrá aprovechar, en un sentido expandido, el sistema y el método, no solo en lo procedimental con el matiz del entrenamiento, sino en la experiencia, con el matiz del conocimiento de sí.

Así pues, se propone un camino en el que “lo más cercano (...) suministra el método y los recursos disponibles. Este principio puede enunciarse también de esta forma: el mejor pensamiento tiene lugar cuando lo fácil y lo difícil están debidamente proporcionados” (Dewey, 1989, p. 132).

Lo más cercano se refiere aquí a las posibilidades y potencialidades que el sujeto mismo posee para aprender, cuando se le dan ideas claras de cómo lograrlo; se recuerda aquí, que el sistema A.M.A.R. y el método de los cinco unos (5-1's) se enmarcan y se nutren de lo que otros autores han llamado competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003; Rendón et al, 2009; Torrijos y Martín, 2014; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, Ruíz, 2011;), inteligencia emocional e inteligencias múltiples (Thorndike, 1920; Sternberg, 1992; Goleman, 1996; Shapiro, 1997; Vygotsky, 1998; Mayer, et al, 2000; Vallés y Vallés, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gardner, 1987) e incluso capacidades humanas (Nussbaum, 2000; Gough, 2007).

Así entonces, el método de los cinco unos (5-1's) se centra en la enseñanza teórica y práctica “tanto de conductas socialmente habilidosas (verbales y no verbales) como emocionales (expresión adecuada de emociones) y cognitivas (autoinstrucciones y cambio de pensamiento)” (Quiroga, Sierra, Tocancipá, 2016, p. 52).

Se espera así, la adquisición de un repertorio de conductas, pensamientos y afectos orientados al bien y buen vivir en los contextos en los cuales los sujetos se desarrollen y experimenten la vida. Este método se propone para cualquier ser humano, sin importar su edad, condición, profesión, oficio o ubicación geográfica. Se entiende así, entonces, como orien-

tado a la posibilidad universal del ser humano en la vía del aprendizaje. Solo requiere, para ser aplicado, una sola condición: la disposición a la conciencia o a la consciencia (de parte del adulto o del niño).

Este método puede ser aprendido y, por lo tanto, enseñado; en este sentido, se ofrece, como ya se dijo, a todos los seres humanos, que, por serlo, pueden, si quieren, adoptarlo como un proyecto de vida para aquello que quieran aprender, lo que incluye aprender a ser y cómo serlo en el universo de los afectos, es decir, en la vida misma.

El camino del método

Una aclaración y dos advertencias convienen para iniciar este apartado: la aclaración se relaciona con que el punto culmen³⁰ que permitió a la autora de este método, crearlo, fue su investigación doctoral, de reciente culminación (julio de 2018) que le permitió a su vez concatenar algunos de sus saberes y conocimientos sobre el tema en cuestión y crear el método que aquí se presenta.

La primera advertencia se relaciona con decir que el método continúa en construcción y que, por lo tanto, lo que se encontrará aquí es solo el principio de una creación que aspira a continuar desarrollándose de manera rigurosa para alcanzar el refinamiento necesario para su puesta en práctica. Sin embargo, aún dicho lo anterior, el método de los cinco unos (5-1's) puede ser puesto en marcha desde ya, por quien quiera incursionar en él. La segunda advertencia, dirigida a todo aquel que se interese por practicar el método es que ha de diferenciar entre el método mismo, y el propósito que este tiene: ser entendido como un camino posible para aprender en el marco de la habilidad afectiva.

30 Se refiere a que la autora de este escrito reconoce un momento particular de la creación del método que implicó poder vincular las comprensiones históricas con las recientes.

En este sentido, lo que aquí se nombra como habilidad afectiva se aplica a “personas con aptitud para hacer bien las cosas” (Moliner, 2016, p. 1313); esa cosa que se hace bien, sería aquí entendida como la capacidad para construir vínculos afectivos y efectivos virtuosos³¹ orientados al bien ser, bien estar, bien pensar, bien sentir, bien decir, bien actuar.

La aptitud se entiende aquí como capacidad forjada (es decir, que requiere de la decisión de un sujeto de aprenderla) y, por lo tanto, disposición de una persona para aprender lo arriba mencionado.

Este circuito afectivo y efectivo virtuoso, se afina en una decisión que implica tres principios inseparables, si el circuito se quiere llevar a cabo de manera óptima³²:

- Hacer lo que hay que hacer.
- En el momento que hay que hacerlo.
- De la mejor manera posible.

Implica el primer punto, que el sujeto humano está abocado a un sinnúmero de tareas y acciones que ha de realizar en la vida cotidiana y son estas a las que se aplica el primer principio. Se aclara aquí que este hacer incluye el pensamiento, el sentimiento y la acción. El segundo principio invita a evitar la procrastinación³³ en los tres ámbitos arriba expresados y a cultivar la asertividad relacionada con el hacer lo que hay que hacer. Finalmente, el tercer principio, alude a una deci-

31 “Aplicado a las personas y correspondientemente a sus acciones [y] vida” (Moliner, 2016, p. 2669). Se vincula con la virtud entendida esta como “la capacidad (...) para producir (...) efectos benéficos” (Moliner, 2016, p. 2668).

32 Dichos principios también se entienden en la lógica del Nudo Borromeo: “Este nudo es una estructura topológica muy simple, cuya única propiedad resulta de la mutua implicación (enlace) de sus términos, en un número no menor de tres. Aquí no hay estructura jerárquica, cada uno de los términos es necesario para sostener el conjunto. Así, la consistencia no depende de uno en particular, sino, de que cada uno cumple esta función en relación a los otros dos” (López, 2018b, p. 116).

33 Aplazar, retrasar lo que hay que hacer en el momento que hay que hacerlo.

sión ética, política y estética de cuidado: de sí mismo, de los otros y de lo otro. En este sentido, hacer de la mejor manera posible una cosa, es cuidarla vía la consciencia (tal y como se describe el concepto en este escrito).

Ahora bien, la habilidad afectiva a la que está orientado el sistema y el método, está conformada por dos procesos: la comprensión (orientada al conocimiento) y la acción (orientada al reconocimiento). La acción entonces, serviría para verificar la comprensión. De ahí que lo que pretende el método de los cinco unos (5-1's) es posibilitar la comprensión y la acción orientadas al bien ser, bien estar, bien pensar, bien sentir, bien decir, bien actuar, tal y como se mencionó líneas más arriba. En este sentido, el método concuerda con Comenio³⁴ (1986) cuando dice: "Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo [...] La enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis" (p. 209).

La propuesta de este método implica un reconocimiento a lo que la autora ha llamado la posición jerárquica del universo sentimental humano (que también se plantea como una novedosa³⁵ construcción conceptual que aquí se presenta); esta posición jerárquica trata de proponer cómo entender las diferencias y similitudes entre conceptos que desde tiempos atrás y aún hoy, los científicos sociales han tratado de entender. Una vez más, se aclara que es solo otra propuesta proveniente del trasegar académico e intelectual de la autora. Se invita a leer la gráfica de abajo hacia arriba:

34 Capítulo XXI, en el que expresa el método de las artes.

35 Novedosa y no nueva, en tanto, tal y como se ha explicado desde el principio, las propuestas aquí desarrolladas se apoyan y se vinculan con creaciones históricas que aún hoy continúan siendo un aporte fundamental a la ciencia.

Gráfica 3. Posición jerárquica del universo sentimental humano.



Fuente: Elaboración propia.

Se entiende entonces, que como seres humanos compartimos el universo sentimental, sin embargo, aunque todos compartimos, aprendemos y accionamos de maneras más o menos parecidas los tres primeros (instinto, emoción, sentimientos), el cuarto, el afecto, invita al equilibrio de los tres anteriores, de manera que los procesos que se encuentran aquí, hacen referencia a la refinación orientada a la ética, del instinto, la emoción y el sentimiento. Refinación se entiende aquí al proceso que puede realizar cualquier ser humano que conscientemente decide, por ejemplo, desarrollar y aprender la habilidad afectiva de la que aquí se habla, vía el método de los cinco unos (5-1's).

Antes de pasar al apartado final donde se concluye mostrando el método, se precisa anotar que estas propuestas que aquí se exponen están vinculadas

a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de construir un esquematismo teorico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento. Una actividad de significativa relevancia

cia es el análisis o la lectura de [lo propuesto], desde la perspectiva de los procesos reflexivos implicados. La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominada “metacognición”, consiste en otra actividad más, favorecedora de dicha construcción (Litwin, 2000, p. 67).

Apartado final. El método de los cinco unos (5-1's)

Lo expresado durante el libro sobre el sistema y el método, permite inferir que el método es de utilidad para la crianza (familia), la formación (escuela y universidad) y, en general, para todo sistema o proceso relacionado con la educación, es decir, los procesos humanos y el aprendizaje.

Como se dijo en líneas precedentes, el método se centra en la enseñanza teórica y práctica “tanto de conductas socialmente habilidosas (verbales y no verbales) como emocionales (expresión adecuada de emociones) y cognitivas (autoinstrucciones y cambio de pensamiento)” (Quiroga, Sierra, Tocancipá, 2016, p. 52), pero además, apunta a que instinto, emoción y sentimiento sean refinados vía la habilidad afectiva para establecer así el aprendizaje ético del afecto, donde estaría presente, por ejemplo, el amor en su vertiente amar como condición de posibilidad en el siglo XXI (López, 2018b)³⁶.

Como se dijo, el método puede ser aprendido y desarrollado con guía o sin ella (su camino, aplicación y consecuencia dependen, entre otras cosas, de la edad, y otras condiciones sociales, cognitivas, emocionales y sentimentales, la R del sistema A.M.A.R.); se puede entender como un entrenamiento, por lo tanto, debe existir una disposición para el mismo; se precisa entonces, tiempo para establecer el aprendizaje

36 Para el lector interesado, se sugiere la lectura de: López, G. (2018b). *La imposibilidad del amor, la posibilidad del amar*. Historia amorosa de un loco asesino. Medellín: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

y contextos (los mismos de la vida cotidiana del sujeto) de práctica para verificarlo. Así, el método incluiría³⁷:

- Una intención
- Una acción
- Una consecuencia
- Una evaluación
- Un aprendizaje

Lo primero será entonces definir hacia qué se quiere orientar el aprendizaje, durante cuánto tiempo y en cuál contexto. Todo esto habla de la intención (primer uno). La tabla 2 es solo un ejemplo de cómo el aprendiz puede llevar constancia del camino de aprendizaje que quiere recorrer.

Tabla 2. Ejemplo de una manera de sistematizar el camino del aprendizaje.

Vínculo afectivo y efectivo virtuoso	Tiempo	Contexto (familia, amigos, escuela, universidad, trabajo)
Bien ser		
Bien estar		
Bien pensar		
Bien sentir		
Bien decir		
Bien actuar		

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se invita al círculo virtuoso (los seis procesos que muestra la tabla), la expresión “bien” no habla de un adjetivo moral, orientado al juicio y la separación entre bueno y malo.

37 El método pretende ser claro y conciso en su instrucción. Es un ejemplo de la materialización de conceptos abstractos en acciones pragmáticas (producto de esa misma relación entre lo abstracto del amor y lo pragmático del amar).

El “bien” que expresa el círculo se vincula con el pensamiento de Aristóteles, en tanto para él

la virtud del hombre es el modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el que realiza bien su función propia (2010: 1106a22-24). La virtud es la disposición que resulta de los mejores movimientos del alma, y es también la fuente de las mejores acciones y pasiones de esta (2001: 1220a30-42). La auténtica felicidad (eudaimonía) radica en el vivir y el actuar de acuerdo con la virtud; la felicidad es el bien que, cuando lo poseemos, nos hace independientes, y el hombre es independiente cuando posee todo lo necesario para su felicidad (Pinedo y Yáñez, 2017, p. 56).

Se propone que se empiece el entrenamiento de abajo hacia arriba (desde el bien actuar hasta el bien ser) por asuntos de practicidad y facilidad en la comprensión y en la acción; además, porque el bien ser, que se presenta como el primero en la tabla, engloba los siguientes. Sobre el tiempo, el método propone que mínimo se dedique un mes a los cinco unos (5-1's) de un solo vínculo afectivo y efectivo virtuoso.

El método parte de la premisa de que todos los seres humanos conocen de manera directa o indirecta los vínculos afectivos y efectivos virtuosos, pero que, por aprendizajes viciados o mal entendidos, han orientado su experiencia hacia vínculos sufrientes no virtuosos.

Los cinco unos hacen referencia entonces a los cinco pasos que el sujeto ha de realizar para aprender en el marco de la habilidad afectiva (comprensión y acción) y los vínculos afectivos y efectivos virtuosos: *la intención* entendida como el motor de la acción; la intención tiene que ver con el saber por qué y para qué se hace, se piensa o se siente algo; *la acción* hace referencia a la puesta en marcha de la intención; se trata de llevar a cabo un accionar real y directo en el contexto y con la o las personas elegidas. *La consecuencia* es el efecto de la intención y la acción, y aquí se trata de que el sujeto esté atento a cuál fue la consecuencia y entienda, vía *la evaluación*,

cuál *aprendizaje* deviene del proceso conjunto. Se completa así el circuito afectivo y efectivo virtuoso que ha de llevar de por sí, sus tres principios³⁸.

Así, el método se considera una estrategia psicoeducativa, que es definida por Bisquerra Alsina, (1998, citado por Erasquin C., Denegri A. y Michele J, 2014),

como un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo. Esta concepción parte de una postura holística, comprensiva, ecológica, crítica y reflexiva. No solo debe ayudar, sino también mediar, interrelacionar y facilitar distintos procesos de transformación y cambio social o personal (párr. 17).

Un ejemplo para terminar: El método en la escuela y con el maestro

Como se dijo en líneas anteriores, se expone a continuación un ejemplo de cómo aplicar el método en el “nicho” de la escuela. Se recuerda que otros nichos (contextos con realidades específicas) también son susceptibles de aplicación.

El objetivo que se busca con la presente estrategia es desarrollar y fortalecer habilidades sociales y emocionales orientadas a la amorosidad (Freire, 2010) tanto en los niños como en los maestros, con una posible repercusión afectiva y efectiva en las familias acompañantes, asumiendo que las habilidades sociales y emocionales, se relacionan directamente con cuatro aspectos (Vallés y Vallés, 1996):

38 Como se mencionó líneas más arriba: Hacer lo que hay que hacer, en el momento que hay que hacerlo y de la mejor manera posible.

En primer lugar, implica la comprensión de los demás (orientada a la empatía: captar sus sentimientos e interesarse por sus preocupaciones).

Segundo, involucra una orientación hacia el servicio, como resultado de la identificación de las necesidades del otro, para proporcionar la ayuda necesaria.

Tercero, incluye la habilidad para aprovechar la diversidad, como oportunidad de enriquecimiento personal.

Y cuarto, encierra una consciencia política, como habilidad para conocer las diversas emociones y las relaciones de poder existentes en una organización.

De acuerdo a lo anterior, la estrategia se centra en la enseñanza teórica y práctica “tanto de conductas socialmente habilidosas (verbales y no verbales) como emocionales (expresión adecuada de emociones) y cognitivas (autoinstrucciones y cambio de pensamiento)” (Quiroga, Sierra, Tocancipá, 2016, p. 52).

Se espera así, la adquisición de un repertorio de conductas orientadas al bien y buen vivir en la escuela relacionadas de manera directa con la convivencia escolar en instituciones educativas reales, situadas.

La estrategia está pensada para ser desarrollada con la guía y acompañamiento del maestro en el aula (coordinador de grupo) al inicio de la semana escolar durante los tres meses de la experiencia de entrenamiento teórico y práctico.

Durante cada uno de los meses se pretende que el estudiante pueda poner en práctica lo que se ha llamado los cinco unos (5-1's):

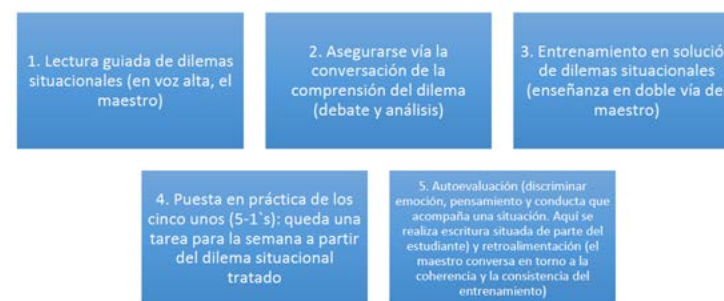
- Una intención
- Una acción
- Una consecuencia
- Una evaluación
- Un aprendizaje

Dicha puesta en práctica será en cada mes en un contexto diferente y cercano al estudiante: se empezará por el contexto “grupo de amigos” (mes 1), el cual se considera el más cercano al estudiante, ya que dada su etapa evolutiva y de desarrollo, el decidirse por un grupo de amigos, se considera quizá una de las elecciones más importantes que se puedan realizar en esta edad (10-12 años).

El segundo contexto es la familia (mes 2) entendida esta como núcleo emocional y fértil para la construcción de relaciones asertivas; se considera que en esta edad los niños comprenden y significan su familia como espacio de confianza, pero también de exigencia. El tercer contexto (mes 3) es la escuela, lugar donde se gestan experiencias no siempre agradables (como también en los otros dos contextos) que obligan al sujeto a solucionar dichas situaciones no siempre de manera asertiva y con los aprendizajes orientados al bien vivir en la escuela.

Ahora bien, para poner en práctica lo que se ha llamado los cinco unos (5-1's), al inicio de cada semana, de cada uno de los meses, se precisa que el maestro brinde orientaciones precisas para desarrollar el proceso de entrenamiento, el cual contiene cinco momentos:

Gráfica 4. Los cinco momentos del entrenamiento.



Fuente: Elaboración propia.

Se debe aclarar que, a la semana siguiente de haber realizado la tarea del entrenamiento, ha de comenzarse por el momento cinco del cuadro y, a continuación, comenzar de nuevo el ciclo del entrenamiento con el cuadro 1.

Es fundamental, además, que el maestro deje claro a los estudiantes el desarrollo paso a paso del entrenamiento y que quede explícito cuándo empieza y acaba cada mes (entrenamiento en cada contexto).

Para finalizar, puede decirse que el punto de partida de la intervención psicoeducativa, es estar identificado con las necesidades de los niños y las niñas de todas las instituciones educativas. Por ello, es necesario que los docentes comprendan desde una visión integral cómo piensa el niño, qué siente, qué lo motiva, cómo suele verse a sí mismo ante las dificultades frente a la resolución de conflicto y el manejo de sus emociones. Para ello es necesario partir de un proceso de sensibilización con los maestros, con el objetivo de formarlos en el entrenamiento que asumirán con sus estudiantes.

Será una estrategia alternativa de trabajo organizado en el que se describirán retos y dificultades, partiendo de los intereses y necesidades comunes entre pares de maestros que buscan comprender elementos concernientes a la convivencia escolar, la prosocialidad, la amorosidad y la empatía como elementos clave de las habilidades sociales y emocionales.

El proceso finaliza cada mes y vuelve a empezar, siempre distinto, siempre vinculado.

Hasta aquí el ejemplo de aplicación del método. Por lo pronto, y aunque esté en construcción, con lo compartido en este libro, el lector interesado puede empezar a entrenarse con un propósito definido que tenga. Se invita, por ejemplo, a quien quiera incursionar en el mismo, a que piense en “algo” que como persona le cueste hacer y que se vincula de manera directa al sufrimiento. Eso que le cuesta hacer, puede ser objeto de entrenamiento con el método.

Termina este libro (que se considera el primero relacionado con el tema en cuestión), recordando su propósito: desarrollar el marco lógico, teórico, conceptual y de pensamiento del Sistema y del Método.

El próximo libro, dedicado especialmente al desarrollo práctico del Método, ya está en construcción.

Continuará.

Ultílogo

Palabras finales, para continuar

Conviene recordar en este momento final del libro los dos principios que guían el sistema A.M.A.R.

1. *La mediación del afecto en el aprendizaje, aumenta la probabilidad de una impronta mantenida en el tiempo y el sentido del aprendiz.* Este principio surge de la comprensión de que toda adscripción, entendida esta como una cosa que pertenece a otra, “lleva consigo en su inicio y sostenimiento el amor como posibilitador de la misma, porque si no, ¿cómo podría adscribirme a aquello que no amo?” (López, 2018b, p. 116).
2. *El aprendizaje no tiene edad, solo necesita intencionalidad,* recuerda que el aprendizaje mediado por afecto y realidad (A.M.A.R) que logró el filósofo (Althusser), le permitió no solo resignificar su vida, sino sus actos al final de la misma, dejando un legado fundamental para aquellos interesados en continuar aprendiendo sobre sí y el mundo.

A propósito de dichos reaprendizajes del filósofo que inspiró la creación del sistema y el método, se considera importante que el lector conozca otro de sus grandes logros y aportes a la humanidad: su definición de amar, la cual para la autora, se convierte en invitación y proyecto de vida:

Después, he vuelto a encargarme poco a poco de todos mis asuntos, mis amistades, mis afectos. Además, *creo haber aprendido qué es amar*: ser capaz no de tomar ini-

ciativas de sobrepuja sobre uno mismo, y de «exageración», sino de estar atento al otro, respetar su deseo y sus ritmos, no pedir nada, pero aprender a recibir y recibir cada don como una sorpresa de la vida, y ser capaz, sin ninguna pretensión, tanto del mismo don como de la misma sorpresa para el otro, sin violentarlo lo más mínimo. En suma, la simple libertad. ¿Por qué Cézanne ha pintado la *Montaña Sainte-Victoire* a cada instante? Porque la luz de cada instante es un don. Entonces, la vida puede aún, a pesar de sus dramas, ser bella. Tengo sesenta y siete años, pero al fin me siento, yo que no tuve juventud porque no fui querido por mí mismo, me siento joven como nunca, incluso si la historia debe acabarse pronto. Sí, *El porvenir es largo* (Althusser, 1992, p. 369).

Esta definición del amar de Althusser permite comprender un tránsito que realizó el filósofo de una concepción de un amor y amar sufriente a un amar posible como decisión del sujeto. Esto lo hizo gracias a su camino de conciencia, consciencia y reflexión sobre sí mismo; aunque Althusser no conoció el sistema A.M.A.R. ni el método de los cinco unos, él puede ser un ejemplo del resultado final de la comprensión del sistema y el método y a lo que estos apuntan: que cada quien construya su propio camino orientado a construir vínculos afectivos y efectivos virtuosos orientados al bien ser, bien estar, bien pensar, bien sentir, bien decir, bien actuar.

Querido lector, ojalá pueda escribirme para que conversemos sobre el sistema y el método, sería un gran regalo para mí; sin embargo, si eso no llegara a realizarse, mi deseo es que este libro al menos haya logrado en usted, que sienta curiosidad por cómo podría ser de diferente la vida, vía lo que reaprendemos³⁹.

Buen camino.

39 “Lo cual debe ser la función de la escuela: brindar espacios para las preguntas fundacionales, con la intención de reaprender continuamente con el otro. Un proceso consciente de transformación permanente” (Henaó, 2020, texto comentado al evaluar el libro).

Referencias

- Aguilera Hintelholher, Rina Marissa (2013). Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439549004.pdf>
- Althusser, Louis (1992). *El porvenir es largo* (Marta Pessarrodona, trad.) Barcelona: Ediciones Destino.
- Besse, J. 1999. El diseño de la investigación como significante: exploraciones sobre el sentido. Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-148.htm#N_1_
- Bisquerra, R. (2003). “Educación emocional y competencias para la vida”. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación: los primeros pasos*. Bogotá, Colombia: ARFO. Disponible en: <ftp://puceftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/CienciasEducacion/Paralelo1/modulo2.pdf>
- Centro de Altos Estudios en Ceremonial de Buenos Aires. (2014). ¿Para qué necesitamos actos creativos? Disponible en: https://www.facebook.com/permalink.php?id=459560767395264&story_fbid=905715592779777
- Cifuentes, M. R., Osorio, F. & Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte*. Cuadernos de trabajo social. Manizales: Universidad de Caldas.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Dabdoub, L. (2005). Desenterrando el potencial creativo en la escuela. *Revista Recre@rte*, (3). Disponible en: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/dabdoub/desenterrando.htm>

- De la Cuesta, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *Internacional Journal of Qualitative Methods*, 2(4). Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- Deleuze, G. (2004). *Diálogos*. Barcelona: Pretextos.
- Derrida, J. (1990). Louis Althusser. *Les Lettres Françaises*, 4, 25-26. Disponible en: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/althusser.htm>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (2010). Louis Althusser: mito y realidad. *Temas*, 64, 100-108.
- Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. Material Didáctico Sistematizado. Disponible en <https://www.academica.org/cristina.erausquin/195.pdf>
- Escher, M.C. (2006). *M.C. Escher*. Italy: Taschen.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), pp. 1-16. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Farrán, R. (2009). La lógica del nudo borromeo: un paradigma del corte estructural. Notas para una filosofía psicoanalítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22, 1-14. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430005.pdf>
- Feuerstein, R. (1996). The mediated learning experience: Langeveld memorial lecture. Utrecht: University of Utrecht.
- Frigerio, G. (2012). En la cinta de Moebius. Disponible en: <http://flapag.blogspot.com.co/2012/05/>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H-G. (1997). La actualidad de lo bello. España: Paidós,
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Disponible en: <http://estudioscriticosdesarrollo.com/develophumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>
- Haro, H. (2004). Integración metodológica en la investigación. *Revista Planeamiento para la investigación*, 1(1). Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/plan_invest/n1_2004/a11.pdf
- Henao, E. y López, G. (2018). *Los riesgos de la lectura muda y la analgesia del cuerpo olvidado. Nuevas comprensiones en torno a la lectura y la enseñanza-aprendizaje*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Henao, E. (2020). *Evaluación obra*. Texto inédito. Disponible en la Gestión Editorial de la Escuela de Educación y Pedagogía.
- Inche, J., Vizcarra, J., Huanmanchumo, H., Andía, Y., Flores, G., López, M. (2004). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Revista Planeamiento para la investigación*, 1(1). Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/plan_invest/n1_2004/a06.pdf
- León, O. y Montero, I. (1999). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López, G. (2004). Poder social: ¿A quién pertenece? *Revista Anepsi Colombia*, 1. Disponible en: <https://www.anepsicolombia.org/revistacontextos/podereso.html>
- López, G. (2012). El lugar de los sentimientos, el lugar de los vínculos. Reconfiguración de identidades en el marco del conflicto armado colombiano. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 5, 83-102.
- López, G. (2013). La dimensión biológica y la dimensión cultural como asíntotas de la emoción: una posibilidad actual en la comprensión de la emoción. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 4, 331-341.

- López, G. (2015). Del guerrero al ciudadano. Experiencias y sentimientos sociales en la historia de los desmovilizados del conflicto armado colombiano. Saarbrücken: Editorail Académica Española.
- López, G. (2018a). Huellas in-nombrables o sobre el impacto de las emociones perturbadoras en la infancia. *III Bienal Latinoamericana y Caribeña de infancias y juventudes*. (pp. 4267-4273).
- López, G. (2018b). La imposibilidad del amor la posibilidad del amar. Historia amorosa de un loco asesino. Medellín: Fondo Editorial UPB. Disponible en: <http://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4564>
- López, G., Dasuki, S. y Giraldo, C. (2018d). La escritura de sí como pervivencia ético-estética en la obra autobiográfica de Louis Althusser. *Revista Signos Filosóficos*, 40, pp. 166-191.
- López, G. (2019). El amor como afectación y afecto en la vida de Louis Althusser: una montaña muchas veces pintada. *Revista CES Psicología*, 12, 112-121.
- López Herrerías, J. (1994). Pedagogía Cultural: Paradigma crítico-creativo del saber-hacer referido a la educación. *Teoría de la Educación*, VI, 37-59.
- Maestría en Educación. (2016). *Sistema de Acompañamiento Académico apoyado en Mediadores (SAMEDI)*. Documentos Maestros Extensiones Sahagún y Vaupés. Disponible en área de Planeación UPB.
- Maureira, F. (2008) Estrategia de acompañamiento a establecimientos educacionales vulnerables. *Revista Cuadernos de Educación*, 4, 1-10.
- Mayer, J. D. et al. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability (92-117). En: Parker, J. (ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Moliner, M. (2016). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mucha, A. (1896). *Las cuatro estaciones*. Recuperado el 20 de noviembre de 2018, <http://arteac.es/alfons-mucha/>
- Nietzsche, F. *Aurora*. Traducido por Eduardo Knorr. Madrid: Editorial EDAF S.A, 2005.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. New York: Cambridge University Press.

- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de estudiantes.
- Ortega y Gasset, J. (2006). *Estudios sobre el amor*. Madrid: EDAF.
- Pertegal-Felices, M. L.; Castejón-Costa, J. L. Y Martínez Ruiz, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro, *Educación XX1*, 14(2), 237-260. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70618742010.pdf>
- Pinedo, I. Y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *VERITAS*, 36, 47-72.
- Pinto, R. (1993). El porvenir es largo. Impactantes memorias del filósofo Louis Althusser. *Revista Caras*. 144. Disponible en: <https://yonosoyfunes.wordpress.com/author/organillero/>
- Quiroga, C., Sierra, M., Tocancipá, O. (2016). Propuesta de estrategias psicoeducativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá. **Disponible en:** <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9580>
- Ramírez, D. e Inche, J. (2004). El diseño de la investigación cualitativa. *Revista Planeamiento para la investigación*, 1(1). Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/plan_invest/n1_2004/a08.pdf
- Rendón, M. A. (2009). El tránsito al concepto de competencia socioemocional (pp. 17-54). En: Rendón, M. A. et al., *Aprender a pensar lo social. Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín, Litoimpresos y Servicios.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española de la Real Academia Española*. España: Espasa Calpe S.A.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Real Academia Española.
- Ríos, P. (2006). *Psicología. La Aventura de Conocernos*. Caracas: Textos.
- Rodríguez, A. (2012). *Teoría y práctica del cine como dispositivo crítico. El alcance de la modernidad y las formas de lo político des-*

- de la historia del arte al cine de los años treinta*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, C. (2016). El género gramatical en español. Disponible en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/43526/3/TFM_Caldevilla%20Rodr%C3%ADguez.pdf
- Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En: en Bosque, Ignacio (ed.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires, Javier Vergara Editor.
- Schmedling, G. (2000). Aprender a educar en la felicidad. Disponible en: http://www.desarrolloconsciencia.org/wp-content/uploads/2016/10/5_Aprender_a_educar_en_la_felicidad_PROTEGIDO.pdf
- Sternberg, R. (1992). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Torrijos, P.; Martín, J. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-105.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid, EOS.
- Vilaseca, B. (2016). *El sinsentido común. Una visión alternativa para seguir nuestro propio camino en la vida*. Bogotá: Editorial Planeta colombiana S.A.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Yanés, G. (2008). La arquitectura, una de las seis bellas artes. *Revista Semanario Región*, 18(858). Disponible en: <http://www.region.com.ar/productos/semanario/archivo/858/dia-del-arquitecto858.html>



SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co. Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

El libro que se presenta a la comunidad académica y científica desarrolla la creación inédita llamada Sistema de Aprendizaje Universal (SAU) A.M.A.R, - Aprendizaje Mediado por Afecto y Realidad -, el cual incluye, a su vez, el Método de los cinco unos (5-1's), como camino posible para el aprendizaje de lo que interesa, sea este de orden psicológico, educativo, afectivo, emocional, académico, de ahí su connotación de sistema de aprendizaje universal (SAU).

Dicha creación deviene de los vínculos que, sobre los instintos, las emociones, los sentimientos y los afectos ha venido haciendo la autora a lo largo de su trasegar como docente, psicóloga y filósofa. Al nombrar el sistema y el método como creaciones inéditas y originales, no se quiere decir nuevos y sin historia; en realidad, la autora reconoce por lo menos cuatro potentes influencias para dicha creación, tal y como el lector podrá apreciarlo durante la obra.

De manera concisa puede afirmarse que el Sistema Universal de aprendizaje A.M.A.R. persigue tres propósitos:

- Que el aprendizaje esté mediado por afecto de manera explícita y con accionar práctico, tanto para quien aprende (que también enseña), como para quien enseña, que en todo caso, se asume que también aprende.
- Que el aprendizaje que se quiera establecer esté cimentado en la realidad de aquel que aprende, es decir, un aprendizaje que toma en la cuenta la realidad del aprendiz y la aproveche para optimizar aquello que quiere aprender.
- Que, al nombrarse universal, pueda ser usado para cualquier tipo de aprendizaje, desde matemáticas hasta gestión emocional; desde una lengua extranjera, hasta el bienestar emocional y afectivo.

Esta obra se publicó en archivo digital en el mes de julio de 2020.

