

Carina V. Kaplan



Educación en la empatía

¿Cómo aprender a ponerse en el lugar del otro?

PAIDÓS Educación

Carina V. Kaplan

Educación en la empatía

¿Cómo aprender a ponerse en el lugar del otro?

PAIDÓS Educación

SÍNDICE

1. LAS EMOCIONES EN LA CONVIVENCIA	
ESCOLAR	9
¿CÓMO ES UNA ESCUELA SENSIBLE?	9
LA IMAGINACIÓN EMPÁTICA.....	19
LA SOLIDARIDAD COMO EMOCIÓN	28
LA MEMORIA ESCOLAR ES EMOCIONAL.....	31
LA NECESIDAD DEL LAZO AFECTIVO.....	38
EL TEJIDO AFECTIVO: AMBIVALENCIAS ENTRE EL ODIO Y EL AMOR	48
INTERRUMPIR LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS: ENTRAMADOS DE CONFIANZA.....	57
LA VIDA AFECTIVA DE LOS DOCENTES	64
LA FELICIDAD COMO BÚSQUEDA.....	70
 2. GLOSARIO: PALABRAS QUE SIENTEN	87
CULTURAS AFECTIVAS	88
JUSTICIA AFECTIVA	89
TRAMA SENTIMENTAL	90
EXPERIENCIAS EMOCIONALES.....	91
HABITUS EMOTIVO.....	93
MURO AFECTIVO	94

DOLOR SOCIAL	94
NARRATIVAS AFECTIVAS	96
TRAYECTORIAS AFECTIVAS.....	97
FELICIDAD COLECTIVA	98
EMPATÍA	100
Referencias bibliográficas.....	103

CAPÍTULO 1

LAS EMOCIONES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

¿CÓMO ES UNA ESCUELA SENSIBLE?

Sentir es un acto humanamente transformador. La escuela sensible es aquella que hace contrapeso desde su cotidiano frente a las injusticias y a la crueldad. Es aquella que promueve el aprendizaje de la dignidad para la convivencia social. El proceso de escolarización puede representar un territorio de aprendizajes de lo humano al cultivar día a día una conciencia emocional.

Los verbos que se suelen utilizar para referirse al trabajo con las emociones en las escuelas son *controlar* y *reprimir*. Una mirada humanizante sobre la vida sentimental, que es sobre la que invito a posicionarnos, prefiere palabras tales como: *simbolizar*, *canalizar*, *procesar*, *elaborar* y *reparar*. Tramitar lo emocional simboliza acompañar y acompasar. Reparar significa hacerse cargo del daño emocional causado, aprendiendo de la situación y comprometiéndose todo el grupo o comunidad escolar.

¿Qué se puede reparar en las escuelas? Aquello que niños, niñas y jóvenes no consiguen canalizar por vía de la palabra o del diálogo, lo silencian o lo manifiestan mediante violencias

contra los demás o contra sí mismos. Si la sociedad desestima la angustia infantil o juvenil, la escuela actúa como una fuerza a contracorriente: acompaña, escucha, valida y ayuda a tramitar.

La pedagogía crítica de la afectividad puede ser una herramienta para reponer lo humano en la convivencia escolar como signo de esperanza. Sentir esperanza y sentirse esperanzados es una cualidad de una escuela que funciona como refugio. Los relatos estudiantiles muestran que las violencias en las escuelas marcan experiencias dolorosas. Los golpes entre pares generacionales lastiman, pero también hieren las palabras que invalidan cuando son dichas por un docente. No existen las violencias “suaves”. Todos los tipos de violencias, físicas y simbólicas, se imbrican y remiten a las dificultades para armar trama. La necesidad típicamente humana de organizar y mantener vínculos emocionales de empatía y solidaridad está en la base de la constitución del lazo social en la escuela y más allá de ella.

El escritor argentino Ernesto Sabato, en “La Primera Carta: lo Pequeño y lo Grande” de su libro *La Resistencia* (2000), nos interpela con su experiencia: “Hay días en que me levanto con una esperanza demencial, momentos en los que siento que las posibilidades de una vida más humana están al alcance de nuestras manos. Este es uno de esos días”. Comparto con ustedes, mis lectores, que este libro también expresa una obstinada esperanza pedagógica que nos une para que podamos construir juntos una escuela más humana.

Los discursos públicos sobre los males de escuela se multiplican y debilitan su poder transformador. Aunque, siguiendo a Sabato, podemos afirmar que hay una manera de contribuir a la concreción de la escuela que soñamos, que es el no resignarse. La esperanza es un sentimiento del presente que se direcciona hacia el horizonte de un tiempo no presente. Es un acto de deseo performativo que anticipa expectativas y ayuda a caminar hacia un porvenir. Ser educador es una apuesta y la

escuela es una promesa. Al tomar testimonios de estudiantes¹ se observa que la escuela funciona, y no como excepción, como un espacio protector.

Es importante ir en la búsqueda de una escuela que deje huella. La apelación es hacia nuestro compromiso como educadores para que la escuela se convierta en una promesa de felicidad colectiva: una oportunidad para ejercer solidaridad, establecer conexiones empáticas con los demás y ser cuidadosos para con nosotros mismos y para con los demás. No se nace empático ni existe un gen de la empatía, sino que es un sentimiento cultural que se forma; constituye un aprendizaje social que se desarrolla a lo largo de toda nuestra existencia y especialmente en la existencia escolar.

Sara Ahmed (2019) nos invita a imaginar una escuela en una sociedad más justa en la medida en que tomemos conciencia (y ayudemos a los demás a concientizarse) de que el mundo es un lugar común. Cuidarse y cuidarnos no se reduce a la esfera de lo doméstico o de la intimidad, sino que adquiere un carácter público en el marco del ejercicio de los derechos humanos: cuidar

1. Los relatos de las y los estudiantes que se recuperan a lo largo del texto fueron documentados a través de entrevistas grupales (grupos focales) en el marco de los Proyectos de investigación: UBACYT 20020220300119BA: “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires” y PIP-CONICET 11220200102508CO: “Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas secundarias urbano-periféricas de la provincia de Buenos Aires”. Ambos se enmarcan en el Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, dirigido por Carina V. Kaplan.

de sí, cuidar al otro y cuidar a la sociedad. Una ciudadanía sensible es aquella que promueve la igualdad afectiva.

A partir de los desarrollos de Martha Nussbaum sobre la importancia de las emociones políticas para la justicia en la formación del ciudadano del siglo XXI, se puede afirmar que nunca la relación con la dignidad puede quedar reducida a la cuestión material para su realización, sino que igualmente se funda sobre valores y representaciones mentales ligadas al respeto por la humanidad del otro, que comienzan ya en la infancia y se forman notoriamente en la escuela (Fleury, 2025).

Educar en alteridad favorece la reconstrucción del tejido social mediante procesos de reconocimiento y respeto mutuos. El reconocimiento es una condición necesaria para la constitución de la identidad del ser humano. Su contracara, el desprecio, implica una amenaza a la pérdida de la personalidad (Honneth, 2011).

Tal como plantea Byung-Chul Han (2024), se ha difundido en nuestros tiempos un clima de miedo que promueve sentimientos de angustia y resentimiento y que acarrea la pérdida de la solidaridad, el respeto y la empatía. El miedo es un sentimiento típicamente humano, aunque es situado: a qué le tememos y su intensidad depende del contexto en el que participamos. Por su parte, angustia significa “angostura”. El sentimiento de angustia comprime nuestras existencias presentes y hace que el porvenir se vislumbre como imposibilidad. En un escenario así, solo la esperanza nos permite recuperar una vida en la que vivir es más que sobrevivir. La esperanza va dejando señalizadores de caminos posibles. Ensancha un horizonte de sentido capaz de alentar la vida. Ella nos regala el futuro.

Necesitamos colocar la afectividad en el centro de la escena educativa. Humberto Maturana nos inspira con su reflexión: “Pienso que al niño hay que invitarlo a respetar su ‘emocionar’, dándose cuenta de él, no pedirle que lo controle o niegue. Te-

nemos miedo de las emociones porque las consideramos rupturas de la razón, y queremos controlarlas” (Maturana, 1992, p. 40). Al intentar ocultar lo que siente, en cierto modo, el ser humano parece enfrentarse a sí mismo: “Oculta sus pasiones”, “desmiente a su corazón” y “actúa contra sus sentimientos” (Elias, 1987, p. 484).

Precisamos educar para validar lo emocional y construir una sensibilidad social que reponga lo humano en la convivencia. Vivir juntos es una tarea difícil; por momentos parece imposible. Necesitamos advertir que los conflictos de la convivencia escolar pueden funcionar como una especie de potencial de aprendizaje práctico moral. Es en el encuentro con los otros donde se aprende sobre la complejidad y fragilidad de lo humano en sociedad. Si bien se suele escuchar la frase “necesito estar solo”, lo cierto es que estamos hechos para enlazarnos. Somos seres interdependientes. Estamos hechos para vivir en compañía. Las emociones tienen una presencia que abre un camino a la responsabilidad en el convivir.

Lo vincular en el convivir constituye un pilar en la construcción de la subjetividad. En efecto, cuando notamos que una niña o un niño permanecen aislados en los recreos o bien que sus compañeros no los invitan a integrarse a una tarea entre pares, se enciende una alarma y nos ocupamos de comprender e intervenir sobre esa escena temida. Lo mismo hacen los papás cuando temen o hacen notar sobre una sociabilidad conflictiva por parte de sus hijos. Así como demuestran satisfacción cuando los niños entablan vínculos de amistad en la escuela, se angustian frente a sus dificultades para estructurar vínculos sólidos. Más aún, expresan orgullo cuando los pares generacionales eligen a su hijo como “el mejor compañero del grupo”. La percepción de la niña o el niño de que los adultos significativos en su vida sienten orgullo por quiénes son les permite desarrollar un sentimiento de seguridad en sí mismos.

Lo cierto es que se aprende a dirimir conflictos y a sentir en con-vivencia. Aprender siempre es un proceso sinuoso, heterogéneo, contradictorio, múltiple y, a la vez, enriquecedor. Se aprende de otros y con otros. ¿Qué me asemeja al otro? ¿Qué me diferencia? ¿Qué nos une? ¿Qué nos aportan las diferencias? ¿En qué colaboran las experiencias en común para sentirnos unidos bajo una percepción del “nosotros”? ¿Cómo se aprende junto a los otros a ser sensibles en una experiencia común desde las singularidades?

El mundo que habitamos lo creamos junto con otros “y solo crearemos un mundo en el que se pueda vivir con dignidad si lo vivimos con dignidad, esto es, si lo vivimos en la inspiración democrática. Y esto me parece válido desde el jardín infantil hasta el gobierno del país” (Maturana, 1992, p. 200). Lo que nos hace sentir, lo que nos con-mueve, es al mismo tiempo lo que nos brinda un lugar para habitar (Ahmed, 2015).

Habitar el mundo significa primero adoptar una mirada crítica frente a las injusticias existentes, ya que hay quienes no pueden habitarlo de forma plena y digna. Vivimos en sociedades donde la gran mayoría de niños, niñas y jóvenes no acceden al derecho a la alimentación, a la vivienda, a la educación ni al cobijo y la protección. La desigualdad es evidente y se siente a flor de piel (si quien la ve ha desarrollado una cierta sensibilidad social). Göran Therborn (2016) conceptualiza a la desigualdad como “una violación de la dignidad humana porque deniega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades” (p. 9) y describe como desigualdad existencial la asimetría que se verifica entre las personas en términos de dignidad, respeto, libertad y desarrollo. Esta experiencia subjetiva de la desigualdad limita la realización de lo humano. Sus efectos atentan contra la concreción de la igualdad existencial de los seres humanos.

Judith Butler (2009) nos inspira a reflexionar acerca de cómo expandir las fronteras del mundo habitable para incluir a aquellos

que, por su pertenencia de clase, género, discapacidad, origen étnico o cualquier otra condición, son invisibilizados y expulsados del tejido social hasta el punto de que sus vidas se tornan invivibles. ¿Cómo derribar desde la escuela esos muros invisibles? ¿Cómo atenuar las consecuencias personales de los procesos de autoexclusión y los sentimientos de inferioridad implicados? ¿Cómo estructurar sistemas de apoyo o sostén para fortalecer la autovalía?

La autoestima (o su falta) es una experiencia emocional estructurante de la subjetividad. Sentirse en los márgenes genera experiencias de automenosprecio donde se llega a vivenciar rechazo hacia uno mismo. Se trata de una subjetividad dañada. “No valgo nada” o “no soy nadie” son expresiones que utilizan con frecuencia quienes atraviesan situaciones de desprecio. Tenemos presente que el desprecio es una emoción que supone una mirada y un trato de superioridad frente a ciertos individuos o grupos considerados de menor valía social y de los que se pone en duda su integridad moral. Se vivencia desde el punto de vista de quien es humillado como una privación de reconocimiento y validación. El menosprecio “lesiona el entendimiento positivo de sí mismo y puede sacudir la identidad de la persona en su totalidad” (Honneth, 2011, p. 212).

La cultura del desprecio social se asocia a una red emotiva conformada por sentimientos de ira, repugnancia, odio y rechazo. Desde el punto de vista de quien es desprestigiado, se siente humillación, falta de respeto y de reconocimiento. Las palabras denigratorias y los gestos descalificatorios hieren. Los insultos, los apodosos estigmatizantes, las calumnias y la difamación pública producen un malestar sociopsíquico que dificulta la sociabilidad y en ocasiones conducen a que niños y adolescentes expresen su necesidad de desaparecer del mundo. Minimizar al otro, hacerlo sentir mal con quién es, incluso difamarlo, colmarlo de adjetivos despectivos, conduce al autodesprecio y a maldecir la situación propia.

La escuela sensible es la que, mediante sus prácticas curriculares y de trato, contrarresta los sentimientos de inferioridad que internalizan quienes atraviesan situaciones de desprecio social. En la escuela sensible se aprende que es injusto denigrar al otro y desvalorizarse a sí mismo. Se aprende a reparar los daños que causan las pequeñas injusticias de la vida cotidiana, que funcionan como una caja de resonancia de las grandes injusticias estructurales. Así, es habitual encontrar en las narrativas de la biografía escolar modos en que la escuela genera contrapoder frente a las injusticias sociales: “en la escuela siento que valgo”, “la escuela me mostró que la vida vale la pena”. Basta con una palabra reparadora del maestro para que el niño se fortalezca. Necesitamos reflexionar acerca de cómo educar para aprender a registrar y a sentir lo injusto en la experiencia escolar como basamento de la formación de una ciudadanía democrática, plural y sensible.

Conceptualizar la injusticia, en sus múltiples expresiones, es al mismo tiempo aprender a sentirla: imaginar qué se siente frente a ella. Esta práctica imaginativa es imbricadamente cognitiva y afectiva. Las y los docentes suelen identificar que gran parte de sus estudiantes reciben en la escuela “la única comida del día”. Están registrando desde su sensibilidad social uno de los indicadores objetivos de la desigualdad. Es un dato material de la realidad social que los trasciende pero que no por ello deja de afectarlos. Sienten la injusticia. Significa que en la comprensión del docente sobre la condición estudiantil no está escindido su pensamiento de sus sentimientos. Más aún, esa constatación lo mueve a actuar demandando el derecho a la alimentación. ¿Quién no ha visto a una inspectora, un directivo o docente reclamar por más y mejores viandas para su estudiantado?

Al educador le duele profundamente que sus estudiantes carezcan de los recursos mínimos para escolarizarse con los que de-

bieran contar por derecho propio. Desde que se elige la docencia y a lo largo del ejercicio profesional, se mantiene el anhelo profundo de lograr que todos alcancen los aprendizajes esperados. El desempeño de quienes ejercemos el oficio de educar requiere de una posición ética para percibir el dolor de estudiantes y sus hogares, y, de este modo, habilitar procesos de reparación simbólica que ayuden a acompañar el malestar causado por las múltiples injusticias que atraviesan sus vidas.

Estar en estado de afectación frente a los problemas sociales y a la fragilidad de las y los estudiantes y de sus familias implica activar y cultivar ciertas emociones que consolidan la vida en la comunidad escolar. Resulta imperioso pensar el sufrimiento humano como emotividad vertebradora de nuestra época y desarrollar la conciencia de la injusticia desde un enfoque moral en el marco de los aprendizajes escolares. Las y los docentes no solo conceptualizamos los dolores de nuestros estudiantes, sino que aprendemos a sentirlos casi como propios. Nos duele el padecimiento ajeno, lo sentimos en el cuerpo (incluso nos enfermamos) y asumimos el compromiso de colaborar con gestos cotidianos en los procesos de reparación pedagógica.

La escuela posee límites objetivos, pero también simboliza un territorio simbólico de posibilidades. Una escuela sensible es reparadora en la medida en que instituye mecanismos y prácticas de acompañamiento. Las y los niños se sienten seguros en un mundo escolar donde existen apoyos y sostenes emocionales. La escuela puede representar una institución que tuerce destinos y brinda una segunda oportunidad.

¿Cómo somos afectados por el otro en la escuela sensible? Emmanuel Levinas (2000) sostiene que lo típicamente humano consiste en desvivirse por el otro. “Son las emociones el principal vehículo para reconocer al otro, sostener el compromiso por lo humano y reponer el sentido compartido en la búsqueda de la atenuación de las injusticias sociales” (Kaplan y Aizencang,

2024, p. 39). Silvia Bleichmar (1995) ubica la problemática de la identificación como sostén de los procesos de humanización. Los procesos de identificación para con el semejante (que paulatinamente se interioriza como prójimo) constituyen la base del sentimiento de identidad. La subjetividad se construye en la relación con otros, en el contexto de las experiencias intersubjetivas (igualdad-diferencia). “Conmoverse por el problema del otro refiere a una posición subjetiva que involucra un compromiso mutuo” (Kaplan y Aizencang, 2024, p. 37).

Es en un mundo caracterizado por vínculos líquidos y bajo un horizonte de búsqueda de identidad que Zygmund Bauman (2006) analiza a la comunidad como sitio u hogar de llegada que brinda ciertas seguridades pero que a la vez representa un espacio excluyente para la autoafirmación. Todos sentimos una pulsión de pertenencia, una necesidad de alivianar nuestra experiencia de soledad, de saber que los propios anhelos son compartidos por otros. En un mundo hostil se busca seguridad en la comunidad, aunque no siempre su dinámica es incluyente. El desafío de la verdadera convivencia comunitaria consiste en “aprender el difícil arte de vivir con las diferencias” (Bauman, 2006, p. 189) a través de la práctica del diálogo y del respeto por el otro.

Aprender sobre la empatía y el respeto en la escuela implica no anclarlos únicamente en la idea formal de igualdad, sino que además requiere de que el acto pedagógico se componga de un engranaje imaginativo de los individuos en la vida de las otras personas, así como de una íntima comprensión del carácter pleno y digno de la humanidad de estas (Nussbaum, 2014). La educación de la sensibilidad habilita la posibilidad de crear vínculos de reconocimiento hacia los otros. Entendiendo que los vínculos afectivos se imbrican con la estructura social de la que formamos parte. Es a partir de la comprensión de las experiencias interpersonales que podemos intervenir con pertinencia

sobre la conflictividad, manifiesta o latente, que configura a las dinámicas de la convivencia en el cotidiano escolar.

Solemos estar hiperconectados a dispositivos digitales (celulares, tablets, televisores) y a redes sociales (Facebook, Instagram, Tiktok y Twitter) pero estamos poco conectados con lo humano del existir. Respetar(nos) involucra la capacidad de poder construir un vínculo de reciprocidad y cooperación. En efecto, el respeto social (que es algo muy distinto a la caridad) requiere que mantengamos una relación de cuidado y reciprocidad tratándonos como iguales. Aprender a comprender y a reconocer a las personas con las que interactuamos cara a cara es la consecuencia del devenir de un proceso identificatorio donde el otro se va internalizando como un ser importante y valioso. Sentir que ese ser es valioso para mí y para un nosotros, en lo personal y en lo colectivo, es el efecto de las dinámicas de reconocimiento intersubjetivo producto del trabajo cultural que se estructura en el proyecto escolar.