

La función de la EMPATÍA en la Educación

Estela Cherubini

Eje Temático: Educación y regulaciones estatales

Pertenencia Institucional: Escuela de Filosofía
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Correo electrónico: estelacherubini@hotmail.com

Resumen

Presentamos los aspectos que caracterizan a una relación de empatía desde el paradigma de “mentes extendidas”, en contraposición del paradigma “representacionalista” como tradicionalmente se hace, para señalar los aportes que dicha relación puede brindar al proceso educativo en su búsqueda de soluciones en interacciones de intolerancia y agresión. Sostenemos que los mecanismos cognitivos-afectivos automáticos y controlados que constituyen a la capacidad de empatía, están acoplados a las acciones, de ahí, que la explicitación del interjuego de esos mecanismos, desde la visión corporeizada que presenta el paradigma de “mentes extendidas”, ayuda a comprender algunas respuestas empáticas, que favorecen el entendimiento social, la competencia emocional, los comportamientos prosociales tales como participación, cooperación, solidaridad y otros actos altruistas, todos supuestos en los análisis educativos. Es por esto que proponemos esta nueva lectura.

La función de la EMPATÍA en la Educación

Introducción

Nadie es una isla completa en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente, una parte de la tierra [...] la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca preguntes por quién doblan las campanas; doblan por ti.
John Donne (1572-1631)

Una de las características sobresalientes y distintivas que definen nuestro círculo de humanidad, son nuestras “prácticas intersubjetivas”. Si hablamos de estas prácticas

en contextos institucionales educativos, nos encontramos con situaciones de agresión, de intolerancia, en las interacciones personales, que no favorecen los comportamientos prosociales ni las adquisiciones académicas. En este sentido, consideramos a la práctica intersubjetiva que hace referencia a la capacidad de empatía, como fenómeno flexible que involucra mecanismos cognitivos-afectivos automáticos y controlados, como indispensable para un mejor desarrollo del clima institucional. Nuestro interés consiste en presentar los aspectos que caracterizan a una relación de empatía desde el paradigma de “mentes extendidas”, más que desde el paradigma “representacionalista” como tradicionalmente se hace, para señalar los aportes que dicha relación puede brindar al proceso educativo en su búsqueda de soluciones en interacciones de intolerancia y agresión. Para nosotros, la empatía actúa como inhibidora de la violencia, no sólo por una cuestión social, sino también biológica, ya que según los estudios en Neurociencia sostienen que los circuitos neuronales de la empatía convergen en parte con los de la violencia. Los mecanismos cognitivos-afectivos automáticos y controlados están acoplados a las acciones, de ahí, que la explicitación del interjuego de esos mecanismos, desde la visión corporeizada que presenta el paradigma de “mentes extendidas”, ayuda a comprender algunas respuestas empáticas, que favorecen el entendimiento social, la competencia emocional, los comportamientos prosociales que están supuestos en el proceso educativo.

Para el desarrollo del trabajo, en primer lugar, describimos lo que entendemos por “acoplamiento percepción/acción”; en segundo lugar presentamos el enfoque de cognición corporeizada y encarnada con el entorno, del filósofo Andy Clark; y en tercer lugar explicamos a la empatía en términos del paradigma de “mentes extendidas” señalando las contribuciones en la esfera educacional.

1. Acoplamiento de la percepción y de la acción

El término “acoplamiento” hace referencia a una interacción fuerte, pero flexible, entre el organismo y el contexto o ambiente en el cual se mueve, evoluciona, y desarrolla el despliegue de la interacción. La percepción y la acción trabajan juntos en el contexto de tareas específicas como fuentes de procesamiento de información compartida en dominios específicos, y co-constituidos dinámicamente en interacción con el entorno (HURLEY, S.: 2005).

Susan Hurley critica la metáfora del “sandwich cognitivo”, el cual considera que entre, las leyes de entrada generadas por las percepciones, y las leyes de salidas como acciones, está el espacio oculto que contiene el fiambre del “sándwich cognitivo”. Esta idea de la mente como algo pasivo, es contrapuesta por la concepción de acoplamiento de la percepción /acción. Para Clark y Chalmer la visión de cognición se extiende al mundo. Ellos argumentan, que cualquier dimensión material que contribuya al logro de una tarea cognitiva contaría como una entrada cognitiva. (Gomila- Calvo, 2008:10) Esta concepción rompe con el “sándwich cognitivo”, y hace claro que la percepción es activa, y que la acción es perceptualmente guiada. Este interaccionismo involucra una visión de cognición extendida y situada (Gomila- Calvo, 2008: 13).

El debate actual es entre Cognitivistas (sean Clásicos o Conexionistas) y post-cognitivistas, esto es, entre una visión de cognición como computación abstracta *versus* una visión de cognición como interactiva, corporeizada, encarnada (Gomila-Calvo, 2008:7).

Las concepciones tradicionales conciben a la mente como una especie de dispositivo de razonamiento lógico asociado a un almacén de datos explícitos, pero en nuestra perspectiva de una cognición corpórea y embebida en el entorno, la mente no puede ser un dispositivo incorpóreo de razonamiento lógico.

La mente, en esta perspectiva, es mejor entendida como la actividad de un cerebro situado, un cerebro en su hogar, esto es, en su nicho ambiental y cultural.

En un contexto áulico, donde los educadores buscan fomentar comportamientos sociales, tales como la “no agresión”, la tolerancia, como prevención de la violencia, las percepciones que guían a las acciones, se manifiestan de manera relevante en las relaciones de empatía. (Deitch Feshbach-Feshbach, s.: 2009:85) Para la promoción y la capacitación de empatía, en estas circunstancias, con el propósito de aumentar la tolerancia y reducir prejuicios, una posible solución es integrar al currículum regular, actividades que involucren el conjunto de aspectos ambientales a los que están sensibilizados los mismos alumnos. Una especie de dependencia con el nicho. Una enseñanza funcional cercana a los alumnos, motivadora, que fomente el esfuerzo y la creatividad.

El “aprender a vivir con otros” lleva consigo la consigna de sentir al otro como semejante. La formación de subjetividades en la socialización escolar es un proceso paradójico. Por una parte es un proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla. Para

comprender a la escuela es necesario captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significados, a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. (Dubet y Martuccelli: 1997:11-15)

No debemos olvidar que en las escuelas, la normatividad y el control estatal están siempre presentes, “pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos” (Ezpeleta y Rocwell: 1985:198)

Las relaciones en el interior de las escuelas están en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas, donde juegan un rol importante, los intereses de los sujetos involucrados. Esta caracterización es la que nos hace creer que la empatía con sus funciones puede enseñar a pensar en los demás, a través de estrategias que ayuden a los integrantes de las escuelas a explicar sus propias vivencias e inquietudes y compartirlas. Es una manera de exteriorizar sentimientos y no enquistar rencores, aún más, establecer diálogos que muestren flexibilidades y benevolencias, y que conjuguen el “reír”, el “llorar”, y el “aprender”.

Andy Clark (1999) en su libro “*Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*” señala que la noción de sensación dependiente del nicho no es nueva. En 1934, el biólogo y filósofo alemán, Jakob Von Uexkull (1864-1944) introduce la idea del *Umwelt*, definido como el conjunto de aspectos ambientales a los que está sensibilizado un tipo determinado de animal. Describe el *Umwelt* de una garrapata, que es sensible al ácido butírico que se encuentra en la piel de los mamíferos. El ácido butírico, cuando es detectado por la garrapata, induce a ésta a soltarse de la rama donde se encuentra para caer sobre el animal. En su libro, Clark introduce un texto de Von Uexkull:

La garrapata cuelga inmóvil de la punta de una rama en el claro de un bosque. Su posición le da la oportunidad de dejarse caer sobre un mamífero que pase. De todo el entorno entero, no le afecta ningún estímulo hasta que se acerca un mamífero, cuya sangre necesita para poderse reproducir.

Y ahora sucede algo totalmente fantástico. De todos los efluvios que emanan del cuerpo del mamífero, sólo tres se convierten en estímulos y además en un orden definido. Del vasto mundo que rodea a la garrapata, tres aspectos refulgen como faros en la oscuridad y actúan como guías que conducen de una manera infalible a la meta. Además de su cuerpo con sus receptores y efectores, la garrapata tiene la facultad de detectar tres señales que actúan como estímulos Y estas señales perceptivas prescriben el curso de sus acciones con tanta rigidez que sólo puede producir los impulsos efectores correspondientes.

El mundo entero y rico que rodea a la garrapata se encoge para convertirse en un marco austero que consta, en esencia, de tres señales de recepción y

tres señales efectoras: su *Umwelt*. Pero la pobreza misma de este mundo garantiza la indefectible certeza de sus acciones: la seguridad es más importante que la riqueza.

Este texto explica el rol que cumple “la atención selectiva” en la interacción de los seres vivos, en la visión clarkiana de cognición corpórea. El entorno efectivo para cada individuo está definido por los parámetros que tienen importancia para él. El mundo de la garrapata nos indica que ciertas señales son específicas de sus necesidades y ellas prescriben el curso de sus acciones. Percepción y acción se manifiestan en un íntimo abrazo. Los “faros en la oscuridad” en el *Umwelt* institucional, generados en una relación de empatía, son los que guían los caminos hacia las metas propuestas.

1. Enfoque Clarkiano: cognición corporeizada y encarnada con el entorno

En esta perspectiva, la actividad de un cerebro situado, un cerebro en su hogar, esto es, en su nicho ambiental y cultural pasa a constituir la “mente”. Esta concepción es compartida entre otros, por Evan Thompson, cuando señala que la mente del individuo humano no está confinada dentro de la cabeza, sino que se extiende a través del cuerpo, incluyendo el mundo más allá de la membrana biológica del organismo especialmente, lo interpersonal, el mundo social del uno y del otro (Thompson:2001).

La tesis de “mente extendida” propuesta por los estadounidenses Andy Clark y David Chalmers sostiene que ciertos procesos cognitivos deben entenderse como situados, corporizados y orientados hacia el logro de objetivos concretos. Estos procesos se suelen desarrollar en situaciones de la vida real en interacción con el ambiente material y social. En estas situaciones, la tesis de la “mente extendida”, propone que el cerebro, el cuerpo y el mundo se llegan a coordinar de cierta manera que hacen que la mente literalmente se extienda hacia el mundo exterior.

Chalmers y Clark sostienen que si bien, algunos estados mentales y experiencias pueden definirse internamente, otros, incluyen algunos componentes localizados fuera del cráneo. Estos elementos externos que forman parte del ambiente social y material son literalmente parte de los sistemas cognitivos responsables de tales procesos. Por tanto, algunos procesos cognitivos no deben seguir siendo entendidos como constreñidos por los límites físicos del cerebro. Por el contrario, a veces, estos procesos emergen, se desarrollan y se extienden a lo largo de redes interactivas que integran y

sincronizan funcional y estratégicamente el cerebro, el cuerpo y el mundo físico y social.

De esta manera, los recursos externos (que incluye al “otro”) son parte del paquete básico de recursos cognitivos que nosotros tenemos para movernos en el mundo diario. En nuestro caso, el maestro es un recurso externo para el alumno, y viceversa. Cada persona por pertenecer a una comunidad siente, de alguna forma, el reforzamiento social que corresponde a las estructuras sociales de esa comunidad. El sociólogo polaco Ludwik Fleco (1896-1961) señala:

...¿cómo encuentran siempre los ríos el mar, a pesar de que inicialmente quizás fluyan en una dirección falsa y a pesar de todos los rodeos y vueltas? No hay ningún “mar en sí”, ¡únicamente se denomina así-mar- a aquel lugar situado a un nivel inferior donde se acumulan las aguas! *Si en los ríos corre agua suficiente y si existe un campo gravitatorio, los ríos tienen que ir a parar al mar.* El campo de gravedad equivale a la actitud social que proporciona la dirección y el agua al trabajo conjunto del colectivo de pensamiento. No importa para nada la dirección momentánea de cada gota, el resultado deriva de la dirección dada por la fuerza de gravedad. (FLECK, L. 1986)

El caso de los ríos ejemplifica la organización y auto-control de los sistemas. Clark presenta otro caso de autoorganización de un sistema, cuando señala el caso de las aves que vuelan en bandada no siguiendo a un líder, sino que cada ave sigue unas cuantas reglas sencillas que hacen que su conducta dependa de la conducta de las aves que tienen más cerca. La pauta de la bandada surge de la masa de estas interacciones locales, no está orquestada por un líder o por un plan general representado en la mente de cada ave. Es un proceso de retroalimentación positiva que pronto conduce a una “concentración masiva” de actividad. Para Clark no existe un diseño para la conducta ni en el cerebro ni en los genes, igual que no existe un diseño de la bandada en la cabeza de las aves. El entorno mismo ayuda a orquestar la conducta. Esta conducta de razón extendida es la que más se beneficia de nuestros simples esfuerzos individuales y por ello constituye el vehículo principal de nuestro éxito cognitivo distintivo (Clark: 1999).

En los ámbitos educativos, la relación empática entre sus integrantes, por un lado, favorece la “atención selectiva”, como en el caso de la “garrapata”, esto es, genera los faros luminosos que actúan como guías que conducen a la meta; y por otro lado, como proceso de retroalimentación positiva que conduce a una concentración masiva de actividad, tal como en el caso de la bandada, donde no existe un diseño, el entorno mismo ayuda a la “auto-organización reguladora”

Esta concepción la podemos leer en la frase del educador Paulo Freire: “Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”

3. Empatía y Educación

El psicólogo Edward Titchener (1867-1927) introdujo el término “empatía” en 1909 en la lengua Inglesa como la traducción del término alemán *Einfühlung* (sentir en).

Diversas disciplinas han abordado esta temática. Jean Piaget(1896-1980) define la empatía como la habilidad cognitiva que permite tomar la perspectiva del otro, de entender su mundo. Otros autores asignan a este elemento una componente emocional o afectiva. Nuestra propuesta de “empatía ” tiene sostén conceptual en las afirmaciones de Decety y Jackson(2004) quienes consideran que la empatía está integrada por tres componentes funcionales que interactúan dinámicamente y además están sostenidos por sistemas neuronales específicos: (1) un “afecto” compartido entre el yo y el otro (la experiencia afectiva del estado emocional inferido o real de la otra persona), (2) cierta “capacidad cognitiva” para diferenciar entre la conciencia del yo de la del otro y (3) cierta “flexibilidad mental” para adoptar la perspectiva subjetiva del otro.

En esta concepción además de tener en cuenta un componente afectivo y otro cognitivo, agrega la componente de la flexibilidad mental para la adopción de las perspectivas del otro, y precisamente, esta componente es la que nos ayuda a vincular la práctica intersubjetiva que es la “empatía” con la “mente extendida”. Entonces poder decir, de una manera más fundamentada, que en las interacciones que ocurren en una relación de empatía entre “uno” y “otros”, intervienen en la base los afectos y las emociones que se experimentan no sólo como presentes, sino como constituidos de alguna manera por las normas heredadas, las convenciones y tradiciones históricas, esto es, una intersubjetividad abierta o extendida.

La empatía juega un rol de primera importancia en la acción educativa, entendida como ponerse en los zapatos del otro, donde ese otro es el amigo, el profesor, el alumno.

En la esfera educacional, suele considerarse el modelo Rogeriano que consiste en un enfoque centrado en la persona, caracterizado por dos elementos: la habilidad para entender e identificar los sentimientos y las perspectivas de otros, y la habilidad para comunicar ese entendimiento del individuo con quien se está empatizando. El *quid* de la cuestión del maestro empático yace en la interacción con el estudiante. Los maestros

que comunican a los estudiantes sus entendimientos de cómo los estudiantes sienten, son presumiblemente más aptos para ser aceptados (Bozard, 2009:102). A la vez, que los estudiantes fortalecen su auto-aceptación, y sus actitudes positivas hacia la escolaridad.

En términos más pragmáticos, el proceso de cambio del alumno, en una relación empática con su maestro, puede ser descripto “como moviéndose hacia la actualización de sus potencialidades, desde la rigidez hacia la flexibilidad, hacia procesos más vivos” (Bozarth: 2009:103)

Conclusión

Con lo expuesto, creemos que la relación de empatía depende de patrones de conductas del organismo con el entorno. Clark sostiene que los procesos cognitivos no están todos en la cabeza. Las características externas son activas, jugando un rol crucial en el aquí y en el ahora. Ellas están acopladas con el organismo humano, tienen un impacto directo sobre el organismo y sobre sus comportamientos. (Clark (b) 1998). Proponemos esta nueva lectura para las funciones de la empatía en la educación para favorecer un clima de colaboración, participación, solidaridad y otros actos altruistas.

No siempre una relación de empatía se da sólo porque un estímulo externo parezca exigirlo, sin embargo, nuestros éxitos, y a veces nuestros fracasos colectivos se suelen comprender mejor si consideramos que el individuo sólo elige sus respuestas dentro de las limitaciones, con frecuencia poderosas, impuestas por los contextos de acción más amplios de carácter social e institucional. Como dice Epicteto: “Cuando en el juego de la vida vienen malas cartas, no hay más remedio que sacar el mejor partido posible de las que se tienen” (Citado Ramón y Cajal, 1941)

La “empatía”, nos señala la manera de estar en el mundo, y es en parte, responsabilidad de la escuela, enseñar a reflexionar acerca de las propias circunstancias. Hablamos de “responsabilidad” en el sentido tan bien ilustrado por Ruth Benedict en “El crisantemo y la espada”, donde alude a la visión de los japoneses hacia la obligación de mantener su espada interior libre de la herrumbre, sosteniendo que: “Así como el que porta una espada es responsable de su brillo deslumbrante, cada hombre debe aceptar la responsabilidad del resultado de sus actos”. Aquí parece residir parte del “derecho” de lo humano.

Referencias Bibliográficas

- BENEDICT, Ruth. El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa. Alianza Editorial Madrid. 2003
- BIETTI, Lucas. "La mente extendida". Center for Interdisciplinary Memory Research. Institute for Advanced Studies en the Humanities. Essen. Alemania. www.ciencia.cognitiva.org. 2010.
- BOZARTH, Jerold D. *Rogerian Emaphy in an Organismic Theory: A Way of Being*. En En DECETY-ICKES *The Social Neuroscience of Empathy*. Massachusetts Institue of Technology. 2009. pp101-112.
- BRUNSTEINS, Patricia. La psicología folk. Teorías, prácticas y perspectivas. Ediciones del Signo. Buenos Aires. 2010.
- CLARK, A. Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva. Paidós. Barcelona. Buenos Aires. México. 1999.
- CLARK, Andy Philosophy and Cognitive Science: Categories, consciousness, and reasoning. Proceedings of the Second International Colloquium on Cognitive Science. KLUWER Academic Publishers. Netherlands, 1996
- CLARK, Andy (a) "Where Brain, Body, and World Collide". En DAIDALUS: Journal of the American Academy of Arts and Sciences. Vol 127.No 2:Spring 1998
- CLARK, A.-CHALMERS, D.(b) "The Extended Mind" En The Philosopher's Annual. Vol. XXI 1998
- DECETY, Jean- JACKSON, Philip L. The Functional Architecture of Human Empathy. 2004
- DECETY, Jean-ICKES, William. *The Social Neuroscience of Empathy*. A Bradford Book. Massachusetts Institute of Technology. Estados Unidos. 2009.
- DONNE, J. Citado en <http://liszfree-paraisoperdido.blogspot.com/2007/11/nadie-es-una-isla-completo-en-si-mismo.htm>
- DUBET, Francois- MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- EZPELETA, Justa- ROCKWELL, Elsie. " escuela y clases subalternas" En Educación y clases populares en América Latina. 1985.
- FESHBACH, Norma Deitch-FESHBACH, Seymour. *Empathy and Education*. En DECETY-ICKES *The Social Neuroscience of Empathy*. Massachusetts Institue of Technology. 2009. pp 85-97
- FLECK, Ludwik. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Alianza. Madrid. 1986.
- GOMILA, Toni- CALVO, Paco. *Handbood of Cognitive Science. An Embodied Approach*. Elsevier. Amsterdan. 2008.
- HURLEY, Susan- CHATER, Nick. *Perpectives on Imitation: From Neuroscienci to Social Sceince*. Vol 2: Imitation, Human Development, and Culture. A Bradford Book. MIT Press. Cambridge. Massachusetts. 2005.
- KANDEL, Eric R. En busca de la memoria El nacimiento de una nueva ciencia de la mente. Katz Editores. Buenos Aires. 2007.
- NOË, Alva. *Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la consciencia*. Kairós. Barcelona. 2010.
- RAMÓN Y CAJAL, S. *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. Austral Argentina 1941.

ROGERS, Carl, R. Libertad y creatividad en la educación. El sistema “no directivo”. Educador Contemporáneo. Paidós. Barcelona, Buenos Aires. 1980.

THOMPSON, Evan. *Empahy and Consciousness*. Journal of Consciousness Studies, 8, N° 5-7.2001,pp1-32