

La crisis y su manejo

Paulina Barahona Cruz
editora

edi
PUCE

LA CRISIS Y SU MANEJO

Paulina Barahona Cruz
(editora)

La crisis y su manejo

Primera edición

© 2025 Paulina Barahona Cruz, editora

© Roberto Puertas Ruiz

© Santiago Andrade Zapata

© Carlos Ignacio Man Ging Villanueva

© Valeria Katherine Grijalva Vásquez

© Emilio Salao-Sterckx

© Carolina Mulki-Pontón

© Verónica Egas-Reyes

© Jean Luc Brackelaire

© 2025 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

ediPUCE

laeditorial.puce.edu.ec

Quito, Av. 12 de Octubre y Roca

Apartado n.º 17-01-2184

Telf.: (593) (02) 2991 700 ext. 2060, 1711, 1013

Correo: publicaciones@puce.edu.ec

Producción editorial: Jossué Baquero

Gestión técnica: Macarena Orozco

Asistencia editorial: Danna Quintana

Diseño de portada: ediPUCE

Diagramación: Vanessa Proaño O.

Corrección de textos: ediPUCE

ISBN: 978-9978-77-744-2

Quito, febrero de 2025.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio, sin previa autorización escrita de los propietarios del Copyright.

LA CRISIS Y SU MANEJO

Paulina Barahona Cruz (editora)

edi|PUCE

CAPÍTULO 1

¿Qué es la crisis?

Paulina Barahona Cruz¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El presente capítulo ofrece una exploración integral del concepto de crisis, abarcando su definición, clasificación y enfoque en el manejo de crisis desde una perspectiva psicosocial.

El término “*crisis*” viene del griego “*krenein*”, que significa “*decisión*” y ante una crisis es fundamental decidir para enfrentar las situaciones que afectan la normalidad. Hacer frente a las crisis es inherente a la existencia humana, pero hay que destacar la importancia de entender cada una, subrayando que estas corresponden a un estado temporal de desorganización ocasionado por factores externos. Autores como Heráclito, Erick Erickson, Gerard Caplan y Karl Slaikeu, entre otros, proporcionan perspectivas diversas sobre el concepto y manejo de crisis.

Las crisis se clasifican siguiendo diversos criterios y en esta obra se han clasificado según la naturaleza del evento precipitante, como consta a continuación:

1. Paulina Barahona Cruz, profesora de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, miembro del grupo de investigación InPASS, psicoterapeuta con experiencia en el manejo de crisis. Sus actividades académicas y de investigación se ubican en el paradigma de la interdisciplinariedad.

E-MAIL: pbarahona@puce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7885-8256>

1. Crisis naturales, las cuales se dividen en crisis que pueden ser anticipadas y aquellas que no.
2. Crisis inducidas por los seres humanos, las cuales a su vez se dividen en sociales e individuales

El proceso de manejo de crisis incluye varias fases:

1. Fase precipitante
2. Fase aguda y de desorganización
3. Fase de estabilización
4. Fase de comprensión
5. Fase de acompañamiento

Cada fase requiere enfoques específicos para gestionar efectivamente los impactos emocionales y físicos de la crisis.

Los primeros auxilios psicológicos (PAP) se presentan como una técnica clave para manejar crisis, enfocándose en reducir los efectos negativos en el ser humano.

Finalmente, aunque las crisis son inevitables e impredecibles, ofrecen oportunidades de aprendizaje, mejora y fortalecimiento de la resiliencia y solidaridad humana. Con esto se subraya la importancia de estar preparados para intervenir adecuadamente y aprovecharlas como oportunidades para el cambio y crecimiento personal y comunitario.

Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo explicar lo que es la crisis, distinguir los tipos de crisis que existen y conocer algunos recursos para su manejo adecuado. El interés por el tema surge de la necesidad de comprender la crisis desde diferentes aristas, así como su clasificación, la primera intervención y el manejo adecuado de la misma.

El presente capítulo aborda el concepto, el proceso de una crisis, los tipos de crisis y la intervención a partir de los primeros

auxilios psicológicos (PAP), esta última definida como la técnica que tiene por objetivo disminuir los efectos que la crisis tiene en el ser humano.

1. Definición de Crisis

La palabra “*crisis*” viene del griego “*krenein*”, que significa “*tomar decisión*”, y del sustantivo “*krísis*”, que significa “*juicio para tomar una decisión*”. Esta raíz, entonces, hace referencia a un estado generado por una situación que no puede sostenerse y que requiere un análisis para implementar cambios.

La crisis es un concepto que, por la importancia que tiene, se encuentra en varios campos del conocimiento; sin embargo, todos coinciden en la visión de que la crisis es un estado temporal de desorganización ocasionado por situaciones externas que están fuera de control.

Enfrentar la crisis es parte de la vida del ser humano, por eso es fundamental entender los procesos que surgen asociados a ella. Hay que reconocerlos y saber cómo actuar, estando conscientes de que muchas de las reacciones no dependen del control de los individuos, sino que evidencian desbordes emocionales asociados a la necesidad de enfrentar los cambios en aspectos fundamentales de la vida que nacen a raíz de situaciones externas que acaban de ocurrir.

Para comprender la crisis, es necesario realizar un recorrido por algunos de los principales exponentes del concepto, definición y clasificación, es así que, desde la filosofía, encontramos a Heráclito, filósofo presocrático, quien conceptualizó el cambio como una constante en la vida de los seres humanos, dejando claro que los cambios son cíclicos y que la realidad se compone de un flujo constante que nunca se detiene, ya que nada permanece igual. También aborda la llamada unidad de los opuestos donde expone

que el cambio está asociado a la tensión existente entre la lucha de opuestos y que la armonía y el equilibrio vienen de lograr la interacción de los elementos contrapuestos (Archivo Digital de Humanidades “Ervin Said”, 2020). Heráclito aborda el tema de las tensiones asociadas a los cambios y pone énfasis en que toda la realidad es cambiante, por lo tanto, requiere una constante adaptación.

Existen, desde la psicología, varios autores que han abordado también la temática de la crisis, así, Erick Erickson, en sus textos *Identidad, Juventud y Crisis* (1971) e *Infancia y Sociedad* (1987), aborda el tema de la crisis psicosocial y la analiza como esos momentos fundamentales asociados al desarrollo del ser humano que exigen cambio y nuevas decisiones para enfrentar preguntas de su identidad y de su propósito. Aquí las crisis corresponden a los momentos de cambio profundo de la vida y a las decisiones que el ser humano debe asumir en determinados momentos.

Gerard Caplan es uno de los primeros teóricos en abordar la teoría de la crisis en su libro *Principios de Psiquiatría preventiva* (1980). El autor trabaja la temática y dice que una crisis es una situación que supera la capacidad de afrontamiento del individuo. En el mismo texto, concibe la crisis como asociada a situaciones y eventos disruptivos que pueden desencadenar respuestas emocionales intensas y que, si no se gestionan adecuadamente, pueden tener efectos negativos a largo plazo.

Para Karl Slaikeu, la crisis implica la presencia de un estado temporal de desorganización, caracterizado por la incapacidad del individuo de tomar decisiones y resolver conflictos; demanda asumir respuestas inmediatas y estructuradas para volver a la estabilidad emocional y física. Dependiendo del impacto de lo vivido, el autor anota que la capacidad de afrontamiento puede verse rebasada debido a factores como eventos traumáticos, situaciones de conflicto

o presiones significativas, así, la intervención adecuada es esencial para gestionar y superar la crisis de manera efectiva (Slaikeu, 1996).

Para Inés Sotelo (2007), la crisis es un estado de desequilibrio temporal ocasionado por situaciones estresantes que superan su capacidad de manejo habitual. Este desequilibrio se manifiesta con la presencia de un sentimiento de vulnerabilidad y de desorganización emocional que demanda de una intervención inmediata para evitar consecuencias más graves y ayudar a la persona a recuperar su funcionamiento adecuado. La crisis, según Sotelo, no es solo un momento de peligro, sino también una oportunidad para el cambio y crecimiento personal, siempre y cuando se aborde de manera efectiva y oportuna.

A partir de los conceptos presentados se puede ver que la crisis es un estado de emergencia psicosocial que demanda atención y acción, donde la capacidad de afrontamiento se ve superada y donde es necesario restaurar la estabilidad, promover el desarrollo y prevenir la recurrencia de situaciones similares. Inicia por un evento inesperado que irrumpe e invade la vida del ser humano y exige respuestas y decisiones inmediatas ocasionadas por los cambios de la vida asociados al evento desencadenante.

Siendo tan diversos los eventos que desencadenan una crisis, es necesario agruparlos para conocer las características de cada uno de estos grupos. Clasificar la crisis permite profundizar en sus tipos y en la forma de intervenir en cada grupo. A continuación, se presenta una clasificación de acuerdo con el factor precipitante.

2. Tipos de crisis

La importancia de clasificar los diferentes tipos de crisis radica en que al agruparlos podemos conocerlos más a profundidad y establecer planes de acción para mejorar la preparación, la respuesta y la intervención frente a eventos adversos. Asimismo, dividir la

crisis en grupos proporciona un enfoque estructurado que facilita la comprensión y el abordaje de situaciones de emergencia de manera más efectiva.

Aunque es necesario entender las crisis a partir de los grupos que comparten características propias y diferentes de las de otros grupos, también es fundamental reconocer que existen características comunes a todos los tipos de crisis, independientemente de su naturaleza específica, particularidades que definen la naturaleza disruptiva y desafiante de la crisis. A continuación, se presentan las características comunes a todos los tipos de crisis:

1. Son parte de la existencia del ser humano, por tanto, aprender a lidiar con cambios es algo que debemos hacer durante toda la vida.
2. Obedecen a desencadenantes inesperados.
3. Generan desequilibrio, ya que irrumpen en la normalidad de las personas.
4. Su intervención es urgente y se requiere de acciones inmediatas.
5. Involucran una percepción de amenaza.
6. Generan impacto psicológico y emocional.
7. Tienen una temporalidad limitada.
8. Son una oportunidad para el cambio.

Conocer las características comunes a todo tipo de crisis permite que comprendamos el fuerte impacto que estas tienen en los seres humanos, sin embargo, hay que recordar que también cada grupo tiene características propias que son importantes de conocer. A continuación, se presenta una clasificación atendiendo la naturaleza del evento precipitante:

1. Crisis naturales

- a. Crisis que pueden ser anticipadas

b. Crisis que no pueden ser anticipadas

2. Crisis inducidas por los seres humanos

a. Sociales

b. Individuales

2.1 Crisis naturales

Las crisis naturales son eventos catastróficos, por eso se llaman desastres, cuyo origen son los fenómenos naturales. El impacto de este tipo de crisis es amplio ya que tiene un potencial de afectar grandes extensiones y afectan significativamente la vida cotidiana. Los eventos naturales pueden tener consecuencias devastadoras en términos de vidas humanas, extensión del área de afectación, medio ambiente y la capacidad de las comunidades para volver a funcionar normalmente.

En este grupo, los eventos precipitantes se pueden clasificar en aquellas crisis que pueden ser anticipadas, gracias a monitoreo, y aquellas que son impredecibles para el ser humano.

2.1.1 Crisis naturales que pueden ser anticipadas

Son aquellas que tienen relación con los riesgos que se pueden identificar en cierta medida y que, por tanto, se puede tener un nivel de anticipación para aplicar medidas de prevención que mitiguen los daños, por ejemplo, una de estas medidas es la evacuación de zonas que pueden verse mayormente afectadas por el fenómeno natural y así evitar pérdidas humanas; sin embargo, de este tipo de crisis tampoco se conoce el momento exacto en el que van a aparecer ni el impacto final de la misma.

Entre las crisis naturales están los eventos que se pueden anticipar gracias al monitoreo, existen a modo de ejemplos y entre otros: los huracanes, los ciclones tropicales, las inundaciones, los incendios forestales, las erupciones volcánicas, los temblores, etc.; sin embargo, aunque se esté monitoreando a un huracán, este

siempre puede cambiar el rumbo debido a variaciones en el viento, o si se prevé una tormenta tropical, siempre puede complejizarse y pasar a ser un huracán. Así también se pueden establecer zonas con mayor actividad sísmica, pero el lugar del temblor y la intensidad, solo se pueden reconocer a segundos de que suceda.

2.1.2 Crisis naturales que no pueden ser anticipadas

Son aquellas que no podemos anticipar, a continuación, se presentan algunos ejemplos: deslizamientos de tierra, avalanchas, terremotos, caída de rayos, caída de meteoritos, etc.

En estas crisis el factor de anticipación es nulo, por tanto, el impacto en el ser humano es mayor. Para estos casos, es necesario tener presente que la atención médica, el apoyo psicológico y la solidaridad comunitaria son elementos cruciales en la recuperación después de eventos naturales impredecibles.

2.2 Crisis inducidas por los seres humanos

Son eventos o situaciones de emergencia que resultan principalmente de las acciones, decisiones o actividades humanas. Estas crisis pueden tener amplios impactos en la sociedad, el medio ambiente y la estabilidad de las comunidades. En este grupo podemos encontrar crisis sociales e individuales, a continuación, se explica cada una.

2.2.1 Crisis sociales

Estas crisis se desencadenan por eventos que afectan de manera significativa y negativa la estructura social de las comunidades y sociedades. Estas crisis afectan las relaciones, las instituciones y los valores fundamentales de una sociedad.

Sus principales características son:

- a. Su impacto es colectivo y las acciones para atenderla también son grupales.

- b. Desafía a las instituciones sociales como el sistema de educación o el sistema de salud, que deben responder a la crisis, y esto requiere interpelar las normas existentes.
- c. Afectan la dinámica social por presencia de protestas, movimientos sociales, lo que incide en debilitar la cohesión de la sociedad.

Como se puede ver, las crisis sociales van más allá de los aspectos individuales y afectan al tejido social en su conjunto, planteando desafíos importantes que requieren respuestas colectivas y estratégicas. En este grupo de las denominadas crisis sociales se incluyen las crisis económicas, políticas, de salud pública, humanitarias, ambientales, etc. En este tipo de crisis, aunque inciden las decisiones humanas, tampoco se puede anticipar el punto máximo al que llegarán ni los principales impactos que tendrán para los afectados. Pero no hay que olvidar que este tipo de crisis pueden tener una amplia gama de efectos, ya que inciden en diversos aspectos de la sociedad, el medio ambiente y la salud.

A continuación, se presentan tres ejemplos de este tipo de crisis para visualizar las características de ellas:

- a. Crisis económica: este tipo de crisis se evidencia en una inestabilidad en aspectos de la economía, tales como cierre de empresas, pérdida de empleo y disminución de la actividad económica. Puede ser tan grave que genere la quiebra de empresas y el desplome de los mercados financieros.
- b. Crisis de salud pública: esta crisis está asociada a la presencia de brotes de enfermedades infecciosas como la crisis del Covid-19, vivida por la humanidad en el 2020. El alto número de afectados hace que se genere un acceso limitado a servicios de salud y desgaste y afectación emocional en los sistemas de atención médica.

c. Conflicto y desplazamiento humano: en este tipo de crisis asociada al aumento de tensiones entre países, se generan desplazamiento de poblaciones afectadas por conflictos y también se asocian a la presencia de crisis humanitarias.

A partir de estos tres ejemplos de crisis, se puede observar el amplio impacto de estas y la importancia de las intervenciones adecuadas para disminuir efectos a largo plazo.

2.2.2 Crisis individuales

Como su nombre lo dice, son aquellas crisis de origen individual y que son el resultado de factores personales o circunstancias específicas y propias de cada individuo. Este grupo de crisis están en relación con situaciones o eventos que generan un desequilibrio significativo en la vida de alguien a nivel personal y emocional o psicológico. Estas situaciones pueden variar ampliamente en su naturaleza y pueden surgir de diferentes ámbitos de la vida. Las principales características de estas crisis son:

- a. Se relacionan con eventos precipitantes de tipo personal asociados a la vida cotidiana, eventos emocionales, laborales o de salud.
- b. Desafían la capacidad de afrontamiento de cada ser humano.
- c. Generan un impacto emocional intenso.
- d. Requieren una urgente toma de decisiones asociadas a los cambios que se presentan.
- e. La duración es variable.
- f. Requieren de una red de apoyo social.

De las características mencionadas se puede comprender que las crisis individuales son experiencias que afectan profundamente a un sujeto a nivel personal y emocional, desafiando su capacidad

de afrontamiento y requiriendo estrategias específicas para su superación y crecimiento.

Las crisis individuales se dividen a su vez en dos grupos que constan a continuación:

- a. Crisis individuales circunstanciales
- b. Crisis individuales asociadas al desarrollo

a. Crisis individuales circunstanciales

Son aquellas que surgen como resultado de una circunstancia específica y propia de la vida de cada ser humano. Estas circunstancias, de acuerdo con Slaikeu (1996), son situaciones accidentales o inesperadas que suelen generar un desequilibrio en la capacidad de afrontamiento de una persona.

Para Slaikeu (1996), existen cinco principales circunstancias que generan crisis en los seres humanos: la muerte del cónyuge, el divorcio, la separación marital, término de una condena, y la muerte de un familiar cercano.

b. Las crisis individuales del desarrollo

Son aquellas asociadas al periodo de desarrollo desde el momento del nacimiento hasta la senectud, por tanto, son predecibles, están relacionadas con los momentos de transición, y suelen generar un desequilibrio en la capacidad de afrontamiento de una persona, llevándola a sentirse abrumada y a buscar formas de manejar la situación. Un ejemplo es la crisis del nido vacío, donde el hecho de que los hijos hayan crecido y se vayan de la casa de sus padres hace que los segundos sientan un vacío en sus vidas. Este tipo de crisis requiere que la vida de los padres deba ajustarse a las nuevas circunstancias, a que cada uno deba reencontrarse con su pareja, a generar nuevos espacios para ellos y a reorganizar sus vidas teniendo en cuenta la nueva realidad.

3. Proceso de una crisis

En toda crisis se pueden reconocer las siguientes fases que se explican a continuación.

1. Fase precipitante
2. Fase aguda y de desorganización
3. Fase de estabilización
4. Fase de comprensión
5. Fase de acompañamiento

3.1 Fase precipitante

Es la etapa donde aparece el suceso desencadenante de la crisis, el cual puede ser un evento repentino e inesperado como un accidente o la pérdida de un familiar querido o fruto de la acumulación de tensiones no resueltas, como tensiones en el entorno laboral o familiar.

Una vez que el evento desencadenante aparece, exige respuestas que muchas veces exceden la capacidad de afrontamiento del individuo o del grupo. Por lo general, muchos eventos tienen una magnitud que superan la capacidad habitual de manejarlos por quienes los experimentan.

Ante una situación que desborda la capacidad de afrontamiento, aparecen varias reacciones iniciales como el shock, la inmovilidad, la negación, la ansiedad o el miedo. Estas reacciones dan cuenta de la magnitud del evento que escapa del control del sujeto y para el cual no está preparado. Reflejan la sorpresa y la incredulidad ante la rápida alteración de la realidad. La primera reacción que allí aparece es la negación que, al ser un mecanismo defensivo, se instaura para bajar la angustia, negando la realidad; su presencia da cuenta de la necesidad de protección emocional ante el dolor que vive la persona y también evidencia el nivel de angustia que acompañan al evento

que acaba de suceder. Este mecanismo defensivo es de corta duración y estará presente hasta que la realidad se imponga y muestre que sí sucedió aquello que duele tanto. La inmovilidad inicial ante la crisis se explica por la presencia de la negación ya que si el psiquismo niega que algo pasó, sería innecesario actuar ni hacer nada.

Respuestas como la angustia, la ansiedad, el miedo y el llanto, son normales y esperadas y surgen como consecuencia de la caída de la negación. Son una evidencia de que lo sucedido se percibe como avasallador y se reconoce la falta de control que cada uno tiene sobre lo que acaba de suceder. Estas respuestas también permiten iniciar el procesamiento de la crisis. Aceptar que existe miedo frente al futuro implica una percepción de lo que se vive actualmente e implica empezar a pensar en formas de afrontar la situación desencadenante de la crisis.

Esta fase también trae riesgos para el sujeto y es necesario tenerlos en cuenta para una correcta intervención. El shock inicial puede dejar al sujeto en un estado de desorientación que no le permite el procesamiento de la información recibida inicialmente, pero la presencia de la negación por periodos prolongados exige que quienes son cercanos a la persona afectada le ayuden a ver la realidad de la situación, ya que es necesario volver a la normalidad.

Es fundamental iniciar la contención de quien vive una crisis ya que los estados emocionales desbordados pueden afectar la toma de decisiones y la salud física de quien enfrenta la situación. Las principales afectaciones físicas en este periodo son insomnio, problemas gastrointestinales, afectación de conductas como la alimentación y la pérdida de interés por el futuro. Hay que tener presente que la crisis puede evidenciar problemas de salud mental preexistentes tales como depresión, crisis de ansiedad, esquizofrenia, etc.

La identificación temprana de estos riesgos permite una intervención más precisa y adaptada a las necesidades específicas del sujeto durante la fase precipitante de la crisis. La consideración de estos riesgos es esencial para desarrollar estrategias de apoyo y gestión que aborden de manera integral la complejidad de la situación y el impacto personal que toda crisis tiene.

3.2 Fase aguda y de desorganización

Es un período crítico en el que los individuos y las comunidades experimentan la máxima intensidad de la crisis. Durante esta fase, se observan reacciones emocionales y cognitivas intensas debido a la percepción inmediata de amenaza o daño; por lo tanto, esta fase inicia con la caída de la negación que es el momento cuando el sujeto puede ver la realidad de su afectación. Las emociones se desbordan debido a las situaciones de cambio que muchas veces son percibidas como de riesgo vital para la persona.

Las crisis, al no ser esperadas y al ser imposibles de evitar, irrumpen, arremeten, destrozan e instalan el horror de lo sucedido y, por tanto, los eventos centro de la crisis no generan palabras; las imágenes son imposibles de soportar, no pueden simbolizarse, se inscriben como inherentes a un evento traumático al que no se puede responder. Frente a estas circunstancias, vemos a un sujeto con características de desorganización y desequilibrio.

Esta situación hace que el sujeto intente dar respuestas a lo sucedido, las cuales, en un momento de crisis, suelen ser parciales o fallidas, esto aumenta el sentimiento de ineficacia y de impotencia frente a lo que vive. La persona entonces muestra desbordes de ansiedad y de angustia, ira por lo sucedido, depresión, desamparo, confusión, estados psíquicos que generan una incapacidad de resolver problemas y de tomar decisiones adecuadas.

Unido a este estado psíquico y como consecuencia de este se instaura una desorganización de rutinas tales como las familiares, laborales y sociales y se evidencia desorganización de hábitos como comer, dormir, etc., lo que a su vez incrementa la sensación de caos y de falta de control. Todo este estado vivido por el sujeto y caracterizado por los desbordes emocionales también nos muestra la caída de las defensas y dado que estas son las encargadas de disminuir la angustia frente a acontecimientos importantes, su caída vuelve al sujeto influenciado e inseguro en su actuar.

El nivel de impacto emocional en esta fase depende de la historia de cada persona, de la edad, de la salud y de sus recursos para enfrentar situaciones difíciles. Este es un momento en el que se requiere apoyo social y que exige información precisa, actualizada y fiable, de una fuente confiable, ya que solo con apoyo y con información adecuada se podrá estabilizar al sujeto en ese momento.

En esta etapa es esencial reconocer la diversidad de respuestas individuales y ayudar a las personas a manejar sus emociones de manera saludable. Además, la intervención temprana y el apoyo psicológico adecuado pueden marcar una gran diferencia en la capacidad de recuperación de los individuos durante la fase aguda de una crisis

3.3 Fase de estabilización

Esta fase tiene como objetivo controlar la situación y prevenir que empeore, se trabaja para minimizar los impactos negativos, para reducir la gravedad de la crisis y estabilizar las condiciones. Para esto es fundamental que se realice una evaluación y una priorización de necesidades, esto permitirá establecer acciones que respondan a las amenazas inmediatas y a los factores críticos. Aquí la atención se centra en la recuperación de la funcionalidad de los sistemas afectados. La fase de estabilización busca restablecer el orden y minimizar los daños continuos.

Esta fase está estrechamente interconectada con la fase aguda, ya que la estabilización exitosa sienta las bases para las fases posteriores de respuesta y recuperación.

La integración efectiva de la fase de estabilización dentro de la fase aguda es esencial para gestionar la crisis de manera eficiente y reducir el impacto negativo en las personas y comunidades afectadas. La rapidez y eficacia de la estabilización contribuyen significativamente en la capacidad de recuperación a largo plazo, en esta fase se requiere información para que cada sujeto pueda aceptar la situación y actúe en consecuencia.

3.4 Fase de comprensión

En esta etapa será necesario analizar las causas y consecuencias de lo vivido, los factores desencadenantes y aquellos que contribuyeron a su instauración. Es fundamental escribir las lecciones aprendidas e identificar los riesgos para el futuro; a partir de esta reflexión habrá que implementar medidas preventivas para que no se repita. La comprensión profunda de la crisis puede llevar a la reconstrucción no solo de infraestructuras físicas, sino también de sistemas sociales y culturales. La fase de comprensión es crucial para garantizar que la experiencia de la crisis no se pierda y que las lecciones aprendidas se traduzcan en mejoras significativas. La implementación efectiva de los conocimientos adquiridos durante esta fase puede contribuir a una preparación más sólida y a una respuesta más eficaz en el futuro.

3.5 Fase de acompañamiento

Esta fase tiene por objetivo apoyar a quienes viven una crisis. El acompañamiento implica estar allí, preguntar y conocer los avances en todas las áreas afectadas, por tanto, se centra en proporcionar apoyo continuo a las personas y comunidades que enfrentan los efectos de una crisis; puede requerir un tiempo de acompañamientos hasta que el proceso de recuperación se consolide

a largo plazo. Durante esta fase, se busca brindar apoyo emocional, psicosocial y práctico para ayudar a los individuos a reconstruir sus vidas y comunidades.

Implica una participación sustancial en la reconstrucción de comunidades. Según el tipo de crisis, se trabaja con el individuo o con la comunidad para lograr la adaptación a la nueva realidad que surge luego de la crisis.

Se analizan oportunidades de cambios positivos, se busca que los propios actores se empoderen de su vida, de sus decisiones y sobre todo, de su futuro dentro de las nuevas condiciones existentes.

4. Intervención en crisis

Toda crisis implica cambio y como ya se dijo anteriormente, el cambio es parte de la vida. Sin embargo, no toda crisis es un peligro, sino que tiene imbricada en sí misma la oportunidad de cambio que dependerá del manejo y de las características personales que impulse al ser humano hacia el mejoramiento y no hacia el empeoramiento.

Preparar a los profesionales para una adecuada intervención en una crisis es fundamental ya que esta acción disminuirá los efectos negativos y las consecuencias graves asociadas a la salud mental, así también incidirá en aceptar el apoyo social y facilitará la recuperación.

Al iniciar el capítulo se planteó que la crisis es peligro y oportunidad que ocurren al mismo tiempo. Para que el resultado sea la oportunidad de cambio y así mejorar, es necesaria una intervención adecuada que permita generar autonomía en la persona afectada, que podrá apropiarse de sus decisiones. No hay que olvidar que el nivel de afectación de una crisis depende tanto de las características de cada sujeto como del tipo de evento que generó dicha crisis.

Entre las características que inciden para que un evento afecte más que otros están:

a. Eventos inesperados o repentinos: mientras más inesperado sea el suceso mayor será el impacto que se experimente. Cuando la persona puede prepararse para un desenlace doloroso o un cambio, el impacto será menor que si no puede hacerlo.

b. El nivel de la pérdida vivida: mientras más importante sea la pérdida mayor el nivel de impacto, la pérdida de un familiar cercano tiende a ser de mayor efecto que la pérdida del trabajo.

c. Las áreas que afectó el evento precipitante: mientras un mayor número de áreas están afectadas, mayor será el impacto. Las áreas que pueden afectarse por los sucesos inesperados pueden ser:

- Área cognitiva: donde vemos dificultad para tomar decisiones, sensación de extrañeza y de inestabilidad, confusión, dificultades en los procesos que requieren atención, concentración y memoria.
- Área emocional: a esta área pertenecen los desbordes emocionales, la labilidad emocional, el enfado, la rabia, la tristeza, la desesperación, etc.
- Área de comportamientos: área donde se observan comportamientos diferentes a los habituales que tenía la persona antes de la crisis, por ejemplo, insomnio o dormir mucho, dejar de ir al trabajo o por, el contrario, querer trabajar más horas de las esperadas, comer mucho o dejar de comer.
- Área fisiológica: las afectaciones en esta área corresponden a síntomas como cefaleas,

vértigo, taquicardia, hiperventilación, sensación de ahogo, etc. Mientras más áreas tenemos afectadas, mayor será el impacto vivido.

d. Presencia de apoyo social: cuando existe una red de apoyo, el impacto es menor que si la víctima se encuentra aislada socialmente.

5. Primeros auxilios psicológicos

Frente a una crisis es fundamental conocer y estar entrenado para el manejo de la técnica de apoyo llamada primeros auxilios psicológico (PAP), la cual permite trabajar con personas que viven una situación de crisis. Esta intervención tiene como objetivos, según Slaikeu (1996):

- Dar apoyo frente a lo sucedido y en la toma de decisiones.
- Reducir la mortalidad.
- Enlazar con recursos de ayuda para enfrentar las necesidades urgentes.

Para lograr estos objetivos es necesario conocer los pasos de la intervención y estar dispuesto a acompañar a quien vive una crisis. Los pasos, a partir de Slaikeu (1996), para esta primera intervención son:

1. Hacer contacto psicológico.
2. Examinar las dimensiones del problema.
3. Explorar las soluciones posibles.
4. Ayudar a tomar una acción concreta.
5. Realizar seguimiento.

5.1 Hacer contacto psicológico

Este paso tiene como objetivo lograr la reducción de la intensidad de las emociones. Para esto, es necesario establecer un espacio de confianza y empático donde se pueda invitar a hablar a la persona en crisis. Se debe escuchar con mucha atención los hechos y los sentimientos que nos narran, validar la ira, la angustia, la tristeza, comprender a quien está viviendo una crisis, aceptarle y apoyarle, escuchar más que juzgar o evaluar lo actuado hasta ese momento. Mientras se escucha el relato es fundamental dar frases de apoyo y empatía. Quien realiza esta intervención debe ser paciente y respetuoso con los ritmos y tiempos psíquicos y estar atento al lenguaje verbal y no verbal (Slaikeu, 1996; Espinoza & Del Toro, 2019).

Hay que tener presente que el contacto psicológico no solo se da a través de comunicación verbal. Muchas veces lo que hace sentir cómoda a la otra persona para hablar en un momento de crisis es la actitud de quien le escucha, mirarla directamente a los ojos (Osorio, 2017), recordarle que no está sola, que es valiente, además es fundamental responder de manera tranquila y calmada; no hay que mostrarse enojado o deprimido o llorar junto a la persona que cuenta lo sucedido.

5.2 Examinar las dimensiones del problema

Esta etapa permitirá comprender de manera holística la crisis, su alcance, impacto y posibles soluciones. Para lograr esto, se buscará comprender:

- a. El pasado inmediato: las formas de resolución de situaciones difíciles antes de la crisis, el suceso precipitante.
- b. El presente: es necesario analizarlo para tener claros los niveles de afectación, las necesidades clasificadas en inmediatas, mediatas y aquellas que pueden esperar y se

identificarán también los recursos psíquicos personales y los recursos sociales existentes.

c. El futuro inmediato: donde se tomarán decisiones para esta noche, mañana, esta semana y se buscará atender todas las necesidades urgentes.

Para clasificar las necesidades es recomendable utilizar la escala de necesidades de Maslow, la cual jerarquiza las necesidades humanas desde las más básicas y urgentes de atender hasta la necesidad más elevada que es la de realización personal. Para esta priorización es esencial tener en cuenta que la satisfacción de las necesidades en un nivel inferior es fundamental antes de abordar las necesidades de niveles superiores. Luego de esta etapa, debemos saber qué necesidades de deben atender de manera inmediata y cuáles pueden esperar en su atención, lo que permite a la persona saber que no se puede atender todo al mismo tiempo (Osorio, 2017; Slaikeu, 1996). A continuación, se presenta la Pirámide de Maslow, donde se puede ver que las necesidades inferiores son las más urgentes de atender.



Figura 1. Pirámide de Maslow. Tomado de: Mc Graw Hill Education (2019)

Empezando desde la base de la pirámide, en el primer nivel se encuentran todas las necesidades fisiológicas como el estado de salud, respiración, alimentación, descanso, etc. Al segundo nivel corresponden necesidades de seguridad tales como un lugar donde vivir, empleo, saber que se puede acceder a servicios de salud, etc. En el tercer nivel constan las necesidades de pertenencia y de afiliación tales como tener afecto de otros, redes de apoyo, pertenencia a grupos como la familia. El cuarto nivel habla de la valoración y el reconocimiento, la confianza, el respeto de otros y la autovaloración de las capacidades y habilidades de cada uno. El quinto y último nivel da cuenta de las necesidades de autorrealización, donde está el realizar actividades que sean gratificantes para la persona, capacidad de resolver problemas, creatividad, que el individuo conozca que desempeña adecuadamente estas actividades etc.

El objetivo de la etapa de examinar las dimensiones del problema es identificar las necesidades inmediatas y distinguirlas de aquellas que pueden esperar. Esta primera evaluación debe basarse en el discurso de la persona afectada por la crisis y como siempre habrá aspectos que no se han abordado en la primera intervención, hay que estar pendiente de las necesidades que sigan surgiendo en este proceso.

5.3 Examinar las soluciones posibles

Una vez priorizadas las necesidades, se analizan estas mediante lluvia de ideas las posibles soluciones de acuerdo con el orden de prioridad de las primeras. Una vez que el paciente sugiera opciones de solución, es fundamental analizar los pros y los contras de cada una para quedarse con las mejores opciones: hay que recordar que es necesario que el propio paciente aporte opciones de solución ya que esto fortalece la autonomía para la toma de decisiones y lo empodera para enfrentar este proceso de recuperación.

Si el paciente no sugiere opciones se puede hacer preguntas para animarlo a mirar cómo hubiera resuelto el problema la semana pasada y a partir de allí se generan opciones que serán evaluadas.

5.4 Ayudar a tomar una acción concreta

Esta etapa busca que se cuente con un plan de acción para enfrentar las necesidades existentes. Quien ejecuta esta intervención no es directiva, no toma decisiones, sino es un facilitador del proceso. lo que permite fortalecer la toma de decisiones y autonomía para que el paciente pueda hacerse cargo de su vida. Solo se asume un rol directivo si hay riesgo de muerte, únicamente bajo esta circunstancia se tomarán decisiones por el otro (Slaikeu, 1996).

En esta etapa, muchas de las personas que viven una crisis están completamente confundidas sin saber qué hacer ni qué camino tomar. Si esto sucede, quien esté a cargo de la contención emocional deberá reconocer como válida la confusión, con una idea que muestre, por ejemplo, algo así: “frente a la situación que estás viviendo, es apenas lógico que te sientas sin saber qué hacer, la confusión es parte del proceso”.

En esta etapa se debe animar al paciente a iniciar las acciones concretas que ya fueron definidas en la fase anterior. Si no ejecuta lo acordado, se puede apoyarlo indicándole que podemos acompañarle en las acciones que deba tomar, como solicitar la cita o a hacer la llamada.

5.5 Seguimiento

Cuando se interviene en una crisis es fundamental dar seguimiento al plan de acción acordado ya que su cumplimiento podría garantizar la vida y la integridad de los afectados; además, en caso de surgir nuevas necesidades, permite intervenir a tiempo.

El objetivo de esta etapa es cerrar el círculo y saber si se alcanzaron o no las metas establecidas en los primeros auxilios

psicológicos. El seguimiento permite corregir y adoptar otras vías para la resolución de la crisis; además, se puede ponderar el cumplimiento de metas relacionadas con las necesidades urgentes, abre espacio para planificar los pasos siguientes para satisfacer las necesidades mediatas y de largo plazo, en las que se incluyen la búsqueda de psicoterapia para un trabajo de más largo tiempo.

Comentarios finales

Las crisis son parte de la vida de los seres humanos y se desencadenan por eventos externos que irrumpen la vida y desbordan la capacidad de afrontamiento del ser humano.

Hay que reconocer que la crisis obedece a una naturaleza inevitable e impredecible de los desafíos que enfrentamos en nuestra existencia. La crisis, ya sea de origen natural o inducida por el ser humano, nos recuerdan nuestras vulnerabilidades.

Al comprender la crisis, también se ha recordado la necesidad de estar preparados para intervenir adecuadamente en ella. Las lecciones aprendidas nos instan a mirar hacia el futuro con un enfoque renovado. En cada crisis, surge la oportunidad de mejorar, de aprender de nuestros errores y de fortalecer los lazos que nos unen con otros.

Las crisis siempre son un desafío que parten del replanteamiento de las prioridades de la vida, que nos invita a mirar lo que realmente importa y a impulsar cambios positivos en nuestras vidas y comunidades. Es un recordatorio de la fragilidad de la existencia humana, pero también de nuestra capacidad única para sobreponernos y reconstruir.

Llevamos con nosotros la comprensión de que, si bien no podemos prever todas las crisis, podemos influir en cómo respondemos y nos recuperamos. La historia de la humanidad está marcada por episodios de dificultad, pero también por triunfos

sobre la adversidad. La crisis no es un punto final, sino un punto de partida para el crecimiento, la mejora y la construcción de un futuro más resiliente y esperanzador.

Referencias

- Archivo Digital de Humanidades “Ervin Said”. (2020). *Heráclito Fragmentos*. Obtenido de Heráclito Fragmentos: https://www.mercaba.es/grecia/filosofia_de_heraclito.pdf
- Caplan, G. (1980). *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Erickson, E. (1971). *Identidad, Juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erickson, E. (1987). *Infancia y Sociedad*. Nueva York: W. W. Norton Company Inc. N. York.
- Española, R. A. (Diciembre de 2023). Obtenido de <https://dle.rae.es/crisis>
- Espinoza, J., & Del Toro, M. (2019). Primeros Auxilios para la intervención en víctimas de ¿crisis?. *Academia Journals 2019*.
- Mc Graw Hill. (21 de Octubre de 2019). *Mc Graw Hill Education*. Obtenido de La Pirámide de Maslow: <https://www.mheducation.es/blog/la-piramide-de-Maslow>
- Osorio, A. (2017). PRIMEROS AUXILIOS PSICOLÓGICOS. *Integración Académica en Psicología Volumen 5. Número 15*.
- RAE. (2018). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Obra Social de la Caixa.
- Slaikou, K. (1996). *Intervención en Crisis. Manual de Práctica e Investigación*. México: Manual Moderno.
- Sotelo, I. (2007). *Clínica de la Urgencia*. Buenos Aires: JCE Ediciones.

CAPÍTULO 2

Los axiomas de la comunicación y su aplicación en tiempos de crisis

Roberth Puertas Ruiz²

Resumen

En este capítulo se explora la relación entre los cinco axiomas de la comunicación de Watzlawick, Beavin y Jackson y su relevancia en la gestión de crisis, debido a que su uso adecuado puede determinar si la crisis se expande o se contiene.

El primer axioma, “No se puede no comunicar”, resalta que toda conducta comunica, incluyendo el silencio, y que puede tener diversas interpretaciones. En tiempos de crisis, es esencial ser proactivo y claro en la comunicación para evitar malinterpretaciones.

El segundo axioma enfatiza que todo mensaje tiene un componente de contenido y uno relacional. El cómo se comunica puede ser tan importante como el qué se comunica, afectando la percepción de competencia y confianza de quienes están al frente de una crisis.

2 Roberth Puertas Ruiz es Magíster en Mediación, Arbitraje y Resolución de Conflictos y gerente de la Fundación Fabián Ponce O., donde fundó un Centro de Mediación de Conflictos y creó la Campaña Primero el Diálogo. Ha colaborado con varias universidades del país y la Academia de Guerra de la Fuerza Aérea Ecuatoriana FAE en temas relacionados con la mediación, negociación y manejo de crisis.

e-mail: rpuertaslaw@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2832-1605>

El tercer axioma se centra en cómo las secuencias de comunicación son interpretadas por los individuos, lo que puede llevar a malentendidos y conflictos si no se reconocen y abordan las diferencias en la percepción.

El cuarto axioma distingue entre comunicación digital (palabras, texto) y analógica (lenguaje corporal, tono de voz, contexto). La coherencia entre estos dos tipos de comunicación es crucial en una crisis para transmitir mensajes claros y creíbles.

Finalmente, el quinto axioma explica que las interacciones pueden ser simétricas (basadas en la igualdad) o complementarias (basadas en la diferencia). La elección entre una comunicación simétrica, que fomenta la colaboración y confianza, y una complementaria, que establece roles claros y liderazgo, debe adaptarse a la naturaleza y a los momentos de la crisis.

El artículo concluye que los cinco axiomas ofrecen una perspectiva integral para entender y mejorar la comunicación en tiempos de crisis, facilitando la creación de estrategias comunicativas que aborden tanto los aspectos informativos como las dinámicas relacionales y emocionales involucradas.

Introducción

Hay una infinidad de artículos, libros y documentos que tratan sobre la comunicación en tiempos de crisis y todos buscan aportar conocimientos, argumentos y herramientas para su contención y manejo adecuado. En el primer capítulo de este libro se encuentran varias definiciones de crisis, cuyas características generales son comunes para la mayoría de sus autores; estas son: que son parte de la vida de personas, familias, comunidades, grupos sociales y organizaciones, que generan incertidumbre, que afectan la normalidad de su actuar, que las pone en riesgo pues desafían su capacidad de afrontamiento, que son urgentes, que requieren de

acciones inmediatas, que tienen impacto psicológico y emocional y que son transitorias.

Para el Institute for Crisis Management (1996), la crisis provoca una interrupción significativa de la normalidad y cuando se hace pública, y existen grupos interesados en su desarrollo, puede recibir una cobertura extensa de los medios de comunicación y el escrutinio público, que actualmente se potencia y acelera gracias al uso del internet y las redes sociales; esto podría influir significativamente en la gestión y resolución de dicha crisis. Por estas razones, la comunicación siempre jugará un papel importante durante la crisis y sus principales actores y responsables de su manejo deben tener presente este factor y hacerlo parte de sus planes para enfrentarla. De lo que se comunique en tiempos de crisis dependerá que la misma se expanda y se potencien las consecuencias negativas, o que esta se contenga y se vuelva a la normalidad lo más rápido posible.

Si se revisa la historia de las familias, instituciones, sociedades y países, se concluye que las crisis son parte de ellas y la comunicación también, ya que contribuye a su solución o expansión; por lo tanto, crisis y comunicación, además de estar íntimamente unidas entre sí, son parte consustancial del ser humano. Paul Watzlawick, psicólogo y teórico de la comunicación, junto a sus colegas Janeth Beavin Bavelas y Don D. Jackson, en 1967, estudiaron la relación de la comunicación con la vida humana y el orden social y propusieron la existencia de cinco axiomas que se cumplirían siempre, en todo tipo de comunicación, incluida la que se desarrolla en tiempos de crisis, a saber:

1. No se puede no comunicar.
2. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y uno relacional.

3. La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.
4. Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente.
5. La comunicación es simétrica o complementaria (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991).

Este capítulo se propone dar cuenta de la utilidad de los 5 axiomas de la comunicación de Watzlawick y sus colegas para quienes están al frente de la crisis o son parte de esta. Para ello, a continuación, se describirá cada axioma y su aplicación en contextos de crisis y se presentarán algunos casos históricos que dan cuenta de su aplicación en casos concretos.

Axioma 1: “No se puede no comunicar”

El primer axioma de la comunicación postula que “No se puede no comunicar”, lo que implica que toda conducta humana tiene un valor comunicativo, de tal manera que, en ausencia de palabras, las acciones, gestos, expresiones faciales o incluso el silencio, transmiten información; por lo tanto, toda conducta comunica y toda comunicación afecta la conducta. Además, para los mencionados autores no solo es importante el efecto que tiene la comunicación en el receptor sino también el efecto que tiene la reacción del receptor sobre el emisor y por eso su énfasis en las relaciones emisor-receptor que existen en un proceso de comunicación.

Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1991), si toda conducta comunica, entonces existirá un conjunto polifacético de modos de la conducta y de comunicación como son verbal, tonal, postural, contextual, entre otras. Además, como es imposible que los seres humanos no generen conductas, entonces también es imposible que no se comuniquen. Cuando se piensa en situaciones en las que

uno no se quiere comunicar con otro, generalmente se relacionan a conductas como apartar la vista, no contestar mensajes, no abrir la puerta, no saludar, no establecer contacto alguno, mantener silencio, entre otras. Se asume, entonces, una conducta frente al interlocutor, aunque no se pronuncie una sola palabra. Dado que el receptor también genera comportamientos frente a las conductas asumidas por el emisor, se produce un proceso de comunicación.

“No se puede no comunicar” implica que incluso cuando una organización o individuo intenta abstenerse de comunicar, su comportamiento, silencio o ausencia de respuesta envían mensajes que podrían ser significativos para el receptor. Es necesario tener presente este axioma en tiempo de crisis, ya que implica reconocer la inevitabilidad de la comunicación y entender que la omisión de información es, en sí misma, una forma de comunicación. En el contexto de una crisis, la manera en que un grupo, organización, gobierno o líder responde o no responde, comunica información valiosa a las partes interesadas y al público en general.

El adagio popular “el que calla otorga” da cuenta de la percepción cultural que se tiene del silencio. En una crisis, los involucrados, los afectados, los grupos de interés y el público podrían percibir a quien guarda silencio como culpable y responsabilizarlo de lo sucedido. “Sin comentarios”, “no se darán declaraciones sobre el tema”, “el gerente está atendiendo temas urgentes y no puede responder en este momento” son conductas que envían un mensaje de culpabilidad. Según un estudio de la Universidad de Haifa, realizado por Kimberlee Weaver y Anne Hamby (2018), la mayoría de individuos tienden a creer que el que calla está de acuerdo con su opinión; por lo que, si grupos de interés, medios de comunicación o público perciben que una persona o institución es el culpable de la crisis y esta se mantiene callada, asumirán que tienen la razón y que

dicho sujeto o institución está de acuerdo con ellos en la calificación de culpable que le han dado.

El entendimiento de este axioma permite a los gestores de crisis reconocer la importancia de una comunicación integral, abarcando tanto el contenido explícito como los aspectos implícitos de la comunicación. La efectividad en la gestión de crisis depende no solo de lo que se dice o no se dice, sino también de cómo, cuándo y dónde se dice, para lo cual es necesario tener presente el contexto en el que se desarrolla la crisis.

Cuando existe una crisis, los involucrados e interesados están constantemente comunicando, ya sea intencionalmente o no. Por ejemplo, el silencio o la demora en responder por parte de una persona u organización durante una crisis puede interpretarse como evasión o falta de preparación, lo cual puede agravar la situación y erosionar la confianza de los involucrados en la crisis, grupos de interés y del público. De manera similar, la comunicación no verbal de un líder (como su lenguaje corporal durante una conferencia de prensa) puede transmitir calma y control o, por el contrario, desesperación y desorden.

En una situación de crisis, habrá personas o instituciones que no quieren comunicarse con nadie ni comunicar nada. En estos casos cabe preguntarse: ¿qué comunica o quiere comunicar con su silencio?, ¿cuáles serán las consecuencias de su falta de comunicación?, ¿qué mensaje reciben sus interlocutores cuando permanece callado frente a una crisis?, ¿cuál será la reacción de los involucrados, afectados, grupos de interés y del público en general?

Un ejemplo histórico relevante sobre la aplicación de este primer axioma es la crisis de los rehenes en Irán en 1979. El 4 de noviembre de ese año, la embajada de Estados Unidos en Irán fue tomada por un grupo de seguidores de la revolución islamista quienes retuvieron a cincuenta y dos estadounidenses como rehenes. La

crisis duró desde el 4 de noviembre de 1979 al 20 de enero de 1981 y la respuesta inicial del Gobierno de Estados Unidos, que tenía a Jimmy Carter como su presidente, fue de cautela y discreción, lo que algunos interpretaron como una señal de debilidad o indecisión (Keddie, 2003). Esta percepción inicial tuvo un impacto significativo en la opinión pública y en la resolución de la crisis; incluso, para algunos analistas, los errores de Carter en el manejo de la crisis desempeñaron un papel importante en su derrota frente a Ronald Reagan en 1980.

Otro caso significativo es el accidente nuclear de la central nuclear de Chernóbil. El 26 de abril de 1986 en la central nuclear ubicada en Chernóbil, al norte de Ucrania, que en ese momento era parte de la Unión Soviética, uno de los reactores explotó por sobrecalentamiento lo que provocó que fueran expulsadas grandes cantidades de materiales a la atmósfera, formando una nube radiactiva que se extendió hasta Europa y América del Norte. La Unión Soviética, inicialmente, guardó silencio sobre el incidente, lo que llevó a una falta de confianza y a una alarma generalizada cuando la magnitud del desastre se hizo evidente. Este silencio inicial fue interpretado como un intento de ocultar la gravedad de la situación, lo que exacerbó el pánico y la desconfianza en las autoridades (Marples, 1986). La falta de comunicación inmediata y transparente no solo agravó la crisis en términos de salud pública y medio ambiente, sino que también minó la credibilidad del Gobierno soviético.

Estos casos históricos demuestran cómo el primer axioma de Watzlawick y sus colegas se manifiesta en la gestión de crisis. La ausencia de comunicación o una comunicación tardía pueden ser tan significativas como la información explícitamente transmitida. En tiempos de crisis, los afectados, grupos de interés y el público buscan orientación, información y seguridad.

Si la mejor acción es no guardar silencio en tiempos de crisis, ¿por qué muchas personas y organizaciones lo siguen haciendo? Quizás tenga que ver con lo complejo que se percibe una comunicación adecuada en tiempos de crisis, o que hay que tomar en cuenta a los diferentes grupos e individuos afectados, o que tenga que ver con los mensajes que deben comunicarse, o que no existen voceros preparados para enfrentar a los medios de comunicación, redes sociales y público. Sin embargo, hay que tener presente que lo primero que se debe hacer en tiempo de crisis es generar o mantener la confianza en la persona o institución involucrada, para lo cual se debe comunicar adecuadamente, como se explicará más adelante. De lo que se comunique en esos momentos dependerá que la percepción de los involucrados —afectados, grupos de interés y público— etiquete como héroes o como villanos a los responsables.

Hay que sumar a lo dicho que, en tiempos de crisis, si la persona u organización mantiene silencio, los afectados, medios de comunicación y público buscarán información en otras fuentes. Con la expansión del internet y las redes sociales, cada vez se tiene menos tiempo para responder en una crisis y los afectados, involucrados, grupos de interés y público recurrirán a ellas para obtener la información que los responsables se niegan a entregar. Se sugiere adoptar una postura transparente y abierta. Es necesario tener en cuenta que la institución o persona involucrada está llamada a ser la principal fuente de información y si no cumple con esta condición, la exageración, la desinformación o la malicia serán los que propaguen rumores, hechos y datos no comprobados y negativos. Por otro lado, si se va a guardar silencio, entonces que los comportamientos sean los que hablen. Las acciones que se tomen para enfrentar la crisis hablarán por la institución o país y son incontrastables, de tal manera, que cuando se enfrenta la crisis con acciones no es necesario decir lo que se está haciendo, las audiencias con seguridad lo estarán viendo.

Dado que no es posible no comunicar, se debe tener conciencia de este axioma y trabajar proactivamente para contar con un plan de crisis y de comunicación donde se tengan identificadas con claridad las audiencias a las que se dirigirán, así como los mensajes y los medios que se utilizarán para lograr mayor eficacia y efectividad. Así, en la gestión de crisis la efectividad no solo depende de lo que se dice o no se dice, sino también de cómo, cuándo y dónde se dice. En tiempos de crisis, la aplicación del primer axioma sugiere adoptar una postura transparente y abierta, reconociendo la realidad de la crisis y proporcionando información relevante de manera proactiva; gestionando los rumores y la falsa información con información actualizada y verificable; además, la conducta de los voceros y directivos debe transmitir confianza y serenidad; escuchar activamente las preocupaciones y necesidades de los involucrados, afectados, grupos de interés y público; y prepararse estratégicamente para comunicar en tiempos de crisis.

Por lo tanto, es esencial que los responsables de la gestión de crisis reconozcan que toda acción o inacción comunica un mensaje. Una respuesta rápida, transparente y coherente puede ayudar a mitigar el impacto de la crisis, mientras que el silencio o las respuestas evasivas pueden agravar la situación.

Axioma 2: Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y uno relacional de tal manera que el último clasifica al primero y es, por lo tanto, una metacomunicación.

El segundo axioma de la comunicación es fundamental para comprender la complejidad inherente a cualquier forma de intercambio comunicativo, ya que subraya la importancia de considerar tanto el contenido como la relación entre los comunicantes.

Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1991), en el aspecto de contenido se encuentra la información o datos del mensaje, lo que

se dice explícitamente, mientras que el aspecto relacional se refiere a cómo se dice y quién lo dice, lo que puede involucrar elementos no verbales como la apariencia, el contexto, el conocimiento previo, el tono de voz, la postura corporal, entre otros. La comunicación no solo transmite información, sino que también impone conductas; de tal manera, habrá ocasiones en que la comunicación se centre en las conductas de los comunicantes antes que en el contenido. Por ejemplo, si un director de área solicita a su asistente “el informe de ventas del mes para mañana temprano”, queda claro que el contenido de la comunicación es la solicitud del informe; sin embargo, dependiendo del tono de voz, la expresión facial, la postura corporal, el mensaje puede ser interpretado como una solicitud rutinaria o como una forma de evaluación del trabajo de los subalternos. Obviamente, en el ejemplo caben también otras interpretaciones posibles.

Entendidos estos dos aspectos de la comunicación, se pueden separar claramente los problemas que pudieran surgir por el contenido o el aspecto relacional. Así, los comunicantes podrían estar de acuerdo en el contenido y en la definición de su relación o, en el otro extremo, podrían estar en desacuerdo a nivel de contenido y de relación, con todas las variantes posibles entre los extremos mencionados.

Los aspectos de contenido pueden parecer más fáciles de resolver dado que se trata de información (hechos, datos) que se pueden verificar, mientras que los aspectos de relación podrían estar a nivel de simetría o complementariedad, algo que se revisará en el quinto axioma. Cuando se trata del aspecto relacional, el problema es más difícil de resolver dado que se refiere a cómo se debe interpretar aquello que se está transmitiendo en función de la relación que se tiene con el emisor, dando lugar a que este ponga énfasis en la relación dejando de lado el contenido. Mientras no se subsanen los aspectos

de relación, será muy difícil trabajar los aspectos de contenido entre los comunicantes. Por ejemplo, si una pareja presenta dificultades en su relación, es posible que haya posturas contrarias incluso en aspectos de contenido como sería el mejor lugar para vacacionar ya que su comunicación buscará sacar a flote aspectos relacionales como “no me quieres”, “no te importo”, etc.

Los aspectos relacionales dan cuenta de cómo debe entenderse el contenido de la comunicación. No es lo mismo dar una orden en una función de circo que en un cuartel, ya que el contexto permitirá entender la información y los datos transmitidos de forma adecuada; entonces, lo relacional transmite algo acerca de la comunicación, que permite valorar el acto comunicativo, tanto en su contenido como en la relación que se establece entre receptor y emisor, lo que se conoce como metacomunicación. Por ello, Watzlawick, Beavin y Jackson (1991) sostienen que hablamos de metacomunicación cuando se deja de usar la comunicación para comunicarnos y la usamos para comunicar algo acerca de la comunicación.

Este segundo axioma permite, en tiempos de crisis, poner atención en los mensajes (aspecto de contenido) que se realizarán, en las audiencias que se alcanzarán y en el vocero que dará los mensajes (aspectos relacionales). El equilibrio entre los aspectos de contenido y relación es esencial para asegurar que los mensajes no solo sean informativos, sino también efectivos en términos de influir en la percepción y el comportamiento del público.

En el contenido debe haber claridad sobre qué sucedió, qué medidas se están tomando o qué se espera del público. El contenido de los mensajes debe estar en relación directa con las preocupaciones de los afectados, grupos de interés y del público. Todos los que conocen de la crisis quieren saber cómo les afectará y qué están haciendo los responsables para superarla. Según Paul Remy (2016) el contenido deberá adaptarse para cada audiencia y debe buscarse

el canal adecuado para transmitirse. Por ejemplo, durante una emergencia de salud pública, el contenido puede incluir detalles sobre la naturaleza de la enfermedad, las recomendaciones de prevención, el tratamiento y las actualizaciones sobre la respuesta de las autoridades sanitarias. Los canales pueden ser medios de comunicación o redes sociales.

En el aspecto relacional hay que poner atención en la relación emisor-receptor, pues este define el contexto en el que se interpreta el mensaje y puede influir en cómo se recibe el contenido. Por ello, el vocero debe ser alguien preparado que debe saber qué decir, cuándo, cómo y a quién decirlo (Drucker, 1977). El vocero no debe responder preguntas, debe aprovechar las preguntas para enviar los mensajes preparados para enfrentar la crisis. Por ejemplo, Henry Kissinger, al inicio de sus entrevistas, decía que esperaba que los periodistas hayan preparado las preguntas para sus respuestas. El vocero debe ser parte de la familia, organización o país que se encuentra en crisis, no se debe encargar a terceros la vocería. Obviamente, tiene que conocer sobre la crisis, debe tener claros los mensajes básicos, los hechos y datos relacionados con la crisis y su solución; además de empático y respetuoso con las opiniones de los demás, también debe ser firme cuando corresponde. En casos graves debe ser el jefe máximo de la familia o de la organización quien sea el vocero. Su lenguaje debe ser natural, claro y fácil de entender. Una característica importante del vocero es ser y parecer creíble, lo que contribuirá a generar confianza en las diferentes audiencias que lo ven y escuchan.

Un ejemplo ilustrativo es la crisis de los misiles de Cuba que se produjo entre Estados Unidos y la Unión Soviética en octubre de 1962, a raíz del descubrimiento de bases de misiles nucleares del ejército soviético en Cuba: en ese entonces, la comunicación entre el presidente de Estados Unidos, John F. Kennedy, y el líder soviético, Nikita Jrushchov, fue crucial. La forma en que Kennedy presentó su

mensaje a Jrushchov y al público estadounidense no solo transmitió la gravedad de la situación (contenido), sino que también estableció un tono de firmeza combinado con apertura al diálogo (relación), algo que no esperaban los soviéticos por la respuesta nada enérgica dada por Kennedy en el incidente de Bahía de Cochinos, una operación fallida de la CIA que se dio en 1961 para derrocar a Fidel Castro. Según Graham Allison, la comunicación equilibrada del presidente Kennedy, en la crisis de los misiles de Cuba, contribuyó a evitar una escalada hacia un conflicto nuclear (Allison, 1971).

Las respuestas a las crisis no solo deben ser técnicas o dadas por expertos, sino que deben también demostrar transparencia, empatía y compromiso. Para Paul Remy (2016), los mayores daños de una crisis vienen determinados por lo que hacen los directivos a raíz de la crisis, incluso más que por el evento mismo. Por ello, el contenido de los mensajes en crisis deben ser técnicos, no especulativos, transparentes, reconociendo lo que se sabe y lo que no se sabe, sin mentir ni ocultar información. Junto a la información que se emite se debe tener en cuenta lo relacional y ser capaces de mostrar empatía y respeto con los afectados, públicos de interés y público en general; esto es, reconocerlos, escucharlos respetuosamente, no menospreciarlos. Sobre todo, es importante establecer los compromisos necesarios para superar las causas y los efectos provocados por la crisis, o sea, convertir la empatía en acción, ayudando a las víctimas, tomando medidas correctivas, trabajando sobre las causas.

El Trust Radar, propuesto por el profesor Daniel Diermeier (2021), es un marco conceptual que identifica cuatro factores claves que influyen en el nivel de confianza que los líderes pueden construir en tiempos de crisis. Estos factores son: empatía, compromiso, experiencia y transparencia. La empatía tiene relación con la capacidad de las personas de entender y compartir los sentimientos

de los demás; el compromiso, con la disposición de tomar las medidas necesarias para resolver la crisis; la experiencia o conocimiento sobre la situación de crisis ayudará a generar confianza para llegar a la solución de la crisis; y la transparencia se refiere a la apertura y honestidad de los responsables para manejar la crisis.

En resumen, el Trust Radar de Diermeier proporciona un marco útil para entender cómo los líderes pueden construir y mantener la confianza en tiempos de crisis, pues toma en cuenta los aspectos de contenido y relación propuestos por el segundo axioma de la comunicación. Al equilibrar estos cuatro factores establecidos por el Trust Radar, los voceros y líderes pueden navegar eficazmente a través de situaciones difíciles y mantener la confianza de aquellos a quienes sirven.

Un ejemplo destacable fue la respuesta al desastre del Challenger en 1986. Tras el trágico accidente del transbordador espacial, el entonces presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan, se dirigió a la nación. Su discurso no solo proporcionó detalles sobre el incidente (contenido), sino que también ofreció consuelo y esperanza a la nación en duelo (relación). El tono empático y unificador de Reagan ayudó a la nación a procesar el evento y a mirar hacia el futuro (Reagan, 1986).

Este axioma resalta la complejidad y la multidimensionalidad de la comunicación, especialmente en contextos críticos. Entender y aplicar adecuadamente este principio en la gestión de crisis puede facilitar no solo la transmisión efectiva de información crucial, sino también el fortalecimiento de las relaciones y la confianza entre las partes involucradas, aspectos fundamentales para una resolución exitosa de la crisis.

Axioma 3: La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.

El tercer axioma de la comunicación establece que toda interacción comunicativa es bidireccional y se enfoca en cómo los individuos interpretan -puntúan o dan significados- y responden a las secuencias de interacción en la comunicación. Esto significa que, en cualquier comunicación, tanto el emisor como el receptor se afectan mutuamente y que todo mensaje provoca una reacción en el otro.

Toda secuencia de comunicación puede llevar a interpretaciones diferentes entre los comunicantes, lo que se conoce como puntuación de las secuencias de comunicación. La puntuación en la comunicación se refiere a la manera en que los participantes en una interacción estructuran sus percepciones y respuestas. Cada persona puede interpretar el inicio y el fin de una secuencia comunicativa de manera diferente, lo que puede llevar a malentendidos y conflictos. Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1991), la relación de comunicación entre dos individuos no es una relación de causa-efecto y se establece no solo por aquello que se dice, sino también por la interpretación que hace cada participante de aquello que se dice. Por ejemplo: una persona saluda a otra y la primera no recibe un saludo de vuelta, lo que puede ser interpretado como que la otra persona nunca lo vio; sin embargo, el otro sujeto no la saludó porque está enojado con ella por un incidente previo. Comprender adecuadamente la puntuación en una secuencia de comunicación resulta vital para evitar la escalada de tensiones y malinterpretaciones.

En tiempos de crisis es necesario tener en cuenta este axioma, ya que las diferentes interpretaciones de un mismo hecho por parte de los involucrados o del público en general pueden dar lugar a que la crisis perdure en el tiempo o se agraven sus consecuencias. La comunicación debe ayudar a los públicos interesados en la crisis a reconocer y cambiar su interpretación de las secuencias de

comunicación, de lo contrario, no se podrá mejorar las relaciones ni contener la crisis.

En el conocido caso de Kit Kat del año 2010, Greenpeace inició una secuencia de comunicaciones con Nestlé cuando subió un video a internet apelando a la responsabilidad social de la empresa: el mensaje era que no compraran el aceite de palma de una zona de Indonesia que era usado para elaborar su producto Kit Kat, debido a que la deforestación realizada para obtener el aceite afectaba el hábitat natural de un orangután en peligro de extinción. Si bien el responsable directo no era Nestlé, sino la empresa Sinar Mars, la secuencia comunicacional siguió con la respuesta de Nestlé que logró que se quite el video de internet y con la negación de los hechos. Los grupos interesados en este tema percibieron la respuesta de Nestlé como una forma de negar su responsabilidad y contraatacaron inundando la página web de Nestlé con mensajes confrontativos, siendo el más famosos el que se hizo con la modificación del logo de Kit Kat con la palabra '*killer*'. La respuesta inmediata de Nestlé fue eliminar los comentarios negativos de su web e invitar a los descontentos a dejar de seguir su página. Obviamente, esto enfureció más a todos quienes participaron con sus mensajes, por lo que las críticas aumentaron y el conflicto aumentaba. Ante el aumento de las críticas, Nestlé se reunió con Greenpeace, terminó sus relaciones comerciales con Sinar Mars y se comprometió a cambiar su política de responsabilidad social a mediano plazo, lo que dio lugar a su compromiso con el cumplimiento de objetivos medioambientales hasta el 2020. Solo cuando Nestlé cambió la puntuación de las secuencias de comunicación que mantenía inicialmente con las personas y grupos de interesados fue posible cambiar el tipo de las relaciones, de confrontativas a colaborativas, y solucionar la crisis.

Las partes interpretan su propio comportamiento durante la comunicación como una mera reacción al comportamiento del

otro, lo que los lleva a permanecer en un círculo de causa-efecto porque no hay un verdadero diálogo que les permita ver lo que realmente está sucediendo. Esto puede llevar a un círculo vicioso de acusaciones y defensas que no permiten avanzar en la solución de la crisis. Al comprender este axioma, se puede romper este bucle de comunicación una vez que se tome conciencia que las acciones de una parte provocan interpretaciones en el otro comunicante. Es natural que estas secuencias de comunicación determinen las relaciones de colaboración o confrontación entre los comunicantes.

La crisis de Kit Kat demuestra cómo identificar las diferencias en la interpretación de las secuencias de comunicación que se dan entre comunicantes es fundamental para manejar adecuadamente una crisis. Tener en cuenta este axioma en el manejo de crisis permitirá a los responsables evaluar si las secuencias de comunicación que se están dando con los afectados, grupos de interés y público están provocando relaciones de colaboración o de confrontación; y en definitiva, si están contribuyendo o no para el manejo adecuado de la crisis.

Axioma 4: Los seres humanos se comunican tanto digital (verbal) como analógicamente (no verbal)

El cuarto axioma es fundamental para comprender la naturaleza dual de la comunicación humana, esto es, los seres humanos se comunican tanto digitalmente (verbal) como analógicamente (no verbal). La comunicación verbal y la no verbal se complementan y dependen una de otra. Si relacionamos este axioma con el segundo, entendemos que el contenido se transmite de forma digital mientras el aspecto relacional de forma analógica. En realidad, la comunicación humana implica tanto modalidades digitales como analógicas. Mientras que la comunicación verbal proporciona la estructura y el contenido del mensaje, la comunicación no verbal ofrece contexto y pistas adicionales sobre las emociones y actitudes

del emisor y del receptor. Según Knapp, Hall y Horgan (2013), una comprensión completa de estas modalidades es esencial para una comunicación efectiva.

La comunicación digital se refiere al uso de un conjunto finito de símbolos lingüísticos claramente definidos que representan conceptos específicos. La información se codifica y la transmisión se basa en la presencia o ausencia de estos elementos. La comunicación digital permite una precisión y claridad notables, pero a menudo carece de la riqueza y la ambigüedad inherentes a la comunicación analógica. En situaciones de crisis, esto incluye declaraciones oficiales, comunicados de prensa y discursos. La comunicación digital es crucial para transmitir información específica, directrices y hechos concretos, sin embargo, su limitación radica en la incapacidad de expresar con precisión los matices complejos de las relaciones humanas y las emociones.

Por el contrario, la comunicación analógica, según Watzlawick, Beavin y Jackson (1991), abarca los elementos no verbales de la comunicación y debe incluir la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de voz, la secuencia, el ritmo, la cadencia de las palabras y otros comportamientos no lingüísticos, así como los indicadores comunicacionales que aparecen en el contexto en el que tiene lugar una interacción. La comunicación analógica puede reforzar, contradecir o modificar el mensaje digital. En cierto contexto, un ramo de flores entregado, de parte del marido a su esposa, puede ser visto como un galanteo o como expresión de culpa, ya que los mensajes analógicos invocan significados a nivel relacional. Mediante una determinada conducta se puede comunicar amor o culpa, pero será el interlocutor el que atribuya un significado determinado a dicha conducta. Por supuesto, este es el origen de buena cantidad de problemas de la comunicación.

Esta distinción analógica-digital ha sido valiosa para comprender las complejidades de la comunicación humana, reconociendo la coexistencia y la interacción constante de estos dos modos en diversos contextos interpersonales. Además, Watzlawick, Beavin y Jackson (1991), destacaron que las interferencias en la comunicación, conocidas como ‘ruido’, pueden surgir de la incongruencia entre los mensajes analógicos y digitales, lo que contribuye a malentendidos y, cuando se trata de una crisis, a que esta escale. En ocasiones, se puede enviar mensajes opuestos al mismo tiempo, uno digital y otro analógico, lo que puede provocar malentendidos y conflictos. En principio, los dos aspectos de la comunicación son fundamentales en la interacción humana y ninguna predomina de manera absoluta sobre la otra; sin embargo, en ciertos contextos, una puede ser más influyente que la otra. Por ejemplo, en situaciones donde las palabras y el lenguaje corporal entran en conflicto, los estudios sugieren que las personas tienden a confiar más en la comunicación no verbal. El psicólogo Albert Mehrabian (1991) propuso la “regla 7-38-55”, que sugiere que en la comunicación cara a cara solo el 7 % de la información se atribuye a las palabras (comunicación verbal), mientras que el 38 % se atribuye al tono de voz y el 55 % a las expresiones faciales y al lenguaje corporal (comunicación no verbal). La comunicación efectiva generalmente requiere una congruencia entre la comunicación verbal y no verbal.

En resumen, la predominancia de la comunicación verbal o no verbal puede depender del contexto, la cultura, la situación y la relación entre los comunicantes. El cuarto axioma destaca la dualidad inherente a la comunicación: el componente digital, que se refiere a la información explícita y objetiva; y el componente analógico, que abarca los aspectos relacionales de la comunicación y el contexto. En tiempos de crisis, la integración adecuada de estos elementos se convierte en un elemento esencial para una comunicación efectiva. En el ámbito digital, donde la información

puede transmitirse rápidamente, el uso de mensajes digitales claros y concisos es crucial. La precisión en la expresión de información clave minimiza malentendidos y contribuye a la gestión efectiva de la crisis. Cuando se reconoce plenamente el componente analógico en la comunicación digital, las organizaciones deben considerar las emociones y percepciones de las audiencias al gestionar plataformas sociales. La empatía y la respuesta reflexiva son esenciales para mantener la credibilidad. También se debe tener en cuenta que, en entornos digitales, la retroalimentación es instantánea. La aplicación del cuarto axioma sugiere una atención constante al *feedback* digital para ajustar estrategias y mensajes de manera acorde a la situación, considerando tanto la información explícita como las señales emocionales.

La coherencia entre los elementos digitales y analógicos es esencial para transmitir un mensaje consistente y creíble. La comunicación analógica adquiere relevancia en situaciones de crisis presenciales. La gestión de reuniones, conferencias de prensa y la interacción cara a cara demanda una consideración cuidadosa de la comunicación no verbal y contextual. En el ámbito analógico, las interacciones interpersonales son fundamentales. La empatía, la escucha activa y la comprensión de las emociones subyacentes contribuyen a una comunicación más efectiva.

Los mensajes del vocero deben ser claros y simples y considerar que las entrevistas y comparencias en público o en medios de comunicación contribuyen a crear mejores relaciones con las audiencias involucradas en la crisis. El lenguaje no verbal debe ser cuidado para que sea coherente entre los que se expresa digital y analógicamente. Los voceros de una crisis son quienes más deben tener presente los tipos de comunicación que existen. Sobre todo, cuando están frente a las audiencias. Son el rostro visible de la empresa y/o de la comunidad y por ello deben ser parte de la

comunidad. Tienen que estar preparados y ser capaces de conocer los tres o cuatro mensajes que se posicionarán frente a la crisis, además de conocer con solvencia los soportes de dichos mensajes y las pruebas que tienen; asimismo, deben ser capaces de generar buenas relaciones con las audiencias a las que se dirigen. Por estas razones, los cursos de *media training* resultan indispensables para los individuos que actuarán como los voceros en una crisis.

En crisis graves deberá ser el líder de la empresa o de la nación quien sea el vocero. Es esencial que los líderes y organizaciones en situaciones de crisis entiendan y apliquen adecuadamente este axioma para transmitir no solo información precisa, sino también para generar confianza, empatía y seguridad.

Al imaginar una crisis provocada por un huracán, la comunicación efectiva es crucial para coordinar la respuesta de emergencia, proporcionar información clave a los afectados y mantener la calma en medio de la adversidad. Los mensajes digitales, esto es, la información sobre evacuaciones, refugios y recursos debe ser transmitida de manera clara a través de canales digitales como redes sociales, mensajes de texto, sitios web oficiales y otros medios de comunicación. La precisión en la información digital es esencial para la seguridad y la toma informada de decisiones. Reconociendo el componente analógico se debe utilizar la empatía y la compasión en las respuestas a comentarios y preguntas en redes sociales y otros canales de comunicación que se hayan establecido para enfrentar la crisis; además, estas expresiones de solidaridad y apoyo contribuirán a la cohesión social en la comunidad afectada. La retroalimentación que se recibe a través de los canales de comunicación permitirá adaptar los mensajes y abordar las preocupaciones específicas de las diferentes audiencias. En cuanto a la comunicación no verbal durante conferencias de prensa y encuentros cara a cara, los voceros deben prestar atención a su lenguaje corporal y expresiones faciales

para transmitir empatía y liderazgo sereno. La logística de los centros de evacuación, las reuniones comunitarias y las ruedas de prensa requieren de una comunicación analógica efectiva. La capacidad de transmitir información crítica de manera comprensible y tranquilizante en situaciones presenciales es clave. La interacción con los afectados, ya sea en refugios o al proporcionar asistencia directa, demanda un enfoque interpersonal. La escucha activa y la empatía contribuyen a un ambiente de apoyo y solidaridad en momentos de crisis.

La aplicación del cuarto axioma en este escenario de crisis demuestra la importancia de reconocer la coexistencia entre elementos digitales y analógicos. La claridad en los mensajes digitales y la sensibilidad en la comunicación analógica fortalecen la respuesta global, ayudando a la comunidad a superar la crisis de manera efectiva y cohesionada.

Cuando se trata de crisis en la que se encuentran involucrados dos países, es habitual que se rompan relaciones diplomáticas y se recurra a comunicaciones analógicas como movilizaciones, concentración de tropas, maniobras militares en frontera y otras conductas parecidas, lo cual resulta absurdo, ya que se suspende la comunicación digital cuando más se la necesita. Un ejemplo histórico de la importancia de este axioma en la comunicación en crisis fue lo sucedido con los rehenes de Irán en 1979, donde la comunicación del presidente Carter y su administración fue criticada por carecer de la eficacia analógica necesaria para transmitir una imagen de fortaleza y decisión. Según H. Jordan (1982), aunque los mensajes digitales (discursos, comunicados de prensa) fueron claros durante esa crisis, la comunicación no verbal y el tono emocional no lograron infundir confianza y determinación en el público y los aliados internacionales.

La efectividad de la comunicación en estos contextos no depende solo de la claridad y precisión de la información transmitida (digital), sino también de cómo se perciben las intenciones, emociones y actitudes subyacentes (analógica). Una respuesta de crisis bien gestionada requiere no solo datos correctos y actualizados que den cuenta de la experticia que se tiene, sino también que transmita empatía, transparencia y compromiso.

En resumen, el cuarto axioma enfatiza que tanto los componentes verbales como los no verbales de la comunicación son cruciales en la gestión de crisis. Una estrategia de comunicación eficaz debe integrar ambos aspectos para garantizar que el mensaje no solo sea entendido, sino también aceptado por el público. La herramienta del Trust Radar resulta de gran ayuda porque tiene en cuenta tanto el tercero como el cuarto axioma de la comunicación, lo que permite a las personas y organizaciones desarrollar estrategias holísticas y más sensibles para abordar la complejidad que plantea la comunicación en tiempos de crisis.

Axioma 5: La comunicación es simétrica (similar) o complementaria (diferente pero acomodada).

El quinto axioma, según Watzlawick, Beavin y Jackson (1991), propugna que las comunicaciones pueden ser simétricas o complementarias, dependiendo si se basan en la igualdad o en la diferencia. Para los autores, en el primer caso, los participantes tienden a igualar su conducta recíproca para mostrar debilidad o fuerza, bondad o maldad. En el segundo caso, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro; así, la interacción simétrica se caracteriza por la igualdad y por la diferencia mínima, mientras que la interacción complementaria está basada en maximizar las diferencias.

En una comunicación simétrica, los individuos participan de manera igualitaria en la interacción. Este tipo de comunicación

refleja un equilibrio de poder, donde ambos actores buscan mantener una posición de igualdad. Una relación simétrica sana llevaría a la aceptación del otro y a una relación de confianza; sin embargo, existe también la posibilidad de competencia y con ello la probabilidad de que se generen conflictos.

En una comunicación complementaria, los participantes desempeñan roles diferentes y asumen funciones opuestas, pero complementarias en la interacción. Se establece una jerarquía de roles. Este tipo de comunicación suele ser más estructurada y puede haber una clara diferencia de poder o estatus entre los participantes, por ejemplo, entre jefe y subordinado, profesor y estudiante, médico y paciente, entre otros. En estas situaciones, las figuras de autoridad deben comunicarse de manera que sus roles diferenciados queden claros. Esto establece una jerarquía necesaria para la toma de decisiones y la implementación de acciones; sin embargo, es fundamental que esta comunicación no se convierta en autoritaria o condescendiente, ya que podría generar desconfianza o resistencia.

La simetría o complementariedad en la comunicación no son ni buenas ni malas y podrían responder a contextos sociales y culturales determinados, como por ejemplo madre-hijo, sacerdote-feligrés. En los intercambios entre comunicantes, a las acciones de uno habrá respuestas del otro y viceversa, de tal modo que una actitud agresiva podría dar lugar a una actitud de sometimiento o de competencia. Además, ciertos problemas en la comunicación pueden surgir cuando los participantes no están conscientes de los patrones que están siguiendo o cuando intentan cambiar de un patrón a otro sin un entendimiento mutuo. Esta perspectiva ha sido valiosa para analizar las dinámicas sociales y de poder en diversas situaciones comunicativas.

El equilibrio entre la comunicación simétrica y complementaria es un desafío en tiempos de crisis. Las autoridades deben ser capaces

de alternar entre estos dos tipos de comunicación, según sea necesario, para mantener la efectividad en su respuesta, asegurando que se respeten los roles y responsabilidades de cada parte, mientras se promueve un ambiente de colaboración y entendimiento mutuo.

En el contexto de una crisis, la comunicación simétrica implica un intercambio de información entre partes que se perciben como iguales. Esta forma de comunicación es fundamental para promover la transparencia, la confianza y colaboración; sin embargo, habrá que tener precaución, porque siempre existirá el peligro de la competencia, por ende, de que la simetría de la comunicación pierda su estabilidad y se inicie un proceso de escalamiento de la crisis. Una comunicación simétrica bien manejada, en cambio, llevará al respeto y confianza entre los comunicantes. Por ejemplo, durante la crisis de la Enfermedad Respiratoria Aguda Severa (SARS) en 2003, la Organización Mundial de la Salud (OMS) adoptó un enfoque de comunicación simétrica con los países afectados, fomentando la colaboración y el intercambio abierto de información, lo que fue clave para contener la propagación del virus (World Health Organization, 2003).

Las relaciones complementarias también pueden ser sanas y positivas, pero cuando no lo son, serán más graves que los desacuerdos que resultan de las situaciones competitivas en relaciones simétricas. Asimismo, cabe recordar que las relaciones complementarias en la comunicación en tiempos de crisis implican una dinámica de desigualdad, donde una parte asume el rol de liderazgo o autoridad, que es crucial en situaciones donde se requiere una dirección clara y decisiones rápidas. Un ejemplo histórico de esto se observó durante el Huracán Katrina en 2005, donde la falta de una comunicación complementaria efectiva entre los distintos niveles de gobierno llevó a una respuesta descoordinada y tardía, exacerbando el impacto de

la crisis (Select Bipartisan Committee to Investigate the Preparation for and Response to Hurricane Katrina, 2006).

Pero pongamos otro ejemplo. La Guerra Fría (1947-1991) fue un período de tensión geopolítica entre las superpotencias emergentes de la Segunda Guerra mundial, Estados Unidos y la Unión Soviética, caracterizado por la rivalidad ideológica, militar y económica. En esta crisis histórica, se pueden observar elementos de comunicaciones simétricas y complementarias. Ambos bloques participaron en una comunicación simétrica al intentar destacar y demostrar la superioridad de sus respectivos sistemas políticos y económicos, y este enfoque simétrico se reflejó en discursos políticos, propaganda y exhibiciones de fuerza militar. Al mismo tiempo, las comunicaciones también fueron complementarias en ciertos aspectos. Así, ambas superpotencias dependían de una relación de complementariedad para mantener la estabilidad de la situación de la Guerra Fría. Por ejemplo, la amenaza de la mutua destrucción a través de la carrera armamentística nuclear estableció una dinámica complementaria, donde ambas partes se esforzaban por evitar un conflicto directo que podría tener consecuencias catastróficas para ambas naciones. Más aun, durante la Guerra Fría, las comunicaciones simétricas y complementarias experimentaron cambios dinámicos. En la Crisis de los Misiles en Cuba de 1962, se observaron elementos tanto de competencia simétrica como de negociación complementaria. Por ejemplo, el bloqueo naval a Cuba por parte de los Estados Unidos, como respuesta a la presencia de misiles soviéticos en la isla, da cuenta de la conducta simétrica en las relaciones que mantenían las partes; mientras que el respeto del bloqueo por parte de los soviéticos fue una conducta complementaria que evitó el escalamiento del conflicto. Estas conductas de manejo de crisis, que forman parte de la comunicación, jugaron un papel crucial, influyendo en la toma de decisiones y en la configuración de las relaciones internacionales durante décadas.

En resumen, el quinto axioma de Watzlawick es fundamental para entender cómo la naturaleza de las relaciones interpersonales afecta la eficacia de la comunicación en tiempos de crisis.

Una aplicación adecuada de este principio puede marcar la diferencia en una crisis, donde la naturaleza de las relaciones interpersonales juega un rol crítico en la eficacia de las estrategias de comunicación implementadas. Quienes gestionan una crisis deben adaptar el estilo de comunicación a las necesidades específicas de la situación y alternar entre la comunicación simétrica y complementaria. El uso de este axioma en tiempos de crisis ayuda a mantener la confianza y la calma entre el público durante momentos de incertidumbre y estrés.

Conclusiones

La teoría de la comunicación propuesta por Watzlawick, Beavin y Jackson en 1967 se centra en cinco axiomas que son fundamentales para entender la interacción humana. En el ámbito de la comunicación en crisis, estos axiomas proporcionan un marco valioso para analizar y mejorar las estrategias de comunicación.

El primer axioma, “no se puede no comunicar”, establece que toda conducta es una forma de comunicación. En una crisis, incluso la ausencia de comunicación transmite un mensaje, que puede interpretarse como negligencia, falta de preocupación o aceptación de culpabilidad. Por lo tanto, es crucial ser proactivo y claro en la comunicación durante una crisis.

El segundo axioma, “toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto de relación”, señala que todo mensaje tiene un componente de contenido (lo que se dice) y un componente de relación (cómo se dice y el contexto en el que se dice). En tiempos de crisis, el cómo se comunica puede ser tan importante como el

qué se comunica. La forma en que se entrega un mensaje puede afectar la confianza y la percepción de competencia de la audiencia.

El tercer axioma, “la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación”, implica que las personas en una interacción puntúan (interpretan) los eventos de manera diferente, lo que puede llevar a malentendidos. En la gestión de crisis, es importante reconocer cómo las partes perciben las acciones y comunicaciones para evitar malinterpretaciones y conflictos que tiendan a escalar la crisis.

El cuarto axioma, “los seres humanos se comunican tanto de manera digital como analógica”, distingue entre la comunicación digital (palabras, texto) y analógica (lenguaje corporal, tono de voz, contexto). En una crisis, la coherencia entre ambos tipos de comunicación es esencial para transmitir mensajes claros y creíbles. La incongruencia entre lo que se dice (comunicación digital) y cómo se dice (comunicación analógica) puede generar desconfianza y confusión.

Finalmente, el quinto axioma, “toda comunicación es simétrica o complementaria”, explica que las interacciones pueden ser simétricas (basadas en la igualdad) o complementarias (basadas en la diferencia). En la gestión de crisis, la elección entre una comunicación simétrica, que fomenta la colaboración y la confianza, y una complementaria, que establece roles claros y liderazgo, debe adaptarse a la naturaleza de la situación para asegurar una respuesta efectiva.

Los cinco axiomas de Watzlawick ofrecen una perspectiva integral para entender y mejorar la comunicación en tiempos de crisis. La aplicación efectiva de estos principios puede facilitar la creación de estrategias de comunicación que no solo aborden los aspectos informativos de la crisis, sino que también gestionen las dinámicas relacionales y emocionales implicadas.

Referencias

- Academia de Guerra Naval. (2000). *Maniobra de Crisis*. 2da. Edición.
- Diermeier, D. (2021). *Lessons Learned: Chancellor Daniel Diermeier draws on his academic expertise to explore Vanderbilt's response to COVID-19*. Recuperado de Vanderbilt University.
- Graham, A. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. 1ed. Boston: Little Brown.
- Harrald, J., Marcus, H. & Wallace, W. (1991). *Exxon Valdez: How a Corporation Has Handled Crisis Management*. *Public Relations Review*, 17(3), 263-279.
- Islas, O., & Hernández, G. (eds.) (2013). *Investigando la comunicación en crisis*. 1ra. Edición. México: Razón y Palabra.
- Jordan, H. (1993). *The Role of Crisis in Presidential Politics*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.
- Jordan, H. (1982). *Crisis: The Last Year of the Carter Presidency*. New York: Putnam.
- Keddie, N. R. (2003). *Modern Iran: Roots and Results of Revolution*. New Haven: Yale University Press.
- Weaver, K., Hamby, A. The Sounds of Silence: Inferences from the Absence of Word-of-Mouth. *Journal of Consumer Psychology*, 2018; DOI: 10.1002/jcpy.1067
- Marples, D. R. (1986). Chernobyl: The Decisive Days. *Soviet Studies*, 38(2), 217-233.
- Ollague, P. R. (2016). *Manejo de Crisis*. Segunda edición. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Pease, A. & Pease, B. (2006). *El Lenguaje del Cuerpo*. Barcelona: Amat editorial.
- Reagan, R. (1986). *Address to the Nation on the Challenger Disaster*. Recuperado de The Ronald Reagan Presidential Foundation & Institute.
- Select Bipartisan Committee to Investigate the Preparation for and Response to Hurricane Katrina. (2006). *A Failure of Initiative*:

Final Report of the Select Bipartisan Committee to Investigate the Preparation for and Response to Hurricane Katrina. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson. (1991). *Teoría de la Comunicación Humana.* Barcelona: Editorial Herder.

World Health Organization. (2003). *Consensus document on the epidemiology of severe acute respiratory syndrome (SARS).* Retrieved from WHO website.

CAPÍTULO 3

La educación en tiempos de crisis

Santiago Andrade Zapata³

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

Es una crisis que los estudiantes no aprendan bien lo que deben. Es una crisis que la centralidad del estudiante no considere a su par pedagógico: la persona del docente. La educación en tiempos de crisis devela la realidad de la educación como institución y su acometido en la medida en que responde coherentemente y afronta los momentos de crisis. Las crisis también son oportunidades que develan la realidad del mismo sistema, de la institución. No obstante, se precisa del compromiso de la sociedad entera para cuidar de las mismas.

Este ensayo responde, en primer término, al lugar de la educación en el contexto sociocultural, problematiza la construcción de una política pública y sus efectos en la robustez del mismo sistema, cuestiona el tema de la calidad educativa y abre consideraciones a las respuestas del sistema en tiempos de crisis. Concluye con criterios

³ José Santiago Andrade-Zapata es profesor agregado e investigador de la PUCE en la Dirección de Identidad y Misión. Actualmente coordina el Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano en la PUCE y el área de Aprendizaje-Servicio en la Dirección de Innovación. Investiga en Ética, Educación, Aprendizaje-Servicio Universitario. Lidera el Grupo de Investigación en Aprendizaje-Servicio de la PUCE.

email: jsandrade@puce.edu.ec

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4683-002>

para sostener y cuidar del sistema como aparato e institución social ante los retos y eventuales tiempos de crisis.

Introducción

Hablar de la educación en tiempos de crisis resulta más urgente cuando vemos que los efectos de la pandemia en el proceso educativo significan importantes rezagos en el desarrollo de los aprendizajes y en la salud mental de la población de la comunidad educativa. Cuando hablamos de estos nos enfocamos principalmente en la población más joven, a la que podemos calificar como sobreviviente porque, al tiempo de haber sido protegidos contra el embate del virus, fueron testigos de un entorno marcado por el aislamiento, la muerte y el ambiente de angustia e impotencia de la sociedad y los gobiernos ante la crisis y sus revelaciones.

Pero el tiempo de la crisis del coronavirus ha dado paso a la crisis social que vive el Ecuador. Crisis que deja de manifiesto las debilidades de un sistema educativo y de su institucionalidad: no existe un aprendizaje adecuado, los entornos educativos son vulnerables a diferentes tipos de violencias, especialmente violencia sexual y de género. Es notoria la ausencia de una política pública sostenida y, en el fondo, la gran contradicción: la urgencia y el deseo de contar con la mejor educación para las nuevas generaciones, pero la poca o nula capacidad social y estatal de cuidar y apreciar al sector para potencializarlo.

Figura 1

Instituciones débiles + políticas públicas débiles = instituciones en crisis
--

Fuente: elaboración propia.

Hoy por hoy, el Ecuador está en medio de una crisis de seguridad de proporciones insospechadas. Bien puede ser una crisis política y, hasta cierto punto, de la misma democracia. Pero más allá del hacer frente al desastre social e institucional, las miradas se vuelcan al aparato educativo. Estas miradas, de hecho, demandan una comprensión más amplia y profunda de su trascendencia y lugar, junto a otros factores y dimensiones que sostienen al tejido social y buscan su robustez y orientación. En suma, hablamos de una perspectiva política en materia, de actores políticos que toman decisiones a nombre de la sociedad. Si como grupo humano no somos capaces de pensarnos integralmente y, en ese ejercicio, pensar a la educación y todas sus instancias, tampoco —y mucho menos— podremos pensarnos como sociedad con una vida buena. No podremos concebir el rol de la educación, de la sanidad, del cuidado, de la producción, de la economía, de las instituciones en su conjunto, poco o nada podremos hacer para encontrar posibilidades de bienestar para todas y todos.

Esta reflexión se produce en medio de un conflicto armado interno, declarado así en el Decreto 111 del 9 de enero de 2024, en el Ecuador (Decreto Ejecutivo N° 111), un nuevo tiempo de crisis. Este instrumento, en la parte de exposición de motivos, afirma que el crimen organizado y la descomposición institucional son los frutos de la ausencia de políticas públicas en seguridad ciudadana e identifica a diecinueve grupos de crimen organizado como terroristas, al tiempo que ordena a las Fuerzas Armadas su neutralización.

Sin embargo, como veremos más adelante las implicaciones de este decreto topan la política pública en educación.

La crisis y su manejo implica que esperamos que las capacidades de comprensión, respuesta, resiliencia y perspectiva de la sociedad entera y sus instituciones estén activas, acierten en sus decisiones

y, lo más esencial, cuiden a la población y su patrimonio: sentido último de ser del Estado, la sociedad, la cultura.

En consecuencia, en este ensayo, reflexionaremos sobre los siguientes puntos:

1) El *ethos* educativo y la naturaleza y fines de la educación como un marco necesario para abordar este complejo tema en el contexto ecuatoriano. Con ello podremos centrarnos, a continuación, sobre 2) la calidad de la educación y los debates sobre la misma, 3) el rol docente y el imaginario sobre esta profesión. Finalmente, 4) un conjunto de reflexiones de cierre a manera de conclusiones o preguntas.

El lugar de la educación en la sociedad y la cultura: el *ethos* educativo

¿Qué es la educación? ¿Qué rol tiene la educación en este contexto? ¿Cómo se aborda, a través de ella, la construcción social? Estas preguntas se formulan porque en tiempos de crisis es bueno volver a los fundamentos. Desde el punto de vista sociológico, las instituciones educativas forman parte del tejido social, y a estas les corresponde formular estas interrogantes, pero no solo a ellas. Como sociedad hemos de reconocer el valor de la educación en tanto formación y trascendencia de los valores sociales y culturales que identifican a un país, a una nación, , a una cultura.

Fundamento y punto de partida

Para Aristóteles estaba claro que el rol de la educación radicaba en que el aprendizaje se concrete en saberes útiles a la sociedad o de los saberes de las virtudes (valores). “Pues bien, el debate que plantea el filósofo griego no deja de ser la tensión entre la formación para una vida pragmática o una vida virtuosa, es decir, aquella vida plena e integral” (Pérez, 2017, p. 49), quiere decir que la educación ha de ser integral, en la que los saberes prácticos tengan también el sentido

de saberes morales, formando un todo. Muchas veces, percibimos erróneamente una preponderancia de las ciencias duras sobre las ciencias humanas, marcando una división inútil entre quienes optan por conocimientos “importantes” de otros que no lo son.

Sin duda alguna, el reconocimiento social a la educación demanda un conocimiento de la complejidad de lo que esta significa y exige como institución vital para la vida de una sociedad.

Evidentemente, al reconocer las dinámicas que marcan la vida en sociedad, la concepción de la educación va complejizándose y, por tanto, cobra mayor esfuerzo comprenderla a fondo, por lo cual el abordaje debe ser amplio y diverso.

Abbagnano y Visalberghi (1982) señalan que lo esencial de la educación es la transmisión de la cultura y que puede plantearse de diversas maneras. Finalmente, serán los estudiantes el sujeto central de este acometido, que busca el desarrollo de su lugar dentro de la sociedad y, desde luego, el desarrollo físico necesario para una vida plena (Pérez, 2017). El salto apunta ya a consideraciones que fueron planteadas por el psicólogo Abraham Maslow en 1947, pero que con la comprensión de la economía y el desarrollo humano integral han pasado de las necesidades de la modernidad (Taormina et al., 2022) al enfoque del desarrollo por capacidades, sostenido por Martha Nussbaum, que aseguren la libertad y la dignidad de las personas (Jiménez, 2016; Nussbaum, 2012).

Podemos afirmar que los seres humanos hemos ido tejiendo nuestro mundo de un modo en el que creemos es el más adecuado para nosotros. Hemos inventado formas de organizarnos, en qué creer, por qué vivir y hacia dónde proyectarnos. En ese sentido, creamos instituciones que forman a las personas en el patrimonio cultural e identitario, al mismo tiempo que permiten a los miembros de una sociedad responder a las necesidades propias y colectivas desde su actividad económica y cultural (Harari, 2014). Así, la educación

encuentra un sentido en la construcción social: identificando a sus miembros más jóvenes en un proceso de pertenencia cultural y de transferencia de la herencia cultural; y, por otra parte, promueve el desarrollo de sus capacidades y competencias para manejarse y propender a su participación social, como parte de los intercambios que sustentan y resuelven las necesidades, desde aquellas más sustanciales ligadas a la supervivencia, cuando de otras relacionadas con el desarrollo y el bienestar de su población.

La crisis educativa se arrastra desde hace varios años principalmente por la incapacidad del sistema ante las nuevas demandas de un mundo en cambio, las tecnologías de la información y la comunicación y la emergencia de un contexto que prueba las mismas bases de la civilización y hasta de la especie humana. También se plantea el debate sobre el modelo económico y de desarrollo, desde la concepción de que la educación permitirá insertar a las personas en la dinámica social y económica en capacidades para la producción y para el consumo, dentro del paradigma tecnocrático. Y, desde otras miradas, la posibilidad de la sostenibilidad, de inclusión económica, social y cultural para todos los individuos y sus relaciones con los demás seres vivientes, la naturaleza y las próximas generaciones.

La mirada humanística de la educación afirma que la vida plena de los seres humanos se articula entre factores y condiciones de posibilidad para desarrollar todos los potenciales del individuo y de la sociedad en pleno, sin exclusiones; por el contrario, la mirada tecnocrática y de consumo mira a los “más capaces” para la inserción en el aparato productivo y de consumo, sin mirar las posibilidades del desarrollo de un pensamiento crítico, integral e integrador propio de una comprensión social y de la educación más cabal (Arizabaleta, 2013).

Las políticas públicas en educación plantean una visión integral y su capacidad de producir bienestar, de modo articulado,

a otros ámbitos del sector social: salud, ocio, cultura y deporte. Son concepciones y visiones estructurales en el diseño de la política pública y su implementación mediante el aparato jurídico y reglamentario correspondiente demandará la asignación de recursos y, sobre todo, el voto de confianza de los tomadores de decisiones públicas: los políticos.

Son ellos, pues, los políticos, quienes, en el curso de la historia, se encargarán de la definición —o no— de las políticas públicas, el diseño del aparato estatal, en fin, llevar a una nación a mejores posibilidades de vida para su población. Así, pues, en la tensión de la concepción de lo público y la participación del sector privado, emergen visiones y voces que defienden posiciones específicas.

Aquellos que pregonan una reducción del Estado desconocen las implicaciones de un diseño adecuado y una buena gobernanza, en el entendido de que, al ser patrimonio de un país, son los mandantes los primeros y últimos responsables de que el aparato funcione como debe hacerlo. Ello demanda de una conciencia ciudadana y cívica que replantee el mismo sentido de la democracia como un esperar todo de parte del Estado a un participar y exigir de lo público. Es decir, necesitamos crecer en talla cívica, si no, seguiremos en la lógica de caudillismos, autoritarismos y opciones simplistas que se posicionan en formas maniqueas de la vida política (Naím, 2022). Efectivamente, es necesaria una educación cívica. El descuido de lo público hace que la base social carezca de referentes y dé pie a que otros referentes entren en escena, sobre todo, se da paso a que se normalicen ausencias justamente en las políticas públicas que darán como resultado los intereses particulares. Pensar poco, o nada, en el ámbito educativo en un país genera incertidumbre y pone de manifiesto el quiebre del pacto social.

¿Cuándo entra la educación en crisis?

La educación es una institución social que depende de la legitimidad y fortaleza que tenga y del cuidado que los responsables tengan de ella: la sociedad entera en la persona de sus servidores públicos, los gobernantes, que han de salvaguardar su fortaleza, pertinencia y propósito. La crisis en la educación responde a una carencia de políticas públicas en la materia o a su débil sostenibilidad.

En tiempos de crisis, las instituciones ponen a prueba su propósito y el modo en que sostienen a la sociedad. Fue en 2005 que el Estado diseñó una política decenal de educación, llamada el Plan Decenal de Educación (en adelante PDE) (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2008). Este plan nacional articuló ocho políticas públicas para dicha década, hasta 2015, que fueron:

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75 % de los jóvenes en la edad correspondiente
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos
- e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas
- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo
- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida

h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6 % del PIB.

Dichas políticas, según Raúl Vallejo, ministro de Educación de aquel entonces, fueron producto, igualmente, de un proceso previo para crear las condiciones políticas para articular una política pública robusta y de largo plazo. Cabe mencionar que aunque Ecuador ya había establecido proyectos de mejora a la calidad educativa, producto de los pobres resultados del desempeño escolar en destrezas fundamentales, la situación del sistema continuaba con dichos resultados acumulados por casi diez años (Sánchez et al., 2015). Vallejo fue el ministro de dicha cartera que más tiempo ha estado al frente de la misma, en un histórico de ciento treinta y cinco ministros en la vida republicana del Ecuador. Sus sucesores mantendrían la política y promoverían, también, la articulación de un nuevo plan decenal de educación. El marco de esta permanencia también estaba garantizado porque un proyecto político estuvo posicionado por diez años en el gobierno y pudo realizar una serie de intervenciones cruciales en varios frentes. El de la educación no fue la excepción.

La formulación de un nuevo plan decenal partió de la evaluación de este. Todas las políticas se habían cumplido y con la nueva formulación, se pretendió ampliar y reforzar lo logrado. Llegaron a proponerse tres objetivos y ocho políticas:

Tabla 1. Propuesta de la comunidad educativa para el nuevo PDE⁴ 2016-2025

Objetivos	Políticas
Calidad	
Educar integralmente para el desarrollo personal y la equidad social.	Garantizar oportunidades de aprendizaje para desarrollar una comunidad educativa justa, solidaria e innovadora.
	Mejorar los resultados de aprendizaje medidos a través de un sistema integral de evaluación de la calidad.
Cobertura	
Igualar oportunidades.	Garantizar que exista la oferta para la educación inicial en diferentes modalidades.
	Lograr que la población culmine el Bachillerato a la edad correspondiente.
	Garantizar y fortalecer la oferta de la educación intercultural bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, con énfasis en territorios en los que la población sea mayoritariamente de una nacionalidad ancestral.

4 Plan Decenal de Educación.

	Garantizar una oferta educativa pertinente a toda la población con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.
Gestión	
Construir participativamente la política educativa e innovar los procesos para su aplicación.	Convertir la política educativa en una política de Estado y generar corresponsabilidad de la comunidad en su diseño, implementación y seguimiento.
	Usar eficiente y eficazmente los recursos públicos destinados a la educación.

Fuente: (Red de Maestros, 2016). Adaptación propia de la tabla.

En resumen, lo que se buscó fue fortalecer los logros alcanzados en el decenio anterior, trabajar en los ámbitos pendientes como eran la calidad, la cobertura y la gestión. Frente a esta línea, no pocos expertos alertaron en cuanto a la eficacia y pertinencia de la estrategia. Desde la demanda por un adecuado sentido de la medición de logros, rendición de cuentas y pertinencia en el enfoque y modelo educativo, pasando por la reactivación de las escuelas comunitarias y la atención a la ruralidad (Torres, 2023).

Por ejemplo, desde la organización Contrato Social por la Educación, en 2017, año electoral y cierre del período del gobierno del presidente Rafael Correa, se propuso, a las y los candidatos, un acuerdo nacional en el que, indistintamente de quien fuera elegido, se comprometieran a una agenda:

1. Proyecto educativo 2030
2. Evaluación del Plan Decenal de Educación

3. Calidad de la educación desde un enfoque diverso
4. Fomento de propuestas para un desarrollo infantil y educación inicial
5. Escuelas comunitarias de calidad y contextualizadas
6. Evaluación para el mejoramiento, no para el control y la sanción
7. Cambio normativo
8. Participación de toda la sociedad ecuatoriana
9. Bachilleratos técnicos, artísticos y productivos
10. Programa de apoyos diversos
11. Educación Superior
12. Evaluación de las universidades emblemáticas
13. Garantía y calidad de la inversión en educación
14. Garantía de los derechos de NNA en el ámbito educativo
(Contrato Social por la Educación, 2017)

Contrastamos las políticas del PDE 2016-2025 y los puntos del acuerdo por la educación y vemos que, en la construcción de la política pública educativa, proceso complejo y de incidencia capital, el debate no se concluyó, los expertos elevaron sus voces en un posicionamiento erudito, no siempre en sinergia para coincidir con la política gubernamental, generando una brecha —y hasta conflictos— entre la narrativa oficial o de turno, y el debate mismo. La agenda que se presentó a los candidatos planteó puntos críticos de todo el sistema educativo nacional; es decir, faltaba dimensionar la gestión de la educación con un carácter amplio y de trascendencia.

De este espacio de intercambio, la academia no ha marcado tampoco su lugar, más allá de la formación del profesorado o la capacitación. Su incidencia en el debate y el diseño de las políticas públicas en educación es, por decir lo menos, ausente.

La calidad educativa: elementos para la reflexión

Una primera reflexión apunta a la necesidad de una evaluación de la calidad educativa; es decir, sobre la calidad de los aprendizajes, como se ve en el primer objetivo de la propuesta al nuevo plan (cfr. tabla 1) y su correspondiente numeral 13 de la lista para los candidatos en 2017. En educación, elementos como inversión, infraestructura, desarrollo docente e innovación son sustanciales, así como los relevos generacionales constituyen una materia sobre la que es necesario superar las discusiones de expertos y partir de un gran esfuerzo por entender siempre la complejidad que este ámbito demanda. Aquí es necesaria la participación de la academia.

Ecuador participó en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y PISA para el Desarrollo (PISA-D), proyecto que arrancó en 2014 y cuyo informe fue publicado en 2018. En octubre de 2017, un total de 6100 estudiantes que cursaban entre 8° de Educación General Básica y 3° de Bachillerato rindieron durante dos horas una prueba de lectura, matemáticas y ciencias, pruebas basadas en competencias comparables a nivel internacional. Ecuador participó en dicho estudio para conocer el rendimiento de sus estudiantes en comparación con estándares internacionales y con otros países que se encuentran en circunstancias similares. De hecho, el informe da a conocer los resultados del desempeño de los estudiantes de quince años en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias. Es decir, quienes están en último año de Educación General Básica, por tanto, al término de diez años de escolaridad y a las puertas del ciclo de Bachillerato.

PISA-D está diseñada como respuesta a la mayor cantidad y diversidad de países participantes, pues entre los años 2000 y 2018 el número de países subió de 44 a 82. Se trata de una prueba que evoluciona y toma en cuenta esta realidad. Supone que la medición de destrezas se concibe considerando algunos elementos centrados

en economías pequeñas y en condiciones de inversión, factores asociados y otros elementos concurrentes para lograr aprendizajes con limitaciones importantes.

Tabla 2. Panorama de desempeño en lectura, matemáticas y ciencias

Ciencias, Lectura y Matemáticas					
				Porcentaje de estudiantes con un promedio alto en por lo menos un campo (Niveles 3, 4, 5 y 6)	Porcentaje de estudiantes que no alcanzaron el nivel 2 en ningún campo
Zambia	309	275	258	0,8	92,7
Senegal	309	306	304	3,5	85,8
Promedio PISA-D	349	346	324	8,1	72,2
Camboya	330	321	325	1,6	85,8
Paraguay	358	370	326	10,6	64,6
República Dominicana	332	358	328	8,8	70,7
Guatemala	365	369	334	8,0	67,1
Honduras	370	371	343	9,3	65,3
Brasil	401	407	377	28,4	44,1
Ecuador	399	409	377	22,6	44,0
Promedio ALC	398	406	379	25,3	45,7
Perú	397	398	387	23,3	46,7
Colombia	416	425	390	30,8	38,2
Costa Rica	420	427	400	29,5	33,0
México	416	423	408	30,1	33,8
Uruguay	435	437	418	40,1	30,8
Chile	447	459	423	47,0	23,3
España	493	496	486	68,6	10,3
Promedio OCDE	493	493	490	66,7	13,0

Fuente: (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018)

La ubicación de datos desde tres fuentes externas, correspondientes a la prueba, vienen del promedio de esta entre los países, el promedio de América Latina y el Caribe (ALC) y el promedio de los países de la OCDE. Estos datos nos ofrecen un contexto regional y mundial de la ubicación de desempeño de los estudiantes evaluados y sus países.

En este marco, la evaluación no se limita solo comprobar si el estudiantado puede reproducir los conocimientos, también examina si puede extrapolar lo aprendido y si puede aplicarlo en entornos desconocidos, dentro y fuera del colegio. Este enfoque refleja la importancia que los países modernos dan a las personas por lo que saben y por lo que pueden hacer con lo que saben (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, p. 13).

Aunque en este escenario de globalización en el que se privilegian los intereses del capital, es decir, se prescinde de las realidades culturales y sus particularidades (el capital tiene da uniformizarlo todo), es importante acentuar el desarrollo de destrezas básicas para una formación integral: desarrollo del pensamiento crítico y complejo, manejo adecuado de la tecnología, entre otros.

Esto también implica qué representaciones y sentidos cobra la misma educación como institución y toda la complejidad que implica en términos de gestión, evaluación, innovación. Si la educación es incapaz de responder a las demandas actuales, las sociedades empeñan sus elementos identitarios, su patrimonio generacional, sus mismos rasgos culturales, sin dejar de mencionar las mismas demandas del aparato productivo y económico.

Las destrezas presentadas en la tabla 2 corresponden a destrezas básicas para el mismo itinerario educativo y el mismo aprendizaje a lo largo de la vida. En este caso, los resultados siguen confirmando limitaciones serias del desarrollo de las capacidades en esta materia, cuyas consecuencias representan una brecha importante para

el progreso en los aprendizajes. Pero todo esto se sitúa en una dimensión más allá del aprendizaje, pues hay otras competencias tan importantes como estas y relacionadas con el conocimiento y aprecio de la cultura, la identidad y las diversidades en el marco del mismo contexto global. Esto supone que el aprecio por la cultura va más allá de la diversidad étnica, la gastronomía exótica o identitaria, o los elementos de la naturaleza apreciados por su biodiversidad y exotismo. Significa verse como un país inserto en el mundo, no aislado de él. Ello determina la capacidad para la toma de decisiones, inserción intercultural, aprecio por lo diverso, en tanto propio como de diversas procedencias, capacidad de establecer relaciones y de insertarse en contextos socioculturales diversos o el mismo aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

En el siguiente apartado reflexionaremos sobre tres contextos donde la educación fue retada a dar respuestas desde su razón de ser y hacer.

¿Cómo se ha manejado la educación en tiempos de crisis?

Hay tres elementos referenciales que dan cuenta del modo en que se ha gestionado la educación en tiempos de crisis en Ecuador: el confinamiento por la pandemia, las crisis sociales y la presente crisis de seguridad. En cada momento podemos destacar elementos necesarios remotos e inmediatos que considerar y factores estratégicos necesarios para sopesar la robustez del mismo sistema y de la institución.

La pandemia y el confinamiento:

El aislamiento y necesidad del uso de la tecnología en la educación a todo nivel demostraron la urgencia de la incorporación de esta última para el desarrollo educativo. Sin embargo, esto no cambia el riesgo de seguir reproduciendo visiones arcaicas incluso a través de la tecnología. Esto representa un reto, pero también una

posibilidad para reforzar y orientar el uso de las tecnologías en el contexto del aprendizaje y de las nuevas metodologías que también ofrecen. Muchas veces se cree que la innovación es la incorporación de la tecnología, cuando son las posibilidades de aprendizaje las que cuentan según sus aportes, procesos y despliegues y uno de esos elementos puede ser el factor tecnológico y sus posibilidades. Es decir, más que la mera incorporación, el cómo y el para qué utilizar este factor tecnológico

Para el profesorado resultó un salto importante donde las posibilidades escalaron a más. Sin embargo, también determinó la brecha de capacidades pedagógicas docentes para el uso de las tecnologías: recursos, criterios, gamificación digital, metodologías que permean el uso tecnológico.

A nivel de realidad, fueron los docentes con sus propios recursos económicos quienes activaron la conectividad y el uso correspondiente, dejando en evidencia la ausencia de una política pública al respecto. Asimismo, también quedó en el vacío la falta de capacidades para un uso adecuado de la tecnología, una falta de cobertura digital en el medio rural, o de acceso a tecnología adecuada (no es lo mismo seguir una clase en un teléfono celular que en una computadora personal o portátil). Pero al mismo tiempo, se dio la posibilidad de construir junto al alumnado (que ya usaba las tecnologías) un proyecto de acceso y manejo de la información en orden al desarrollo de las destrezas que se persiguen en las metas educativas.

Esto también pone en evidencia que estos elementos representan indicadores de la misma política pública y si es que están o no tomados en cuenta: las capacidades docentes y la tecnología y la misma cobertura y accesibilidad como tal.

Un factor gravitante fue tener en cuenta, también, el *shock* que este contexto produjo: miedo, incertidumbre, dolor, muerte,

heridas. El profesorado se vio retado a ampliar sus capacidades de acompañamiento, y al mismo tiempo, demandado por el soporte que ello mismo representa desde la sociedad, las instituciones y los organismos estatales y el gobierno. Podemos afirmar que el profesorado, sencillamente, se encontró a la deriva, pero al mismo tiempo apoyándose en la capacidad de la colegialidad: ayudándose unos a otros, compartiendo buenas experiencias, claves y destrezas para facilitar el ejercicio.

¿Hubo un reconocimiento al profesorado? Poco o nulo, lo cual determina también la ausencia o mínima presencia, en la mirada de los políticos y autoridades, del colectivo docente y los retos y realidades que afrontó.

En medio de las crisis sociales y de seguridad

Pasamos de la pandemia a otros contextos en la cotidianidad de los últimos años del país, marcados esta vez por las crisis sociales y de seguridad. Se trata de contextos que emergen y dejan ver con mayor crudeza realidades inaprensibles para un sistema débil, porque ¿cómo explicar las violencias y los estallidos sociales en un contexto educativo? Este mismo contexto educativo adolece de fallas importantes para garantizar su acometido. Frente a ello, en situaciones límite o emergentes, ¿qué capacidades tiene este para responder, más allá de las orientaciones propias de los cuerpos de seguridad o de asistencia al mismo carácter de aprendizaje, para orientar la comprensión de los acontecimientos e incluso aprender de ellos desde el plano cívico. Pero ¿y desde el plano ético?

Precautelar la seguridad del alumnado y sus familias es prioritario, sin embargo, es el profesorado quien ejerce una labor de contención y orientación que debe cuidarse; este colectivo docente moviliza criterios que permiten al estudiantado y sus grupos familiares tramitar tensiones, asumir formatos remotos y propender

a una gestión del aprendizaje incluso en estos contextos críticos. Las y los docentes son sujetos que deben ser cuidados.

Sin embargo, el tejido social, en el marco de su función y significación para la construcción social, también depende de las decisiones políticas. En este caso, la cotidianidad depende mucho de la dinámica educativa, por tanto, desde el sentido de la resiliencia y la ciudadanía, el llamado para activar nuevamente la educación de modo presencial determinó una afirmación de la naturaleza misma del lazo social en tanto vida, cohesión y oportunidad de sostenimiento ante la crisis.

Conclusiones

1. La educación en un país es tanto o más importante que sus recursos naturales: cuando pensamos en la educación de un país, la vemos como el lugar y el rol para desarrollar en su población capacidades para el aprendizaje y curso vital en el entendido de las habilidades y destrezas, así como de la herencia cultural que una sociedad quiere mantener y proyectar en el tiempo.

2. La educación demanda un cuidado complejo y necesario desde la definición de políticas públicas adecuadas y consensuadas con todos los actores sociales. El debate es una meta necesaria para crear condiciones de posibilidad que aseguren la definición de dichas políticas públicas y su implementación.

3. El cuidado de la educación apunta a su calidad. Si bien ha de estar signada y enfocada desde el logro que persigan dichas políticas públicas, también es necesario incorporar aquello bueno que tienen los esfuerzos de las agencias y organismos internacionales para fortalecer al sistema y responder a los desafíos del mundo y de su futuro. Así, no cabe duda de que una buena política pública del Estado ha de imprimir su carácter como un bien innegociable por su contribución al bien común y a la herencia y proyección cultural.

4. Cuidar de la educación es cuidar de sus dos actores más importantes: estudiantes y profesores. Su valor institucional dentro de la sociedad pasa, necesariamente, por la prioridad de los aprendices de la mano de quienes interactúan con ellas y ellos: el profesorado.

5. La educación es un bien público. Hoy por hoy, quienes definen los destinos de un país, es decir, los ciudadanos y sus opciones políticas, están ante la responsabilidad de articular una estrategia de afirmación del lazo social.

6. La educación es un tema que debe estar siempre en debate en la opinión pública. Es necesario articular a los principales actores del hecho educativo y, en esa dinámica, volver a pensar a profundidad a la educación, al mismo tiempo que asegurar nuevamente la perspectiva de largo plazo, para articular una política de Estado en el sector.

7. La sociedad debe participar en el pensar, asumir y orientar a la educación para que, articulándose con estos ejes, pueda definir una política pública.

8. Es necesario que privilegiemos la participación de la academia, desde una perspectiva transformadora, al sentido y proyección de la educación y sus dos actores principales: el estudiantado y el profesorado, en el marco de las instituciones que constituyen el sistema educativo.

9. Igualmente, se ha de privilegiar este rol académico de estudio sobre la pedagogía, desarrollo de las ciencias de la educación a la construcción del conocimiento y la construcción social.

Referencias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1982). *Historia de la pedagogía* (A. Visalberghi, Ed.). México [etc.]: Fondo de Cultura Económica.
- Arizabaleta, M. C. V. (2013). Tensiones éticas entre educación humanista y educación para la renta. *Análisis*, 82. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2013.0082.07>
- Consejo Nacional de Educación, & Ministerio de Educación. (2008). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf
- Contrato Social por la Educación. (2017). *Agenda educativa ciudadana para el debate*. <https://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/agendascse/Agendaciudadana2017.pdf>
- Decreto Ejecutivo N° 111, Decreto N° 111 (2024). https://minka.presidencia.gob.ec/portal/usuarios_externos.jsf
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad* (1a.). Debate.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados PISA para el Desarrollo*. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/informe-general-pisa-2018/>
- Jiménez, D. (2016). Educación emocional para una ciudadanía democrática: la propuesta de Martha Nussbaum. In *Sapere Ande*; 5. PUCE, Centro de Publicaciones.
- Naím, M. (2022). *La revancha de los poderosos. Cómo los autócratas están reinventando la política del siglo XXI*. (Amazon Kindle). Debate.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pérez, A. (2017). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía y Teoría de la educación*. Editorial Biblos. <https://elibro.net/es/lc/univdeusto/titulos/78584>

- Red de Maestros. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2025*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Sánchez, T., Guzmán, E. & González, E. (2015). *Calidad Educativa*. Universidad Técnica de Machala. <https://bit.ly/4avhnR5>
- Taormina, R. J., Gao, J. H., & Kuok, A. C. H. (2022). Measuring Specific Traditional Chinese Values in Relation to Satisfaction of the Five Maslow Needs. *Psychological Thought*, 15(1), 132–164. <https://search.ebscohost.com/login>.

CAPÍTULO 4

Crisis global, empatía y liderazgo espiritual

Carlos Ignacio Man Ging Villanueva⁵

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

En un mundo roto y trastornado por una crisis global, surge la tentación de mirar a todas partes, pero no a lo esencial, el corazón humano y las relaciones interpersonales. Allí se entrecruzan la empatía y la actitud de servicio como dimensiones imprescindibles en la manera de concebir el liderazgo espiritual. Ante la crisis de inseguridad y de sentido que vive Ecuador al momento de realizar este escrito, se presentan en este artículo algunas lecturas del Magisterio de la Iglesia (Laudato Si) y del canon bíblico (Lc 1, 46-56). Ellas iluminan desde lo profundo de la persona humana el peregrinaje de un tipo de liderazgo pertinente para la situación de la sociedad actual: la figura de la persona líder y que libera, inspira, moviliza y ayuda en la tarea fundamental de crear seguridad y creer en el propio potencial que todo ser humano tiene.

5 Carlos Ignacio Man Ging, SJ es profesor y decano de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Vice-delegado de la COCTI Regional AL (Asociación de Facultades de Teología de América Latina). Sus actividades académicas y de investigación se ubican en el paradigma de la interdisciplinariedad. Colabora en el acompañamiento y discernimiento espiritual.

E-MAIL: CIMANGING1@puce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-238X>

Crisis global

El inicio de cada nuevo año se recibe en el mundo con una mezcla de sentimientos encontrados de alegría y esperanza, así como de frustración y desencanto. El saldo trágico de millones de víctimas, desplazados y refugiados, revela el dolor de la guerra, la violencia y el hambre. Sin embargo, la preocupación por la inseguridad y el medio ambiente ha superado el drama de la pobreza extrema, la exclusión social y la guerra, pues se considera la totalidad de la vida en peligro. El modelo predominante de desarrollo, basado principalmente en el consumo, no permite que las reservas naturales del ecosistema se renueven y sean sostenibles. Se vuelve imperativo un cambio en nuestro estilo de vida y modo de proceder en solidaridad con las generaciones pasadas, presentes y futuras a fin de recuperar la estabilidad climática y el equilibrio ecológico. Lugares como Kioto, Río de Janeiro, Addis Abeba, París, entre otros, son hitos que corren el riesgo de convertirse en fracaso por la falta de políticas que favorezcan la situación de las poblaciones más pobres del planeta.

A ello se suma que desde hace algunos años se ha anunciado una verdadera emergencia ecológica (Stern, 2007), en especial por los efectos devastadores de las emisiones de gas. No se trata solamente del cambio de temperatura, sino de todo un conjunto complejo de acciones para tomar en cuenta. Dado que vivimos, en general, bajo sistemas de gobierno democrático, las decisiones políticas solo se mueven según la toma de conciencia de las personas comprometidas con el ambiente (De Charentenay, 2005), según sus respectivas coordenadas espacio-temporales.

En el ambiente empresarial se han formulado algunos modelos que caracterizan las situaciones y desafíos de la crisis global. La sigla VUCA (inglesa), popularizada a fines del siglo XX, ayudó a concebir una situación generalizada de crisis, mediante sus componentes de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Nada más

adecuado para comprender la difícil tarea de educar, acompañar y liderar en situaciones adversas. Sin embargo, en la actualidad, no se alcanza a dimensionar la fragilidad del mundo. Se inventaron otros modelos como TUNA (turbulencia, incertidumbre, novedad, ambigüedad) de la Universidad de Oxford, y BANI (fragilidad, ansiedad, no linealidad, incomprensibilidad), con el fin de responder a nuevos entornos que desafían las instituciones de todo tipo. Probablemente la misma inestabilidad descrita en estos modelos es la que dificulta su comprensión o predictibilidad. Se ha llegado a pensar que esta turbulencia exige pensar en varios escenarios flexibles para tener opciones en caso de fracaso.

La ansiedad provocada por la incertidumbre, inestabilidad y complejidad de las crisis puede generar miedo, que de una parte paraliza y vuelve pasiva a la persona o, por otra parte, puede apresurar la toma de decisiones poco estudiadas. Frecuentemente estamos expuestos a situaciones nuevas con las que no estamos acostumbrados a interactuar. Esto puede causar desorientación o confusión y una sensación de impotencia. De esta forma, la crisis no es percibida como una oportunidad de mejora, sino como un fracaso potencial. Ante una situación similar, conviene acrecentar la empatía, enfocarse con atención y confianza, evitando la acumulación innecesaria de información que en general se presenta en forma adversa y puede ofuscar cuando el liderazgo no se enfoca en otros valores trascendentes sino en el de conservar el statu quo.

Ante la urgencia es necesario adaptar una visión de conjunto y sistemática que nos permita ser flexibles, sin perder la firmeza de la seguridad y confianza. Ante la ambigüedad extrema, muchas veces incontrolable, se precisa una gran libertad de dejarse acompañar con transparencia, intuición y trabajo en equipo. Esto puede desembocar en soluciones resilientes que implican una reinención y un liderazgo creativo, abierto y humilde, pues se trata de una verdadera conversión

personal y colectiva, es imposible lograr este cometido. La resiliencia es una tarea constante de examinar el proceso y descubrir cómo la empatía y la inteligencia espiritual, que se explicarán a profundidad más adelante, son competencias de la persona para sobreponerse a la crisis y encontrar en ella una nueva oportunidad de crecimiento y desarrollo.

Esta gran complejidad permite vislumbrar una crisis social y espiritual más profunda: la desconexión entre la belleza y la sabiduría del sentido sagrado de la creación, que confieren al mundo su valor intrínseco y pleno (Dworkin, 2013). Si para algunos filósofos el lenguaje es la casa del ser, en esta crisis ecológica habría que plantearse la pregunta por un lenguaje que integre la sabiduría de nuestros pueblos junto con el desafío de hacer de nuestro hábitat un lugar digno de respeto. El primer cambio será una “conversión” o apertura a categorías que integren el lenguaje de las ciencias exactas o de la biología y nos conecten con la esencia de lo humano (Fares, 2015) en relación con el misterio numinoso (Otto, 1958). Un lenguaje que nos acerque a la naturaleza y el ambiente con una apertura al estupor y a la maravilla (García, 2015).

En este sentido, el liderazgo espiritual tiene un rol proactivo. El magisterio social de la iglesia católica ha propuesto, a través de alocuciones y documentos oficiales, una mayor conciencia del problema ecológico desde una teología encarnada que busca la liberación integral de la persona humana. Se busca “despertar” las conciencias para lograr la transformación y el cambio en proyectos globales sostenibles.

Empatía

La empatía es un concepto que proviene del campo de la filosofía y se considera como una dimensión humana clave en las relaciones interpersonales. Los filósofos alemanes Edmund Husserl y Edith Stein estudiaron, entre los siglos XIX y XX, el término

Einfühlung (Escobar & Arredondo, 2014; Stein, 2005). La empatía es una categoría cognitiva, afectiva y volitiva que permite a la persona “sentir” dentro” desde la alteridad y la intersubjetividad. La pregunta por la posibilidad de adquirir y/o mejorar la capacidad empática se vuelve fundamental para acceder, de manera positiva, al campo del liderazgo, como una inclinación a la prosocialidad y la búsqueda de bienestar de los demás. Así, después de algunas décadas de aprendizaje e investigación en este ámbito, se puede afirmar que el fenómeno de la empatía amplía la comprensión interpersonal y puede disponernos hacia una mejor solución a la crisis de liderazgo que vivimos en nuestro tiempo. Gracias a esta aplicación del concepto filosófico de la empatía, se busca promover una cultura de libertad y reconciliación, a través del desarrollo de las capacidades empáticas propias, mediante diversos procesos de reflexión y comprensión de las necesidades vitales y los factores de resiliencia a disposición.

El fenómeno de la empatía ha sido estudiado por muchos autores y filósofos a través del tiempo, con enfoques y conceptos tan diversos que varían desde la identificación mental y afectiva hasta la experiencia de unificación con los sentimientos de otra persona. Pero abordar este concepto comprende, en realidad, una integración interdisciplinaria de la salud mental, el comportamiento y la manera de relacionarse entre las personas, pues no se trata solamente de una forma de contagio emocional, simpatía, sintonía o compasión, sino de una dimensión relacional cualitativa, a través de la cual se construye la propia imagen de uno mismo.

La dificultad en este ejercicio radica en evitar la proyección (parcial) de los propios sentimientos o deseos en los de otra persona. Por lo tanto, “ponerse en los zapatos” o “en la piel” de la otra persona implica comprender sus circunstancias y puntos de vista. Se sabe conscientemente que los sentimientos son de *otro*, pero experimentados personalmente en uno mismo, y se puede

distinguir que uno siente con el otro, pero no es el otro. El término alemán *Einfühlung* comprende el proceso por el cual una persona se introduce en los sentimientos de los demás, de modo espontáneo y natural. Entendemos sus pensamientos, percibimos sus emociones y aprendemos a movernos en la atmósfera emocional de los demás. Sin embargo, esto se percibe como si alguien estuviera en el lugar del otro, dando acceso al mundo interior de los sentimientos más que al conocimiento “ajeno”.

Batson identifica ocho tipos de conceptos (Batson & Ahmad, 2009) según dónde se ponga el acento, por una parte, en la respuesta emocional y la actitud prosocial adecuada y favorable ante la situación del otro (De Waal, 2008; Batson & Ahmad, 2009), o por otra parte, en la radical sensibilidad como respuesta vicaria ante la situación de esa persona. La relación sujeto-objeto se torna complicada cuando el objeto de conocimiento y percepción es otro sujeto. En realidad, se convierte en un problema epistemológico y reflexivo, pues la filosofía propone diversos acercamientos a la comprensión de una realidad cuya perspectiva es ajena y propia a la vez. Los términos alteridad, subjetividad, intersubjetividad, prosocialidad, entre otros, han dispuesto diversos énfasis de investigación del fenómeno, aunque siempre permanece la reserva de sentido que permite postular nuevas teorías de acercamiento a la comprensión de la mirada del otro. La historia del pensamiento occidental rastrea este fenómeno hasta las reflexiones de autores de la antigüedad griega. A continuación, se presentan algunos de sus principales exponentes.

La indagación histórica se remonta de esta forma hasta el filósofo griego Aristóteles, quien aludió a las diversas emociones humanas en algunos tratados como el de la amistad, la *Retórica*, la *Magna Moralia*, entre otros. La persona humana, como un ser político, está destinada a vivir en sociedad, de ahí la importancia de

la capacidad de establecer relaciones con otras personas (Grajales, 2016). Son las emociones (acompañadas de placer y/o dolor) las que mueven el alma humana y llegan a ser percibidas en el cuerpo a través de las afecciones. El maestro Eckhart de Hochheim (1260-1328) sostuvo: “aquellos que se ejercitan en la vida contemplativa y no en las obras exteriores, y que se cierran a ellas, se equivocan y no se comportan correctamente” (Meister Eckhart, 2011, 203). Esto muestra la necesidad de llegar a un equilibrio en la percepción de los demás, sin el riesgo de volcarse a satisfacer las necesidades ajenas, ni evitar cualquier proceso de identificación humana. En el periodo posterior a la filosofía medieval aparecieron otros autores como Thomas Hobbes (1588-1679), defensor del absolutismo moderno, quien sentenció, de forma más pesimista, que el egoísmo humano impide su desarrollo social. Baruch Spinoza (1632-1677) fue más explícito cuando abordó la cualidad humana de la libertad, la cual le permite unirse a otros en amistad y aspirar a una sana convivencia mediante la síntesis de la razón y el sentimiento en la praxis ética.

En el siglo XIX surgieron algunos pensadores que reflexionaron sobre el fenómeno de la empatía. Por mencionar algunos, se puede citar a Theodor Lipps (1851-1914), Rudolf Hermann Lotze (1817-1881), Robert Vischer (1847-1933), Edward Titchener (1867-1927), Edmund Husserl (1859-1938), Max Scheler (1874-1928), Edith Stein (1891-1942). Estas son las figuras que discutieron los alcances de la palabra y las dimensiones implicadas en estos movimientos imperceptibles de la mente y del alma. Theodor Lipps, por ejemplo, propuso una teoría genética de la empatía mediante la explicación psicológica de la experiencia estética (Morgade, 2002), así como destacó la unión entre el sujeto y el objeto artístico. Para este autor, *Einfühlung* es una forma de introyección o penetración del ser sensible del observador en el objeto de contemplación; en otras palabras, es el estado del alma que se suscita en la persona y que a la vez siente los objetos (Lipps, 1923). Rudolf Hermann Lotze

presentó en 1848 el término *das Einfühlungsvermögen* para indicar el proceso de comprensión del mundo a través de la animación de los objetos, que a su vez producen sensaciones (Fisette, 2015). Robert Vischer dio un paso adelante con la visión simbólica como proyección de las percepciones humanas en el mundo, mediante la imitación interna (*Innere Nachahmung*) del movimiento.

Edward B. Titchener, fundador de la psicología estructuralista, introdujo el término inglés *empathy* derivado del griego *empathia*, el cual implica sentir desde dentro de otro (literalmente “sufrir con otro”). Su postura es una confrontación con el problema del conocimiento y la noción del otro como la entrega de la otredad.

Fue con Max Scheler, en su texto de 1913 *Sympathiebuch (Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass. Mit einem Anhang über den Grund zur Annahme der Existenz des fremdes Ich)*, que se delimitó de forma más precisa el fenómeno de la empatía. Los partidarios de la teoría de la empatía la señalan como una característica de la naturaleza humana, posee el instinto de imitación (*Nachahmung*) y el instinto de manifestación vital (*Lebensäusserun*). Scheler, en cambio, criticó la teoría de la inferencia por analogías y la teoría de la empatía. Tuvo una visión contrapuesta de este fenómeno, puesto que se trata de una hipótesis que no asegura el fundamento de lo que se supone, sino solo de las consecuencias. Además, el dato del conocimiento del otro está dado por diversas experiencias que no pueden concluir su existencia como un yo ajeno (*Der fremde Ich*). La contribución de Scheler fue vincular la empatía a la simpatía a través del estudio de diversos fenómenos y, así, destacar la dimensión prosocial que se ocuparía del bienestar y los intereses de los demás. La percepción de las propias emociones estaría asociada a las de otras personas. La empatía supone un cierto altruismo que tendrá connotaciones psicológicas, morales y políticas. De esta forma, se postula el recurso de la fenomenología

como única vía posible de comprensión de dichos datos propios y ajenos.

Edith Stein publicó su estudio *El problema de la empatía (Zum Problem der Einfühlung, 1916-1917)* y ahí categorizó este problema como un acto del conocimiento que goza de varios componentes como la memoria, la imaginación y la percepción exterior que, juntos, coadyuvan a interiorizar la percepción inicial y percibirla como propia, pero sin serlo. Este proceso permite la comprensión del otro ante sí mismo. Stein analizó con gran capacidad de observación y elaboración introspectiva los detalles de lo que sucedía en su entorno personal, al tiempo que promovió las ideas de su maestro y director de disertación doctoral, Edmund Husserl, sobre la fenomenología en la relación recíproca del problema para captar las vivencias ajenas como un fenómeno subjetivo de la conciencia: co-sentir con otra persona. Se trata de un acto epistemológico orientado a la comprensión del otro y a la vez interdependiente con otros factores como la memoria, la imaginación y la percepción externa. El proceso de Stein puede visualizarse en tres fases simultáneas: la percepción de la vivencia y situación del otro, la interiorización de su vivencia, y finalmente la percepción de la vivencia del otro percibida como propia. De esta forma, sienta las bases para una interpretación filosófica religiosa y filosófica política de la empatía (Muñoz, 2017).

Edmund Husserl planteó el conocimiento de la experiencia del otro a partir de sí mismo (yo-ego), pero en clave de superación de las teorías relacionadas con la identidad, la proyección o la analogía, para acceder de manera cognitiva a los otros sujetos. La empatía se entiende aquí como un tipo de acto aperceptivo singular, cuya esencia originaria parte de una transferencia analogizante pasiva. Todo este proceso deriva del sentido de corporalidad viviente o propia (*Leiblichkeit*) a un cuerpo ajeno (*Fremdkörper*) percibido (Savignano, 2019). Husserl revisó las teorías existentes a inicios del

siglo XX y propuso el concepto de *protoempatía* (*Ereinfühlung*), que no solo trata del dominio de los protointintos del pre-yo, sino que también abarca el tiempo absoluto y el presente viviente (*Ureinfehlung*). Edith Stein, en su tesis doctoral (*Zum Problem der Empathie*), ahondó en la dimensión de la comprensión de la conciencia ajena. Para esto, igual que Scheler, se apartó de las teorías modélicas que hasta entonces abordaban este tema (imitación, asociación e inferencia por analogía). De igual forma, Stein tomó distancia de Scheler al estudiar la diferenciación de las vivencias propias y ajenas, pues ella lo hizo desde el campo de la percepción interna o autopercepción, formulado como una intuición interna que abarca la presentación no-originaria de las vivencias propias: el recuerdo, la espera, la fantasía (Stein, 2005).

Liderazgo espiritual

El líder libera, inspira, moviliza y ayuda a otras personas a creer en su potencial. Esto genera una cultura de liderazgo mediante cuatro elementos esenciales: la competencia, tener una visión que inspira, el carácter de integridad y coherencia y finalmente la conexión con los demás. Un buen ejemplo de ello es Mahatma Gandhi, quien nunca ganó un juicio, pero movió al mundo entero pues se reinventó al despertar a una posibilidad dormida. Esta es la capacidad de apertura a los talentos, el salir de la zona de confort y aprender a ser grande al vivir de acuerdo con quien uno es. El talento del líder está en ayudar a los demás a creer en sus posibilidades y ayudarles a encontrar su camino. De ahí que no basta una idea sino “apasionarse” y permitir que la empatía capte tanto las vivencias de un tú como si fueran propias, pero sabiendo que son de otro. El liderazgo implica la garantía del respeto y la seguridad laboral.

Las personas no son medios u objetos descartables y manipulables según la conveniencia de la situación. Al contrario, son fines en sí mismas. En esto consiste la verdadera sabiduría, en

ser feliz, disminuyendo los ruidos o pensamientos perturbadores. Al contrario, primero hay que respirar y no preocuparse tanto por el futuro, sino por entender el presente, el bienestar general, la reducción de la reactividad emocional, la repotenciación de la creatividad y de la capacidad para ver las cosas con claridad. Si se disminuye la irritabilidad de una persona, mejora su salud, creatividad y capacidad de conexión. Consecuentemente, bajan los niveles de depresión, de ansiedad y se potencia mejor la relación interpersonal. En este sentido propongo una lectura espiritual de la encíclica *Laudato si'* (Iglesia Católica, 2015) del Papa Francisco en consonancia con el canto esperanzador del “Magnificat” del evangelio de Lucas (1, 46-56) (Biblia de Jerusalén, 1998). Estas reflexiones se hacen a modo de contemplación del diálogo entre ambos textos desde las virtudes de la humildad, sobriedad, reconciliación y agradecimiento hacia un compromiso eficaz que celebre la dignidad del valor de la vida (Tatay, 2015).

A pesar de la aparente simplicidad del texto, este canto del evangelio de Lucas encierra una gran complejidad para los exegetas y conocedores del canon bíblico. Sin embargo, en esta paradoja radica la grandeza de la sabiduría escondida, que se despliega para aquellos que la reciben con un corazón limpio. Este peculiar cántico, puesto en los labios de una jovencita del pueblo de Israel, nos confronta con la doble intencionalidad del autor del tercer evangelio. En primer lugar, se presenta la actitud del “anawin” evangélico, quien se apropia de su historia personal de salvación (Lc 1, 46-49) y proclama desde su experiencia espiritual la santidad del nombre de Dios. En segundo término, consiste en un llamado a reconocer nuestro destino común en una síntesis de la historia (vv.50-55) con sus luces y sombras (pasado), así como también de nuestras opciones (presente), y de los sueños y esperanza de nuestros pueblos (futuro).

El encuentro de dos mujeres bendecidas en sus vientres con el don de la vida tiene lugar bajo condiciones asombrosas: la alegría de vencer el oprobio de la esterilidad (Isabel), pero sobre todo la alegría de haber creído en el cumplimiento de las promesas de salvación (María). Dicha transformación nos invita a una opción libre para seguir un camino de fe y esperanza, donde prime la caridad (Martini, 1998). Es una auténtica “revolución” de la misericordia, que permite soñar con un mundo nuevo de santidad y justicia. A continuación, se mencionan algunos puntos para considerar en el itinerario de peregrinos hacia un liderazgo integral.

1. Alabanza y gratitud: tanto bien recibido en la creación nos hace “agraciados” pues “su misericordia se extiende de generación en generación”.

El texto evangélico de san Lucas nos invita en primer lugar a cantar —con toda el alma, la mente, y el corazón— las grandezas de la creación (belleza, sabiduría) alegrándonos en el Creador y Salvador, puesto que la persona humana tiene derecho a vivir y a ser feliz (LS 43). En segundo lugar, el respeto por la creación (LS 89) implica la gratitud que brota cuando se acoge un don, y no se lo trata como un objeto que debe ser poseído. En tercer lugar, esta gracia inunda el horizonte salvador de todas las generaciones bajo el principio del bien común (LS 158-158), la solidaridad (incluso con los que vendrán), y la justicia. La creación es un espacio vital de redención que genera vida en un movimiento recíproco de entrega. De nosotros dependerá el dejarnos inundar de la alabanza y gratitud por tanto bien recibido en libertad, y evitar así una cultura de la indiferencia que es el resultado de nuestro propio amor, querer e interés. Esta humildad es la que posibilita la reconciliación, pues nos hace fecundos en el tiempo al liberarnos del dominio enfermizo de los espacios de poder (LS 178).

2. Ojos de la fe: “El poderoso ha hecho obras grandes en mí”.

Es la posibilidad de ver la realidad con los ojos de la fe, para descubrir realidades grandes en las cosas pequeñas como, por ejemplo, el agradecer los dones que nos servimos a la mesa, pues bendecir nos hace solidarios al descubrir el amor de Dios presente en sus criaturas. Pero se requiere de gran creatividad para valorar lo pequeño y gozar lo sencillo con libertad, en un estilo de vida profético y contemplativo (LS 222). Este proceso sana nuestras relaciones y nos reconcilia con Dios, con el prójimo y con la tierra. De ahí que se habla de una “revolución cultural” (LS 114) a fin de recuperar los valores inalienables de la persona humana (LS 105) y en especial el de la interrelación e interdependencia entre las personas (LS 63, 119), contemplar al Creador, descubriendo su presencia, y pasar de esta contemplación a un compromiso activo de nuestra existencia “virtuosa” (LS 217) como protectores de la obra divina. De esa manera conquistamos una nueva libertad para gozar de placeres nuevos que se adquieren en el servicio y en la valoración de las pequeñas cosas.

3. Una presencia gratuitamente generosa: “Su misericordia llega a sus fieles de generación en generación”.

El canto del “Magnificat” nos señala un recorrido para recuperar la profundidad de la vida (LS 113) desde la conversión del corazón: la humildad para dejar actuar lo sagrado de nuestro ser y, a la vez, ser cauces de misericordia, en especial con los más débiles, quienes deberán ser colmados de bienes. De ahí que la soberbia de los poderosos (así como su falta de contacto con la realidad de las personas más vulnerables) sea el reflejo de su poca capacidad de vida en el Espíritu, pues les falta todavía profundizar las bienaventuranzas evangélicas. El poder basado en una lógica del inmediatismo político (LS 178) persigue una ganancia a corto plazo

sin respetar los ritmos más lentos de la naturaleza y de las culturas, despilfarrando sin ahorrar para los momentos de necesidad. A pesar de su ritmo de crecimiento vertiginoso, el sistema imperante resulta ineficaz, pues no satisface las necesidades básicas de los más necesitados.

4. El pobre como lugar teológico: “A los hambrientos los colma de bienes”.

Es un crecimiento en la solidaridad con los pobres y las futuras generaciones, puesto que ellos recibirán la tierra que les dejaremos en herencia: ya sea el mejor regalo de la vida o tal vez la destrucción de un mundo sin futuro. No con la supresión de libertades, sino con el fomento de políticas que se orientan a promover la dignidad y el bien de las personas, en especial de las mujeres, mediante un mayor acceso a la escolarización (a todo nivel) y al mundo laboral en igualdad de oportunidades sin discriminación, así como en ambientes protegidos del abuso sexual.

¿Son los millones de excluidos un mero daño colateral? El Pontífice recuerda la grave deuda socio-ecológica que el mundo tiene con los pobres (LS 51). En la encíclica ratifica los derechos, a manera de nuevos títulos de propiedad de cada persona, al uso del agua en la alimentación e higiene personales (LS 29-30), de los campesinos en sus faenas agrícolas mediante el uso sostenible de los recursos y el respeto de las especies vegetales y animales, pues no son solamente recursos para ser explotados, sino que tienen un valor en sí como parte de la creación (LS 33).

5. La Iglesia imita el cuidado amoroso de Dios: “Auxilia a Israel su siervo”.

Ella sigue el ejemplo de la donación gratuita de Cristo haciendo un ejercicio continuo de desprendimiento para evitar la dinámica del dominio y de la acumulación, es decir, nos propone en

su doctrina social una manera de orientarnos hacia la acción por el amor que se pone más en las obras que en las palabras (EE 230). El cuidado de la naturaleza es parte de un estilo de vida que supone la capacidad de convivir y estar en comunión (Sartor, 2015).

El cuidado de la fragilidad de los pobres (LS 214) es nuestra misión, porque Cristo asumió el rostro de los más pobres y nos muestra que nuestra opción preferencial por los pobres es el puente que nos une a Dios y a la creación. Una iglesia pobre, con sus luces y sombras, es al mismo tiempo una iglesia de los pobres ya que en este “despojarse” de sus riquezas y poder ha experimentado que el pobre es Cristo.

El problema de la empatía en el liderazgo espiritual en un contexto de crisis global

Los científicos y profesionales de la salud hablan hoy de las neuronas espejo de la corteza premotora cerebral, que se activan cuando se ve una acción en otra persona. El área de Broca se encuentra en la corteza prefrontal posterolateral (área temporal) y en el área premotora del cerebro. Esta está vinculada al ejercicio del lenguaje humano y las actividades de imitación. Las dificultades en esta operación, así como el autismo, están asociados a dicha zona del sistema nervioso central. La actividad de las neuronas espejo se ha observado desde los seis meses de edad, y se postula que están vinculadas al proceso de simulación de los infantes, en especial con las funciones de contacto social de manera próxima. Por ejemplo, al comparar niños se observa que las niñas sostienen la mirada y son más observadoras, lo que las hace más empáticas en relación con los niños. Este fenómeno de interrelación del ser humano integra la cognición con la emoción, de modo tal que ambos resultan inseparables si se quiere respetar la integridad del vínculo de seres abiertos a la realidad de la persona del otro. La alteridad encuentra su lugar común como posibilidad y encuentro de libertades, en

especial cuando se trata de una actitud prosocial y de apoyo a las personas más vulnerables.

La persona empática puede adoptar la perspectiva de los demás, entender y tolerar diversas situaciones, así como actuar ante escenarios límite de estrés, adversidad o amenaza. Sin embargo, estas atractivas características no le restan la capacidad de experimentar el malestar que supone ser testigo de dolor y dificultad. Las dimensiones en juego tienen una connotación muy activa, puesto que lo afectivo asume el aspecto emocional experimentado de cara a las necesidades de otra persona o de un equipo. Esto conlleva cierto malestar y preocupación empática, y lo cognitivo permite analizar el proceso para asumir la perspectiva ajena. La empatía proporciona motivaciones intrínsecas (más poderosas que las extrínsecas, como las recompensas) para mejorar la vida de las personas. De esta forma, se fomenta el desarrollo de la creatividad y la innovación para dar respuestas más efectivas a las situaciones vitales de las personas, y así brindar soluciones a sus problemas desde la transformación verificable en el contacto con los demás.

Al tratarse de un proceso complejo y múltiple, que involucra la cognición, los afectos y la disposición para actuar, la empatía se relaciona con el estado emocional de otra persona. Desde una visión holística, comprende la interacción y regulación de los afectos, la presencia ante la propia conciencia, así como asumir perspectivas ante situaciones concretas y las respuestas que se desprenden en este proceso.

El periodista, psicólogo y escritor Daniel Goleman es ampliamente conocido en el mundo, gracias a sus aportes en los campos social y organizacional. El concepto de *inteligencia emocional*, tan mencionado actualmente, es una forma de racionalizar las situaciones y tomarlas de forma asertiva y proactiva, siendo la propia persona que experimenta estas situaciones quien domina

las emociones y no deja que sean estas las que la dominen. Puede sonar sencillo, pero no lo es. La inteligencia emocional requiere autoconocimiento, autocontrol, serenidad, paciencia y resiliencia. Y la inteligencia emocional no solamente es importante para cualquier persona que desee vivir bien y saludable. Es importantísima para poder ejercer liderazgo, pues solamente quienes pueden dar ejemplo, pueden liderar efectivamente. Es entonces necesario que los líderes se conozcan muy bien a sí mismos, sepan controlarse, ser serenos, tener una paciencia grandísima y una alta resiliencia ante las frustraciones, decepciones y adversidades, pues deben mostrarse seguros y optimistas, y serlo realmente, para poder guiar a sus organizaciones hacia el éxito. Pero además de los anteriores, hay un factor de la inteligencia emocional que se destaca sobre cualquier otro a la hora de diagnosticar, cultivar y pulir las competencias blandas de alguien que vaya a liderar a un grupo de personas: la empatía. Sin empatía no existe la comprensión de las circunstancias de los demás y se tiende a presionarlos y a utilizarlos como si fueran máquinas, lo que crea conflictos en el clima laboral y, por consiguiente, posiblemente un desprestigio en la marca de la empresa como empleadora. Por eso, de acuerdo con Daniel Goleman, un líder no debe ser tal si no logra tener una empatía de 360 grados y saber cómo sus decisiones y acciones afectan a cada tomador de decisiones dentro de la organización (Goleman, 2011). Es una altísima exigencia, pero si se quiere ser líder de equipos de alto desempeño, se debe también ser un líder de alto desempeño. Y ello no se aprende en un taller de un fin de semana, por lo que Goleman insiste en que se trate de procesos largos y repetitivos para hacer de la inteligencia emocional no una moda de momento, sino un hábito y una cualidad humana.

Conclusiones y recomendaciones

El fenómeno de la empatía es tan complejo como maravilloso, por cuanto permite evocar no solo los pensamientos de la sindéresis

de la razón (elemento cognitivo), o las emociones de los sentimientos de la persona (elemento afectivo), sino que desemboca en la ética práctica que busca el bien de los demás (elemento volitivo). Estas dimensiones empáticas, integradas en la persona, pueden fortalecer la cultura del buen trato y un liderazgo espiritual de servicio, al percibir, sentir y comprender el mundo afectivo de otra persona. Este proceso implica la diferenciación entre los sujetos, a fin de que el punto originario de la empatía se enfoque en un otro sin manipulación o control de su libertad.

Con la perspectiva epistemológica del conocimiento y reconocimiento de la situación de vulnerabilidad, dolor o padecimiento ajeno, es posible acceder al desarrollo de una actitud prosocial hacia la persona en conflicto, peligro o desamparo. Así se puede actuar en beneficio de la persona sin cosificarla; más bien se trata al destinatario de la actitud prosocial con dignidad y respeto por cuanto es *un otro* que siente e interpela desde su situación de dolor, en este caso, de una persona en situación de vulnerabilidad. La empatía, enfocada como un mecanismo intrínseco profundo que integra cognición, emoción y volición, permite observar un fenómeno ajeno como si fuera propio, salvaguardando la distancia real entre el problema de otra persona y los límites que ello implica. Su estudio nos permite acercarnos al propio displacer que genera confrontar la propia historia, sin quedar devastados ante la impotencia, el desgarramiento emocional y/o el silencio.

De aquí se derivan formas de afrontamiento positivas y negativas, que deben procesarse en un sano equilibrio para actuar de manera efectiva sin que el hecho confunda las situaciones personales. De singular importancia resultan el conocimiento de sí mismo, el ingenio para saber adaptarse con optimismo ante el cambio, el amor que se muestra más en las acciones que en las palabras, y su actualización heroica como *magis* en la vida cotidiana.

Estos mecanismos pueden guiar hacia una cultura de buen trato y de liderazgo en el amplio sentido de la palabra, así como también a proponer caminos formativos y educativos alternativos. En definitiva, se trata de potenciar el discernimiento como fuente de claridad, confianza y asertividad.

Siguiendo el pensamiento de Edith Stein, la empatía tiene una dimensión espiritual y otra política, puestas al servicio de las necesidades de los demás fomentan un liderazgo de aprendizaje y servicio, como visión amorosa y reconciliada del mundo. El trato y la acogida a las personas permite hacerse prójimo y próximo de su situación existencial. Este es el aporte filosófico de un tema tan interesante como intrínseco a la humanidad. Gracias a su estudio y aplicaciones se podrán desarrollar situaciones de armonía, mejor organización y de concentración de energías encauzadas en metas y objetivos claros, medibles y efectivos.

La Encíclica *Laudato si'* [LS] evoca la figura de una persona con visión de comunidad que supera el narcicismo y la auto-referencialidad. De igual manera, su visión integradora incluye la espiritualidad como eje transversal y trascendente para atender tanto el deterioro de la naturaleza (pérdida de la biodiversidad), la calidad de vida y el aumento significativo de la miseria en el mundo, así como la búsqueda de una mayor autenticidad. El liderazgo espiritual supone así un camino de salvación y servicio. Salvación por cuanto si el Dios que crea es el Dios que salva, entonces todos estamos llamados a servir a lo sagrado en la naturaleza y a darnos con generosidad a los demás.

Esta investigación propone en forma holística la toma de conciencia de nuestra responsabilidad desde el paradigma de las relaciones justas, donde la multiplicidad de los seres entra en relación y desde donde el grito de la tierra y de los pobres y excluidos

interpela nuestro pecado puesto que ellos son los más afectados por el deterioro del ambiente.

Una verdadera conversión y renovación de la humanidad se trasluce en los gestos simples cotidianos que hablan por sí solos del equilibrio y profundidad de la vida, trabajo y desarrollo humanos. Es una nueva actitud que brota del discernimiento libre y de la opción personal y comunitaria de acoger el don de la vida en lo bueno, verdadero y bello que encierra. Solo así se podrá conseguir una revolución que cambie el corazón, que venza a la violencia, la explotación y el egoísmo y que pueda ofrecer a los pobres la liberación definitiva por medio de una vida que se trasciende en la belleza de Dios y su obra al acoger el don de su misericordia.

Referencias

- (1998). *Biblia de Jerusalén*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Batson, C., Ahmad D. y N. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review* 3 (1) (2009), 141-177.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*.
- _____ (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 44 (1) (1983), 113. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113
- De Charentenay, P. (2005). Política e ambiente. *La Civiltà Cattolica*. 3960(II) 2005, 566-578.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, (2008), 279-300.

- Dworkin, R. (2013). *Religion without God*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eckhart, M. (2011). Proverbios y leyendas del Maestro Eckhart. *El fruto de la nada y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- Escobar, G. & Arredondo, J. (2014). *Ética: Diferentes ámbitos de la acción humana*. Grupo Editorial Patria..
- Fares, D. (2015). Poverà e fragilità del pianeta. *La Civiltà Cattolica*, III, 2015, (3961), 35-49.
- Fisette, D. (2015). *Hermann Lotze y la génesis de la filosofía temprana de Husserl (1886-1901)*. Ápeiron. Estudios de filosofía — Filosofía y Fenomenología. No. 3 - Octubre 2015.
- García, I. & Agustí, V. (1901). *Ejercicios espirituales de San Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, explicados por Ramón García*; Madrid: Apostolado de la Prensa.
- García, J.I. (2015). Algunos puntos débiles y fuertes de la espiritualidad ignaciana en el camino de la conversión ecológica. *Manresa: Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 87(345), 2015, 351-362.
- Goleman, D. (2011). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gomila, Antoni. (2019). Empatía. *Enciclopedia de la Sociedad Española de Filosofía Analítica*. <http://www.sefaweb.es/empatia/>.
- Grajales, P. & Nussbaum, M. (2016). La filosofía, un lugar de encuentro del arte, la educación y la ira (o las emociones). *Revista Universidad de Antioquia*.
- Iglesia Católica. Papa Francisco. (2015). *Laudato SI': Carta encíclica del Sumo Pontífice Francisco: a los obispos, a los presbíteros y a los diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre el cuidado de la casa común*. Ediciones Paulinas.
- Lipps, T. (1923). *Los fundamentos de la estética*. Traducción de Eduardo OvejeroMaury. Tomos I y II, 1923-1924. Daniel Jorro
- Man-Ging, C. I., Böhm, B., Fuchs, K., Witte, S. & Eckhard F. (2015). Improving Empathy in the Prevention of Sexual Abuse Against Children and Youngsters. *Journal of Child Sexual*

- Abuse*, 24 (7), 796-815. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1077366>
- Martini, C. M. (1998). *Una Libertad que se entrega: en meditación con María* (Vol. 78). Santander: Editorial Sal Terrae.
- Mazorra, A. & Man Ging C. I. (2020). Sexualidad reconciliada: Mirada teológica hacia un horizonte esperanzador para víctimas de abuso sexual. *Cuestiones Teológicas* 47 (107), 123-146.
- Morgade, M. (2002). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: La psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de historia de la psicología* 21 (2), 359-372.
- Moya-Albiol, L. (2011). La violencia: la otra cara de la empatía. *Mente y cerebro*, 47, 15.
- Muñoz, E. (2017). El concepto de empatía (*Einfühlung*) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. *Veritas* (38), 77-95.
- Otto, R. (1958). *The idea of the holy*. (Vol. 14). Oxford University Press.
- Sartor, V. (2015). Los pueblos indígenas y la Laudato si' desde la espiritualidad ignaciana. *Manresa: Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 87(345), 363-372.
- Savignano, Alan. (2019). Contribuciones al estudio de la teoría de la empatía de Husserl en textos póstumos. *Areté* 31(2) .451-480.
- Scheler, M. (1913). *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass. Mit einem Anhang über den Grund zur Annahme der Existenz des fremdes Ich*. Max Niemeyer: Halle a.S
- Sevilla Godínez, H. (2021). La empatía como práctica filosófica. *Revista de Filosofía*, 38 (97) (2021), 180-197.
- Stein, E. (2005). *Obras completas*. Monte Carmelo.

- Stern, N. (2007). *The economics of climate change: the Stern review*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Tatay, J. (2015). Una lectura ignaciana de la Laudato si'. *Manresa: Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 87(345), 327-338.

CAPÍTULO 5

Crisis y adolescencia tardía

La intervención en crisis en espacios universitarios

Valeria Katherine Grijalva Vásquez⁶

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

¿Es posible hablar de la adolescencia en espacios universitarios? Si se habla de las crisis o situación de crisis en los mismos espacios, seguramente la respuesta sería: sí. A través de este texto, se espera realizar un acercamiento a dos aspectos que con más frecuencia se ven entrelazados, la adolescencia denominada por algunos autores *tardía*, y las crisis que surgen y su manejo en los espacios universitarios.

Con este fin en la mira, se realizará un breve análisis de la adolescencia y sus vicisitudes, para luego hablar del espacio universitario como contenedor de los desencuentros propios de esta etapa.

⁶ Valeria Katherine Grijalva Vásquez. Psicóloga Clínica y Mgtr. en Psicología Clínica con mención en Psicopatología y Psicoanálisis por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Doctorante en Psicoanálisis por la Universidad Intercontinental de México.

Terapeuta del Centro de Psicología Aplicada de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

e-mail: VKGRIJALVA@puce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0854-186X>

Por otro lado, se tomará a la crisis (urgencia) como un referente para pensar en la intervención psicológica dentro de la universidad, y los distintos actores que se encuentran alrededor de esta realidad.

Introducción

A la sala de espera del servicio psicológico universitario llega una estudiante, acompañada de una docente. La estudiante muestra una tranquilidad que parece más ensimismamiento, sin decir palabra y mirando al frente. La docente, por el contrario, se encuentra notoriamente afectada, casi temblando y buscando de inmediato que alguien la reciba. La estudiante se sienta y no dice nada. Es la docente quien ingresa al área de recepción y menciona que la estudiante se encuentra en “crisis” y debe ser atendida de inmediato.

Se conversa brevemente con la docente, quien menciona que unas alumnas, compañeras de la estudiante que va con ella quien acompaña, le han comentado que al parecer la joven ha querido tomar unas pastillas durante una clase, y ellas, sin saber qué hacer, le quitaron la medicación y más tarde la llevaron donde la docente. Conociendo que existe un servicio psicológico, la docente le dice a la estudiante que debe acompañarla para que sea atendida ya que menciona “no sabría qué hacer si algo le pasa”, mostrando cierta carga de responsabilidad sobre los actos de *su* estudiante.

Al hablar con la estudiante, se muestra en extremo tranquila, dice que nunca pensó en atentar contra su vida, que pensó que si tomaba más medicación se iba a calmar más rápido para atender a clase. Menciona que sus compañeras se asustaron porque nunca la habían visto tan alterada y tampoco sabían que tenía medicación. Comenta sobre un incidente con su padre antes de llegar a clase, lo cual la alteró mucho y llegó “descompuesta” a clases, razón por la cual quería tranquilizarse “rápido”. Dice que nunca pensó que iba a “llegar a tanto” su llanto y que las discusiones con su padre son

algo cotidiano, pero hoy se sintió más afectada que de costumbre. La estudiante nunca ha considerado iniciar un acompañamiento psicológico, desde los quince años empezó a tomar medicación para un trastorno ansioso depresivo, y de acuerdo con lo que comenta, se ha sentido cómoda de esa manera.

Durante el encuentro de “intervención en crisis”, se habla de las posibilidades de trabajo personal, así como del lugar de su padre y madre en su vida. La estudiante dice que pensará sobre iniciar o no un proceso psicológico.

Afuera la espera una compañera, encargada por la docente para que la acompañe y no la deje sola. Incluso ha querido llamar a los padres de la estudiante para que la vayan a recoger, pero lo han impedido sus mismas compañeras. La estudiante se va... más tranquila, menos ensimismada, con información de un proceso distinto al psiquiátrico. Sin embargo, tan pronto se encuentra con su compañera, extiende su mano solicitando sus pastillas.

La escena que se ha narrado no es desconocida para quienes trabajan en los servicios psicológicos universitarios actualmente. Estudiantes acompañados de amigos, docentes, médicos, padres inclusive, llegan esperando sean atendidos por una “crisis”. Sea que lo pidan ellos o sus acompañantes, la cantidad de solicitudes ha ido incrementando notoriamente, pero, así mismo, la demanda de una atención inmediata también trae una demanda de resultados y soluciones inmediatas.

Este acercamiento de los estudiantes que no es sin un otro, aunque a veces en ausencia de uno, pone en cuestionamiento su propio lugar: ¿es un adulto?, ¿es un niño?, ¿por qué viene acompañado? O en otros casos, ¿por qué es llevado a la consulta?

Pero también pone en cuestionamiento el lugar de la llamada crisis y la intervención en crisis. ¿Se interviene frente a una crisis de este sujeto? o ¿se está frente a una crisis adolescente?

La adolescencia

Si bien el inicio de la adolescencia se puede determinar por el momento en que aparecen los primeros cambios físicos, especialmente en relación con los caracteres sexuales, el fin o conclusión de ésta no tiene una definición clara. Las adolescencias pueden extenderse debido a factores tanto físicos como sociales y culturales.

En relación con estos cambios físicos, no se pueden desconocer también los cambios neurológicos y cognitivos. Robles (2004) menciona que el avance cognitivo de un adolescente se da en la relación entre cerebro y cultura, “el desarrollo del adolescente se dará dentro de las posibilidades de su sistema nervioso y las características del ambiente que le toque vivir. Las combinaciones genéticas y de constructos culturales son infinitas, por lo que la individualidad del adolescente será siempre única” (pág. 104).

Green (1993) menciona que “la adolescencia no es un período circunscrito de la vida. Puede aparecer antes y prolongarse después de una cierta edad. Es un estado mental” (pág. 40). En este sentido, puede existir adolescencia en el adulto, adultos adolescentes, adultos que no dejan de ser adolescentes o adultos que tienen recaídas adolescentes. Es decir, al ser un estado mental, se puede entender como un momento en el cual se tienen ciertas características relacionadas con el desarrollo del narcisismo.

Por otro lado, Meltzer (1998) dice que la adolescencia puede pensarse como un lugar. Lugar por el cual se atraviesa, se transita. En su texto menciona que “el verdadero grupo adolescente comienza a experimentar vivencias depresivas: es capaz de sufrir y de tener,

entonces, un buen desarrollo” (Meltzer & Harris, 1998, pág. 134). Es decir, de alguna manera es necesario experimentar estas vivencias para que el adolescente encuentre una salida de este lugar. Se podrá entonces ver cómo la crisis puede estar relacionada con este estado adolescente.

Waddell (2018), por su parte, menciona que se debe tomar en cuenta la propia especificidad y detalle de esta etapa o grupo de edad. Habla, además, de problemas que caracterizan a la adolescencia como: el odio a sí mismo, ansiedad, depresión, manía, adicción, autolesiones, ideación suicida, entre otros. Estas dificultades son necesarias pensarlas y trabajarlas, no desestimarlas. Sin embargo, hay que tratarlas y pensarlas desde la especificidad adolescente, para no diagnosticar.

La misma autora menciona que se debe tener “respeto” por la particularidad de este periodo, ya que hay una ambigüedad y desorientación. Es entonces necesario trabajar sobre el orden y el desorden de la adolescencia. Establecer un diagnóstico, dice, es muy difícil, justamente por estas características que a veces se vuelven extremas en una época de transición.

En la misma línea, Laufer (1995) dice que “todos los adolescentes experimentan estrés en algún período. Las variaciones de comportamiento en esta fase son tan numerosas que a menudo es difícil decidir qué comportamiento se debe a un estrés pasajero y que comportamiento debe ser considerado como señal de alguna alteración psicológica más seria” (pág. 18). Al tomar en cuenta esto, se vuelve importante el analizar justamente qué es lo que el adolescente está atravesando y no solo hacer una evaluación o análisis de los llamados síntomas. En este sentido, el autor (Laufer, 1989) menciona además, que la transferencia en el trabajo con los adolescentes será fundamental. Es en la transferencia, dice, donde

finalmente el adolescente puede hablar de los pensamientos que pasan por su mente.

Aberastury (2012) menciona que la adolescencia es un periodo donde se deben atravesar duelos, duelo por el cuerpo infantil, duelo por la identidad de la infancia y duelo por los padres. El atravesamiento de estos duelos, dice, emparenta a la adolescencia con la psicopatía. Por lo que no se puede pensar en una patología, sino un similar.

Hasta aquí, se ha realizado un recorrido por la visión de distintos autores en relación con el lugar de la adolescencia. La mayoría de éstos coinciden en pensar a la adolescencia como una etapa en la cual hay desorden, ambigüedad y pérdidas, las cuales, en algunos casos, incluso, pueden simular una patología, por lo cual en el trabajo con los adolescentes es necesario generar una transferencia que les permita hablar de lo que les sucede.

La adolescencia, entonces, se encuentra caracterizada por pérdidas, desorden, estrés, ideaciones, y al no ser una etapa que concluye tajantemente, podemos encontrar adolescentes en espacios universitarios. Adolescentes que legalmente son adultos, pero continúan en este proceso, que aún no atraviesan ese lugar y, por tanto, es necesario establecer una nueva visión del trabajo institucional que se puede plantear.

Daniela es una adolescente de diecisiete años con quien se lleva un trabajo terapéutico de algunos años. Hace un año, aproximadamente, sufrió de un episodio de ansiedad que le llevó a dejar el colegio. Ella menciona que le comentó a la madre que ya no quería “hacer nada”, sentía un cansancio extremo y la idea de muerte estaba muy presente. A lo largo del trabajo que se llevó con ella, logró mencionar en un momento que frente a la pregunta de unos amigos del porqué iba al psicólogo, se dio cuenta de que: “es el lugar donde puedo decir lo que me pasa, sin miedo de hacerle daño

a alguien, como mi mamá o mis amigos”. Y dentro de la sesión dijo: “No es que sienta que no te importa, sé que te importa lo que te digo, pero contigo no tengo miedo de decir que me quiero morir”.

En una sesión menciona que ella, cuando era más pequeña, se enteró que sufría de un “trastorno de ansiedad”, porque su mamá llenó un formulario de la escuela y colocó esto. Al preguntarle ella por este particular, la madre le dice que un psicólogo le hizo una evaluación y determinó que sufría de ansiedad. Ella tenía doce años. Menciona que, debido a esto, ella le pidió a su madre buscar una psicóloga y así llegó a la consulta. Dice en esta sesión: “por primera vez en muchos años, creo que ya no tengo el trastorno, creo que ahora tengo ansiedad como síntoma, pero no como un trastorno, se siente muy diferente al momento cuando yo ya no quería nada”.

Tomando en cuenta el caso de Daniela, surge también la pregunta por el diagnóstico y cómo en la actualidad se diagnostica un periodo que no necesariamente trae consigo un trastorno o una psicopatología, pero que se puede llegar a parecer a una por la dificultad de la organización psíquica de los adolescentes.

En la escena inicial, también se habla de la medicación y del trastorno. Parecería que más temprano que tarde la respuesta inmediata es diagnosticar y medicar y no atravesar un periodo, con todas las vicisitudes que esto implica.

Los padres llegan al médico, al psicólogo, esperando un diagnóstico, que se dé respuesta a qué tiene el adolescente y, frente a esa demanda, muchos profesionales brindan esa respuesta esperada: “trastorno de...”.

Actualmente, llegan muchos adolescentes y jóvenes adultos con diagnósticos desde muy jóvenes e incluso con medicación. Trastorno de ansiedad, trastorno ansioso-depresivo, trastorno de

pánico, trastorno límite de personalidad, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastorno opositor desafiante, y la lista podría continuar. Muchos de ellos llegan con esta etiqueta preestablecida por un adulto que cataloga al joven dentro de un conjunto de síntomas, que bien podrían ser manejados desde un lugar de extremo cuidado, como mencionaban los autores precedentes. Son los mismos padres, en la actualidad, quienes no pueden imaginar que sus hijos simplemente están atravesando una etapa por la que ellos también pasaron y que se podría acompañar de modo distinto ese momento de desorganización.

Recalcatti (2014) menciona que en la actualidad existe una confusión de las generaciones. En su texto menciona que la tarea de ser padres es una de las tareas imposibles y el lugar de los padres es saber que su tarea es imposible, y esto se logra si ellos mismos se encuentran también sometidos a la ley de la palabra.

En la actualidad, dice, los padres se encuentran muy cercanos a sus hijos, demasiado parecidos, asimilados a la misma juventud, lo que lleva de alguna manera a la evaporación del padre, de la ley. Esto lleva a que existan padres angustiados, sin saber qué hacer con los hijos, e hijos perdidos que no saben qué hacer más que tratar de imponer su propia ley. Frente a eso, dice Recalcatti (2014), se busca la intervención de un tercero. “En una época en la que el Tercero parece no existir ya, en una época en la que todo parece igual a todo, en la que la diferencia entre generaciones parece engullida en una identificación confusa entre padres e hijos, se acostumbra a recurrir a un Tercero cada vez que surge un obstáculo en la búsqueda de los intereses propios de los intereses de los hijos” (pág. 68).

Es justamente en relación con esta búsqueda de un Tercero que parecería que los padres tratan de que se les dé una respuesta alrededor del “qué tiene” y, si no obtienen una respuesta que les

satisfaga, buscarán otra. Pero no hay una mirada para el interior, para preguntarse sobre lo que ellos como padres pueden hacer.

Recalcati (2014) dice además, que parecería que los padres mismos son “muchachotes” grandes que siguen perdidos, sin poder instaurar la ley de la palabra, pidiendo la intervención de un Tercero, Otro, pero a la vez aliándose a sus hijos, cuando ese Otro sí interviene.

En la realidad universitaria actual, se puede ver cómo con mayor frecuencia se involucran los padres en todos los aspectos de sus hijos. Siendo que estos, aunque son mayores de edad a nivel legal, siguen manejándose de manera adolescente. En muchas ocasiones, los padres solicitan la intercesión del Tercero, como menciona Recalcati (2014), que ellos ya no saben qué hacer con sus hijos, o preguntando por qué la institución no toma otras medidas frente a la educación, no solo académica. Pero en el momento en que existe una imposición de la Ley, dan un paso a un lado y acusan a la institución de no comprender a los mismos.

Así mismo, volviendo la mirada a la institución, y retomando el caso presentado de manera inicial, parecería que, de la misma manera, es la docente quien busca la intervención de un Tercero, sea la intervención del psicólogo o de los mismos padres, para levantar esa responsabilidad que parecería le han colocado sobre sus hombros. Así como lo menciona Recalcati (2014) en relación con los padres, ¿será que también con mayor frecuencia, son los docentes quienes se encuentra asimilados a los estudiantes?

La adolescencia tardía y la crisis en la adolescencia

Dolto (1990) menciona en su libro *La causa de los adolescentes*, que la adolescencia es una etapa de mutación, de la cual el adolescente no puede decir nada al respecto, porque hay una gran carga de angustia. Y añade que “el estado de adolescencia se prolonga según

las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración” (pág. 12). En este sentido, dice, además, que son los adultos quienes deben ayudar al adolescente a adoptar responsabilidades, de lo contrario se pueden encontrar adolescentes incluso cuando ya estén adentrados en la edad adulta.

“Límites de exploración”, dice Dolto (1990), que la sociedad debe imponer a los jóvenes. ¿Dónde se encuentran ahora esos límites? Hace algunas generaciones, los padres cumplían con brindar la educación secundaria a los hijos, luego de lo cual era su deber: buscar trabajo, independizarse y de ser posible estudiar, eso sí, sin descuidar sus otras responsabilidades. Esos límites se han ido expandiendo, ahora existe la idea de que los padres deben cubrir la educación universitaria de los hijos, e incluso en algunas esferas se piensa que deben cubrir hasta la educación de posgrado. ¿Hasta qué punto el adulto está ayudando al adolescente a asumir responsabilidades?

En el mismo texto, Dolto (1990) menciona que el paso a la edad adulta puede traducirse en términos de la independencia económica y la adaptación a un grupo social. Es decir, poder independizarse de los padres, alejarse de ellos sin sentir culpa por empezar algo por su cuenta. Sin embargo, en la actualidad, son muchos los jóvenes universitarios de grado y posgrado, que por diversos motivos aún no logran esa independencia, los espacios laborales se encuentran limitados y continúan bajo el abrigo económico de los padres. Lo cual genera que esta etapa también se vea extendida.

Aberastury (2012), por su lado, habla también del lugar de los padres en el ingreso del adolescente al mundo adulto. Menciona que hablar de adolescencia sin hablar de los padres es un trabajo incompleto ya que una de las grandes dificultades puede ser también

la ambivalencia y resistencia de éstos para aceptar el proceso de crecimiento.

Si bien, la autora dice que frente a la rebeldía o desprecio que el adolescente muestra al adulto, se puede dar un refuerzo de la autoridad de los padres, lo cual hará difícil el proceso. También podría darse que el adulto se pierda frente a la aceptación de los cambios de su hijo, que inician desde lo biológico, puesto que esto lo enfrenta a sí mismo con respecto a sus propios cambios y la aceptación de su propio devenir.

En esta búsqueda de la juventud eterna, la adolescencia confronta a los padres con su propio futuro, por lo que se puede ver a padres y madres muy similares a sus hijos, como ya lo mencionaba Recalcatti (2014). El adolescente pone en evidencia al adulto y cómo este adulto lo enfrenta es lo que ayudará también a la salida del mundo adolescente.

El lugar del adulto frente al adolescente es trascendental. Tanto Dolto (1990) como Aberastury (2012) mencionan que el adolescente debe buscar figuras ideales o modelos de relevo en relación con los modelos familiares, los cuales permiten tener una toma de autonomía. Cuando estos modelos o ideales no se logran, ese desarrollo puede verse afectado, puesto que no hay un modelo que lo oriente en la toma de decisiones del mundo adulto. Siguiendo la idea de Recalcatti (2014), esta búsqueda de modelos se queda limitada tanto a nivel familiar como externo, dado que lo que encuentra el adolescente son similares y no modelos.

Ahora bien, si existe una adolescencia extendida, o tardía, y la adolescencia en sí misma se puede considerar una etapa de crisis, este tiempo extendido también traerá consigo sus propios momentos de angustia y crisis.

Aberastury (2012), en su texto *La adolescencia normal*, coloca desde su mismo título la dificultad de ubicar aquello que está fuera de la norma o es parte del periodo mismo de la adolescencia. Si bien, toma en consideración que hay aspectos socioculturales que influirán en el reconocimiento de la condición de adulto y la forma en que se transita el periodo adolescente, también menciona que hay situaciones que por sí mismas deben cumplirse para que se dé un reconocimiento personal de esa transición por parte del adolescente.

En este sentido, el adolescente pasa por un estado de desprendimiento que tendrá sus propias connotaciones y que lo llevarán a configurarse como un nuevo sujeto.

El camino a esta nueva configuración estará lleno de crisis, una de esas es la búsqueda de su identidad, que implica de manera inicial aceptar la pérdida de una identidad que ya existía, la identidad infantil. Gran parte del periodo adolescente presentará justamente esta dificultad, la pregunta sobre sí mismo. Esto inicia con la presentación de distintas caras frente a los otros, incluyendo a sus padres. Otra de las crisis que se presenta es la búsqueda de una madurez intelectual, la cual permitirá al adolescente adentrarse en el mundo adulto con un sistema de valores y una ideología determinada.

Tanto la búsqueda de la identidad como el acercamiento a la intelectualidad y sus cuestionamientos filosóficos ponen al adolescente en la necesidad de confrontarse con sus padres y la pérdida de aquellos que fueron los que lo sostuvieron en la infancia.

En el espacio de recepción para usuarios del centro psicológico de la universidad se encuentran el padre y la madre de un joven estudiante. Quieren que se le haga una prueba de orientación vocacional, ya que, en palabras del padre “tiene que darse cuenta de que será en buen médico”. La madre por su lado dice que ve que su

hijo sufre mucho con la carrera y le preocupa que no logre alcanzar el rendimiento necesario para pasar el semestre. Se encuentra cursando el segundo semestre y en el primero ya mostró signos de no querer continuar con la carrera. Al preguntarles sobre la decisión de su hijo de estudiar medicina, el padre cuenta que es la carrera de la familia, él y sus tíos son médicos, así mismo dos de sus sobrinos estudian medicina y su hijo “mostró dotes y deseos de continuar con la profesión familiar desde pequeño”. La madre acota que es cierto, pero que cuando entró al colegio mostró también con otros intereses y que uno en especial es la música. Dice, además, que su hijo ya le dijo a su padre que su interés por la música es mayor que por la medicina y no quería inscribirse en la carrera, sin embargo, el padre le dijo que él tomó la decisión desde pequeño y no puede cambiarla a último minuto.

¿Será que este padre no ha logrado hacer el duelo por la identidad infantil de su hijo? El joven manifiesta que no quiere continuar con la carrera, que no es necesaria una prueba de orientación profesional, que lo que quisiera es que su padre entendiera que no le interesa más la medicina, pero no quiere “estar en malos términos con él”.

Hay muchos jóvenes que están buscando aún su identidad, la elección de la carrera es parte de esa búsqueda y puede también ser una de las crisis importantes de la etapa adolescente. Satisfacer el deseo de los padres, pero también confrontarse a su propio deseo, y con eso a la posibilidad de la equivocación, los pone constantemente en una crisis con respecto a su identidad adulta. Si, además, se suma la imposibilidad de los padres de escuchar, de dejar ir al hijo niño que quería cumplir con los sueños del adulto, se puede convertir en una situación aún más compleja para el adolescente que intenta ingresar al mundo adulto.

De acuerdo con Quiroga (1999), desde el punto de vista cronológico, existen tres etapas: adolescencia temprana, adolescencia

media y adolescencia tardía o fase resolutive. Es en esta fase tardía o resolutive que el adolescente debe resolver algunos conflictos, entre ellos el logro de la orientación vocacional o laboral, el deseo de independencia económica, de vivienda, el deseo de construir una pareja estable y la discriminación entre quienes solo los padres y el “quién soy Yo”, como una delimitación de las subjetividades.

¿Qué es la intervención en crisis?

Para poder hablar de la llamada “intervención en crisis”, parece importante inicialmente definir qué es crisis.

Etimológicamente, la palabra ‘crisis’ viene del verbo griego *krinein* y de su sustantivo *krisis* que significa juicio o decisión. La Real Academia Española (2023) menciona varias acepciones de la palabra crisis. La primera dice que es un “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o situación”, la segunda, a nivel médico, dice que es “la intensificación brusca de los síntomas de una enfermedad”.

De manera general, entonces, podemos mencionar que tiene que ver con un cambio que puede traer consecuencias importantes y que, además, tiene que ver también con el juicio que se haga de una situación para tomar decisiones. En sí misma, la palabra crisis de manera popular, hace referencia a que un sujeto se encuentra atravesando una situación difícil o complicada.

Sin embargo, como nos dice Musicante (2005), la crisis es indisoluble con la vida. La vida está llena de situaciones de crisis. El ciclo vital en sí mismo trae un sinnúmero de crisis, que inician en el nacimiento y continúan a lo largo de la vida: la lactancia, la dentición, el destete, la entrada a la vida escolar, la adolescencia, la elección de carrera, la elección de pareja, paternidad y maternidad,

el envejecimiento, por mencionar algunas. Además, nos recuerda que hay otras crisis que se presentan como momentos: viajes, enfermedades, cambios, pérdidas, etc. Para el autor, es necesario entonces hacer una separación entre las situaciones del ciclo vital que generan crisis, de otras que son contingentes y que provienen del exterior del sujeto.

El autor coloca a la adolescencia como una de las crisis del ciclo de la vida, así como la elección de carrera y la elección de pareja. Es decir, hay crisis que son vitales e inherentes a la vida humana. Estas situaciones son las que regularmente se presentan al tratar con estudiantes universitarios y que muy probablemente traen consigo cambios, o toma de decisiones que pueden devenir en una crisis. Crisis, pensada como esos momentos de dificultad, no solo para el mismo sujeto (adolescente), sino también, como hemos visto, para sus padres y su entorno.

Ahora bien, al pensar en la “intervención en crisis”, aparece necesariamente la noción de urgencia, una situación o conflicto que aparece para irrumpir en lo cotidiano y que genera un conflicto al que, al parecer, hay que dar una respuesta inmediata.

Sotelo (2007) dice que la urgencia se presenta como un dolor, como un sufrimiento debido a una ruptura, un quiebre de la homeostasis. Al igual que Musicante (2005), dice que cualquier acontecimiento que sea inesperado o contingente puede generar un quiebre en el equilibrio de la vida, lo cual genera una urgencia. El camino, dice la autora, es localizar lo que ha quebrado el equilibrio, ubicar el punto de ruptura que ha puesto en cuestionamiento las relaciones con los otros: “Una urgencia pone en crisis toda la relación del sujeto con el adentro y con el afuera” (pág. 27).

Musicante (2005), en su texto, hace un recorrido por las distintas concepciones de la intervención en crisis desde una visión psicoanalítica. Menciona que el concepto de intervención, como

tal, aparece desde una visión psicológica, social que hace frente a las catástrofes tanto naturales como sociales. Por otro lado, también presenta un enfoque definido a partir de los aportes de Fiorini, en relación con la psicoterapia focalizada o de duración limitada, lo cual, dice, puede servir para la intervención en crisis. Entre estas aportaciones recuerda que es importante escuchar, proporcionar información, clarificar, interpretar, indicar, encuadrar, entre otras. Además, menciona que en la intervención se debe recordar que solo se llega a trabajar a nivel preconscious, que tendrá como objetivo una recomposición psíquica, para luego pasar a otro momento.

Es decir, siguiendo la línea de Sotelo (2007), se trataría de retomar en cierta medida una homeostasis, volver a un equilibrio, que parecería un regreso, pero que, en verdad, sería un nuevo momento de equilibrio, luego del atravesamiento de la crisis. La intervención, dice la autora, requiere de una lectura que vaya un poco más allá de lo apremiante de la urgencia.

“Esa manera de desborde que sacude y desacomoda al sujeto y a su relación con los otros, también produce un pasaje de la intimidad de su sufrimiento privado a algo que se hace público. Si llega a la institución es porque algo dejó de pertenecer a su pequeño teatro privado y tiene relación con su síntoma, con el sufrimiento, con las ideas, con la fantasía, con el cuerpo” (pág. 27).

Esta idea de que algo salió del orden de lo privado da cuenta del pedido de que aquel sujeto que llega en crisis pueda “ser intervenido” para que las cosas vuelvan a la “normalidad”. Sin embargo, esa salida, esa emergencia, puede dar cuenta de que algo en realidad “emerge” y quizás necesita ser trabajado desde una escucha distinta, donde se pueda justamente escuchar más allá de la mera urgencia.

Sotelo (2007), en este sentido, menciona que frente al pedido de una respuesta inmediata se puede volver a la concepción de Lacan presentada en el texto *El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre*

anticipada. Un nuevo sofisma, donde propone que el sofisma es: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento para concluir. Y propone que frente a la premisa de “no hay tiempo”, el analista podrá proponer “hay todo el tiempo”, con la intención de que sea el sujeto quién pueda decir algo de sí mismo y así pueda pasar por los tres momentos del sofisma.

Tanto Sotelo (2007) como Musicante (2005) permiten tener pistas importantes de cómo abordar una situación de crisis. Por un lado, se encuentra esta escucha distinta que se pueda brindar al sujeto, que le permita reconocer algo de sí mismo para obtener una respuesta propia y, por otro lado, trabajar en una recuperación de un equilibrio psíquico a través de técnicas muy puntuales y ubicando desde qué lugar surge la crisis.

La intervención en crisis en la universidad. Un modelo en construcción

“Tenemos otra intervención en crisis” se escucha a través del teléfono cuando la asistente se comunica con una de las psicólogas en el servicio psicológico universitario. Es la tercera intervención del día, y ya no es poco común que haya más de una diaria. Hasta hace un par de años, la estadística no era diaria sino semanal. Tres situaciones de crisis se consideraba un número alto en una semana. Actualmente, se recibe siempre al menos una situación de crisis al día.

Esta realidad ha permitido que se abra la discusión en el centro sobre quién está en el lugar de la crisis. ¿Desde dónde se escucha a los estudiantes para catalogar que se encuentran en un estado en el que se debe recurrir a la intervención psicológica? ¿Son los mismos estudiantes? ¿Son los docentes? ¿Son las otras áreas de atención? O ¿Son los mismos psicólogos que reciben a los estudiantes en el primer momento de acogida?

Y, por otro lado, ¿Qué es lo que se escucha como crisis? ¿Es una discusión con los padres? ¿Es una ruptura amorosa? ¿Hay dudas sobre la carrera? ¿Hay una amenaza de autolesiones? ¿Fue un intento autolítico? ¿Hay un diagnóstico previo?

La intervención en crisis como dispositivo se ha planteado para que cualquier estudiante que considere que requiere un espacio inmediato o único para hablar de una situación específica pueda acercarse y encontrar la escucha de un psicólogo, lo cual da garantías como: la confidencialidad, una escucha sin juicios y la posibilidad de sentirse descargado y con nuevas posibilidades frente a la situación causa del conflicto. También se ha planteado el espacio para que los docentes o personal administrativo puedan acercarse en caso de que no puedan manejar una situación frente a uno o algunos de los estudiantes, e incluso llevarlos si consideran que es importante la intervención psicológica. Además, los y las psicólogas del centro pueden acudir a distintos espacios del campus en caso de que un estudiante no se encuentre en condiciones de acercarse, dada la situación física y psíquica en la que se encuentre. Se ha definido, además, una categorización de la urgencia de una atención posterior a la crisis, la cual ha sido implementada, aunque no sin dificultades.

Por otro lado, en los casos denominados “más complejos”, cuando se habla de intentos autolíticos y la vida o integridad del estudiante ha sido puesta en riesgo, se deben habilitar otras rutas. La primera es trabajar de manera conjunta entre el Centro Psicológico y la Dirección de Bienestar, para poder brindar el acompañamiento necesario, así como poner en conocimiento de la familia la situación que se presenta en el momento y tomar alternativas de prevención inmediata. A la par, se habilitarán espacios más a largo plazo para el acompañamiento psicológico del estudiante.

En otros casos, donde los estudiantes atraviesan situaciones de violencia, también se habilitan alternativas de acompañamiento

más específicas, donde se brindará una intervención inicial y luego, a través de la valoración de la urgencia, se procederá a definir las rutas necesarias.

Cuando la psicóloga sale a recibir al estudiante que llega para la intervención, nota cierta calma, lo invita a pasar al cubículo de atención y se da cuenta de que su calma es solo aparente. Se sienta y empieza a llorar. Menciona que tuvo una discusión con su pareja hace una semana, tiempo en el que no han hablado y no sabe cómo afrontar lo que está sintiendo. Se siente extremadamente triste y no se concentra en clase, sus compañeros de aula han empezado a notar su desánimo, lo cual le preocupa porque solía ser “el alma de la fiesta”. Dice que es la primera vez que le rompen el corazón, que no entiende por qué su pareja no pudo quedarse a su lado a pesar de las dificultades. El estudiante tiene dieciocho años, apenas los cumplió al ingresar al primer semestre que actualmente cursa. Su relación duró dos meses. Pero esta ruptura (ruptura también de la homeostasis psíquica) se siente devastadora. Le han dicho, amigos y familiares, que esto ya pasará, que no debe sufrir, que ya mismo encuentra a alguien más, pero no se alcanza a ver el sufrimiento real que esto le causa.

Es en el espacio de la intervención en crisis donde encuentra validación de esa ruptura por primera vez. Es válido que pueda sufrir por aquello que siente para él como el “fin del mundo”. Esa búsqueda de su identidad se ha visto quebrada por un conflicto psíquico, donde se pone en juego su narcisismo. La pregunta “¿qué hice mal?” pone en evidencia justamente este conflicto consigo mismo y con sus figuras modelos, como que debiera cumplir con lo esperado por el Otro y los otros para seguir siendo quien lo completa.

Al terminar la intervención, el joven se va mencionando que se siente un poco más tranquilo, que agradece que exista un espacio

para llorar sin miedo y descargar su dolor, donde no le digan que ya encontrará a alguien más.

Aberastury (2012) menciona que el adolescente piensa y habla mucho más de lo que actúa, sin embargo, existe una frustración al no sentirse escuchado y comprendido. A la vez que considera que habla, también hay una imposibilidad de comunicarse adecuadamente, por lo que no es comprendido y puede llegar a frustrarse, llegando a pasar a un lenguaje de la acción.

No siempre es posible comprender al discurso adolescente, por lo que reflexionar sobre lo que menciona la autora es importar para abrirse a un discurso que en ocasiones puede parecer desconocido. Cuando el adolescente no siente que ha sido comprendido, puede llegar a actuar. La forma en que el adulto reacciona a ese acto del adolescente será importante. Se presenta aquí la duda, ¿será que la cantidad de diagnóstico o medicalización del adolescente no se da justamente porque es una reacción inmediata al acto?

Se apuesta a que la escucha de la intervención en crisis dé una respuesta inmediata, pero quizás en esta constante búsqueda de la inmediatez para aliviar la urgencia, lo que se pueda brindar a través de estos espacios es una pausa, donde el joven, adolescente, estudiante, pueda encontrar una escucha distinta, un acercamiento al mundo adulto que le permita poner en perspectiva sus propios ideales y modelos, y de esta manera volver a un equilibrio a través de herramientas propias.

Conclusiones

La adolescencia no es un periodo determinado y limitado en tiempo, es un estado que se puede extender más allá de una edad legal, que se va construyendo a partir de los ideales y modelos adultos que se puedan presentar a los jóvenes, así como los límites mismos que la sociedad adulta impone.

Actualmente, dentro de la universidad, se puede encontrar aún a muchos jóvenes que se encuentran atravesando la etapa adolescente, por lo que la escucha debe ser pensada también, en relación con la transferencia en esta edad, lo cual será fundamental para brindar un acompañamiento adecuado y pensado en la especificidad de cada una de las adolescencias.

La intervención en crisis puede ser un dispositivo adecuado para abordar la crisis de la adolescencia, como crisis vital, así como otras crisis contingentes que ocurran en distintas etapas de la vida. Sin embargo, será importante incorporar nuevos acercamientos a los estudiantes universitarios, para facilitar una atención integral a sus vivencias como adolescentes.

El modelo de intervención en crisis dentro de la universidad aún es un dispositivo en construcción y constante movimiento. Proponer que se vea este modelo, también desde los sujetos que se atiende, puede permitir comprender el movimiento e ir construyendo herramientas que se adapten a los constantes cambios sociales por los cuales atraviesa el adolescente actual.

Referencias

- Aberastury, A. & Knobel, M. (2012). *La adolescencia normal*. México: Paidós.
- Blos, P. (2011). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona : Six Barral .
- Española, R. A. (Diciembre de 2023). Obtenido de <https://dle.rae.es/crisis>
- Green, A. (1993). El adolescente en el adulto. En *Psicoanálisis ApdeBA* (Vol. XV, págs. 39-67).
- Laufer, M. (1989). Psicosis en la adolescencia: ¿Realidad o ficción? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*.
- Laufer, M. (1995). *El adolescente suicida*. Londres: Biblioteca Nueva.

- Meltzer, D. & Harris. (1998). *Adolescentes*. Buenos Aires: Spatia.
- Musicante, R. (2005). Intervención en crisis, ¿encuadre o dispositivo analítico? En S. Bleichmar, C. Schenquerman, R. Musicante, & A. Tradatti, *Intervención en crisis, ¿encuadre o dispositivo analítico?. Serie Comentarios psicoanalíticos 2* (págs. 33 - 72). Argentina : Editorial Brujas.
- Quiroga, S. (1999). *Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco: Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona : Anagrama.
- Robles Garibay, I. (2004). *El adolescente*. Gernica.
- Sotelo, I. (2007). *Clínica de la Urgencia*. Buenos Aires: JCE Ediciones.
- Waddell, M. (2018). *On Adolescence*. Londres: Routledge.

CAPÍTULO 6

Narrativas sobre comunidad y liderazgo en la vivienda social

La vida pública y privada en la reconstrucción social pos desastre en Bahía de Caráquez, Manabí, Ecuador

Emilio Salao-Sterckx⁷

Carolina Mulki-Pontón⁸

Verónica Egas-Reyes⁹

7 Emilio Salao Sterckx, investigador del Instituto de Salud Pública de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Sus campos de investigación e intervención son la Psicología clínica comunitaria, la Clínica ambiental, con enfoque en desastres, la Salud mental intercultural, violencias, sistema penitenciario y Salud mental del trabajo.

e-mail: eqsalao@puce.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0062-270X>

8 Carolina Mulki, psicóloga clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en libre ejercicio en el diagnóstico, evaluación e intervención psicoterapéutica y sus campos de investigación se relacionan al diagnóstico e intervención psicosocial.

e-mail: psicarolinamulki@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-006-5371-9934>

9 Verónica Egas es psicóloga clínica, psicoterapeuta y docente de la Facultad de Psicología de la PUCE. Es investigadora de Alto Impacto PUCE y su trabajo se centra en: dispositivos

Resumen

El terremoto del 16 de abril del 2016 es considerado el mayor desastre “natural” de la historia reciente del Ecuador. Sin embargo, la experiencia misma demuestra que los desastres no son solo naturales, sino además sociales y culturales, por lo tanto, un proceso de reconstrucción también implica esas dimensiones. Esta investigación realizada por la PUCE parte de la experiencia de reconstrucción en la ciudad de Bahía de Caráquez (Provincia de Manabí), encontrándonos con las nociones de sociedad y naturaleza, como también de resignificación y reproducción de los roles de los hombres y mujeres en la lucha por reconstruir sus vidas luego del desastre. A través del método biográfico, se descubren los tropos bajo los cuales varias mujeres luchan por sostener su espacio privado familiar y activar su vida pública a través de sus propias concepciones de comunidad y liderazgo. Los desafíos que atraviesan en un entorno social machista, las limitaciones socioeconómicas y la dependencia en las instituciones religiosas, propician en ellas formas singulares de reconstruir la vida y el tejido social.

Introducción

La concepciones formales y teóricas sobre los desastres dejan implícita las relaciones que existen entre la individualidad y lo social, inclusive desde la definición de la RAE (2018): “Desgracia grande, suceso infeliz y lamentable [...] Cosa de calidad, resultado,

psicológicos, salud mental, comunidades, psicoanálisis, psicoterapia, desastres sociales y ambientales, nuevas tecnologías y virtualidad.

e-mail: megas776@puce.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5361-8213>

organización, aspecto u otras características muy malas [...] Persona poco hábil, que lo hace todo mal o a la que todo le sale mal”. En otro ámbito, el desastre, como un campo de investigación, suele tomar como punto de partida la discusión de la relación sociedad-naturaleza, especialmente en la investigación cualitativa. Como señala García Acosta, los desastres entretejen las construcciones sociales sobre el riesgo, sobre lo aceptable, lo inaceptable, las construcciones culturales de lo natural, entre otras. En el trabajo de rastrear las causas del desastre, se encuentra que los aspectos sistémicos de lo social y cultural social tienen mayor implicación que lo impredecible de la naturaleza (García Acosta, 2018). Estos problemas se encuentran anudados en este texto, a través de la atención especial sobre el papel de las mujeres y las estrategias que ponen marcha en las distintas fases del desastre, en tanto una necesidad de la sobrevivencia, y más allá de la existencia social.

El objetivo de este trabajo es relacionar las concepciones de sociedad y naturaleza en correspondencia con la construcción de la diferencia de género entre hombres y mujeres, exponiendo los efectos de la reconstrucción social en el marco de la participación de las mujeres en la micro realidad de un proyecto de vivienda social post desastre, donde prestamos especial atención a las dinámicas comunitarias y el liderazgo. La investigación se sitúa en la ciudad de Bahía de Caráquez, centro urbano reconocido por su convivencia con los desastres climáticos y terremotos, los cuales han marcado profundamente la historia reciente de la ciudad.

El punto de partida de este estudio es el terremoto del 16 de abril del 2016 (16A), acaecido en las provincias costeras ecuatorianas de Esmeraldas y Manabí, con una intensidad de 7.8° en la escala de Richter y con un saldo de 661 fallecidos y 22 754 personas damnificadas (Secretaría General de Gestión de Riesgos, 2016). El estudio, además, se sitúa en un proyecto de vivienda social destinado

a damnificados del cantón Sucre de Manabí, Ciudadela María Enriqueta Orrantia, ubicado en la cabecera cantonal de Bahía de Caráquez, donde habitan cuarenta y dos familias. La investigación encontró que las mujeres en Bahía tuvieron experiencias muy particulares, distintas a las de sus compañeros varones, tanto en el momento mismo del desastre como en el periodo crítico de los albergues oficiales del Estado ecuatoriano y los refugios improvisados, y en su destino final: la vivienda social.

¿Cómo escuchar el testimonio de alguien sobre su experiencia de un desastre y reconstrucción? ¿Cómo aparecen las nociones de liderazgo y comunidad en los discursos de las participantes? En el estudio se explora cómo los sentidos particulares de “comunidad” y “liderazgo” se juegan en las mujeres de Orrantia. Esos sentidos, efecto de una trayectoria en sus biografías, se ponen a prueba al momento de organizar a la comunidad, lo que implica para ellas una nueva forma de plantear su vida privada (familiar y profundamente relacionada a la maternidad) y la vida pública (centrada en la economía y la política), que antes del terremoto era ocupada, aparentemente, sobre todo por los hombres. Al considerar las cualidades de esos sentidos se hace necesaria la exploración de sus tropos, subjetividad e intersubjetividad, la cual fue ciertamente instituida por las metáforas que componen el lazo social (Álvaro, 2017). Es así como a través del método biográfico se buscó identificar, organizar y delimitar cómo esas narrativas de comunidad y liderazgo se relacionan con el desastre y reconstrucción; esta última converge sobre dos dicotomías: la de sociedad-naturaleza, y la diferencia entre hombres-mujeres. ¿Cómo la construcción de la diferencia entre sociedad y naturaleza marca las experiencias del desastre y reconstrucción, respecto a esa otra diferencia, la de hombres y mujeres?

Para el abordaje de estas interrogantes, es primordial la perspectiva de Conway, Lamas y Scott sobre la diferencia de

género, en tanto su trabajo permite reconocer cómo el aparato institucional, social, económico, político y religioso ha constituido “la autoridad social” que determina el comportamiento de hombres y mujeres (Conway, Lamas, & Scott, 2013). De acuerdo con este planteamiento, la división entre hombres y mujeres no solo es comportamental, sino también espacial. De ahí la pertinencia de analizar las dinámicas de comunidad y liderazgo desde el género, puesto que las mismas han determinado la reconstrucción de nuevos sentidos sobre lo privado, lo público, el adentro y el afuera, de tal forma que los escenarios donde estas particularidades se presentan son el hogar y el espacio público de Orrantía. Como advertencia, es importante señalar que no se busca extender la investigación en los precedentes históricos del desastre, en realidad es algo más puntual. Se abordan los puntos de vista de las involucradas desde la vida cotidiana, sin centrar la preocupación en los orígenes. Al finalizar, se espera delimitar algunas reflexiones necesarias para considerar la participación de las mujeres en los procesos de reconstrucción social, como parte de las dinámicas comunitarias que componen las diferentes acepciones de la resiliencia.

Estado del arte

En la investigación cualitativa la investigación sobre desastres es bastante amplia en campos como la antropología y sociología. El clásico de Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo* (1998), inscribe un análisis crítico social, en tanto Beck encuentra que el riesgo en las sociedades es tratado en los mismos términos que las ciencias naturales, como justificación biológica de los procesos sociales en la distribución de riqueza, pobreza y riesgo. Si bien Beck se centra sobre todo en la preocupación por el desarrollo de la tecnología, como una amenaza para los grupos sociales menos visibles, de cierta manera prepara el terreno para el posterior cuestionamiento de Crutzen y Stoermer, ¿qué tan naturales son los desastres naturales?

(Trischler, 2017). Esta interrogación señala al Antropoceno como la era geológica actual, término que indica también que los fenómenos ambientales de hoy en día, entre ellos los desastres, son efecto de las acciones humanas más que de los procesos evolutivos geológicos. La idea del Antropoceno es relevante porque coloca el problema ambiental como una cuestión social, lo que marca la apertura de nuevas interdisciplinas. Una de ellas es la psicología ambiental, abordada sobre todo desde la psicología social y cognitivo-conductual, y en menor grado la corriente psicoanalítica.

En el caso del enfoque psicosocial, este sistematiza las representaciones sociales sobre la naturaleza y cómo estas definen la relación sociedad-ambiente (Stülpnagel, Brand, & Seeman, 2019). En el caso de la psicología cognitivo-conductual, las investigaciones más recientes se centran en las prácticas generales y específicas que se encuentran en la cotidianidad, las cuales se miden desde sus impactos ambientales (Wang, Zhang, Shi, & Song, 2019). Pero pesar de estos campos específicos, la intersección entre el ambiente y el género no se encuentran con frecuencia en las psicologías.

En el caso de la antropología existe una relación muy estrecha entre la antropología ambiental (que aborda el desastre “natural”) y la antropología de género, en tanto ambas corrientes toman como punto de partida la discusión de la diferencia sociedad-naturaleza. Glacken, por ejemplo, plantea el apareamiento del concepto del ‘medio’ desde el siglo XVIII, y relaciona el pensamiento religioso con la percepción del mundo natural, haciendo de la geografía una ciencia que estudia la obra de Dios (Glacken, 1996); y otros autores como Warde, Robin y Sörlin analizan la presencia del término ‘medio’ en las ciencias naturales y su uso en las ciencias sociales, a tal punto que pueden trazarse las nociones de ambiente como construcciones sociales que instituyen formas específicas de relación con lo que se entiende por “natural”, sea una comunidad o una

práctica científica (2018). La pregunta para crear la ligazón con el género es, pues, si ciertamente ¿las nociones de lo que se entiende por hombre y mujer han instituido unas prácticas y unas formas de relación, en diálogo con lo que se construye sobre sociedad y naturaleza?

Desde el pensamiento estructuralista de Pierre Bourdieu, puede reconocerse uno de esos esfuerzos, el de entender cómo los sistemas simbólicos presentes en la cultura han construido los arreglos entre hombres y mujeres, pero a su vez la distribución de sus espacios (Bourdieu, 1998). Sin embargo, la perspectiva estructuralista resta la capacidad de agencia de los individuos para transformar y movilizar esos arreglos hacia otras formas de relación y por tanto de percepción, que viene a ser justamente lo que marca la experiencia de las mujeres de Orrantia. Sin embargo, la mirada estructuralista sí permite recorrer el trayecto bajo el cual se visualiza cómo la noción de sociedad-naturaleza también instituyó la noción de hombre y mujer, además de otros binarismos como arriba y abajo, adentro y afuera, y uno de los de nuestro mayor interés: la noción de lo privado y lo público, en tanto bajo estas premisas se fundan los conceptos de comunidad y liderazgo.

En la década de los setenta del siglo XX, Ortner planteó que todas las culturas afirman un tipo de funcionamiento para lo que entienden por naturaleza y por cultura (1979). Muchas de esas sociedades hacen esa distinción desde un orden superior, es decir, la cultura está por sobre la naturaleza, la cual es dominada, produciendo una misma dinámica entre hombre y mujer, de tal forma que el hombre es asociado con la cultura como la mujer es asociada con la naturaleza, construyendo un determinismo biológico que afirma que esa jerarquía es ciertamente universal. Como señala Rosaldo, el problema del universalismo es apuntar la investigación, en las ciencias sociales y exactas, hacia los orígenes, revelando una

fe en las verdades últimas. El matiz que esta misma autora señala es que la diferencia entre hombres y mujeres parece encontrarse en prácticamente todas las culturas, pero esto no quiere decir, necesariamente violencia hacia ellas o que los hombres gobiernan en todos los casos, sino más bien cómo cierto marco de privilegios masculinos se forjan en las relaciones (2001).

Lamphere retoma el cuestionamiento que innumerables estudios hacen a la universalidad de la subordinación femenina, pero centra su análisis en las esferas privada y pública (Lamphere, 2001). En esta última, se encuentra que no siempre los espacios públicos son solo de los hombres y los domésticos de las mujeres. Citando un trabajo de Reiter, Lamphere expone cómo la vida pública, en algunas sociedades, es una cuestión de tiempos y lugares. Hombres y mujeres tienen una vida pública en “diferentes momentos y de diferentes maneras” (Lamphere, 2001, pág. 102), pero también los modos distintos de una vida más colectiva se asocian a que las mujeres tienen intereses disímiles a los de los hombres. Por tanto, las estrategias sociales también son distintas. Citando a Yanagisako, Lamphere diría que la vida pública está llena de distintas metáforas espaciales “geográficamente separadas o espacialmente anidadas” (2001, pág. 102), por lo que aquello que las asocia espacialmente es una reglamentación específica de cada sociedad.

Las dinámicas sociales de las mujeres de Orrantia exigen una aproximación constructivista, en tanto se muestran como agentes con capacidad de influir en su realidad y su entorno, de modificar también las metáforas espaciales, de producir no solo otras distintas a las de sus compañeros varones, sino también las que ellas mismas han activado, aunque no sin dificultades. Sin embargo, ¿cómo reencontrar este trayecto con las preocupaciones ambientales que marcan la especificidad de este desastre y reconstrucción? La pensadora Vandana Shiva considera que en muchas sociedades se

encuentra una sensibilidad del mundo femenino hacia la comprensión de la diversidad (Shiva, 2007). Por otra parte, señala que en varias culturas las mujeres desempeñan una función de cuidado del espacio natural. ¿No podría ser esta consideración efecto de esa distinción jerárquica entre sociedad y naturaleza? Tal vez, una aproximación complementaria al planteamiento de Ortner sería que incluso esa guardianía de la naturaleza es más bien un “encargo social”. No es un determinismo biológico, sí una construcción cultural. El desastre ambiental, siendo social y cultural, muestra cómo esas nociones de lo privado y lo público se juegan de maneras desequilibrantes cuando se habla de la reconstrucción social y cultural.

García Acosta podría complementar esta reflexión, ya que considera que detrás de lo que se entiende como desastre natural existe un precedente social y cultural y, al momento de su impacto, tanto lo social como lo cultural se destruyen (2018). La destrucción en términos culturales se refiere a lo simbólico, los artefactos, las prácticas y los lenguajes. Lo que se verá en este estudio es que lo que implica la reconstrucción de lo privado y lo público, en la vida de las mujeres de Orrantía, no es efecto de la deconstrucción de los sentidos y símbolos, sino la destrucción, un verdadero desastre cultural.

Metodología

El estudio está planteado como un trabajo de tipo cualitativo descriptivo con un diseño fenomenológico no experimental. Se encuentra enmarcado dentro una macro-investigación PUCE10 y para la intervención se utilizó el método biográfico y etnográfico. Se realizaron veintiséis relatos de vida de los cuales seis sirvieron de base para el presente análisis, pero se incluyen apreciaciones

10 Proyecto de Investigación PUCE 2016-2020: *Mapeo de Recursos Psicosociales y Capacidades de Resiliencia Comunitaria en el cantón Sucre de la provincia de Manabí*. Cuenta con la autorización respectiva del Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos – CEISH PUCE.

específicas de otros relatos en función del problema por tratar, tomando en consideración el criterio de anonimizar los datos de los participantes con el fin de precautelar su intimidad. También se realizaron observación participante, diarios de campo y viajes a la comunidad que implicaron estadías de varias semanas. El trabajo estuvo enmarcado bajo los lineamientos del Comité de Ética en Investigación de Seres Humanos (CEISH PUCE) y los participantes firmaron los consentimientos informados correspondientes. Además, toda la sistematización de la información se hizo a través del programa ATLAS.TI 9.0 con ciento cincuenta y siete fuentes primarias.

En los primeros acercamientos a Orrorantia se plantearon actividades colectivas, sin embargo, los habitantes mostraban un aparente repliegue hacia la vida privada, lo que provocaba ausencia en las convocatorias, resistencia a la expresión gráfica y mucho más a la escritura. Se sumaba, además, que no contaban con una casa comunal. Esto obligó a un acercamiento puerta a puerta, lo que permitía mayor privacidad. En ese contexto, se consideró el relato de vida, dentro del método biográfico, como un proceso de recuperación de la memoria (Cornejo, Rocha, Villarroel, Cáceres, & Vivanco, 2018). Es importante aclarar que la investigación no tomó como eje central el abordaje de las nociones de comunidad y liderazgo en mujeres, en una primera instancia, sino que la relevancia de esta temática emergió sobre la marcha en una investigación sobre el habitar y hábitat en un contexto post desastre.

En esos espacios, las participantes fueron las primeras en mostrar disposición para el trabajo trabajo, pero también elaboraron discursos refiriéndose a la necesidad de una comunidad unida, de una organización de liderazgo sólida, capaz de visibilizar a la ciudadela y forjar una identidad colectiva. Es importante señalar que la relación investigadores-participantes tiene que ver con

una afinidad que se construye progresivamente con una de las investigadoras, probablemente por el registro de encuentro “entre mujeres”, y el tipo de conversación que este produce, muy distinto al registro de investigador y las participantes, el cual solo llega a cierto nivel de relato, limitado por los arreglos y restricciones propios de la diferencia de género.

El instrumento es adaptado desde la relación construida entre investigadora y participantes, puesto que el registro y transcripción seguían los procedimientos convencionales del relato de vida, pero se creó un dispositivo entre sesión y sesión en el que se adaptó una forma de visualización gráfica de sus primeras narrativas. La ilustración del relato era flexible y podía modificarse conforme los criterios y decisiones de las participantes. La razón de esta adaptación es que la transcripción resultaba poco sensible a la riqueza de la expresión oral. La visualización es una síntesis figurativa que pretendía conservar los matices de sus metáforas, expresiones, usos del tiempo y las emociones que emergen durante el relato.

En efecto, los relatos y su visualización gráfica provocan una apreciación distinta de las participantes sobre sus propias palabras. Por tanto, no solo se trata de los sentidos particulares de comunidad y liderazgo, sino del valor que adquiere para ellas mismas lo que están diciendo cuando una investigadora grafica cuidadosamente lo que ha escuchado. Ese ejercicio es profundamente valorado por las participantes. El relato de vida, como tal, comprende las historias de las participantes sobre su vida antes del 16A, su vida en los albergues, la adjudicación y proceso administrativo de las viviendas sociales, la mudanza y la vida en comunidad. Para este estudio más puntual los datos recolectados corresponden, en gran parte, a la vida en la ciudadela, es decir, la última y más reciente etapa. Para ello se toman cuatro participantes mujeres habitantes de Orrantia y dos mujeres con influencia política en Bahía de Caráquez. Una de ellas es quien

dona el terreno para la construcción del proyecto de vivienda, construye parte de la infraestructura común de la ciudadela y define con la iglesia las condiciones del comodato. La segunda participante es una activista feminista reconocida en la localidad, la cual ha mantenido una relación estrecha con las habitantes de Orrantía.

Resultados

1. La naturaleza de Bahía según sus habitantes

Desde los diversos espacios de encuentro entre investigadores y la comunidad, se recopilaron apreciaciones de los habitantes de Bahía sobre la naturaleza. Esas apreciaciones no se desligan de la noción de desastre, puesto que los sentidos de naturaleza se encuentran anclados a su pasado reciente, donde las catástrofes les recuerdan la existencia del mundo natural. El mar, el clima y los terremotos son los elementos que componen una perspectiva de ambiente. Sobre el mar, las mujeres no tienen mucho qué decir, puesto que el mar es territorio de hombres, quienes han establecido una relación con el agua a través de la pesca, como marineros y capitanes de gabarras.

El mar se retrata como el vestigio de una época dorada, donde Bahía fue un puerto influyente y autónomo, una ciudad desligada del estado central: “Bahía iba al mundo y el mundo venía a Bahía”, dice José, sin embargo, la progresiva sedimentación del suelo marino lo inhabilitó para la exportación de tagua, higuierilla y cacao, materias primas cuya exportación la llevó al desarrollo económico. Llegar a Bahía a través de gabarras era no solo un medio de transporte, se consideraba un atractivo turístico que permitía que los viajeros se queden más tiempo disfrutando de la ciudad; en la actualidad,

la construcción del puente Los Caras ha representado un avance importante en movilidad, sin embargo, ha dificultado el desarrollo turístico de la zona. Hoy en día, el estuario y el mar son un paisaje investido por un relato de la prosperidad, pero cargado de nostalgia, también asociado con la expresión “ciudad ecológica” debido a la cultura de separación de desechos y la presencia de PUCE, con la carrera de biología marina. El mar y su playa son también una atracción turística, especialmente para la Sierra, el cual justificó la construcción de la ciudadela vacacional en la década de los noventa. Cuando las personas hablan de su propia historia, necesitan hablar también de la historia de la ciudad, bajo la referencia del pasado próspero que inscribe la identidad ideal de su ciudadanía.

El clima constituye lo más amargo de su memoria, tanto para hombres como para mujeres, sin embargo, no de la misma manera. Para las mujeres, el fenómeno “El Niño” es causante de las tragedias sociales más agudas de su sociedad. Lo que recuerdan de este se relaciona más con el hambre, la penuria, el aislamiento por la destrucción de las vías y también la pérdida de sus hogares. En el caso de los hombres, se comparte un punto de vista similar, pero con mayor énfasis en la productividad, donde hablan más de los efectos en la economía agrícola.

Los terremotos son catástrofes monumentales para la gente de fuera, pero para los ciudadanos de Bahía los terremotos, si bien son destructivos, no lo son tanto como el clima invernal. Algo que llama la atención es que el relato sobre los impactos del terremoto es mucho más amplio en mujeres. Si bien los hombres también hablan, quienes dan mayores detalles sobre cómo se vivenció el 16A, o el terremoto de 1997, son las mujeres, cuyos relatos llaman la atención por su mayor exactitud y detalle al describir qué hacían en ese momento, qué sintieron, en quiénes pensaron y cuáles fueron sus emociones al mirar la ciudad destruida.

La construcción de una memoria del desastre presenta dificultades en los hombres, sin embargo, las mujeres detallan lo que ellos no pueden decir. Incluso tres años después del 16^a, los relatos más prolijos son contados por las mujeres, quienes no solo hablan de los detalles de cada suceso, sino también sobre cómo se mira la relación sociedad-naturaleza. Por ejemplo, señalan que la prevención de riesgos, los sistemas de alarma y la organización de las vías de evacuación no son funcionales, y si bien esto puede adjudicarse a la administración del gobierno local, también tiene que ver el grado de relevancia que el tema tiene para sus habitantes. “La gente no hace caso de los simulacros porque vive al día”, dice una de las participantes. Si bien parecen criticar a los mismos ciudadanos, en realidad en la mayoría de los casos son descripciones sin juicios de valor, es decir, la actitud ante el desastre natural es una plena consciencia de que el mismo es inevitable y que debe resolverse sobre la marcha.

Durante el periodo de investigación hubo un simulacro de tsunami organizado en toda la Costa ecuatoriana por la Secretaría General de Gestión de Riesgos. En Bahía, solo funcionarios de instituciones públicas hicieron caso de los mensajes de texto, alarmas y comunicados radiales. La gran mayoría siguió con sus actividades habituales. Las entrevistadas argumentan que esta actitud ante los desastres se asocia con los designios de Dios, por lo tanto, se trata de la resignación, la paciencia para actuar solo en el presente, no antes, sin adelantarse a la voluntad divina. Esta apreciación sirve como hilo conductor para entender la labor de la Iglesia durante el desastre, pero también durante la conformación del proyecto de vivienda social.

2. La ruta de los escombros a los albergues y la vivienda social

¿Dónde vivían los habitantes de Orrantia antes del terremoto? Habitaban en las parroquias cercanas y barrios periféricos de la ciudad. La mayoría de las viviendas de esas zonas sufrieron graves daños o colapsaron en su totalidad, debido a la calidad de construcción y las características geográficas irregulares, puesto que se asentaban sobre montes de los alrededores.

A diferencia de otras ciudades impactadas por el terremoto, donde los albergues oficiales administrados por las Fuerzas Armadas recibían a la gran mayoría de la población damnificada, en Bahía estos se conformaron semanas más tarde, por lo que se observó la necesidad de formar campamentos improvisados en las áreas públicas, como parques, los mismos barrios periféricos y las avenidas principales. Muchos de estos campamentos estaban en condiciones vulnerables debido a su cercanía con botaderos de basura. Una vez instalado el primer albergue, gran parte de la población se opuso al traslado debido a la regulación irrestricta del ejército ecuatoriano. “Era preferible no tener agua, luz y atención médica a no tener la libertad de entrar o salir de acuerdo a nuestra necesidad”, dice una de las participantes. En el momento inmediato de la crisis las comunidades se organizaron sobre la marcha creando sus propias dinámicas y sistemas de seguridad, por lo tanto, las consignas del Ejército ecuatoriano, al ser tardías por la gestión del gobierno local, fueron rechazadas por la mayoría.

Este testimonio, compartido en muchos relatos de vida en la investigación ampliada, nos muestra cómo el espacio público de la ciudad se vuelve de cierta manera un lugar de resistencia ante el control de la autoridad y la conservación de las dinámicas de la vida cotidiana. En la economía práctica, el reglamento de los albergues impedía trabajar a los habitantes en sus propios horarios, lo que precarizaba aún más la vida durante los primeros meses del post desastre y exacerbaba la dependencia hacia la institución pública.

Sin embargo, muchos damnificados sí usaron los albergues oficiales, y coinciden en sus relatos en que, en dicha época, las mujeres de ambos tipos de albergue debían quedarse dentro de sus carpas, mientras los hombres salían a la ciudad por trabajo o a buscar donativos. En esa dinámica, las mujeres y niños usaban los callejones de los campamentos para encontrarse entre ellas, intercambiar objetos, sobre todo alimentos e instrumentos de aseo, como también cocinar juntas en varios grupos para solventar el almuerzo y merienda: “*La crisis exigía solidaridad entre todas, si no, podíamos quedarnos sin comer*”. Uno de los campamentos más visibles en el espacio público se ubicó en el parque frente la iglesia de La Merced, la principal de la cabecera cantonal. Su párroco, Braulio, fue uno de los primeros en darse cuenta de la situación de las familias y priorizó a las más vulnerables (madres solas con más de dos hijos), pero que además tenían una relación cercana con la parroquia.

Después de mapear todos los albergues y barrios, Braulio elaboró un listado de familias que podrían acceder a un tipo de vivienda social, mientras a su vez aprovechaba las relaciones cultivadas durante los años con varios empresarios y empresarias, entre ellas Virginia, principal accionista, propietaria y administradora de una empresa empaedora. Braulio sirve de enlace entre Virginia y Maritza, una mujer afro descendiente de origen guayaquileño para concebir la idea de un proyecto de vivienda social. Braulio decide empezar este proyecto con Maritza, pues ella gestiona la vivienda a través de su relación con el grupo de mujeres La Merced, después de atravesar un proceso de voluntariado y trabajo en distintos albergues y centros de acopio. Braulio y Virginia ven en Maritza una figura de liderazgo. Maritza es una de las primeras habitantes de Orrantía, incluso antes de que la ciudadela exista. Braulio se conecta con la Compañía de Jesús, específicamente el Hogar de Cristo. Al principio, todos los auspiciantes hacen un proyecto piloto

de diecisiete viviendas para calcular el macro proyecto de Orrantia. Virginia dona una de sus tierras para el proyecto final, pero solicita que el proyecto de vivienda lleve el nombre de su madre, quien en vida fue una figura influyente de la ciudad. Orrantia surge a través de la gestión conjunta entre la Iglesia y la comunidad.

3. Comunidad esperada, comunidad encontrada

Fanca y Acuarela I son barrios marginales, los mismos han servido para la construcción de dos proyectos de vivienda social para los damnificados del 16A: Ciudadela Acuarela II y María Enriqueta Orrantia. Lía. Una de las primeras habitantes de Orrantia tiene también una vivienda en Acuarela II y según relata, mientras vivía dentro del albergue siguió todo el proceso para la adjudicación de la vivienda del Estado; obtuvo prioridad para la adjudicación debido a su condición de madre sola con seis hijos varones. Desde los primeros tiempos, en Acuarela II Lía sentía el peso del estigma que recaía sobre uno de sus hijos, quien cometió un acto delictivo menor. Habitar en Acuarela II remarcaba, según ella, la señal de ese error, puesto que el barrio tenía fama de “guarida de micro traficantes y delincuentes”, mientras que Orrantia estaba cargado de otro tipo de representaciones: el barrio apegado a la parroquia La Merced, regulado por la Iglesia, donde no había delincuencia, ni drogas o escándalos. Lía gestionó su comodato en Orrantia y participó en la construcción. La vida en Orrantia le resultó mucho más segura, discreta y silenciosa. Pasó de una ausencia institucional del Estado en Acuarela II a una presencia permanente de la Iglesia en Orrantia.

María llegó casi al mismo tiempo que Lía. Vivía con su esposo, su hijo de seis años y con su hija de siete meses. Algo particular es que su suegra fue convencida por Braulio para mudarse a Orrantia, aunque ella desde un principio no estaba muy segura con la propuesta. Las mujeres se tenían simpatía entre sí, e impulsadas por la energía y ánimo de Maritza se propusieron construir una

vida como una comunidad unida y organizada. Virginia ofertó empleos a varios hombres de Orrantia, de los cuales solo unos cuantos aceptaron, entre ellos el esposo de Maritza. El desempleo afectaba profundamente a la ciudadela, pero no solo se trataba de una economía colapsada por el 16A, que como estocada final enterró la crisis económica de la ciudad, también se trataba de un desánimo generalizado por sentirse ajenos al lugar donde habitaban e invisibles ante el resto de la ciudad. Construir la vida en un lugar nuevo implicaba un esfuerzo cuesta arriba, sobre todo al ver que el resto de la ciudad estaba aún destruida, sin avances significativos en la reconstrucción, a diferencia de otras ciudades que se recuperaban a gran velocidad, aparentemente.

Ellas también se sentían ajenas al lugar, puesto que el tipo de comunidad que se constituía no era el mismo respecto a donde habitaron, donde había mayor relación entre los vecinos, libertad para hacer una vida pública más musical, con mayor espacio al ocio, la pausa y el intercambio, aparentemente improductivo. El comodato de la vivienda consistía en la prohibición del uso de drogas, alcohol y microtráfico, pero también la violencia intrafamiliar. Además, existían normativas más pequeñas que marcaban el ambiente del barrio, por ejemplo, estaba prohibido escuchar música con volumen alto. Romper estas normativas implicaba la expulsión de la familia completa y para el momento de la investigación ya habían sido desalojadas tres viviendas por estos motivos. Sin embargo, la presencia de los auspiciantes (Iglesia y empresa privada) no era solo a través de la norma, sino que los visitaban continuamente para motivarlos a tomar el liderazgo de la ciudadela.

Si bien Orrantia era ciertamente más segura que otros lugares donde pudieron habitar, la sensación de una falta de espontaneidad en la vida social, la ausencia en el uso del espacio público exigió otras estrategias. Las mujeres poco a poco fueron replegando sus

esfuerzos hacia la vida dentro del hogar y se visitaban entre ellas para organizar su vida. Si bien no era posible reunir a todos y todas se formó una vida pública en el espacio privado. María arreglaba su domicilio con sus propias habilidades para la confección de manteles y cortinas, a la vez que pintaba cuadros y los colocaba en su pared. Una vez elegido el primer presidente, Maritza pasó a formar parte de la directiva. Ella y María se reunían continuamente para decidir acciones políticas dentro del barrio, sobre todo para movilizar la efectividad de su presidente, quien, a juicio de ellas, no prestaba atención a sus responsabilidades. Esta dificultad generaba insatisfacción en Braulio y Virginia, que sentían que Orrantía no se parecía a lo que ellos habían imaginado, que la representatividad era casi nula y por lo tanto el barrio soñado no es el barrio encontrado.

Sin embargo, otras dinámicas sucedían al interior. Lo que parecía un repliegue hacia la vida privada, en realidad era solo en apariencia, debido a que la misma no era ruidosa. Los niños y niñas usaban las calles de Orrantía para jugar y entre las vecinas se organizaban para estar vigilantes del espacio abierto, ya que a lado de Orrantía se encontraba un barrio conocido por su inseguridad. Por otra parte, la gestión permanente de sus habitantes, no solo las mujeres, era cómo cuidar del tiempo, el tiempo como un valor, puesto que siempre se aseguraban de separar suficiente espacio para dormir dentro del domicilio, para sentarse en su pórtico en una silla plástica y también mirar televisión. La gestión del ocio implicaba una organización cotidiana para darle el mayor espacio posible. Una actividad en el intermedio del ocio y la economía era el “juego de fichas”, el cual consistía en un juego piramidal que producía ganancias y esparcimiento. Así mismo, se organizan bancos familiares en los cuales las mujeres eran las gestoras del espacio y tiempo, aunque no administraban formalmente el dinero recolectado.

¿Qué es lo que Braulio y Virginia entendían por desempleo? Si bien existían necesidades económicas y pocas fuentes de trabajo, tampoco existía una demanda apremiante del mismo. De alguna manera “de hambre nadie se muere, como sea se hace un sancocho. Le pido aquí un guineo a mi vecina, sal a la otra, le fío a Maritza en su tienda”. El esposo de María, quien rechazó la oferta de empleo de Virginia, vendía granizados en su triciclo en el centro de Bahía. “Mi marido es dueño de su triciclo y su tiempo. Cuando necesitamos plata él sale a vender granizados al mediodía, y luego vuelve a casa. Prefiero que esté más tiempo en casa que trabajando en la empacadora, sacrificándose, llegando cansado y de mal humor”. Él estaba presente en las entrevistas de relato de vida bajo consentimiento de María, mientras ella contaba su historia con la hija sentada sobre su regazo y el hijo mayor en una silla. Al principio, se percibe esta presencia como validación de todo lo que se dice, pero progresivamente la entrevista adquiere cualidades de mediación para que la mujer pueda ser escuchada por su pareja a través de la investigadora. Esta particularidad se presentó en varios relatos.

4. El ideal del liderazgo

Virginia y Braulio se toman un café al menos una vez por semana, a veces en el domicilio de ella, otras veces en la oficina de él en la iglesia. Ambos coinciden en que el liderazgo de Orrantia es débil, que su presidente y su directiva son incapaces de tomar decisiones, de liderar los procesos comunitarios que necesitan, y que en su lugar ellos deben siempre hacerse cargo, sea construyendo los bordillos, dando empleo a los hombres en alguna de las empresas de Virginia, organizando la visita de algún diplomático europeo o el club rotario. Braulio, por su parte, busca más fondos para construir lo que falta en Orrantia, mientras Virginia parece estar cada vez más desanimada con la dinámica de la ciudadela que lleva el nombre de

su madre. Se evidencia desgaste en un proceso donde no se producen respuestas a sus acciones. Ambos apuntan a que se desarrolle mayor autonomía en la ciudadela.

Maritza siempre habla de Virginia y Braulio para empoderarse y apuntar al desarrollo de su comunidad. Por una parte, debe cuidar de su sobrino, él la llama “mamá”, y durante la investigación presentó problemas médicos y debió operarse en dos ocasiones. Su padre, quien sufre de una enfermedad cardíaca, vive con ella debido a que ninguna de sus hermanas está en capacidad de cuidarlo en Guayaquil, así que ahora ella debe hacerse cargo de él, al menos de forma temporal. Su esposo trabaja en un albergue para perros, el cual pertenece a Virginia y pasa todo el día allí, solo viene para almorzar. Según ella, el grupo de mujeres La Merced impulsaron el liderazgo comunitario en el cual ahora se desarrollan y pretende convertir a la ciudadela en un lugar ideal para vivir. Siente un compromiso muy estrecho con Virginia y Braulio, pero a su vez se encuentra agotada de tratar de cumplir sus expectativas, por lo que prefiere ya no intervenir en las decisiones del comité, sino dedicarse a su familia y relacionarse con quienes tiene afinidad y se siente realmente apreciada.

Su discurso gira alrededor de la idea de ser dueña de su vida, de plantearse metas, de liderar la comunidad para que sea un modelo para vivir. Sin embargo, dice “no puedo hacerlo todo yo sola, tengo que preocuparme de tantas cosas, que todo eso a veces me parece imposible”. A pesar de esto, puede gestionar con habilidad las necesidades, desde una reunión, el cuidado de un espacio, ingredientes para completar un almuerzo, merienda o concertar una reunión. De muchas maneras, ella siempre representa a Orrantia, pues es quien más está pendiente, a pesar de su inconformidad con “lo poco que he logrado”.

Discusión

Respecto a la relación sociedad-naturaleza, puede decirse que, si el desastre está anclado a la noción de naturaleza, la comprensión del “desastre cultural” de García Acosta nos lleva también pensar en el “trauma cultural” (Sztompka, 2000). La imposibilidad de elaborar una experiencia traumática no solo se fundamenta en los recursos psíquicos individuales, sino también en los instrumentos colectivos inscritos en la intersubjetividad. Por ejemplo, en el caso de la destrucción infraestructural, esta produce una destrucción de vínculos espaciales. De acuerdo con Yi-Fu Tuan, los espacios se vuelven lugares cuando las personas se apropian de ellos y les dan percepciones, actitudes y valores, construyendo un lazo afectivo con los mismos. A esto se lo denomina ‘topofilia’ (Tuan, 2007). Eso hace que la destrucción infraestructural sea también la ruina de los vínculos, por lo tanto, el desastre se entiende como cultural por la destrucción de esos valores, lugares que se anclan profundamente la memoria colectiva.

Al igual que el trauma psíquico, en tanto incapacidad de construir un recuerdo de la experiencia, el trauma cultural implica la elaboración colectiva de una memoria que recupere los vínculos espaciales, de tal forma que allí donde ya no hay un parque, una casa o una escuela, se sustituya con una narrativa que evoque el valor simbólico del mismo y su relación con los sujetos. En ese sentido, la naturaleza representa aquello que rompe con la cultura e interrumpe el proceso de reconstrucción de memoria. Las réplicas del sismo provocaban una repetición permanente del 16A, por lo que la naturaleza actuaba como el recordatorio de lo impredecible.

A pesar de ello, hombres y mujeres pueden reconstruir la cultura a través de su narrativa, pero el aporte más específico de las mujeres es que su narrativa evidencia más el vínculo personal de ellas con los espacios, mientras que los hombres usan una narrativa más centrada en la ciudad, general e impersonal. Retomando a

Lamphere, se trata de una relación espacial distinta, que compone una dimensión pública diferente a la masculina, una dinámica doméstica-pública que se juega en el “afuera” (Lamphere, 2001), por tanto, podría decirse que el espacio público es domesticado de tal forma que se construye un vínculo más personal con el lugar, una topofilia instituida por la domesticación.

¿Cuál es la relación de esta dinámica entre hombres y mujeres con la reconstrucción social en un sentido comunitario? Lo que muestra la iniciativa de la vivienda social desde la Iglesia es que las mujeres son el eje central alrededor del que se bosqueja la idea del proyecto, es decir, quiénes vivirán ahí y cuál es la dinámica que se espera. Como señalan Conway, Lamas y Scott, el papel político de las mujeres es más relevante de lo que ideológicamente se aparenta, en tanto ciertos procesos y acciones sociales son tan determinantes como los de los varones (Conway, Lamas, & Scott, 2013). En el caso particular de Oarrantia, este papel es efecto sobre el precedente de cómo se ha construido la diferencia entre hombre y mujer respecto a la familia, puesto que la priorización de las mujeres y su situación determina que unas familias sean elegidas y otras no. La apuesta por las mujeres, por parte de la Iglesia, se relaciona estrechamente con la concepción de familia y comunidad que se construye desde un estrato socioeconómico específico y la ideología institucionalizada. Sin embargo, si bien existe dicha significación, el rol de las mujeres durante y después del 16A determinó también un rumbo distinto respecto a las significaciones en lo político y económico, pues se asociaba a lo masculino con estos ejes de desarrollo; finalmente, las mujeres fueron tomando más relevancia en los cargos públicos luego de este evento natural, pues este rol de contener y proveer estabilidad dentro de los albergues se convirtió también en gestión de la vida pública y un soporte para la productividad.

Desde las investigaciones clásicas sobre la vivienda de la Escuela de Chicago, se encuentra que detrás de la misma se configuran una organización y valores que reflejan la forma de pensar de una sociedad (Maldonado, 2009). A su vez, cómo la variable cultural influye la ecología de la vivienda, en el sentido de modificación espacial y relacional. El precedente de una concepción religiosa progresista y la filantropía instituyen unos valores específicos sobre lo que se entiende como comunidad y liderazgo, los cuales son posibles desde esos marcos de referencia, sin embargo, al aterrizar en la vida cotidiana de las habitantes, no se toma en cuenta las intersecciones que componen su particularidad, como la realidad socioeconómica, la etnicidad y la misma relación hombre-mujer.

La vivienda social se plantea como el diseño ideal de comunidad, incluso desde quienes la habitan, pero en la realidad no puede reproducirse como en la iniciativa. No es lo mismo ser una mujer empresaria blanca mestiza que ser una mujer afrodescendiente de un estrato socio económico bajo, por lo tanto, sus posibilidades de liderar y organizar un espacio comunitario no son las mismas. Así como son invisibles las cualidades que componen las diferencias en sus intersecciones, también son invisibles las verdaderas agencias que particularizan otras nociones de comunidad y liderazgo, sus formas específicas de acción y proceso social. ¿Qué es una comunidad? Como indica Weston, la comunidad puede ser un campo de estudio sociológico, un reflejo de lo social aun cuando un grupo humano puede destacar por sus diferencias. También puede ser un lugar desde donde se mira la historia (Weston, 2003), pero podría decirse que además una comunidad es el concepto que se adopta para tratar de construir una vida cotidiana, una interpretación de lo colectivo que se transforma en ideología.

Siguiendo el mismo hilo conductor vale preguntarse entonces, ¿qué es el liderazgo? El liderazgo se bosqueja en este caso como el

término por una apuesta política para transformar las realidades de los hombres y las mujeres en el espacio público y doméstico. Esa misma idea de la interseccionalidad se reproduce en este problema, puesto que no es lo mismo ser un líder de la institución religiosa, dueña y presidenta de una empresa, una líder feminista reconocida, y ser una mujer de un estrato socioeconómico precario a cargo de dos hijas y cinco nietos. La representatividad del liderazgo que no satisface ni a la comunidad ni los auspiciantes vuelve invisible esas otras formas de apropiarse de la vida; esos “liderazgos chiquitos” en el entorno familiar, en la amistad que se construye a través del chisme, el ocio, los juegos el ahorro colectivo, además, las conversaciones entre mujeres en las salas de cada casa. Tampoco se ven los intercambios para solventar la alimentación, los arreglos cotidianos para el cuidado de los niños, como el acompañamiento de tareas escolares y la gestión que cada una hace para conseguir “una chaucha”, que salve de los apuros, que pague una deuda, que solvete los útiles escolares. Ante la ausencia de reconocimiento de esas dinámicas, las mismas tampoco son valoradas por quienes las protagonizan.

Conclusiones

Los desastres, en sus sentidos más amplios, están relacionados a las experiencias, las vulnerabilidades históricamente constituidas, así como con las capacidades de autoajuste de una sociedad; el desastre desborda los recursos físicos, psíquicos, socio-económicos y/o culturales. La crisis social, como respuesta al desastre, revela no solo las limitaciones socio institucionales, sino que la misma es un precedente de las capacidades sociales que tratarán de recuperar la estabilidad, la sobrevivencia y, como vimos en este trabajo, la existencia social. La crisis social es más visible que la capacidad de recuperación, y esta última exige un proceso más complejo para comprenderlas. En este texto se intentó hacer visibles las nociones y

prácticas sutiles sobre liderazgo y comunidad, las cuales se suscriben en la vida cotidiana y que pasan desapercibidas, incluso para sus mismas actoras.

El desastre influye en lo que se entiende por sociedad y naturaleza. En Bahía de Caráquez, la naturaleza está relacionada tanto con la prosperidad como también con el sufrimiento, penuria y destrucción. Así mismo, se ha construido una noción de lugar, donde la prosperidad es un valor y principio, provocador de sentimientos que inscriben una identidad ciudadana. El desastre cultural remueve esos significantes de identidad, desfigurándolos y despojándolos de los objetos concretos. El papel de hombres y mujeres en la reconstrucción cultural se propone desde ese “arte de la memoria”, como llamaría Candau, en tanto la misma se instala espacialmente a través de la narrativa (Candau, 2002). Los hombres narran desde las nociones de ciudad, mientras las mujeres, con matices sutiles, narran desde sus dinámicas particulares en el hacer de la vida pública, con sus propias metáforas espaciales, domesticando lo público.

La diferencia entre hombres y mujeres determina papeles distintos en el proceso de reconstruir la vida, donde en ciertos casos, como un proyecto de vivienda social, las mujeres se vuelven el centro de interés para reconstruir la esfera familiar y comunitaria, donde ambas presentan implicaciones políticas profundas. A pesar de que ellas pueden tener sus propias estrategias, sus propios intereses, los cuales se originan en las intersecciones que las configuran socialmente, esas formas de liderazgo y comunidad pasan desapercibidas por quienes auspician una sociedad diseñada. Ellas tampoco las reconocen bajo esos términos, sino bajo otros, mientras las nociones idealizadas de comunidad y liderazgo flotan sobre los techos de sus nuevos hogares, estas son llevadas por el viento sin que

ellas las pierdan de vista... Bueno, tal vez las dejan de mirar una vez que hay algo interesante de qué conversar.

Referencias

- Alvaro, D. (2017). La metáfora del azo social en Jean-Jacques Rousseau y Émile Durkheim. (U. d. Univertsitate, Ed.) *papeles del CEIC*, 1-26.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Conway, J., Lamas, M. & Scott, J. W. (2013). El concepto de género. En M. Lamas, & M. Á. Porrúa (Ed.), *La construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 21-34). México: PUEG: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Cornejo, M., Rocha, C., Villarroel, N., Cáceres, E. & Vivanco, A. (2018). Tell me your story about the Chilean dictatorship: When doing memory is taking positions. *SAGE. Memory studies*, 1-16.
- García Acosta, V. (2018). Los desastres en perspectiva histórica. *Arqueología mexicana*, 25(149), 32. Recuperado el 17 de 10 de 2018, de Arqueología mexicana: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/479149>
- Glacken, C. J. (1996). *Huellas en la playa de Rodas*. Barcelona: Editorial El Cerbal.
- Lamphere, L. (2001). The domestic sphere of woman and the public world of men: the strenghts and limitations of an anthropological dichotomy. En C. Brettel, & C. F. Sargent, *Gender in cross-cultural perspective* (págs. 100-119). Southern Methodist University.

- Maldonado, J. L. (2009). Vivienda y Sociedad. El análisis sociológico del problema de la vivienda. *REIS*, 8(79), 89-102.
- Ortner, S. B. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En V. Autores, *Antropología y feminismo* (págs. 109-133). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En W. Moss, A. Portelli, & R. Fraser, *La historia oral* (págs. 36-51). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Presidencia de la República. (2016). Decreto 1004. *Decreto para la reconstrucción social y reactivación de las zonas afectadas*. Gobierno Nacional del Ecuador.
- RAE. (2018). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Obra Social de la Caixa.
- Rosaldo, M. Z. (2001). Uso y abuso de la antropología: reflexiones sobre el feminismo y la comprensión intercultural. En M. Navarro, & C. R. Stimpson, *Un nuevo saber. Los estudios de mujeres* (págs. 159-202). México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría General de Gestión de Riesgos. (2016). *Informe de la situación N° 71*. Recuperado el 15 de septiembre de 2018, de [//www.gestionderiesgos.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/05/INFORME-n71-SISMO-78-20302.pdf](http://www.gestionderiesgos.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/05/INFORME-n71-SISMO-78-20302.pdf).
- Shiva, V. (2007). El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad. En M. Mies, & V. Shiva, *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción*. Barcelona: Icaria & Antrazyt. Mujeres, Voces y Propuestas.
- Stülpnagel, R., Brand, D. & Seeman, A.-K. (2019). Your neighbourhood is not a circle, and you are not its centre. *Journal of environmental psychology*.
- Sztompka, P. (2000). Cultural Trauma: The Other Face of Social Change. *European journal of social theory*, 3(4).

- Trischler, H. (2017). El Antropoceno ¿Un concepto geológico o cultural, o ambos? *Desacatos*(54), 40-57.
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Madrid.
- Wang, L., Zhang, G., Shi, P., & Song, F. (2019). Influence of awe on green consumption: The mediating role of psychological ownership. *Frontiers in psychology*.
- Warde, P., Robin, L. & Sörlin, S. (2018). *The environment*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Weston, K. (2003). *Las familias que elegimos: lesbianas, gays y parentesco*. Barcelona: Bellaterra.

CAPÍTULO 7

Crisis y Espacios Mediadores

¿Toda crisis llama a un Espacio de Mediación?

María Verónica Egas Reyes¹¹

Jean-Luc Brackelaire¹²

Resumen

La crisis actualmente es vista como algo nocivo y que debe ser evitada. En este trabajo, se propone determinar la crisis desde otra perspectiva: como una ruptura, movimiento o quiebre del vínculo humano, pero también como una oportunidad de que algo nuevo surja a partir de ese momento. Frente a esto, aparece la pregunta: ¿cómo responder a una crisis?

11 Verónica Egas es psicóloga clínica, psicoterapeuta y docente de la Facultad de Psicología de la PUCE. Es investigadora de Alto Impacto PUCE y su trabajo se centra en: dispositivos psicológicos, salud mental, comunidades, psicoanálisis, psicoterapia, desastres sociales y ambientales, nuevas tecnologías y virtualidad.

Email: Megas776@puce.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5361-8213>

12 Jean-Luc Brackelaire es psicólogo clínico en el Centro de Salud Mental de Louvain-la-Neuve y profesor de la Universidad Católica de Lovaina y de la Universidad de Namur, en Bélgica. Forma parte del Instituto IACCHOS-Instituto de Análisis del Cambio en la Historia y las Sociedades Contemporáneas. A nivel de la investigación, trabaja en los dominios de la psicología clínica intercultural, la antropología y el psicoanálisis en los campos de salud mental comunitaria, la migración y el exilio y el trauma psicosocial, en colaboración con equipos y universidades y clínicas de Bélgica, Francia, Ruanda, Chile, Brasil y Ecuador.

Email: jean-luc.brackelaire@uclouvain.be

Una alternativa posible se presenta a través del concepto de *Espacio Mediador*, como un lugar donde varios elementos de lo humano pueden surgir: encuentro, desencuentro, escucha, impase, malestar, dolor, sufrimiento, etc. Y también como un lugar para que la palabra aparezca y donde sea posible escucharse a sí mismo y/o escuchar a los demás.

Uno de los elementos centrales de los *Espacios Mediadores* es la responsabilidad mutua, la cual permite a cada persona asumir un lugar determinado desde donde responder responsablemente de sí misma y los demás, para así lograr que algo nuevo se pueda crear y tomar distancia de un posible apareamiento de la violencia. La violencia, articulada a los *Espacios Mediadores*, tiene lazo directo con la responsabilidad: ataca la responsabilidad que se tiene hacia el otro y del otro.

Como cierre, pero también como apertura para seguir reflexionando sobre el tema, se plantea si toda crisis humana no requeriría tal vez de un espacio mediador que permita tomar un tiempo para trabajar en conjunto la crisis, repensarla y distanciarse así de la lógica de la inmediatez.

Introducción

La palabra 'crisis' es en la actualidad muy utilizada en diversos campos del conocimiento e incluso se ha generalizado en el lenguaje diario de las personas. Normalmente es vista, a nivel de lo social y lo psicosocial, como algo nocivo, nefasto y que debe ser evitado. Se han creado, dentro de la psicología y psicología clínica, dispositivos de intervención clínica, manuales de intervención y toda una nosografía específica para crear tratamientos que intentan paliar sus diversos efectos en las personas o comunidades. Las crisis o momentos de crisis son, entonces, fenómenos que, cuando aparecen, se las articula con el trastorno y la enfermedad y son manejados a través

de tratamientos preestablecidos o incluso con fórmulas alejadas de la realidad de cada individuo o comunidad.

En este texto trataremos de acercarnos a la noción de ‘crisis’ desde otro lugar. Creemos que es importante movernos de la perspectiva del trastorno, de la patología o de lo nocivo, para acercarnos a la lógica de lo que existe y aparece dentro del vínculo humano. El término ‘crisis’ etimológicamente viene del verbo griego *krinein*, que quiere decir “separar o decidir” y del sustantivo *krisis*, que tiene como significado “juicio, decisión” (RAE, 2024). Vemos entonces que su etimología indica un momento o una etapa que empuja a pensar y en base a esto se produce análisis y reflexión.

¿Es posible pensar la crisis de otra manera?

La crisis, desde esta perspectiva, vendría a ser una ruptura, un movimiento de lo establecido, un resquebrajamiento del lazo o vínculo previamente existente entre individuos, grupos de personas o comunidades. Momentos vistos (y vivenciados) como difíciles, dolorosos y confusos, pero reconocidos dentro de la lógica de lo humano. Las crisis pueden mostrarse a través de diversas formas: desencuentros, impases, violencia, sufrimiento, etc.; el abanico de posibilidades es enorme, como es vasto el campo de respuestas que se dan en esas circunstancias. Muchas veces, estas respuestas están dentro de la lógica reactiva, es decir, la respuesta rápida, no reflexionada e impulsiva. Este último tipo de respuestas reactivas podría ser una manera de no-enfrentar el horror, el dolor y, entonces, gracias a la imposibilidad de una simbolización frente al terror, a lo inhumano, se responde inmediatamente sin espacio a la reflexión.

Volviendo a la etimología de crisis y recordando que, si bien esta nos acerca a una separación o ruptura, también está articulada directamente con la lógica de la reflexión y el análisis, entonces, estaríamos así alejándonos de lo reactivo y acercándonos a otro camino: a preguntarnos la pertinencia o necesidad de buscar

alternativas de mirar, pensar y actuar en/con la crisis. Entonces, ¿es posible responder de una manera otra o un lugar otro a las crisis?

Cuando pensamos en crisis, pensamos en una ruptura o quiebre. Es un momento de caos en el cual el desencuentro es lo que prima, desencuentro entre dos (o varios) que no pueden o quieren escucharse. Existe desconocimiento, rechazo e incluso negación de la existencia de este otro, con sus necesidades, deseos y expectativas. El choque es frontal, brutal y no queda espacio alguno para el reconocimiento de lo humano, de la posibilidad de un encuentro entre diversos.

Los Espacios Mediadores como propuesta frente a las crisis

Tal vez uno de los elementos para tomar en cuenta en esta dinámica particular (y muchas veces ciega) de las crisis es la necesidad de *espacio*. Espacio visto como apertura, como aire, como posibilidad de tomar distancia de una relación simbiótica y mortífera (Winnicott, 1971), no encerrando así a sus actores en confrontamientos constantes. Y es justamente bajo esta lógica que el concepto de *Espacios Mediadores* puede aportar (Brackelaire & Egas, 2024 b).

La propuesta del *Espacio Mediador* es la de un espacio otro, un lugar en donde algo de lo humano pueda surgir: encuentro, desencuentro, escucha, impase, malestar, dolor, sufrimiento, etc. En donde la palabra aparezca y a través de ella, algo de escucharse a sí mismo y/o escuchar a los demás sea posible. Y que justamente gracias a esto pueda aparecer algo más, algo tercero que permita el movimiento de las partes, la apertura o surgimiento de algo nuevo.

Este concepto se encuentra inspirado en la lógica de los espacios intermedios de D. Winnicott¹³ (1971), pero no es

13 El concepto alude a los espacios transicionales, es decir, no se refiere al espacio exterior (objetivo) ni al espacio interior (subjetivo), sino que es un puente entre ambos. Es un lugar en el medio que permite que algo nuevo aparezca.

específicamente eso. No está directamente relacionado, porque no se podría hablar de lo transicional, de lo externo y lo interno; sino más bien, estamos hablando de un momento en el cual la convergencia, la aproximación entre dos o más puede permitir la construcción (o no) de algo diferente.

Espacios para removilizar la responsabilidad mutua

Uno de los elementos centrales del concepto de espacios mediadores es la *responsabilidad mutua* que moviliza (Brackelaire & Egas, 2024 a). Responsabilidad vista no únicamente dentro de la concepción de una ‘obligación’ o un ‘deber’, sino más bien de una respuesta singular al interior de la relación entre actores. Pensando que la respuesta permite a cada persona asumir un lugar específico, una función particular en el momento de la crisis, que le permita responder bajo la responsabilidad de sí mismo y hacia los demás.

Es decir que la idea de la responsabilidad, en este caso, no es de encontrar una respuesta inmediata (reactiva) que venga a tapar, callar o negar la existencia de la crisis. Todo lo contrario, es importante admitir su existencia y evidenciar los diversos elementos que pueden emerger de la misma: malestar, sufrimiento, dolor, impases, etc. Y, con base en esto, apostar a una o varias respuestas construidas en conjunto con y por los diversos actores.

La siguiente viñeta clínica nos muestra el movimiento de creación de un dispositivo en particular y el lugar de la responsabilidad de los participantes en su funcionamiento:¹⁴

En el Ecuador trabajamos en un proyecto para la creación de dispositivos de atención psicológica para niños y niñas en situación

14 El trabajo se realizó en el contexto del proyecto “Concepción de espacios de escucha clínica para los niños trabajadores y sus familias: una investigación-acción en instituciones educativas de erradicación del trabajo infantil en Ecuador”, investigación-acción auspiciada por el Institut d’Analyse du Changement dans l’histoire et les sociétés contemporaines (Iacchos) de la Universidad Católica de Lovaina (UCL) – Bélgica, y el Proyecto Andino de Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador (UASB).

de trabajo infantil y sus familias. Uno de los espacios lo llamamos ETF (Estrategias de Trabajo con Familias) e implicaba encuentros periódicos entre madres, padres y psicólogos, para hablar de temas cotidianos que eran traídos por los asistentes.¹⁵

En Chone, una de las ciudades en donde se realizaban los encuentros, se formó un grupo de madres quienes junto a sus hijos asistían al espacio cada dos semanas. Al inicio, el espacio se propuso de una manera más bien formal, en donde se podía hablar y realizar alguna actividad específica. Conforme pasaban los encuentros, las madres se fueron sintiendo más cómodas en el espacio y una propuesta grupal surgió: querían cocinar en el espacio y luego comer grupalmente lo cocinado. Al inicio, esto tomó de sorpresa a los psicólogos acompañantes, pero luego fue el grupo mismo quien fue pensando, armando y organizando los diferentes elementos que conformaban el encuentro: cocina, ingredientes, recetas, responsables de cocina y de limpieza. De repente la ETF tomó su propia dinámica, su vida y su objetivo, creada bajo los hombros de la responsabilidad de cada participante. Fue a través de la cocina que se hablaban de los problemas, inquietudes y dificultades que tenían (Egas & Salao, 2011).

En este caso, las problemáticas de la población con las que se trabajó eran extremadamente delicadas: violencia intrafamiliar, violencia de género, trabajo infantil, etc. Pero en lugar de que el trabajo se centre en temas de promoción y prevención comunitarias (MAIS, 2018), más bien se apuntó a una co-construcción grupal, en donde cada integrante del grupo asumió su lugar, función y responsabilidad frente a los demás y a las problemáticas vividas. Esto implicó el alejarse de la lógica de la intervención psicosocial inmediata, como respuesta reactiva a la crisis, y apuntar a que sea el grupo que vaya, en cada encuentro y poco a poco, des-tejiendo y re-tejiendo sus dificultades, sus preguntas y sus respuestas.

15 Estos espacios fueron implementados en varias ciudades del país<

Crear algo nuevo juntos

Esto implica un movimiento en el lugar en que cada uno de los actores se encuentra en el momento del apareamiento de la crisis. Implica asumir ese lugar de responsabilidad propia, subjetiva, personal, que permite que la re-movilización se dé de manera responsable como una respuesta a lo que sucede en ese momento, apuntando así a la creación de algo nuevo (Brackelaire & Egas, 2024 a). Pero este desplazamiento no puede darse en solitario ni puede pensarse unilateralmente. Para que algo suceda es importante una apuesta con y hacia el otro.

La siguiente viñeta da cuenta de una experiencia de creación, desarrollo y finalización de ciertos dispositivos clínicos en momentos de crisis sociales:

Octubre del 2019. El gobierno ecuatoriano decreta una serie de medidas económicas para la ciudadanía y el movimiento indígena y otras organizaciones sociales realizan un paro en las calles de Quito que dura 11 días. La PUCE¹⁶, junto con otras universidades del sector, crean la llamada “Zona de Paz”¹⁷, espacio adecuado en las instalaciones de las universidades para que las personas puedan descansar, alimentarse y dormir sin que la policía pueda ingresar al mismo.

Varias áreas de la PUCE forman parte de la Zona de Paz y entre ellas está el Centro de Psicología Aplicada (CPsA). Desde el Centro se proponen tres dispositivos específicos: intervención en crisis, espacio de acompañamiento-escucha y espacio infantil, para niños, niñas, bebés, padres y madres. El primer día los psicólogos del CPsA y Alumnis hacen turnos para que las propuestas se sostengan las 24 horas. Conforme pasan los días, cada espacio va tomando su forma particular, en base al encuentro entre la población y los psicólogos. Uno de ellos se muestra necesario, se fortalece a lo largo de los días y funciona las 24 horas. Otro espacio toma una función distinta y

16 Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Quito

17 Centro de Ayuda Humanitaria

se vuelve rotativo. Finalmente, el último aparece y desaparece de acuerdo con las circunstancias externas e internas de la Zona de Paz.

Lo interesante en este caso es que cada dispositivo fue tomando su forma particular conforme los días transcurrieron. Si bien inicialmente fueron pensados (y propuestos) de manera unilateral por el CPsA, en el momento mismo de la implementación conjunta (del encuentro de la población-psicólogo), tomaron vida propia. Fue justamente por este encuentro entre ambas partes —psicólogos y comunidad— que algo surgió y permitió un acompañamiento y sostenimiento (mutuo) en un momento de dura crisis en el país. Es importante además evidenciar que no todos los dispositivos se sostuvieron: uno se fue disipando a lo largo de los días mientras otro aparecía y desaparecía conforme su necesidad para el grupo, y finalmente el tercero fue tomando más fuerza y se sostuvo hasta el final. Esto nos muestra algo de lo que mencionamos anteriormente: la responsabilidad mutua de los diversos actores para que algo nuevo pueda surgir, para que un acompañamiento (o no) se lleve a cabo. La respuesta está de lado de las personas en el momento de la crisis.

Transformar la violencia en responsabilidad

Y es justamente cuando, en momento de crisis, no existe la responsabilidad hacia y con el otro, que puede surgir la *violencia*, otro de los elementos para tomar en cuenta cuando hablamos de crisis y espacios mediadores. “Una definición —general y al mismo tiempo específica— que se podría dar de la violencia tiene que ver con la responsabilidad: la violencia ataca la responsabilidad que tenemos hacia el otro y la responsabilidad del otro” (Brackelaire & Egas, 2024 a, p.16). Es en ese momento de no-reconocimiento del otro como parte de la especie humana y como parte de la ley social existente que el ser humano se transforma en objeto para una persona o institución.

Esta viñeta viene a mostrarnos este no-reconocimiento del que hablamos:

Octubre del 2019. Una noche en la “Zona de Paz”, las personas se encuentran descansando y compartiendo comunitariamente luego de los eventos del día. De repente la Policía Nacional – que está legalmente impedida de ingresar a la zona – lanza por los aires bombas lacrimógenas, las cuales ingresan a los predios universitarios. El miedo, caos y descontrol se apoderan del espacio. Varias personas corren hacia el espacio infantil, en donde están los bebés e infantes junto a sus padres. Algunos de ellos se ahogan, los niños son atendidos por los presentes. Luego de un momento se logra estabilizar la situación, gracias al apoyo de todos. Poco a poco regresa la calma al lugar. La incredulidad del grupo es evidente.

En todas las personas está presente la incredulidad de lo sucedido, incredulidad referente a no poder creer, no poder entender la actitud de los policías. El atacar la Zona de Paz, de esta manera, da cuenta del lugar que el Gobierno daba a los bebés, infantes, jóvenes y adultos allí presentes: un lugar no de personas sino de objetos. Objetos molestos para su quehacer político, para su propuesta financiera. No había posibilidad de un reconocimiento hacia lo humano, un reconocimiento de pares, sino lo que hubo fue un despliegue doloroso de fuerza.

Espacios Mediadores como espacios alternativos responsables

Frente a la violencia y el caos que se pueden presentar en el momento de crisis, nuestra idea es que los Espacios Mediadores surgen como alternativas responsables. Constituyen una respuesta a la violencia y el caos. Hablamos de ‘espacio’ bajo la lógica no física de un lugar material, sino apuntando a algo más amplio y general: un sitio, un momento o lapso, un ambiente donde el encuentro (o desencuentro) entre las personas o los actores se trabaje y se lleve a cabo. Mediación, en una lógica dual: tanto del lado de estar en un

lugar de tercero, de aire, en momentos de desencuentro entre dos (o varios), como también en una dinámica donde el análisis y la removilización de las relaciones humanas es posible (Brackelaire & Egas, 2024 c).

Los espacios mediadores surgen espontáneamente y de la misma manera se diluyen cuando ya no hay razón de su existencia. En esta viñeta vemos este fenómeno:

Octubre 2019. Una noche los manifestantes no lograron volver a la Zona de Paz a la hora de toque de queda y los policías se encontraban rodeando los predios universitarios externos. Inicialmente no había manera de que ingresen a la Zona de Paz sin pasar por el choque con las fuerzas policiales. En un momento dado, dos personas salieron de la universidad: un estudiante indígena y el rector. Luego de varios momentos de discusión con la policía se logró un acuerdo. Se formó un corredor humanitario (formado por personas que integraban las Zonas de Paz universitarias) para que los manifestantes hicieran su camino de retorno a la PUCE recorriéndolo. El acuerdo entre partes fue respetado, los manifestantes llegaron sanos y salvos a la Zona de Paz y el impase se cerró.

En este caso, fue el encuentro (en un momento de desencuentro) entre varios actores —estudiantes, rector, policías, manifestantes— que permitió que algo se movilizara para evitar el surgimiento de la violencia. El “corredor humanitario” fue un espacio mediado y acordado entre varios que permitió ceder posiciones, escuchar al otro y encontrar soluciones. Pero no fue únicamente necesario pensar en el corredor, fue también importante reconocer la existencia del *impasse*, posibilidad de que se construyera el corredor y que todos pudiesen reconocer y respetar su utilidad en ese momento. Para que todo esto apareciera, el que exista un momento de distanciamiento de la crisis, un aire en el medio del conflicto y que cada actor asumiera su responsabilidad en ese momento, fue esencial para que

algo se movilizara y se pudiera llegar a consensos mínimos en lugar de utilizar violencia bruta.

Espacios para elaborar y transformar la crisis

También es importante pensar que al hablar de Espacios Mediadores estamos apuntando a lugares o momentos particulares donde el espacio mismo toma una dinámica particular y se ordena u organiza en su interior de tal manera que permite que ciertos contenidos surjan, se trabajen, se elaboren y se muevan, cosa que no sucede o no es posible en otros lugares sin mediación. La organización interna de cada dispositivo , permite que aparezcan – o no- estos espacios. En la siguiente viñeta se puede evidenciar este fenómeno:

Otra de las ciudades en dónde se realizaron las ETF fue la de Manta. Un grupo de padres y madres se reunían cada mes para hablar de sus dificultades en casa. Las personas ya se conocían, los encuentros eran fijos y habían formado un grupo en el cual se sentía mucha comodidad. En un encuentro, una participante habla de lo difícil que es para ella la relación con su esposo, quien es extremadamente celoso y no le gusta que ella hable con nadie ni salga sin él. El grupo la escucha, hay ciertos comentarios y luego pasan a otro tema. Al final del encuentro, había siempre un momento para compartir el refrigerio: esta vez había panes y bebida. Algunos panes sobraron y el grupo decidió repartirse para que cada uno pueda llevar a casa lo sobrante. Al tomar la señora los panes, un señor miembro del grupo le dice riéndose: “Cuidado y su esposo vaya a pensar que el panadero le regaló los panes... jajaja”. En ese momento a ella se le ilumina el rostro y se ríe, y junto con ella todo el grupo. Al final sale muy contenta del encuentro y dice sentirse aliviada.

Temas personales y complicados como relaciones de pareja violentas no es algo que surge en este espacio de la noche a la mañana. Es importante y necesario todo un proceso de construcción del espacio, que algo de la mediación tome forma y que el grupo asuma

su función particular, su responsabilidad en esta construcción, condición para que se desarrolle la crisis y se produzca una transformación. Justamente es necesario reconocer la particularidad de cada espacio, cada grupo, cada persona, cada comunidad. Estos tienen una lógica interna propia y nos invitan a tener en cuenta las “figuras del Otro” (Douville,2014).

Apertura concluyente: toda crisis requiere un espacio de mediación

Como conclusión y apertura, podemos preguntarnos si, humanamente, toda crisis no requiere siempre de un *Espacio Mediador* donde esta pueda ser reconocida en las razones que la motivan, y se ponga en práctica de cara a un posible desenlace, en cualquier caso transformado, elaborado. Hay así un paso de un punto de vista “externo” a un punto de vista “interior”, “de afuera” a “de adentro”, en la medida en que este adentro nos afecta y nos concierne —se podría decir “contra-transferencialmente”—. De hecho, el movimiento psicoanalista ofrece una importante fuente de inspiración en este punto: Pierre Fedida (1992), por ejemplo, mostró cómo era imperativo, basándose en la contratransferencia, abordar y teorizar la crisis como un proceso y un evento psíquico. Nuestra perspectiva amplía dicha consideración.

Desde un punto de vista “externo”, cosificante, todos pensamos a menudo que una situación de crisis requiere de un espacio de mediación. Ante la crisis de una pareja, de una persona individual, de un adolescente, de una familia, de una institución, de una comunidad, de una sociedad misma, de una relación entre sociedades, de un modelo de sociedad, de una ideología, etc., como esto se aplica en todas las escalas y en todos los campos, rápidamente pensamos en la necesidad de un “tercer” espacio necesario, donde puedan operar formas de mediación. Pensamos, por ejemplo, en la escucha, los sistemas terapéuticos, institucionales, la mediación

comunitaria, la lucha social y sindical, la negociación política, la confrontación y el debate intelectual e ideológico, etc. Pensamos esto desde fuera, mirando la crisis. Está golpeando ahí dentro, nos estamos quedando sin espacio, no hay más aire. Nos decimos que necesitamos encontrar un tercer espacio para que las cuestiones puedan expresarse entre los protagonistas y trabajarse “juntos”. Pero también podemos ver las cosas desde un punto de vista “interno”: el llamado viene desde dentro, desde la propia crisis. Ella nos insta a responder. “Nosotros”: los que participamos, vosotros los que asistís, nosotros los que escribimos y leemos estas líneas. La crisis es un llamado a un *Espacio Mediador*. Y un *Espacio Mediador* es un lugar de reconocimiento y elaboración de la crisis.

Este texto ha comenzado a cuestionar esta íntima articulación entre crisis y *Espacio Mediador*. Pensar en su conexión arroja luz sobre cada uno de los dos términos. Y este enfoque reflexivo ayuda a liberarnos de crisis y crisis, a liberarnos de sus garras, absorbentes, contagiosas, inmediatas. Esta es una condición necesaria para comprender sus desafíos y posibilitar su desarrollo a distancia, con miras a la transformación. Este enfoque es siempre, también y fundamentalmente, epistemológico y, por tanto, político: ¿cómo responder a través del pensamiento y el debate sin dejar de estar al tanto de las cuestiones humanas y sociales que plantean las crisis, incluso a nivel social? (Gori, 2017). La noción de *Espacio Mediador* es una propuesta en este sentido y este texto una invitación a continuar su construcción juntos.

Referencias

- Brackelaire, J-L. & Egas, V. (2024 a). El psicólogo clínico en la comunidad: un lugar desde dónde responder. En Egas & Brackelaire (Eds). *Creando espacios de mediación comunitaria: jóvenes, comunidad y violencia*. Edi PUCE: Quito.

- Brackelaire, J.-L. & Egas, V. (2024 b). Espacios de mediación en la violencia de las relaciones. En Egas & Brackelaire (Eds). *Creando espacios de mediación comunitaria: jóvenes, comunidad y violencia*. Edí PUCE: Quito.
- Brackelaire, J.-L. & Egas, V. (2024 c). El arte de vivir juntos contra la nada. Espacios mediadores como lugares alternativos de (re) creación de vínculos consigo mismo y con el Otro. En Egas & Brackelaire (Eds). *Creando espacios de mediación comunitaria: jóvenes, comunidad y violencia*. Edí PUCE: Quito.
- Douville, O. (2014). *Les figures de l'Autre. Pour une anthropologie clinique*, París, Dunod.
- Egas, V. & Salao, E. (2011). Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica: Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales: Universidad de Manizales. Vol 9. N2.
- Egas, V. (2018). Espaces d'écoute clinique pour des enfants travailleurs et leur famille : Une recherche-action dans des institutions socio-éducatives d'éradication du travail des enfants en Équateur. En J.-L. Brackelaire, J. Kinable & E. Rutembesa (Eds.), *Recherches et pratiques en santé mentale suite aux violences politiques. Répondre d'autrui*. (p. 193-210). Louvain-la-Neuve : Academia- L'Harmattan.
- Fedida, P. (1992). *Crise et contre-transfert*. París, Presses Universitaires de France.
- Gori, R. (2017). *Un monde sans esprit. La fabrique des terrorismes*. Les liens qui libèrent.
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2018). *Manual del Modelo de Atención Integral de Salud - MAIS*. Viceministerio de Gobernanza y Vigilancia de la Salud: Quito.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [13 de enero de 2024].

- Varios autores. (2013). *Psicólogos fuera de los muros de la consulta: Nuevos espacios de orientación psicoanalítica en el Ecuador*. Fundación Telefónica & Universidad SEK: Quito.
- Winnicott, D. W. (2009). *Realidad y juego*. (2ª ed.). Gedisa. Trad. Floreal Mazía. (Original publicado en 1971: *Playing and reality*, Oxon, Routledge Classics edition, 1971/2005).

ÍNDICE

LA CRISIS Y SU MANEJO

CAPÍTULO 1

¿Qué es la crisis?9

CAPÍTULO 2

Los axiomas de la comunicación y
su aplicación en tiempos de crisis35

CAPÍTULO 3

La educación en tiempos de crisis65

CAPÍTULO 4

Crisis global, empatía y liderazgo espiritual87

CAPÍTULO 5

Crisis y adolescencia tardía
La intervención en crisis en espacios universitarios111

CAPÍTULO 6

Narrativas sobre comunidad y liderazgo en viviendas sociales
La vida pública y privada en la reconstrucción pos desastre
en Bahía de Caráquez, Manabí, Ecuador133

CAPÍTULO 7

Crisis y Espacios Mediadores
¿Toda crisis llama a un Espacio de Mediación?161

Este libro se terminó de editar en el mes de febrero del 2025.
El manuscrito se sometió a revisión de pares ciegos que garantiza la confidencialidad de autores y árbitros.

La Crisis y su Manejo trata el fenómeno de la crisis en sus múltiples dimensiones: sociales y personales. A través de sus capítulos, esta obra explora las causas, el impacto y las etapas que presentan las diversas crisis hasta su resolución. Además, resalta el papel fundamental de la comunicación en estos momentos críticos, mostrando cómo un mensaje adecuado puede contribuir a la contención y recuperación. El libro también introduce los Primeros Auxilios Psicológicos como una herramienta clave para apoyar a las personas afectadas. Con un enfoque práctico, propone además estrategias efectivas para afrontar la crisis, promoviendo la resiliencia y la acción organizada. Más que un análisis de la crisis, esta obra es una invitación a verla como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.



Grupo de
Editoriales
Universitarias
AUSJAL



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

edi
PUCE