



LA IMPORTANCIA DE LA

EMPATIA

EN LA EDUCACIÓN



Carolina Prestes Yirula (org.)

LA IMPORTANCIA DE LA
EMPATIA
EN LA EDUCACIÓN

A importância da empatia na educação
The importance of empathy in education

1ª edición

São Paulo

Instituto Alana / Ashoka

Ano de publicação: 2016

ISBN: 978-85-99848-06-7



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

PROGRAMA ESCUELAS TRANSFORMADORAS	04
INTRODUCCIÓN La potencia y la alegría de actuar (Flávio Bassi)	07
PRESENTACIÓN Un nuevo diálogo sobre la educación	12
ARTÍCULOS	
Empatía: algunas reflexiones (Ana Olmos)	22
Empatía en la discordia (Maria Amélia M. Cupertino)	30
Educación y empatía: caminos hacia la transformación social (Natacha Costa)	34
El baobab de la educación: empatía y ubuntu (Sonia Dias Ribeiro)	38
¿Cuál es el nombre de la escuela pública más cercana a su casa? (Leandro Beguoci)	42
Empatía y solidaridad (Luciana Fevorini)	48
Empatía a su debido tiempo (Stela Barbieri)	52
Yo otro (Auro Lescher)	56
Las relaciones se establecen por empatía (Fernando Leão) Incontables (André Gravatá)	60
	66



El Programa **Escuelas Transformadoras** es una iniciativa de Ashoka, organización global que congrega a emprendedores sociales de diversos lugares del mundo. Fruto de la creencia de que todos pueden ser transformadores de la sociedad, el programa considera a la escuela un espacio privilegiado para proporcionar experiencias capaces de formar sujetos con sentido de responsabilidad por el mundo – niños y jóvenes aptos para asumir un rol activo ante los cambios necesarios, en diferentes realidades sociales y amparados por valores y herramientas como la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad y el protagonismo.

El programa surgió en los Estados Unidos, en el año 2009, y desde entonces se propagó por 34 países. Actualmente cuenta con una red formada por más de 270 escuelas, 15 de las cuales son brasileñas.

En Brasil, la iniciativa fue lanzada en septiembre de 2015 en una correalización con el Instituto Alana, organización sin fines de lucro que apuesta por proyectos que buscan garantizar las condiciones para la vivencia plena en la infancia.

Luego de un exhaustivo proceso de reconocimiento, invitamos a las escuelas a comprometerse con una comunidad cuyos diversos profesionales comparten la visión de que todos pueden ser transformadores. Participan en este grupo periodistas, profesores universitarios, representantes del poder público y del tercer sector, especialistas y artistas.

Esa comunidad activadora ve al niño y al joven bajo el prisma integral del desarrollo, donde el cuerpo, la emoción y la razón no se separan y todos

son componentes esenciales para la constitución de personas libres, independientes y capaces de relacionarse y actuar en el mundo de manera más empática. Las experiencias y trayectorias de las escuelas y de los demás integrantes de la comunidad del Programa Escuelas Transformadoras inspiran y ayudan a ampliar la demanda social por este tipo de educación.

Junto a esa comunidad, Ashoka y el Instituto Alana aceptaron el desafío de compartir un mensaje común: la educación en diversos rincones del país y del mundo está cambiando. Formemos todos parte de ese gran y necesario movimiento.

Más que crear o replicar un nuevo programa o currículo, estamos hablando de luchar por un cambio de mentalidad y visión con respecto a la educación. De crear y fomentar, juntos, un nuevo marco de referencia para la educación y la vida de las personas en la sociedad.

Acerca del Instituto Alana

El Instituto Alana es una organización de la sociedad civil sin fines de lucro que apuesta por proyectos que buscan garantizar las condiciones para la vivencia plena en la infancia. Creado en 1994, el Instituto cuenta actualmente con proyectos propios y de colaboradores y es subvencionado por las ganancias de un fondo patrimonial desde el año 2013. Su misión es «honrar al niño».

Acerca de Ashoka

Ashoka es una organización social global fundada en 1981 que congrega a más de 3000 emprendedores sociales distribuidos en 84 países. Tiene el objetivo de ayudar a construir un mundo en el que Todos Puedan Ser Transformadores (Everyone a Changemaker), donde cualquier persona pueda desarrollar y aplicar las habilidades necesarias para solucionar los principales problemas sociales que actualmente enfrentamos.

LA POTENCIA Y LA ALEGRÍA DE ACTUAR

por Flavio Bassi

Sucedió hace más de diez años, pero aún hace ecos en mi mente. Me desempeñaba como educador popular en una comunidad cimarrona del Vale do Ribeira, en el extremo sur del estado de São Paulo. Recibirían su primera Escuela pública con un programa de prácticas diferenciadas para responder a sus anhelos y modos propios de pensar y de vivir. Llevaría el nombre Maria Chules Princesa, en memoria a una anciana admirada y temida por su gran fuerza y coraje. Líderes comunitarios, en conjunto con aliados de la sociedad civil y

Flavio Bassi Flavio es antropólogo, educador popular y biólogo con 15 años de experiencia en el sector social, en Brasil y a nivel internacional. Fue fundador y director ejecutivo de Ocareté, donde actuó en el campo socioambiental con pueblos indígenas y comunidades tradicionales. También fue el creador del Entremundos, director regional de Ashoka para el sur de África y actualmente lidera la estrategia de Empatía y Escuelas Transformadoras de Ashoka en América Latina. Es investigador del Centro de Estudios Amerindios (CEstA) de la Universidad de São Paulo (USP) e integrante de la comunidad global Responsible Leaders de la BMW Foundation.



gestores públicos, discutían intensamente los planes para la escuela. Notamos, sin embargo, que los niños y los jóvenes —los mayores interesados— se mantenían ajenos a todo el proceso. Hicimos entonces un taller para saber qué querían para su futura escuela. ¿Cómo sería una educación verdaderamente cimarrona, una escuela en la que se sintieran acogidos, en casa, con la cual se identificaran? Les hicimos varias preguntas generadoras, pero ellos se mostraron poco interesados en la conversación. Hasta que les hicimos una pregunta más concreta: «¿Cómo quieren que sea la nueva escuela? Luego de una larga pausa, una joven de 13 años rompió el silencio: «Flavio, no me haga soñar», me dijo, en un tono de voz resignado.

Años más tarde, me di cuenta de que la respuesta no manifestaba solo los sentimientos de impotencia y desesperanza a los que todos estamos sujetos, sino que también denotaba una señal de alerta. Si bien por un lado no quería compartir sus ideas por miedo a que fueran nuevamente ignoradas o se vieran frustradas, con su pedido también nos comunicaba que ella tenía, de hecho, capacidad de soñar. Era como si nos dijera que el problema no estaba en ella, pues ya estaba lista para actuar y con muchos anhelos. Si permanecemos atentos, notaremos cuánto los niños y los jóvenes nos enseñan, todos los días, y veremos que ellos ya tienen en sí mismos la potencia de todos los quereres y haceres del mundo. Nosotros —los adultos, las comunidades, las escuelas y los gobiernos— somos quienes, a modo general, no estamos listos para recibirlos.

¿Cómo sería entonces posible pensar una escuela para ellos, de ellos, sin construir juntos, el interés y la confianza en el mundo? Para participar del mundo es necesario, en primer lugar, interesarse por él. El encantamiento con el mundo despierta el deseo de tomarlo para uno mismo, cuidarlo y cuidar a los demás. Por eso, cada vez que hacemos una pregunta de este tipo a un niño o a un joven debemos antes preguntarnos a nosotros mismos si asumimos el compromiso de hacer del mundo ese espacio de encantamiento, de las utopías reales, de los inéditos viables de los que hablaba Paulo Freire.

Porque sin ese planteamiento honesto y sin estar verdaderamente implicados y comprometidos, las preguntas son infértiles, no generan diálogo. Y sin diálogo no existe empatía.

La buena noticia es que vivimos una gran oportunidad histórica. Durante las últimas décadas, las innovaciones y los avances tecnológicos, principalmente en las áreas de comunicación y transporte, han transformado de manera singular las formas de producción y difusión del conocimiento, así como también las relaciones entre las personas y la manera en la que nos organizamos en sociedad. Eso significa que este es el mejor momento para desafiar el paradigma actual de educación, que aún prepara a las nuevas generaciones para un mundo jerárquico, vertical, dividido en áreas y departamentos del saber, en un modelo de educación bancario, que tan solo reproduce las desigualdades vigentes. Al contrario, es necesario pensar «más allá de uno mismo», más allá de los muros. Es por eso que se han multiplicado los relatos acerca de cuánto la educación formal, las instituciones y las relaciones sociales se han alejado de la potencia de actuar que cada niño y joven tienen dentro de sí. Ya no es posible pensar en el futuro de la educación y de la sociedad sin tomar en cuenta este gran desencuentro. Por eso, en vez de tan solo multiplicar pedagogías y elegir nuevos enfoques metodológicos al sabor de los vientos o de las teorías del momento, debemos pensar nuevamente la educación que tenemos y la mentalidad que la produjo. ¿Habrá llegado el momento de redefinir los términos y las dinámicas en las cuales se fundamenta esta conversación? Por ejemplo: ¿la demanda por mayor calidad de enseñanza, el desafío de la deserción escolar —principalmente en enseñanza secundaria—, los baches en la formación docente, la desvalorización del profesor, entre muchos otros temas, no podrían pensarse desde un nuevo ángulo? No a partir de una nueva solución o modelo, ya que sabemos que la educación no se hace con recetas, sino a partir de una nueva forma de mirar esos mismos problemas.

Lo que se revela en las páginas a seguir es que esa nueva forma de mirar es aquella que reconoce e invierte en la potencia de sentir y actuar de los mismos

niños y jóvenes como el camino para transformar la educación y construir una sociedad más justa para todos. Volcaríamos la mirada, entonces, hacia experiencias, enfoques y reflexiones capaces de crear las oportunidades para que niños y jóvenes practiquen la empatía y lideren transformaciones sociales. ¿No sería esa la esencia de la educación? ¿Educar para la transformación positiva, personal y del mundo? Eso nunca va a dejar de ser «tendencia» porque la agencia transformadora está en el seno de la propia naturaleza humana. Es esa misma potencia de actuar de los niños y jóvenes, en comunión con los educadores y toda la comunidad escolar, que puede transformar la educación desde adentro. Tal vez ese sea el único camino para superar la mentalidad del «mejorismo» y construir, juntos, un cambio verdaderamente sistémico, en la raíz de la educación. Es la lección, por ejemplo, del movimiento de educación secundaria que se apoderó de las grandes ciudades brasileñas a partir de 2015. Es la misma lección que la juventud, la sociedad civil organizada y los movimientos sociales en Brasil nos enseñan desde la redemocratización: los grandes cambios sociales solo suceden cuando las mismas personas y sus colectivos asumen su papel transformador.

¿Por qué, entonces, una publicación sobre la empatía? Porque es la empatía la que fundamenta esa nueva mirada. No es de extrañar que la encontremos como valor y competencia común en todas las escuelas transformadoras y sus comunidades y que esté tan bien representada en las experiencias y reflexiones de esta publicación. También la encontramos en el manifiesto por un enfoque integral en la educación y en tantos pensadores y educadores que nos antecedieron y nos inspiran hasta hoy, ya sea que hayan usado la misma palabra o no: el amor mundi (Arendt), la convivencia cooperativa (Freinet), el poder del afecto (Wallon), la teoría de la empatía (Vygotsky), el cultivo de la paz interior para amar (Montessori), la técnica moral (Steiner), la trascendencia (Krishnamurti), la experiencia democrática (Dewey), la ciudadanía planetaria (Freire). Los colectivos y las organizaciones que creen que todo niño y joven es un agente de transformación tienen en común el hecho de invertir energía y esfuerzos para crear y cultivar el espacio-tiempo

necesario para que las relaciones florezcan, se fortalezcan mutuamente y se multipliquen. Empatía, trabajo en equipo, creatividad, liderazgo compartido y protagonismo no son más que modos de relación.

La empatía activa multiplica la potencia de sentir y actuar. Desempeña un papel fundamental en la creación de nuevas ideas y en la transformación de la realidad, ya que significa la capacidad de comprender los problemas complejos de la actualidad desde muchos puntos de vista y la capacidad de colaborar para resolverlos. También significa ser capaz de escuchar las ideas de los demás tanto como articular nuestras propias ideas, ser capaz de liderar un equipo un día y participar como miembro del mismo equipo otro día. Demanda capacidad para conocer nuestros propios sentimientos e ideas con el objetivo de conocer los sentimientos e ideas de los otros. La empatía nos ayuda a vivir mejor en sociedad, a trabajar mejor en equipo, a valorizar los aportes únicos con los que cada individuo puede contribuir. Cuando apreciamos las motivaciones, los miedos, los puntos fuertes y las debilidades de los demás, podemos actuar en conjunto para la resolución de los problemas complejos que nos afectan a todos. En ese sentido, es también el alma del proceso democrático. Por lo tanto, la empatía —conectarse con aquello externo a nosotros, pero que nos toca profundamente— es una habilidad clave de la vida en sociedad y aún más relevante para participar en un mundo globalizado y en constante cambio como el actual.

La empatía —conectarse con aquello externo a nosotros, pero que nos toca profundamente— es una habilidad clave de la vida en sociedad y aún más relevante para participar en un mundo globalizado y en constante cambio como el actual.

Pero una educación basada en esa visión no es suficiente, pues no logra, por sí misma, recuperar la esperanza de muchos jóvenes de que sus anhelos e ideas serán acogidos y de que podrán expresarse en el mundo. Por eso, es necesario también construir un ecosistema que conduzca a cambios sociales e

institucionales alineados con esa visión. Queremos ayudar a construir juntos la demanda social por una educación y una sociedad basadas en la visión común de que todos los niños y jóvenes deben tener la oportunidad de practicar la empatía y realizar su potencia de sentir y actuar. Ese es nuestro inédito (cada vez más) viable.

Con ello no defendemos una educación al servicio de cualquier finalidad práctica, como si fuera el papel de los educadores preparar a los niños para una idea predefinida de la ciudadanía. Al contrario, inspirados en Hannah Arendt, creemos que «la educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo suficiente para asumir responsabilidad por él»¹. Las formas mediante las cuales esa responsabilidad se manifiesta forman parte de un universo ilimitado de posibilidades. Tampoco significa que esa responsabilidad tenga que comprometer la alegría. Para Espinosa, la alegría es justamente el fruto del aumento de la potencia de actuar y, por lo tanto, también de pensar e imaginar. La alegría es la «producción-descubrimiento de un nuevo grado de libertad»² y tiene, por eso, una potencia epidémica. Es transmitida no por los que saben a los que no saben, sino de un modo en sí mismo «productor de igualdad, alegría de pensar e imaginar juntos, con los otros, gracias a los otros»³.

Quien lo ha presenciado lo sabe: un niño que logra transformar una idea en frutos a partir de su propia acción se contamina con una alegría y una apertura hacia lo nuevo que lo cambiará para siempre. Todos tienen ese derecho. A todos debe dárseles esa oportunidad. Al abrirse, así, al infinito, cada uno de esos niños renueva en nosotros el sueño de otros mundos posibles.

1 ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

2 STENGERS, Isabelle. No tempo das catástrofes. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p 152.

3 Idem, p 153.



PRESENTACIÓN

UN NUEVO DIÁLOGO SOBRE LA EDUCACIÓN

Lanzado en Brasil en septiembre de 2015, el programa Escuelas Transformadoras se dirige con paso seguro hacia el logro de su misión: cambiar el discurso acerca de la educación y del papel que desempeñan los niños y los jóvenes en la transformación de la sociedad. Para cumplir este desafío, cuenta con una comunidad diversa, formada por equipos de escuelas, emprendedores sociales, académicos, periodistas y especialistas de diversas áreas del saber.

Por medio de sus iniciativas, el programa intenta demostrar que la educación se está abriendo hacia un nuevo diálogo, pasando por valores y estructuras que ponen a las personas en el centro del proceso educativo, comprendiéndolas como agentes de transformación de sus propias vidas, de sus territorios y del mundo.

Pero para que asuman el lugar de agentes de transformación, los niños y los

jóvenes tienen que tener acceso a una educación que contemple y priorice competencias tales como la creatividad, el trabajo en equipo, el protagonismo y la empatía.

Tan importantes como las matemáticas o la enseñanza de lenguas, esas competencias aún no son contempladas por muchas escuelas, profesionales de la educación y familias. Fue esa realidad la que motivó a Escuelas Transformadoras a organizar, en mayo de 2016, una ronda de conversaciones sobre la empatía.

El encuentro tuvo lugar en la Sala Crisantempo, en São Paulo capital, y el objetivo fue construir colectivamente un entendimiento sobre la importancia de la empatía como valor y como una competencia que debe aprenderse y cultivarse en la escuela y en los demás espacios de convivencia.



Participaron líderes de las Escuelas Transformadoras de Brasil, emprendedores sociales, especialistas, periodistas y académicos de diferentes áreas. El debate se alineó a un movimiento global que se preocupa por la formación integral de las personas y que, por lo tanto, considera relevante trabajar habilidades socioemocionales en el ambiente escolar.

Compuesta por nueve artículos, esta publicación es fruto de esa ronda de conversación. Los autores de estos textos estaban presentes en el evento y están de acuerdo con la necesidad de sistematizar las discusiones planteadas en aquella oportunidad. En Brasil son pocos los estudios y las publicaciones acerca de la relevancia de la empatía en la formación de niños y jóvenes y mucho nos alegra contribuir a que se le brinde más espacio e importancia al tema en la agenda educativa brasileña.

En el primer artículo, **Empatía: algunas reflexiones**, la autora y psicoterapeuta Ana Olmos, hace hincapié en la importancia del vínculo para la construcción de la subjetividad humana y para la forma en la que nos relacionamos los unos con los otros. Olmos discute el sentido del vínculo en el proceso educativo y señala la importancia de la familia y de la escuela para la formación de niños y jóvenes empáticos. La especialista también reflexiona acerca del papel que desempeña el educador en la resolución de conflictos.

A seguir, el texto **Empatía en la discordia**, Maria Amélia M. Cupertino, coordinadora del Colegio Viver, localizado en la ciudad de Cotia, São Paulo, nos brinda los relatos de quien se desempeña a diario en la escuela desde hace más de veinte años. Maria Amélia sostiene que el entorno escolar debe posibilitar la convivencia con la diversidad e invita al lector a reflexionar acerca de los desafíos de trabajar la empatía en los conflictos cotidianos. Para ella, la resolución de un conflicto no debe centrarse en el castigo, sino recurrir al diálogo, a la escucha. El camino es más duro, pero definitivamente el correcto si deseamos formar personas capaces de relacionarse unas con las otras y actuar positivamente en el mundo.

Sin embargo, la diversidad también puede —y debe— experimentarse del lado de afuera de los muros de la escuela. En el tercer artículo, **Educación y empatía: caminos hacia la transformación social**, Natacha Costa, directora ejecutiva de la asociación Cidade Escola Aprendiz, sostiene que los espacios públicos son fundamentales para el desarrollo de la empatía, pues experimentarlos coloca al niño y al joven en contacto con la alteridad. Natacha también nos invita a pensar la empatía como una competencia fundamental en la búsqueda de una educación comprometida con la transformación del mundo.

Sonia Dias Ribeiro, coordinadora pedagógica de la Escuela Comunitaria Luiza Mahin, de Salvador, Bahía, aborda la importancia de la corporeidad para el desarrollo de la empatía. En *El baobab de la educación: empatía y ubuntu* – valores de una educación transformadora, la educadora sostiene que el proceso educativo debe estar impregnado de cuerpo, que los contenidos deben ser vividos y experimentados y que, en la convivencia diaria con las diferencias, los niños encuentran condiciones para desarrollar una postura empática. Con origen comunitario, la escuela vive en su esencia las nociones de diversidad y colectividad que provienen de un intenso contacto con los diferentes actores y saberes de la comunidad.

No son todas las escuelas, sin embargo, que logran alcanzar tanta integración con el entorno y construir relaciones fructíferas, de intercambio y construcción conjunta. Por el contrario, ello aún constituye un gran desafío para muchas escuelas brasileñas. Leandro Beguoci, director editorial y de productos de la Asociación Nova Escola, hace esa provocación en el artículo **¿Cuál es el nombre de la escuela pública más cercana a su casa?** Con esa pregunta, invita al lector a tomar conciencia de aquello que pasa desapercibido y nos convoca a una corresponsabilización: necesitamos salir de nuestra zona de comodidad y movilizarnos: la integración escuela-comunidad depende de cada uno de nosotros. Tal vez la ausencia de una respuesta a la pregunta inicial también denote una posible ausencia de empatía: no nos abrimos para ver y escuchar aquello que está a nuestro lado y, de esta manera, hacemos

que sea imposible construir nuevos caminos para la educación.

La empatía, por lo tanto, también implica necesidad de acción. Ese es el pensamiento de Luciana Fevorini, directora del Colegio Equipe, de São Paulo capital. En su artículo **Empatía y solidaridad**, enfatiza que no es suficiente ponernos en el lugar del otro, sino que tenemos que actuar ante aquello que nos despierta empatía. Y esa actitud debe, siempre, caminar hacia una sociedad más justa y menos desigual. Es allí donde se destacan algunos ejemplos de prácticas realizadas en la escuela.

No obstante, la empatía no debe cultivarse solo en el entorno escolar, sino también en la calle, en el tránsito, en la fila del banco, en el supermercado y dentro de casa. Es eso lo que afirma la artista plástica Stela Barbieri en su artículo **Empatía a su debido tiempo**. La vida parece muy ajetreada, provoca Barbieri, el tiempo escasea y, sin tiempo, jamás lograremos tener empatía, pues necesitamos tiempo para crear lazos y conexiones con nosotros mismos y con los demás. Una lectura que nos invita a despresurizar la existencia para dar credibilidad y lugar a lo que sentimos y a lo que nos mueve.

En el artículo **Yo otro**, Auro Lescher traza una línea del tiempo que nos lleva a la esencia de todos los seres vivos: el interior de las estrellas. En una breve recapitulación de la historia del universo, nos recuerda que todos los seres vivos tenemos un origen común y que, a pesar de nuestras diferencias y relaciones complejas, necesitamos relacionarnos y mantenernos en armonía. Lescher traza un paralelismo con la biología y sostiene que las relaciones de intercambio son fundamentales en todos los sistemas del planeta. Para los grupos humanos, la empatía sería una fuerza motriz de esas relaciones de intercambio, que también serían relaciones de camaradería y afecto. El psiquiatra señala que ser empático no significa, sin embargo, desvincularnos de nuestra identidad, sino fortalecer la unidad entre los seres vivos.

En el texto **Las relaciones se establecen por empatía**, Fernando Leão,

director de la Escuela Vila Verde, de Alto Paraíso de Goiás, estado de Goiás, afirma que debemos ampliar el concepto de empatía e ir más allá de la idea de tolerancia o convivencia. Para él, las relaciones empáticas se establecen en cuatro niveles: con uno mismo, con el otro, con la sociedad y con el planeta. Fernando también describe en su texto cómo Vila Verde aborda la empatía en el ámbito escolar.

Hilvanando ideas delicadamente, el poeta y educador André Gravatá concluye las reflexiones. En su poema **Incontables** nos invita a navegar por los incontables modos de existir.

Con esta publicación, Escuelas Transformadoras espera contribuir a que educadores, artistas, padres, coordinadores de centros culturales, directores de escuelas y demás profesionales comprometidos con la formación de niños y jóvenes participen en el debate sobre la importancia de fomentar la empatía como un valor y una competencia primordial.

Esperamos que estas reflexiones despierten inquietudes y actitudes que contribuyan a prácticas educativas que no separen inteligencia emocional e intelectual, pues ellas viven juntas. Que esa comprensión se difunda y sea defendida por todos aquellos que creen en un mundo más amigable.

EMPATÍA: ALGUNAS REFLEXIONES

por Ana Olmos

Ana Olmos es psicoterapeuta de niños y adolescentes. Inició su vida con foco en la educación, como voluntaria, en contacto con Paulo Freire, exiliado, y, posteriormente, como Secretaria de Educación. Al comienzo de la década de 1980 integró la Escuela Cooperativa Irun Curumin, creada con la misión de atender a niños que no se adaptaban a las escuelas tradicionales.

Un encuentro a dos: ojo a ojo, cara a cara
Y cuando estés cerca, yo arrancaré tus ojos
y los colocaré en el lugar de los míos
y tú arrancarás mis ojos
y los colocarás en el lugar de los tuyos,
entonces te miraré con tus ojos
y tú me mirarás con los míos

**“Invitación a un encuentro”
por Jacob Levy Moreno**



Para que el ser humano se constituya como sujeto y como ser social, son necesarios la presencia y el vínculo con otro ser humano. Podemos afirmar que el sujeto se constituye en el vínculo, por el vínculo y para el vínculo. O sea, el lugar donde el niño se constituye es el vínculo, con el otro vinculado y para continuar vinculándose.

Primero, el vínculo se establece con la madre y con los demás familiares e, inmediatamente después, con otras relaciones significativas fuera de la familia, en un espacio-tiempo sostenido por el entramado sociocultural, que produce una malla, una intersección: sujeto - vínculo - cultura.

Así, la subjetividad no es del orden de lo natural, desconectada de su tiempo y del discurso imperante en cada sociedad. Por el contrario, la subjetividad se va constituyendo activamente y en interrelación con la familia, con base en el vínculo madre-hijo y en los vínculos intrafamiliares y, entonces, con otros grupos e instituciones que proponen los modelos socioculturales predominantes en ese momento.

Veamos dos ejemplos clínicos de hechos triviales relatados por niños en sesiones de psicoterapia:

«Hoy, un niño se acercó a mi auto. Estaba sucio, inmundo. Mi mamá dijo que era peligroso...» (relato 1).

«Hoy vi un niño pobre que pedía dinero en el semáforo. Hacía un frío terrible, pero él no tenía abrigo. Mi mamá conversó con él. Me dijo que no elegimos dónde nacemos, que sus padres no pudieron pagarle una escuela a ese niño. Él estaba a la intemperie, yo estaba dentro del auto. Hacía tanto frío...» (relato 2).

Dos percepciones de la realidad formadas por niños identificados con las percepciones que recibieron y se constituyeron en sus respectivos hogares. La

primera se relaciona con el niño que se aproxima a través del miedo que le fue inoculado y que determina su prejuicio. La segunda se relaciona con el sufrimiento del niño y se identifica con él. ¿Por qué puede identificarse? Porque la madre le dice que «no elegimos dónde nacemos». O sea, el comportamiento familiar es uno de los factores más importantes para la construcción de la empatía, al igual que la escuela y los educadores.

La cultura familiar favorece la empatía o no. El niño puede tener empatía o desprecio por alguien diferente, dependiendo de los valores que haya aprendido en casa. Porque cuando se tiene empatía, lo desconocido no es tan desconocido: nos reconocemos en ello. Cuando el niño «empatiza», reconoce en sí mismo aquello que ve en el otro. El niño que no «empatiza» rechaza en sí mismo aquello que ve en el otro. Cuando vemos una persona pasando por una situación difícil, para poder identificarnos tenemos que aceptar nuestras propias limitaciones, que nos permiten ponernos en el lugar del otro.

Tal vez el niño necesite, como mecanismo de defensa para hacer frente a la ansiedad provocada por una situación de conflicto, rechazar lo que está viendo en el otro. Rechaza porque no quiere ver aquello como una posibilidad para sí mismo. No es una defensa contra el miedo, sino una defensa contra la percepción de su propia debilidad. El prejuicio impide la empatía. El prejuicio es lo opuesto a la empatía.

El educador y el vínculo

Por lo general, son la escuela y los educadores quienes ofrecen al niño su primera gran oportunidad de experimentar el mundo fuera de la familia. Puede ser que el educador refuerce las percepciones emocionales con las que el niño aprendió, hasta entonces, a relacionarse con el mundo, pero también puede introducir nuevas percepciones, que amplían el universo de ese niño. Esa ampliación del universo brinda la percepción de que la familia no es la «dueña de la verdad».

El educador tiene la misión de poner al niño en contacto con la realidad que

trasciende al universo familiar, con la posibilidad de proporcionarle la vivencia de las diferencias. A partir de su vínculo con el niño, lo prepara para hacer frente a la diversidad y a los conflictos que de ella se originan. De esta manera, el profesor es aquel que posibilita, siempre y cuando tenga empatía, que el niño descubra todos los recursos que tiene —y que tal vez nunca usó hasta el momento— para afrontar y manejar la realidad de la forma menos traumática posible. El educador hace un seguimiento del niño en ese proceso, de manera que no se sienta suelto en el mundo, a partir del momento en que sus pasos lo dirigen hacia afuera del núcleo familiar.

Cuanto más genuino sea el vínculo y más fuerte la empatía entre el educador y el niño, más posibilidades habrá de que pueda identificarse con otras personas fuera de su primer círculo de relaciones, el familiar. A ese niño, el profesor ayuda a aprehender la reciprocidad y las relaciones interpersonales por medio de otra mirada.

Por lo tanto, el papel de la escuela es fundamental para estructurar nuevas percepciones que participan en la constitución de la subjetividad de ese niño. El profesor cuya concepción de educación está determinada y se basa en la formación de seres humanos se diferencia por la relación que establece con y entre sus alumnos, por la construcción de vínculos fundados en la empatía.

La creación del vínculo entre el educador y el alumno tiene lugar con la presencia afectiva del profesor en el salón de clases como una persona viva, entera, verdadera, genuina. La vivencia del «ahora» es la presencia efectiva del educador en la vida real del niño y crea un ambiente donde pueden surgir sentimientos, emociones, historias de vida, confianza para ser aquello que se es —él mismo—. Esto posibilita el fortalecimiento de los lazos afectivos y la construcción del proceso de autoconocimiento de los alumnos.

El aprendizaje se da, de esta manera, por el encuentro, y a partir de él surge la apertura para conocer al otro y establecer relaciones auténticas. Este

encuentro está marcado por vínculos en el proceso educativo, constituido por el ser humano y no solo por contenidos curriculares. Si todo encuentro humano es, de cualquier manera, mutuo, recíproco, el profesor enseña algo más allá de aquello que enseña. La enseñanza del educador está no solo en lo que dice, sino también en lo que no dice.

La empatía y las situaciones de conflicto entre los alumnos

Podemos pensar la dificultad de hacer frente a conflictos como uno de los aspectos de la crisis escolar de nuestro tiempo.

Es mucho más fácil ser empático con la víctima que con el abusador, por ejemplo. Esto se debe a que es mucho más fácil reconocerse en el papel de la víctima que en el papel del abusador, aceptarse como la víctima que relacionarse con el propio lado abusador. En el fondo, se trata de la relación que se tiene con el ideal de uno mismo, el ideal de ego.

Sin embargo, al igual que la víctima, el abusador necesita ayuda. Principalmente en la escuela. Y el profesor puede brindar nuevas percepciones a ese niño/joven que no nació abusador.

¿Cómo se constituye el abusador? En la síntesis tan precisa de Donald Winnicott, de que «todo comienza en casa», la manera en la que se educa al niño interfiere en la construcción de su autoestima. «Prefiero que me odies a que me tengas lástima», puede ser la expresión de necesidad de autoafirmación del abusador para soportar su baja autoestima.

El educador puede ser transformador al relacionarse con ambos, el abusador y la víctima. A partir de la comprensión de las varias posibilidades de realidades internas que el abuso expresa, es posible ir más allá de odiar al más fuerte y tener lástima del más débil. Ambos necesitan ayuda.

Una de las maneras mediante las cuales el niño se siente más fuerte es ser el

abusador. El abusador se integra a un grupo, se ríe del abusado, se identifica con otros abusadores que son los «fuertes» del grupo: los abusados son los débiles, los despreciables. Allí está la relación con la autoafirmación y con la autoestima del abusador: él siente que no tiene elección, o es abusador o es abusado. Porque esa es la cultura del grupo.

Si el educador construye vínculos con y entre los alumnos —formando un grupo vinculante— con base en conversaciones regulares sobre lo que sucede en el salón de clases, ofrece una práctica constante de cómo enfrentar y resolver los conflictos sin negarlos, al tiempo que abre caminos para la interlocución con el otro.

Es vital que el educador ofrezca a los niños, desde temprana edad, la conciencia de esas interrelaciones y el permanente potencial de transformación en la vida. El educador puede constituir un grupo vinculante con la propuesta de la constante construcción de lazos comunitarios, encuentros, nuevas percepciones. De esta manera, el grupo se estructura en la escucha mutua, en el intercambio de la diversidad, en la incorporación de los diferentes y en la construcción del respeto por la manera de ser de cada uno. Si el «ser humano está inacabado, en constante proceso de humanización» (Paulo Freire), esa condición de no acabado propicia momentos de estabilidad e inestabilidad, comunión y conflicto, en busca de sentidos.

La construcción de esa vivencia comunitaria fomenta una actitud empática no solo entre el educador y el educando, sino también entre los propios alumnos. Es importante hacer hincapié en la relación y en el vínculo durante el transcurso del proceso educativo. De esta manera, la primacía de los contenidos y de los aspectos cognitivos deja de ser el centro de la educación, que pasa a rescatar al ser humano y todas las interrelaciones entre el educador y el educando.

El sentido del vínculo en el proceso educativo

De la misma manera que los conocimientos previos del alumno son condición

para que establezca una relación con los nuevos conocimientos y para que el aprendizaje adquiera sentido y se convierta en un aprendizaje significativo, la experiencia previa vivida de sentirse comprendido participa en la construcción de nuevos vínculos significativos. El educador con una mirada afectiva, que mira a los ojos a cada alumno, que brinda una escucha atenta y un tratamiento singular a cada uno posibilita el vínculo, la ampliación de la percepción y el autoconocimiento de cada niño.

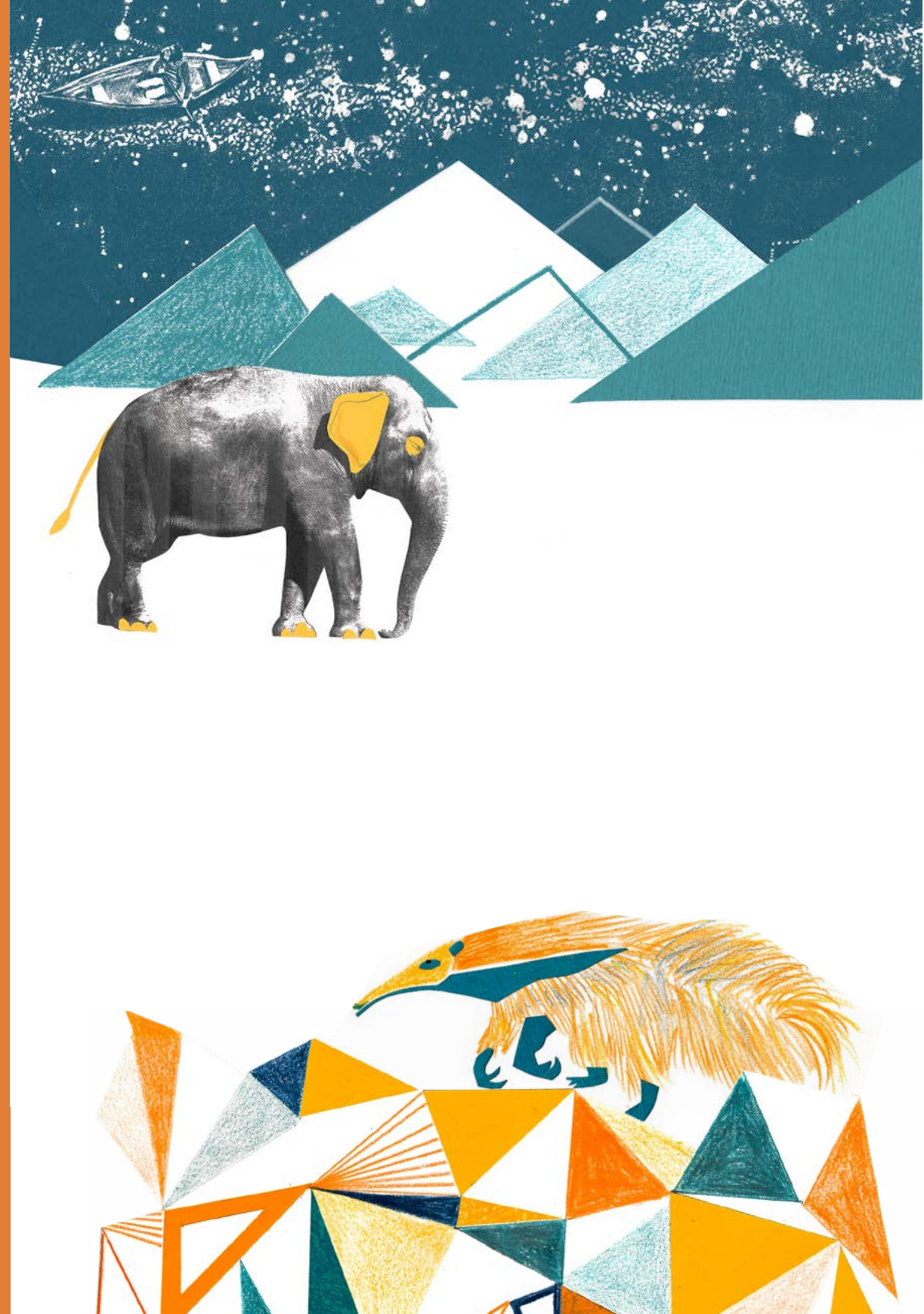
El propio educador, al vivir esa experiencia, puede desvelar aspectos desconocidos de su subjetividad. Relacionarse con los alumnos engendra la necesidad de que el propio educador se conozca a sí mismo y se dé cuenta de su capacidad de autotransformación y empatía. Verse y conocerse es el comienzo del camino del conocimiento profundo del otro ser humano a quien el profesor guía. Solo mediante su propio descubrimiento y aceptación el educador puede ver, escuchar y estar con el otro. Estar en diálogo exige una actitud receptiva para con el otro y su pensamiento, no con miras a transformarlo en igual, sino para poder conocerlo en su plenitud.

El profesor es el maestro que conduce el proceso, pero es necesario que adquiera la sabiduría de la espera, el saber ver en el alumno aquello que ni siquiera el propio alumno había reconocido en sí mismo o en sus producciones. Y brindar la alegría, el afecto, la calidez, la parte lúdica, el cuidado y el intercambio propios de una relación empática, que necesitan estar presentes en la escuela. Piaget nos decía que el afecto es el motor de la inteligencia. El afecto es encuentro, es vínculo, es empatía. El educador con empatía marca toda la diferencia en la vida del niño.

EMPATÍA EN LA DISCORDIA

por **Maria Amélia M. Cupertino**

Maria Amélia M. Cupertino es coordinadora pedagógica del Colegio Viver, escuela que forma parte de la red de Escuelas Transformadoras. Graduada en Ciencias Sociales por la USP, es magíster en Educación por la Unicamp y especialista en Historia Oral por la Essex University, de Inglaterra.



Este texto nace del deseo de dar continuidad a una conversación sobre la empatía, organizada por el Instituto Alana y Ashoka, en la cual participan personas de diversas áreas del conocimiento.

Aunque la extensa discusión acerca del carácter innato o aprendido de la empatía no haya llegado a un consenso, todos estamos de acuerdo en que, en alguna medida, la educación necesita y es capaz de propiciar el desarrollo de la empatía, siempre y cuando la propuesta de la escuela se centre en ese desarrollo. A partir de esa premisa, cabe a cada uno pensar en las implicaciones que la empatía brindaría al trabajo educativo. Partiendo de mi experiencia como educadora, me gustaría señalar algunas condiciones necesarias y los caminos que conducen a ese desarrollo.

La empatía no es únicamente una comprensión racional del lugar del otro. Implica también una conexión que se establece a nivel emocional y personal. En ese sentido, es importante que la escuela sea un ambiente de convivencia entre personas muy diversas. Para poner un ejemplo básico: una cosa es leer y solidarizarse intelectualmente con las dificultades que enfrenta un niño autista, y otra muy diferente es convivir con ese niño en particular, desarrollar un afecto por él y trabajar todos los sentimientos que dicha situación engendra, incluso los negativos (impaciencia, miedo o angustia, por ejemplo). También es esencial que el ambiente escolar esté compuesto por personas de diferentes procedencias y condiciones socioeconómicas, pues es bien sabido que los prejuicios tienden a ser mayores cuanto más segregadas están las sociedades, cuanto más determinadas situaciones de vida se reducen a estereotipos (tales como «los negros» o «los pobres»).

Ante la ausencia de posibilidad de contacto directo con determinado otro, el arte puede propiciar una experiencia emocional sustituta. No necesitamos haber pasado por la experiencia de la guerra para sentir el sufrimiento de quien la vivió. Podemos relacionarnos con los personajes de un libro de

una película, verlos como si fueran personas reales. Somos capaces de sentir compasión por los que sufrieron.

Más difícil es establecer empatía con figuras controvertidas, como aquellas que practican actos de violencia. Pero sí es posible y deseable el ejercicio de ponerse en el lugar de un ser que merece recriminación. No es que ese ejercicio deba basarse en un relativismo que anule los principios básicos, pero puede ser una forma de entender incluso el mal como una creación humana, como algo que tiene una historia, con marcos importantes que deben entenderse y hasta evitarse. Para mí, dos buenos ejemplos de arte que nos incitan a recorrer ese difícil camino son el libro *Tenemos que hablar de Kevin*, que trata de un asesino en serie, y la película *El hombre del bosque*, sobre pedofilia. Antes de que me juzguen tolerante con respecto a esas prácticas repulsivas, quiero expresar que considero un desafío entender qué lleva a alguien a dichas situaciones, sin que eso niegue la tragedia del hecho ni las responsabilidades penales de quien comete dichos delitos. Creo que pensar en situaciones extremas pone en tela de juicio nuestras seguridades y opiniones acerca de los conflictos cotidianos, acerca de las pequeñas querellas y provocaciones tan características de cualquier escuela.

Y es exactamente en los conflictos más triviales de una escuela que se puede percibir la dificultad de lograr un entendimiento empático. Es claramente más fácil ponerse en el lugar de alguien que no supone una amenaza para mí ni perturba directamente mi lugar. Cualquier trabajador de la educación sabe que en la gran mayoría de los conflictos existe una responsabilidad compartida, donde ambas partes tienen parte de razón y parte de culpa.

Si la escuela opta por un modelo de resolución de conflictos tradicional, donde la autoridad juzga e impone castigos, los involucrados muchas veces ni siquiera piensan acerca de lo ocurrido. La «víctima» siente que recibió su

revancha y, generalmente, el «culpable» se siente agraviado. Nadie aprende con el conflicto para poder cambiar de actitud.

Por otra parte, si la escuela opta por el modelo de mediación de conflictos, se invita a todos los involucrados a narrar el hecho, a pensar cómo se sintió el otro, a elaborar una hipótesis acerca de cómo podría haber sido diferente. El modelo no funciona a la perfección, pues muchas veces las partes involucradas responden aquello que creen que se espera escuchar y siguen el guion de la escena clásica del arrepentimiento. Pero hay formas de romper con esa superficie, abordando temas que realmente pongan a todas las partes en contacto con el otro. Un buen ejemplo es preguntar, en una pelea, cuál fue el momento en el que el otro se descontroló, cuál fue el detonante. Con seguridad eso llamará a una reflexión más profunda sobre lo que de hecho sucedió.

En Viver, ese modelo se adopta de diferentes maneras, de acuerdo con la edad y la situación. Con los alumnos menores, el adulto es el mediador, y el diálogo entre las partes involucradas en el conflicto tiene como único objetivo llamar a la reflexión. La sugerencia de consecuencias aún se restringe a los educadores. Con los alumnos mayores, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años, ya es posible experimentar la mediación entre pares a través de una comisión de resolución de conflictos formada por alumnos y con un profesor que actúa como observador.

Esa comisión escucha a las partes involucradas en el conflicto y sugiere los dispositivos que considera pertinentes. En general, se evitan los castigos prototípicos y se intenta por todos los medios encontrar una solución que se vincule con el hecho. Por ejemplo: si un alumno provocó a otro debido a una dificultad de su escritura, se le sugerirá que ayude a los compañeros con dislexia —al alumno ofendido y a otros— durante cierto período de tiempo en la producción de textos, lo que con seguridad lo hará entender mejor lo que significa tener ese trastorno de aprendizaje. Si rayó los bancos,

puede ayudar a limpiar los salones de clase por un tiempo, con lo que se logrará que se ponga en el lugar de los funcionarios de la limpieza.

Mediante esta forma de trabajo, no solo se invita a los involucrados en las querellas a actuar de manera empática, sino que también los mismos miembros de la comisión son obligados a ponerse en el lugar del otro.

Naturalmente que, incluso con un enfoque que favorezca la empatía, existen diferencias significativas entre los individuos. Para algunos, ponerse en el lugar del otro es una tarea prácticamente imposible. Para otras personas, la comprensión del otro ocurre de manera racional, pero la reacción no llega a lo emocional y no hay remordimiento. Sin embargo, en términos generales, hemos visto un avance a lo largo del tiempo, incluso en aquellos estudiantes con menos capacidad de análisis o control, lo que nos hace persistir en este modelo lento, que requiere mucho esfuerzo, pero que es educativo.



EDUCACIÓN Y EMPATÍA: CAMINOS HACIA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

por **Natacha Costa**

Natacha Costa es directora de la Asociación Cidade Escola Aprendiz desde 2006. Actuó como jurado del premio WISE de Innovación en Educación en los años 2012 y 2013. Es miembro de la Comisión Editorial de Educación Integral en Tiempo Integral por la Fundaj/MEC y coordinadora regional de la Red de Innovación y Creatividad en Educación Básica. Forma parte del Programa Líderes Transformadores de la Educación de la Fundación SM, iniciativa que congrega a educadores de América Latina y España. Además, es consejera del Instituto Ekoa en el estado de Paraná.



El propósito de pensar acerca de la empatía en la educación se relaciona intrínsecamente con el sentido humano y social que le otorgamos a la propia educación.

Si la comprendemos como un proceso centrado en la escolarización y estructurado con base en la enseñanza de habilidades básicas que deben evaluarse y certificarse, es necesario poco más que procesos de enseñanza-aprendizaje institucionales basados en la memorización, el entrenamiento y la repetición. En ese modelo educativo tan difundido en todo el mundo, la fragmentación y la homogeneización de los tiempos, relaciones, contenidos y espacios de aprendizaje tiende a afirmarse. La centralidad de los sujetos del aprendizaje y de sus relaciones y experiencias pierde espacio contra la centralidad del programa, de la escuela y de la evaluación. Al no dirigirse a sujetos concretos, dueños de una historia y que pertenecen a un lugar, esos mecanismos buscan justificarse per se, agotando el potencial transformador que la educación puede manifestar.

Si, al contrario, comprendemos a la educación como un proceso clave para el desarrollo de sujetos autónomos, responsables consigo mismos y con los demás y comprometidos con la construcción de una sociedad democrática, debemos dirigir una mirada mucho más cuidadosa e intencional a las relaciones que se establecen entre las personas, entre las personas y las instituciones educativas, entre las instituciones educativas y lo local, entre lo local y lo global. Es en ese inmenso entramado de relaciones que una educación comprometida con la transformación del mundo se implanta.

En esa concepción más abarcadora y sistémica de educación, dos hipótesis son fundamentales. La primera hace referencia a la comprensión de que el proceso educativo no se restringe a la escuela: aprendemos en diferentes lugares, con diferentes personas, de diferentes maneras, a lo largo de toda la vida. De esta manera, cuanto más ricas y diversificadas son nuestras interacciones y cuanto más calificada sea la reflexión acerca de las mismas, mayor

será la capacidad de las personas de comprender, relacionarse e intervenir en el mundo.

Además, esa visión presupone que la educación es una tarea de todos los miembros de una sociedad. La educación es el resultado de un sentido compartido, consolidado por vínculos que se basan en la corresponsabilidad y en la reciprocidad. Educar al otro implica educarnos a nosotros mismos en una relación de diálogo y cooperación. De acuerdo con Paulo Freire, «nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo»¹.

De acuerdo con esta concepción de educación, la empatía ocupa un lugar central, ya que el diálogo igualitario que la sustenta exige el reconocimiento permanente del otro, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Pero la empatía, al igual que otras competencias tales como dialogar, cooperar, reflexionar críticamente, comunicarse y participar, también necesita ser desarrollada.

¿Cómo construir, por lo tanto, un proceso educativo que fomente esos aprendizajes? ¿Cuáles son los espacios, los recursos, los procesos, los métodos capaces de asegurar que las personas se constituyan como sujetos solidarios, autónomos y responsables?

No existe, evidentemente, una única respuesta a esa pregunta, pero dos ideas pueden ayudarnos a experimentar caminos.

La primera es deconstruir la noción de que la educación es una preparación para la vida. O sea, es un proceso que debe estar comprometido con la adquisición de conocimientos y habilidades que se usarán en el futuro, después de la escuela, en la vida adulta. A fin de cuentas, como decía Dewey, «los

1. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

niños no están, en un determinado momento, siendo preparados para la vida y, en otro, viviendo»². Están vivos, relacionándose, aprendiendo y enseñando permanentemente. Y eso vale para cualquier persona.

De esta manera, la educación puede y debe estar comprometida con el hoy, con fomentar experiencias significativas para las personas en su diario vivir. Ese compromiso se revela, por ejemplo, en la atención sincera con respecto a las preguntas que los niños formulan desde pequeños y en el compromiso con transformar los procesos de aprendizaje en caminos de construcción de soluciones concretas que mejoren la vida de las personas en las escuelas, en la comunidad y en la ciudad.

Sin embargo, más que deconstruir esa noción de preparación, es importante comprender que los valores que fundamentan una educación para la autonomía no pueden dictarse teóricamente, enseñarse en «clases de ética» o similares. Para que se transformen en una actitud ética ante el mundo, esos valores tienen que experimentarse de manera consciente y crítica.

En ese sentido, es fundamental que reflexionemos no solo acerca de cómo nuestras escuelas se han organizado, sino también cómo la ciudad ha sido ocupada y considerada —o no— espacio educativo en potencial.

La ciudad como espacio público, común a todxs, desempeña un papel fundamental en la promoción de la experiencia con lo diferente, tan fundamental para el desarrollo de la empatía. El respeto al otro, diferente de mí, solo podrá nacer de la experiencia con el otro. Ninguna teorización es capaz de sustituir la convivencia.

Así, la empatía depende de un ambiente que fomente múltiples interacciones,

posibilidades de diálogo, de reflexión, de construcción colectiva entre personas diferentes. Para ello, es necesario bajar los muros de las escuelas, articular los itinerarios de nuestros niños y jóvenes a los bienes culturales de las ciudades, descentralizar los recursos, estimular la libre manifestación de ideas y formas de expresión y fomentar el encuentro y la convivencia de todxs en el espacio público.

En síntesis, ningún discurso desacompañado de actitudes y medidas concretas podrá fomentar la conciencia que deseamos. Debemos construir cotidianamente una experiencia de ciudad y de educación que permita que las personas construyan una experiencia viva en la cual la empatía, la diversidad, la solidaridad humana y la corresponsabilidad sean valorizadas como nuestros mayores bienes.



2. DEWEY, John. Experiência e educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

EL BAOBAB DE LA EDUCACIÓN: EMPATÍA Y UBUNTU

VALORES DE UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

por Sonia Dias Ribeiro

Sonia Dias Ribeiro es graduada en Pedagogía por la Universidad Federal de Bahía. Es especialista en Educación Infantil por la misma universidad y especialista en Psicopedagogía por la Facultad Cesgranrio. Militante del movimiento negro, trabaja en la Escuela Comunitaria Luiza Mahin hace 18 años.



Veintiséis años de existencia sirvieron para perfeccionar el proceso educativo de los niños. Creada por la Asociación de Habitantes del Conjunto Santa Luzia en el año 1990, la Escuela Comunitaria Luiza Mahin, de la península de Itapagipe, en Salvador, Bahía, brinda actualmente educación infantil y los dos primeros años de enseñanza primaria a aproximadamente 270 niños. Su fundación fue una respuesta a la cantidad de cupos insuficientes para niños pequeños en las escuelas públicas de la región.

La escuela fue fundada por mujeres negras de la península de Itapagipe, que se unieron para actuar a favor de la transformación social de su comunidad. La garra de esas mujeres fue tanta que pusieron las manos en la masa para construir el edificio donde la escuela y la asociación llegaron a funcionar. Se las conoció como Mulheres da Laje [Las mujeres de los adoquines]. Así, a lo largo de su trayectoria, la Escuela Comunitaria Luiza Mahin ha sido algo más que una experiencia pedagógica: es también una experiencia política de resistencia.

Con una metodología autónoma y creativa, Luiza Mahin tiene el objetivo de integrar escuela y comunidad, haciendo posible que tanto esta como el educando experimenten aspectos que refuercen el sentimiento de pertenencia a una comunidad con antecedentes muy importantes de lucha. Otro diferencial es el hecho de brindar a los alumnos el estudio de su historia, cultura y valores. En ese proceso, los temas relativos al género y a la raza guían las actividades de la escuela, pues esa es la principal estructura del cambio social.

La escuela fue construida por mujeres que sintieron en la piel el poder destructor del racismo en Brasil y que decidieron ofrecer a los niños una forma de «defenderse» contra ese mal de la humanidad por medio de una metodología basada en el principio de la empatía, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de sentir lo que la otra persona está sintiendo en determinada situación. Se conecta con el altruismo, que consiste en comprender los sentimientos, las emociones y el dolor del otro, lo que despierta en nosotros

el deseo de ayudarlo.

De esta manera, año tras año el desafío es constante e imprescindible: ofrecer a los niños cada vez más elementos suficientes para resistir. El cuerpo y la relación con el otro tienen ese poder de resignificarse a sí mismos, de crear nuevos valores, sentidos e ideas, así como también nuevas formas de actuar y de ser.

Siendo uno de los valores civilizadores afrobrasileños, la corporeidad abarca los aspectos biológicos, afectivo-emocionales y sociocognitivos, que sacan a la luz sentidos, valores y comportamientos que nos hacen más humanos. De esta manera, el hacer pedagógico en los procesos educativos tiene que estar impregnado de cuerpo —y no de un cuerpo vacío y sin vida, sino de un cuerpo lleno de amor por uno mismo y por el otro—.

La corporeidad debe fortalecerse para proporcionar a los niños experiencias significativas y positivas, que aumenten la autoestima y la creencia de que son capaces e importantes. Un cuerpo negro que se construye en un ambiente sano emana hacia el otro respeto, igualdad y confianza y lleva a las personas a vivir como hermanas y hermanos en una comunidad.

Así, aprendemos a comprender que el otro es igual a nosotros cuando tiene características propias que podemos ver como positivas, al tiempo que descartamos pensamientos en los cuales los estándares estéticos de belleza son únicos, incluyendo el cabello lacio, los ojos claros, la piel blanca y rosada y la nariz puntiaguda. O mejor aún, en términos religiosos, la presencia de un único Dios, donde la «salvación» se basa en comportamientos determinados por teorías masculinas, heterosexuales, con práctica monoteísta.

La corporeidad favorece el desarrollo de niños y adultos que comprenden que la sociedad está formada por civilizaciones diversas y diferentes. Y la escuela es el lugar donde se aprende a leer y a escribir, pero también un lugar donde se aprende a convivir.

En Luiza Mahin, el programa escolar tiene el papel fundamental de orientar el conocimiento, que se hará sólido al ser experimentado por niños y niñas a quienes, desde el comienzo de la vida escolar, se los convoca a pensar, proponer y actuar ante los problemas de una sociedad que insiste en no creer en el protagonismo infantil. Con el objetivo de actuar en las estructuras psíquicas que están en construcción, la Escuela Comunitaria Luiza Mahin ve en la empatía la posibilidad de producir saberes que puedan adoptar una postura antirracista, pues comprende que el combate al racismo no es una tarea solamente de negros y negras, sino de todos aquellos que creen en la dignidad humana.

Así, podríamos pensar el principio de la empatía como el principio del ubuntu para los africanos. En la lengua bantú, ese término significa «yo soy porque nosotros somos» y propone pensar la comunidad en su sentido más colectivo y amplio. Por lo tanto, ambos principios, empatía y ubuntu, tienen como objetivo embeber de intercambio, solidaridad, preocupación y cuidado mutuo a aquellos seres que están dispuestos a buscar nuevos elementos para el buen vivir

Por aquí, el lema que repetimos todos los días para reforzar este trabajo es

**NECESITAMOS MÁS
QUE LÁPIZ Y PAPEL
PARA EDUCAR A
NUESTROS NIÑOS.**

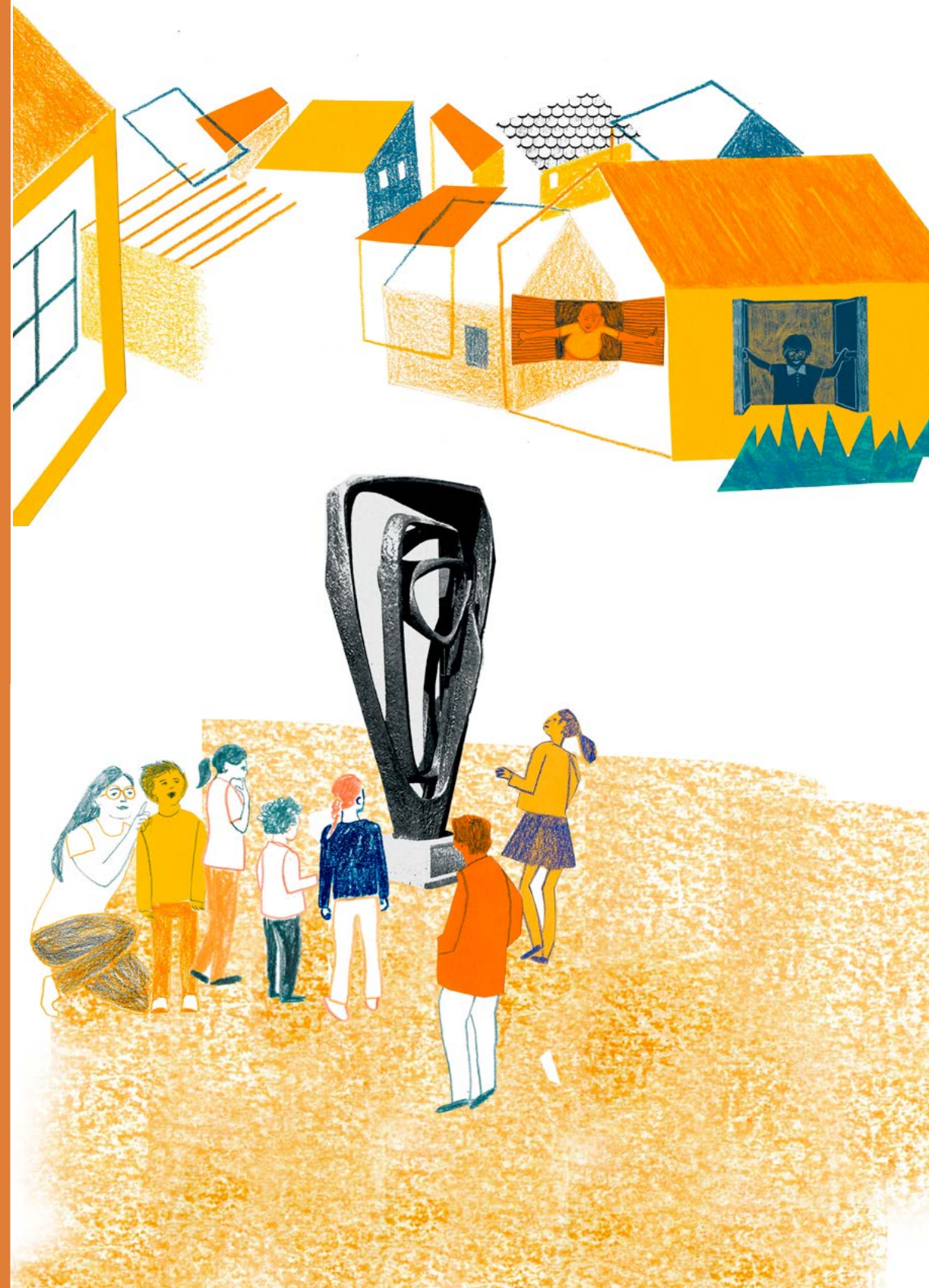


¿CUÁL ES EL NOMBRE DE LA ESCUELA PÚBLICA MÁS CERCANA A SU CASA?

TODOS ESTAMOS A FAVOR DE LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD. Y ES AQUÍ DONDE LOS PROBLEMAS COMIENZAN.

por Leandro Beguoci

Leandro Beguoci es director editorial y de productos de Nova Escola, la mayor plataforma de medios para educadores de Brasil, y profesor del Instituto Europeo de Diseño (IED), en São Paulo. Es Tow-Knight Fellow en Iniciativa Empresarial en Periodismo y Magíster en Gobernanza de Medios de Comunicación por la London School of Economics. Fue reportero de la Folha de S.Paulo y de Veja, editor de iG, director de redacción en FOX, jefe de redacción de F451 y profesor de la FAAP y de la Escola São Paulo.



Hay una escuela pública a doscientos metros de mi casa, en Pompeia, barrio de clase media de São Paulo. Durante dos años, no supe de su existencia. La escuela está cercada con muros, cerrada. No hay ningún cartel que indique que allí hay personas enseñando y aprendiendo. Sinceramente, parece una cárcel para detenidos de baja peligrosidad. Es una institución enorme e invisible, en un barrio lleno de habitantes vinculados a la educación —desde profesores universitarios hasta activistas—. A pesar de ello, recién vine a saber que había una escuela en aquella colina cuando un grupo de amigos organizó un evento (solitario) detrás de aquel montón de ladrillos dispuestos a tanta altura. Fue así que descubrí la existencia de la «Escola Estadual José Cândido de Souza».

Me sentí culpable, claro. ¿Cómo no vi esa escuela durante tanto tiempo, siendo que quedaba tan cerca de mi casa? Me sentí mal por varios días. Hasta que algo me hizo clic. Antes de ofrecerme en sacrificio en un altar de culpa, decidí comprobar una hipótesis. Hice una investigación no estructurada con mis amigos. Lugares: una mesa de bar, la fila de espera del restaurante, tomando un café. Método: cada persona tenía que darme el nombre y la ubicación de la escuela pública más cercana a su casa y a su trabajo. Cuando los entrevistados lograban responder a la pregunta «¿Cuál es el nombre de la escuela pública más cercana a su casa?», pasaba a la siguiente etapa. ¿La escuela tiene de 1º a 5º año de enseñanza primaria? ¿Y de 6º a 9º año? ¿Tiene enseñanza secundaria? Pocas personas supieron responder esas preguntas específicas. Nadie respondió correctamente qué se aprende y quién estudia y enseña en esas escuelas. Con mi grupo de amigos se podría hacer una película titulada: «São Paulo, escuela anónima».

Para que la factura de la culpa no fuera muy alta, decidí poner a prueba esa evidencia del anonimato. No era posible que todos fuéramos tan hipócritas, que estuviéramos preocupados por la educación de la boca para afuera. Simplemente, no es verdad. Muchos de nosotros dedicamos las mejores horas de nuestras vidas trabajando con la educación, dentro y fuera de las escuelas.

Entonces, comencé a investigar la vida de mis amigos. Muchos de ellos no tienen hijos, y las cosas solo se hacen visibles cuando tenemos una relación concreta con los lugares. Nuestros horarios de trabajo no coinciden con la entrada y la salida de los niños y niñas, y es más fácil entender algo cuando sabes quién está allí. Muchos de nosotros estudiamos en escuelas privadas y solo convivimos con personas que pasaron por colegios: simplemente, la escuela del estado no forma parte de nuestros mundos afectivos. Finalmente, los muros altos y sin identificación no ayudan a ver que, en aquel punto del mapa, hay una escuela.

A fin de cuentas, existen varias explicaciones para el hecho de que la escuela pase desapercibida para los profesionales de clase media y clase media alta de São Paulo, preocupados por una educación de calidad para todas las personas. Podría escribir un texto solo sobre ese tema. Pero mi foco es otro. Creo que necesitamos dar un paso hacia atrás: la integración entre la escuela y la comunidad es una abstracción.

Es una idea tan sedimentada como poco implementada. ¿Cuántos ejemplos exitosos tenemos de esa integración? ¿Cuántas escuelas son símbolo de sus comunidades y cuántas comunidades sienten orgullo de sus escuelas? La vida real es implacable. Ninguna abstracción resiste a la frialdad de un portón de hierro bien cerrado. El abismo entre el deseo y la práctica es enorme. Son mundos separados.

Cuando vamos a los hechos, las cosas quedan más claras. Somos la comunidad de una escuela —de una escuela cuyo nombre apenas si sabemos—. La escuela tampoco sabe muy bien cuál es su entorno. Las personas de dentro y de fuera del salón de clase tienen poco contacto entre sí. ¿Cuántos amigos tenemos que trabajan en escuelas públicas? ¿En qué espacios nosotros y las personas de las escuelas públicas nos encontramos? Lo que vale para nosotros vale para otras tantas personas, en otros barrios, en otras ciudades, en todo Brasil. La escuela es un terreno desconectado porque las personas que

están en el patio y las que están del otro lado del mismo tienen poquísima relación entre sí. No es el deseo de integración que cambiará esta realidad. En la práctica, la relación entre la escuela y la comunidad es menor que la relación entre el supermercado y la comunidad. Usted y el cajero pertenecen a mundos diferentes. Pero al menos usted puede entrar al supermercado...

Pongamos otro ejemplo. La Escola Estadual Fernão Dias, en Pinheiros, se ubica en el medio de un barrio tomado por fundaciones educativas. Fue uno de los símbolos del movimiento de enseñanza secundaria que ocupó centenas de escuelas por todo Brasil. A pesar de ello, ni la comunidad ni la escuela mantienen un buen diálogo. Quien pasa por la Fernão Dias a la tarde tiene la impresión de que está pasando ante un museo abandonado. Peor que eso: las evaluaciones muestran que la calidad de la enseñanza de esa institución se desmorona año tras año. Es muy difícil hacer cualquier proyecto con esta escuela. ¿Cómo sería posible, en un lugar así? La escuela Fernão Dias debería ser una referencia nacional de escuela pública. Pero no lo es.

Siempre se puede echar la culpa a la directora o al director desconfiados o con poca disposición —realmente, ellos tienen culpa—. ¿Pero, qué tal si repartiéramos esa culpa? Si esa relación con la comunidad es prioritaria para todos los que trabajan con la educación, ¿por qué no poner más energía en esa meta? ¿Por qué no le dedicamos el mismo esfuerzo que empleamos en otras relaciones estratégicas? ¿Cómo pasamos del deseo a la práctica?

Por eso, mi foco aquí es sobre abstracción. Mientras vivamos en el mundo de las frases consensuales, de aquello con lo que todos estamos de acuerdo, continuaremos en la zona de comodidad. Si creemos que, de hecho, la escuela debe estar abierta a la comunidad, tenemos que investigar a fondo quiénes son las personas de la escuela, de la comunidad, y qué vínculos, de verdad, pueden tener entre sí. La empatía no es solo ponerse en el lugar de los otros. Es escuchar a los otros para construir algo junto con ellos. Muchos de nosotros, que trabajamos con la educación, podemos ser facilitadores de esos

diálogos. No seremos los protagonistas, pero podremos ser excelentes actores de reparto, traductores de mundos que se ven pero que no se conectan.

A fin de cuentas, podemos tener un anhelo muy bueno y muy grande. Pero solo salimos del mundo del deseo cuando las cosas se transforman en relaciones, esas relaciones se transforman en intenciones y esas intenciones se transforman en acciones. Sin ello, la integración entre la escuela y la comunidad será tan solo un cliché —simpático, pero poco eficaz—.

Ese es uno de los motivos por los cuales tanto me llamó la atención el encuentro sobre Empatía y Escuelas Transformadoras de Ashoka Brasil y del Instituto Alana. Había allí un deseo concreto de salir de la abstracción e ir a la práctica. De escuchar de verdad. De aceptar el mundo como es, lleno de desencuentros, conflictos, debates sobre concepciones de educación. Un deseo de saber que la buena intención no es suficiente.

En lugar del cliché, tenemos que sumergirnos a profundidad en aquello que molesta, en aquello que no tiene solución, en aquello con respecto a lo cual no hay una frase linda para decir. Cuando lleguemos a ese punto, estaremos aproximándonos al mundo de verdad. Vamos a salir de la afirmación «Integrar a la escuela con la comunidad es fundamental» y diremos «¿Cómo la escuela y la comunidad se integran?». Afirmar es más fácil que preguntar. La afirmación nos exenta de preocuparnos con la práctica. Pero todos sabemos que las preguntas señalan caminos mucho más interesantes. Es así que aprendemos —y también que creamos—.

EMPATÍA Y SOLIDARIDAD

por Luciana Fevorini

Luciana Fevorini es doctora en Psicología Escolar por el IP-USP. Exalumna del Colegio Equipe, escuela en la que trabaja desde hace más de veinte años. Se desempeñó como orientadora pedagógica y educativa del colegio y hace seis años es directora escolar. Impartió cursos de formación de profesores en la red pública de enseñanza del estado.



El término «empatía» significa en el ámbito de la educación la capacidad de que educandos y educadores se identifiquen con los demás, sabiendo ponerse en el lugar del otro desde el punto de vista tanto cognitivo como afectivo. Renato Janine Ribeiro, en la ronda de conversación sobre la empatía en la educación de niños y jóvenes, organizada por el Instituto Alana y Ashoka, afirma que el término «empatía» significa «sentir y sufrir en el lugar de otro. Pathos es la palabra griega que significa pasión y está relacionada con el sufrimiento».

En la Filosofía, continúa Renato Janine Ribeiro, «pathos puede oponerse a otras dos palabras: «acción», donde todos somos activos (en la pasión somos pasivos) y «razón» (en la pasión somos irracionales)». Por lo tanto, la empatía tiene un sentido de pasividad e irracionalidad. Señala, además, que en la tradición filosófica «cuando se adopta una conducta basada en la racionalidad, es posible que seamos más dueños de nuestro propio destino, a diferencia de cuando actuamos movidos por la pasión, pues en esos casos somos poseídos por los sentimientos (dolor o alegría)».

Citando a Rousseau, Renato Jaime Ribeiro también establece una diferencia entre adoctrinamiento y educación. «La palabra “educación” en latín significa justamente salir, ir (ducare) hacia afuera (ex), o sea, el educando sale de una situación para ir a otra». Afirma que, según su punto de vista, «la empatía no es natural, sino que se forma, se desarrolla en el proceso educativo».

Por su parte, el término «solidaridad» significa «carácter, condición o estado de solidario

1. Compromiso por el cual las personas se obligan unas a las otras y cada una de ellas a todas 2. Lazo o conexión mutua entre dos o más cosas o personas, que dependen una de las otras (...) 3. Sentimiento de simpatía, ternura o piedad por los pobres, los desprotegidos, los que sufren, los desamparados, etc. 4. Manifestaciones de ese sentimiento con el objetivo de

confortar, consolar, ofrecer ayuda, etc. (...) 5. Cooperación o asistencia moral que se manifiesta o se testimonia a alguien, en cualquier circunstancia (buena o mala)».

Si buscamos el término «solidario» en el Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, encontraremos lo siguiente:

1 en quien hay responsabilidad recíproca o interés común (...). 2 que depende uno del otro; independiente, recíproco. 3 pronto para consolar, apoyar, defender o acompañar a alguien en alguna contingencia (...). 4 que siente de la misma manera, comparte los mismos intereses, opiniones, sentimientos, etc., concordando, dando apoyo, hermanando (...).

Como podemos constatar, el término «solidaridad» tiene un significado muy cercano al de «empatía», pues también se relaciona con compartir el sufrimiento del otro. Sin embargo, la solidaridad tiene un componente que va más allá del sentir, que es el de la acción. No se restringe solo a sufrir junto con el otro, sino que lo conforta, le ofrece ayuda.

Es justamente por eso que en el Colegio Equipe usamos el término «solidaridad» y no «empatía» como uno de los valores que sostienen nuestra práctica hacia una educación transformadora. Aspiramos a que nuestros alumnos sean capaces de ponerse en el lugar del otro, principalmente del otro que sufre, o sea, de las personas menos favorecidas de nuestra sociedad, pero también que sean capaces de actuar, de llevar a la práctica iniciativas que puedan aliviar, confortar y, por qué no, incluso eliminar el sufrimiento del otro. Que sean capaces, por lo tanto, de indignarse con las injusticias y las desigualdades sociales y de actuar para hacer que nuestra sociedad sea menos desigual, más justa y humana.

Pero, ¿cómo enseñar la solidaridad? Obviamente, no es incluyéndola como contenido que debe enseñarse en algunas de las materias curriculares. La

escuela debe, en su concepción de enseñanza y en sus elecciones metodológicas, crear condiciones para que los alumnos desarrollen actitudes solidarias. Y como es un concepto que se relaciona con la acción y no solo con el sentimiento y la cognición, la escuela no solo debe proponer actividades que puedan colaborar con el desarrollo de esa postura, sino también incentivar a los propios alumnos a que creen y realicen prácticas en ese sentido.

Existen incontables situaciones didácticas en Equipe cuyo objetivo es desarrollar la solidaridad. Solo a modo de ejemplo, podemos citar el trabajo de tutoría entre ciclos y grados. En el mismo, los alumnos más avanzados hacen un seguimiento del estudio de los más jóvenes, ayudándolos no solo en el aprendizaje de los contenidos, sino también a superar eventuales dificultades. ¿Cómo organizamos este trabajo? En primer lugar, no elegimos a los tutores —los alumnos que quieren participar en esa actividad se inscriben por voluntad propia—. En segundo lugar, los alumnos interesados realizan una capacitación en la que discuten entre sí y con los educadores el papel de un tutor y también revisan los contenidos de las situaciones didácticas que experimentarán. También reciben informaciones pedagógicas sobre los alumnos a los que van a orientar. Después, actúan con ellos tanto en el salón de clases como en trabajos de campo (actividad en la que los alumnos recopilan datos para reflexionar sobre un tema de estudio). Una última etapa, pero no menos importante, es discutir y compartir con los educadores la opinión que les merece el trabajo del grupo de alumnos y su propia actuación. Tanto los alumnos tutores como los alumnos que reciben orientación evalúan muy positivamente esta experiencia.

Podríamos describir otros ejemplos. Proponemos trabajos en grupo, hay actividades de tutoría también entre compañeros de la misma clase. Al final de cada bimestre o trimestre, los alumnos realizan una autoevaluación de su proceso de aprendizaje, al tiempo que evalúan las propuestas didácticas de la escuela y de sus educadores, discutiendo los diferentes puntos de vista sobre ellas. Hacen trabajos de campo en realidades sociales y culturales

diferentes a las que están insertados y también se los incentiva a proponer actividades en la escuela por medio del gremio estudiantil o del consejo de delegados de alumnos. Por otra parte, ofrecemos la posibilidad de que actúen como mediadores de lectura, de juegos y de arte con niños y jóvenes de otras realidades sociales, en colaboración con el Instituto Equipe.

Sin embargo, cabe señalar que para que una educación forme personas solidarias, es fundamental que la escuela y sus educadores estén predispuestos a aprender con los educandos alumnos. No aprender los contenidos específicos del saber sistematizado por la humanidad que deben enseñar, sino aprender cómo enseñar, aprender que esos saberes adquirirán nuevos significados para las nuevas generaciones. Solo con nuevos sentidos podremos llegar a lo nuevo y propiciar cambios, siempre apuntando a una sociedad más justa y humana.



EMPATÍA A SU DEBIDO TIEMPO

por Stela Barbieri

Stela Barbieri es artista plástica y consultora en las áreas de educación y artes. Es consejera de la Fundación Calouste Gulbenkian desde 2012. Fue comisaria educativa de la Bienal de Artes de São Paulo (2009-2014) y directora del Instituto Tomie Ohtake (2002-2013). Es asesora de artes plásticas en la Escuela Vera Cruz desde hace 25 años, autora de libros infantiles y contadora de cuentos. Dirige el Binah Espaço de Artes, un atelier vivo, con clases, conferencias y formaciones.



La empatía no es genérica, está encarnada en el tiempo y en el espacio que permito que sea ocupado y transformado dentro de mí.

Nuestro tiempo está colonizado, no tenemos tiempo para ser, para estar, para respirar y sentir, el uso de nuestro tiempo se ha convertido en un hacer incesante, sin extrañeza ni indignación, sin resistencia y con poca transformación. Tendemos a adherirnos a los flujos del mundo. Si eso sucede, no tengo tiempo para el otro dentro de mí, a menos que él esté dentro de mis objetivos.

Ese exceso de pragmatismo contemporáneo hace inviable la expresión de las sutilezas y de lo que no está programado, los desvíos y las inestabilidades.

Queremos saber y dar forma a todas las ideas y vectores rápidamente, sin que con eso podamos escuchar nuestras inquietudes y urgencias: Yo quería llorar, ¿ahora no es el momento? Yo quería preguntar, ahora no es el momento. Yo quería ser, déjalo para las vacaciones, el feriado, después de la jubilación. Ahora tenemos que hacer que todo funcione bien.

¿Qué quiere decir? ¿Cuándo tendremos tiempo para vivir? En las ciudades pequeñas, donde la distancia entre el trabajo y el hogar es corta, la gente tampoco tiene tiempo. Parece que no tener tiempo es un valor del siglo XXI. ¡Es hora de problematizar este asunto!

En diversos momentos tenemos la ilusión de que somos muy importantes porque no tenemos tiempo y porque hacemos mil cosas a la vez.

Siento la urgencia de despresurizar la existencia para dar credibilidad y lugar a lo que sentimos y a lo que nos mueve. En ese sentido, pensando que la mayor riqueza que podemos tener en el mundo contemporáneo es el tiempo, creo que para tener empatía necesitamos tener tiempo.

Creo que la empatía es el tiempo dedicado a percibir, escuchar, mirar y pensar en el otro dentro de mí, así como también el tiempo que el otro me dedica.

De acuerdo con el sentido común, entendemos «empatía» como ponernos en el lugar del otro.

En mi opinión, es imposible ponernos en el lugar del otro, pero sí podemos poner al otro dentro de nosotros y abrirnos espacio para salir de nuestro propio ombligo. Así, es posible dedicar tiempo a percibir cómo es sentir a otra persona dentro de uno mismo, como una experiencia vivida en nuestro cuerpo, con base en lo que esa persona nos brinda y en el intercambio que logramos realizar.

¿Cuál es la prioridad en un momento de tantos desastres humanos y ambientales? Tal vez sea notar el cambio que se produce entre nosotros, con nuestras extrañezas y por la expresión posible en el diario vivir, para que la comunicación se dé al escucharnos unos a los otros.

¿Cómo podemos percibir los conflictos y negociar ocupaciones, deseos y necesidades? Se trata de una pregunta cotidiana neurálgica para el ser humano contemporáneo y que para mí se ha transformado en una urgencia.

¿Cómo representar diferentes papeles para marcar la diferencia en el diario vivir sin mecanizar ningún concepto o término? ¿Podemos vivir la vida en sus intensidades dentro de nosotros a partir de lo que nos afecta?

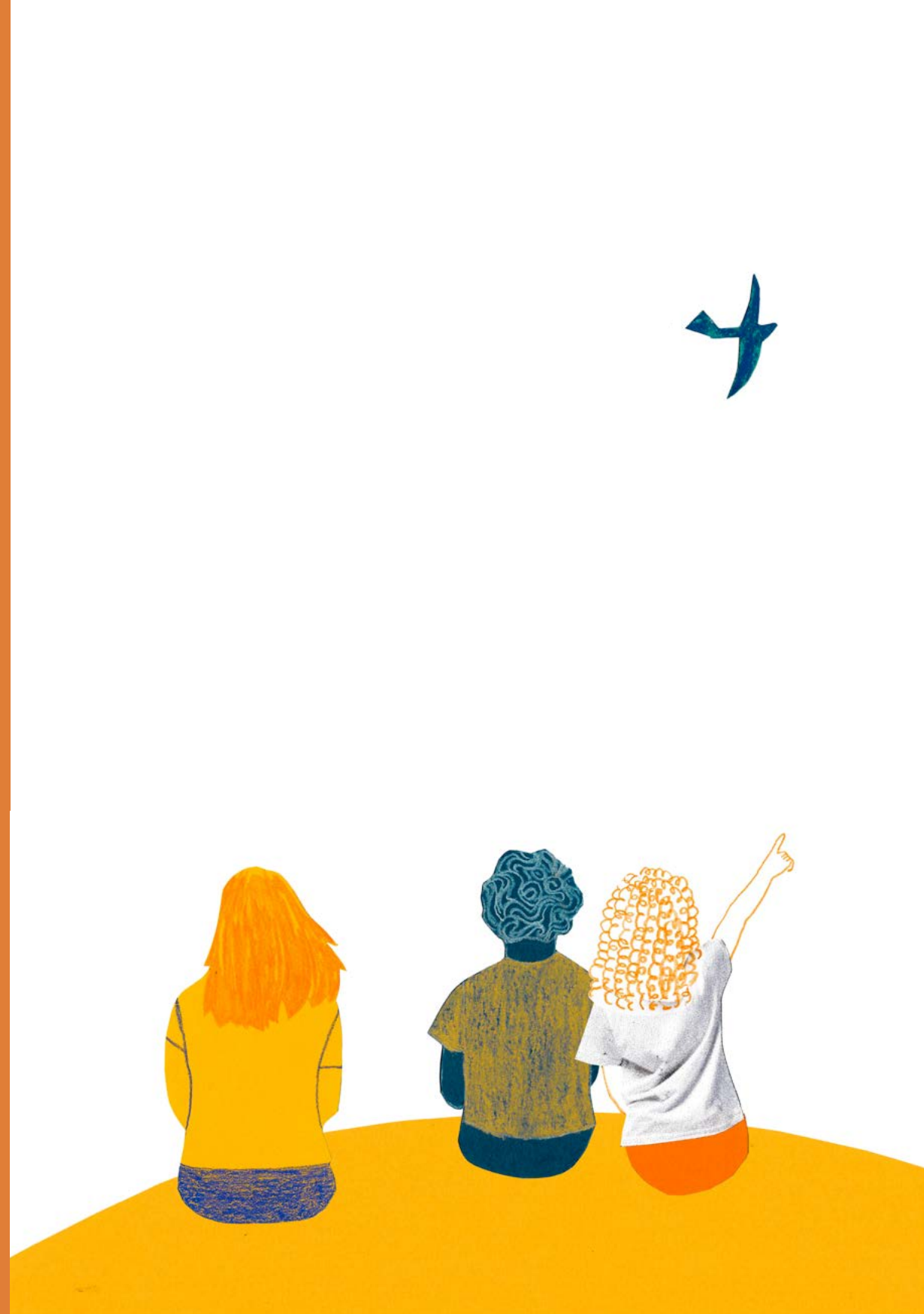
¿Cómo abrir espacio y tiempo al otro como un legítimo otro dentro de mí y dialogar con quien no estoy de acuerdo, con quien tiene mal aliento, con quien en principio no me identifico y escucharlo y no trivializarlo, y responder solo por sentirme inclinada a hacerlo?

Son muchos los vectores de la vida cotidiana, ¡pero la vida tiene que estar en primer lugar! La vida vivida juntos. Y, para mí, eso es empatía: en la educación, en la calle, en el tránsito, en la fila del banco, en el supermercado, en mi propia casa.

YO OTRO

por Auro Lescher

Auro Lescher es psiquiatra de la Unifesp, psicoterapeuta, coordinador del Projeto Quixote [Proyecto Quijote], Fellow de Ashoka red de emprendedores sociales. Suscribe cada quince días la columna Seis sentidos, de la Revista Brasileiros.



La autoría de este texto es colectiva. Puedo afirmar que estoy muy bien acompañado: Marcelo Gleiser, Fernando Silveira, Paulo Balthazar, Humberto Maturana, Fernando Savater y Paul Verlaine. Firmo junto con ellos, di dos o tres consejos aquí y allí, pero lo que más me gustó fue encargarme de hilvanar las ideas.

Aprendimos con la Divina comedia, de Dante Alighieri, que el peor de los siete pecados es la Soberbia, porque deja el terreno resbaladizo para los otros seis. Y aprendimos con la vida que, simétricamente opuesta a ella, más que la Humildad, está la Ética, entendida como la virtud de la justa combinación entre los seres humanos. Este texto, escrito por varias manos (siete, más precisamente, o catorce, si pensamos en el teclado y no en el bolígrafo), intenta poner algunos puntos sobre las íes.

Hace catorce mil millones de años, el universo inició su proceso de expansión, generando partículas elementales de materia: los primeros protones, electrones y neutrones y, junto con ellos, los primeros núcleos atómicos. Los átomos fueron atrayéndose por la fuerza de la gravedad y esas nubes cósmicas formaron las primeras estrellas, que vivieron poco tiempo, víctimas de la enorme masa. Con su colapso, elementos químicos más pesados —el carbono, el oxígeno y el hierro— se pulverizaron en el espacio.

Diez mil millones de años después nació el sistema solar, cuya infancia fue muy violenta: cometas y asteroides bombardearon la superficie de los planetas y tuvo lugar una irradiación solar letal. Pero en uno de esos planetas, que no estaba ni muy lejos ni muy cerca del Sol, el agua pudo mantenerse líquida. Además, estaba rodeado por una capa protectora, la atmósfera. Poco a poco, los elementos químicos fueron combinándose y formando moléculas complejas. De ellas surgieron las bacterias, los corales, las palmeras, el tiranosaurio, la orquídea, la jirafa, el mosquito, la mosquita, el hombre, la mujer.

Esa brevísima historia del universo, haikú épico, nos sirve en un doble sentido.

Primero, y más importante, nos muestra el hecho de que las cosas, las plantas y los animales tenemos un origen común: somos todos harina del mismo saco cósmico. En segundo lugar, porque sentimos necesidad de tener un contorno de nuestra identidad que nos proteja y que, al mismo tiempo, nos distinga del mundo: la atmósfera, que es la piel de la Tierra, la membrana citoplasmática de las células o las fronteras entre los países. Un contorno que intenta cumplir su destino: la comunicación entre lo que está dentro y lo que está fuera, el Yo y el Otro.

Vivimos las transformaciones propias de nuestro tiempo. Dichas transformaciones generan frecuentemente situaciones de crisis que pueden implicar, para algunos, la interrupción de un proceso y, para otros, la posibilidad de crecimiento. El desenlace de una crisis depende no solo de factores externos, sino también de la capacidad que una estructura tiene de adaptarse a una realidad en transformación.

Concebir una estructura capaz de soportar crisis supone considerar su capacidad de organizarse, de aguantar el desorden para poder reorganizarse de nuevo en un equilibrio dinámico de fuerzas, muchas veces antagónicas, generalmente conflictivas. De esta manera, en lugar de poner la mira en una organización estructurada rígidamente, que exista en oposición al mundo, debemos concebirla como una estructura flexible, insertada en una realidad compleja, mutante, que produce perturbaciones y es capaz de asimilar dichas perturbaciones.

Incluir la complejidad no es pensar de manera complicada, sino, ante los desafíos que la realidad lanza a nuestro espíritu, dialogar con un mundo complejo, abriéndonos al mismo.

Un organismo tiene más posibilidades de sobrevivir si puede establecer un sistema de cooperación e intercambio con su medio. Al contrario, aquel que se comporta solo de manera competitiva y depredadora tiene menos

posibilidades de sobrevivir. Podemos aprovechar este ejemplo de la biología y aplicarlo al funcionamiento de los grupos: los individuos que realizan intercambios entre sí y con el medio, en una relación de cooperación, tienen más posibilidades de triunfar en sus tareas.

Hacer frente a la complejidad implica entrar en contacto con la diferencia y la diversidad. El contacto con nuevas culturas y nuevas visiones del mundo brinda una ampliación del universo, sin que ello represente pérdida de la identidad, de la unidad. Al contrario: esos intercambios enriquecen la identidad, pues permiten aumentar el repertorio de actitudes y producen relaciones humanas más francas, empáticas y sinérgicas.

Ahora bien, ¿de qué se ocupa la Ética, si no es de vivir bien la vida humana? La mayor ventaja que podemos obtener de nuestros semejantes no es la posesión de más cosas ni el dominio de más personas tratadas como cosas, sino la camaradería y el afecto de más seres libres. O sea, la ampliación y el refuerzo de nuestra humanidad. Donde existe intercambio, existe también el reconocimiento de que de cierta manera pertenecemos a quien está ante nosotros y que quien está ante nosotros también nos pertenece.

TENER CONCIENCIA DE MI HUMANIDAD CONSISTE EN DARME CUENTA DE QUE, A PESAR DE TODAS LAS DIFERENCIAS MUY REALES, ENTRE LOS INDIVIDUOS, TAMBIÉN ESTOY DE CIERTA MANERA DENTRO DE CADA UNO DE MIS SEMEJANTES.

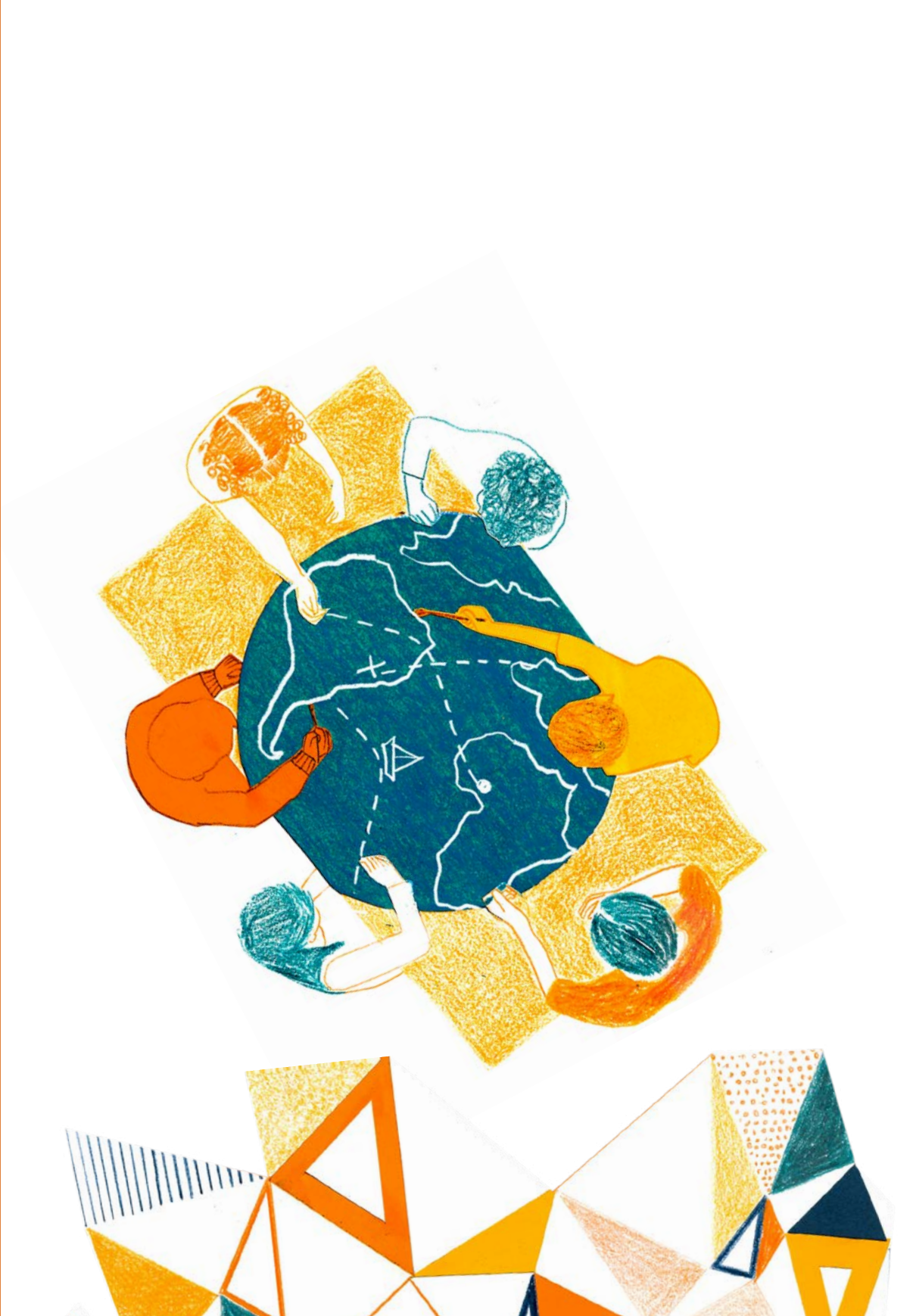
Lo más profundo es la piel.



LAS RELACIONES SE ESTABLECEN POR EMPATÍA

por Fernando Leão

Fernando Leão es director pedagógico de la Escuela Vila Verde, subvencionada por el Instituto Caminho do Meio. Trabaja en educación desde hace 27 años como profesor. Es formado en Historia por la USP y en Administración de Empresa por la Fundación Armando Alvares Penteado (Faap).



En la Escuela Vila Verde no usamos el término «empatía» en nuestros documentos o planes escolares, pero somos plenamente conscientes de que las buenas relaciones se establecen a partir de una relación empática. Esas relaciones se establecen, básicamente, en cuatro niveles: con uno mismo, con el otro, con la sociedad y, finalmente, con el planeta.

Sin embargo, la empatía, en nuestra opinión, debe estar acompañada de un sustrato ético en el que la habilidad de «ponerse en el lugar del otro» no sea suficiente. Así, usamos en la escuela el concepto de las Cinco Inteligencias:

La Inteligencia del Acoger

La Inteligencia de Ofrecer

La Inteligencia de Estructurar

La Inteligencia de la Causalidad

La Inteligencia de Liberar

La Inteligencia del Acoger

A veces llamamos a esta inteligencia «Inteligencia del Espejo», dado que este no elige qué reflejar, no juzga. Incluso cuando nos despertamos con la cara fea, el espejo no nos grita: «¡Vete de aquí! ¡Arréglate y ponte bien bello para que yo te refleje!». El espejo nos acoge, independientemente de cómo estemos. Así, debemos relacionarnos con todos, acogerlos y percibir que aquella persona delante nuestro tiene un referente, una historia de vida, una visión de mundo propia y que sus acciones y pensamientos tienen sentido en esa visión de mundo particular.

Cuando entendemos al otro a partir de su referente, eso significa que vemos el mundo de la misma manera que él y por eso logramos hablar desde el interior de su mundo y ser entendidos. Si usamos nuestra experiencia de mundo y queremos imponerla sobre la experiencia de mundo del otro, no hay lenguaje, no hay cómo acogerlo. Eso, en realidad, es rechazarlo y no escucharlo.

La Inteligencia de Ofrecer

La Inteligencia de Ofrecer también se denomina Inteligencia de la Igualdad y es por medio de ella que nos alegramos con las dichas y conquistas del otro. Antes de pensar que se trata de una habilidad prácticamente imposible de adquirir, recordemos la alegría que el profesor siente cuando, por ejemplo, el estudiante aprende a leer. Ahora bien: el profesor ya sabe leer; entonces, ¿por qué se alegra con la conquista del estudiante? Porque la conquista del estudiante es también la conquista del profesor. De la misma manera, la alegría de los padres con los primeros pasos de sus hijos representa la Inteligencia de la Igualdad.

La alegría, la felicidad, las conquistas de los otros son motivos para que “yo me sienta feliz”. Esa inteligencia se manifiesta mediante el brillo en los ojos, en aquella sensación que el profesor tiene cuando, por ejemplo, todos los alumnos están concentrados en una actividad y mira a los estudiantes invadidos por un sentimiento medio indefinido.

La Inteligencia de Ofrecer nos mueve en el sentido de ayudar al otro a lograr sus objetivos. Si tenemos una mirada muy centrada solo en nuestros objetivos y necesidades, tendremos pocas posibilidades de ser felices.

La Inteligencia de Estructurar

La Inteligencia de Estructurar también se denomina Inteligencia Discriminatoria. Es una consecuencia directa de las dos anteriores: si yo comprendo al otro en su mundo, si tengo un interés real por el otro, si las conquistas del otro me producen alegría, entonces tendré una voluntad genuina de ayudar al otro, de crear las condiciones para que el otro logre sus objetivos.

En el ámbito escolar se da cuando el profesor nota las dificultades del estudiante y busca alternativas de actuación para que él pueda alcanzar sus metas. Vamos encontrando nuevos caminos y estimulando otras miradas. El propio estudiante, con el tiempo, va a observar que no existe un camino

único, sino un camino más adecuado para él y que puede ser diferente del que sigue su compañero de clase. Se dejan de lado las recetas prontas y se desarrolla un verdadero interés por el éxito del otro.

La Inteligencia de la Causalidad

La Inteligencia de la Causalidad surge a partir de un planteamiento clásico de la Sabiduría Discriminatoria: «¿Y si lo que el otro quiere hacer es una práctica errónea?». ¿Cómo actuó yo cuando el otro no tiene claro si lo que está haciendo generará algún tipo de sufrimiento en aquellos cuatro niveles (con uno mismo, con el otro, con la sociedad o con el planeta)?

En la sabiduría popular, la Causalidad se expresa con una frase: «¡Lo que se siembra, se cosecha!». Parece lógico, pero es de una dimensión muy profunda. La Inteligencia de la Causalidad trae consigo un enfoque ético de las relaciones. Sin la dimensión ética, la empatía puede ser una herramienta de visión utilitarista de los demás: al comprender al otro, ya sabría exactamente qué hacer o decir para que él actúe de la manera que quiero. Se trata de una visión muy limitada, en la que me beneficio gracias al daño que recibe el otro.

La Inteligencia de la Causalidad se manifiesta en dos niveles: primero, intento evitar que el otro proceda de manera incorrecta, y segundo, si el acto ya se cometió, intentaré evitar que aquel que actuó de manera incorrecta obtenga una ganancia o se lleve los laureles por su acción.

La Inteligencia de Liberar

La Inteligencia de Liberar es la capacidad de ver al otro como un sujeto pleno de posibilidades.

¿Recuerda cuando usted era niño? Cuando un adulto le preguntaba: «¿Qué quieres ser cuando seas grande?», su respuesta cambiaba mucho de un día para el otro, y eso cuando no era múltiple, del tipo: «Quiero ser astronauta, jugador de fútbol y veterinario».

En realidad, en aquel momento usted podría tener cualquiera de esas profesiones e incluso otras. Con el paso del tiempo, por varios motivos y condiciones, sus opciones se fueron restringiendo a tal punto que fue necesario elegir una de las carreras o incluso otra que nunca se le hubiera ocurrido cuando era niño.

La Inteligencia de Liberar exenta al otro de los rótulos, entiende que el otro es un ser libre, lleno de posibilidades, y que aquello que nos ofrece es una de ellas, a la cual llegó por varios motivos. Volvemos, así, a la Sabiduría del Acoger, y comprendemos al otro en su propio mundo.

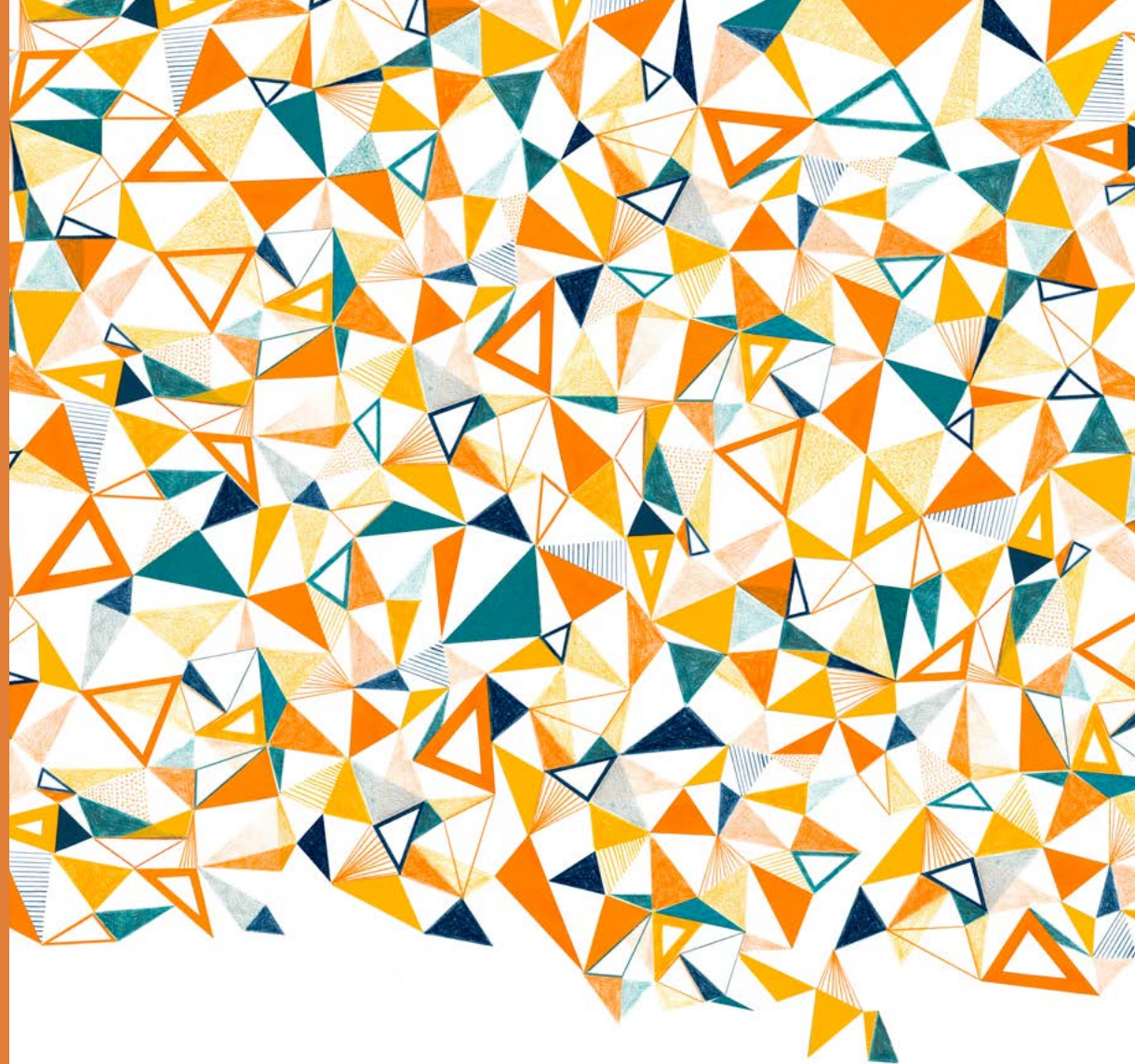
De esta manera, la Inteligencia de Liberar exenta al otro de los rótulos, pero también nos exenta de nuestras ideas preconcebidas con respecto al otro y a nosotros mismos.

Las Cinco Inteligencias son inteligencias relacionales, empáticas, y nos ayudan a agudizar la vista. Creemos que las relaciones —sean las que sean— se establecen a partir de la empatía, pero es necesario ver más allá de la convivencia o de la mera tolerancia.

INCONTABLES

por André Gravatá

André Gravatá es escritor y educador. Autor del libro Sublime y coautor de Volta ao mundo em 13 escolas y Mistérios da Educação. Es uno de los creadores de Virada Educação, que moviliza escuelas y territorios por Brasil. Ama la poesía.



Hay tanta gente en el mundo
 Tan incontable número
 Que lo más extraordinario es la cantidad de modos de existir

Siempre que me detengo a pensar
 Que cada persona tiene un vocabulario propio
 Una voz irrepetible
 Historia única, tela rara
 Oigo que llaman a la puerta
 Abro para ver quién es
 Descubro que es la parte de mí
 Que sabe navegar por los incontables modos de existir

Abro la puerta
 Dejo que entre esa parte de mí
 Para conversar con ella
 La parte de mí sabe navegar
 Por los incontables modos de existir
 Necesita estar bien cuidada
 Para que aparezca más

Para cuidar
 A aquella parte de mí
 Que navega por los incontables modos de existir
 De nada sirve una cena elegante, ni el baño, ni un regalo caro
 Para cuidar
 A aquella parte de mí
 Necesito aprender a alejarme de aquello que no le gusta

Siente repulsión por el egoísmo, por la envidia
 Los prejuicios, la rabia, la prisa, el desprecio
 Aquella parte de mí
 Que sabe navegar por los incontables modos de existir
 Muere cada vez que defino a alguien con palabras superficiales
 Muere cada vez que creo que soy más alto que la persona que está delante
 de mí
 Muere cada vez que miento, diciendo que escucho a alguien mientras me
 tambaleo embriagado con mis propias historias

Aquella parte de mí
 Que sabe navegar por los incontables modos de existir
 Merece cuidado
 Si no, huye y no aparece ni a palos
 Merece ojos nítidos como el agua cristalina
 Si no, muere seca, de sed se estremece
 Merece atención despierta
 Si no, se convierte en nada
 Merece cultivo constante
 Si no se aproxima, no va hacia adelante

Aquella parte de mí
 Que sabe navegar por los incontables modos de existir
 Repite, insiste, advierte:
 No te sorprendas con cada persona que tienes en frente
 Al punto de abrir puertas de entrada
 Es señal de muerte aparente
 Océano de agua estancada



ALANA

Presidente

Ana Lucia Villela

Vicepresidentes

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Directoras

Ana Claudia Arruda Leite

Carolina Pasquali

Flavia Doria

Isabella Henriques

Lais Fleury

Lilian Okada

Consultores

Antônio Carlos Carneiro

Erika Pisaneschi

Tesorero

Daniel Vieira da Costa

Consejo consultivo

Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto)

Claudia Leme Ferreira Davis

Jordana Berg

Maria Lúcia Zoega de Souza

Paulo Velasco

Consejo Fiscal

Eduardo Marchetti Rios

Henri Penchas

Richard Lyon Thorp Bilton

Equipo Educación y

Cultura de la Infancia

Ana Claudia Arruda Leite

Carolina Prestes Yirula

Gabriel Limaverde

Mariana Antonita do Prado

Natalia Bastos

Raquel Franzim

Vilma Silva

Tapa y diagramación

Luiza Esteves

Ilustración

Catarina Bessell

ASHOKA

Flavio Bassi

Antonio Sagrado Lovato

Preparación y revisión

Todotipo Editorial

Fotos

Rodolfo Goud

Ashoka

Rua Carlos Comenale 263 - 3º andar,

Cerqueira César / São Paulo, SP

(11) 3085-9190 brasil.ashoka.org

Alana

Rua Fradique Coutinho 50 - 11º andar

Pinheiros / São Paulo, SP

(11) 3472-1600

Rua General Dionísio 14,

Humaitá / Rio de Janeiro, RJ

(21) 3518-9808 www.alana.org.br



ESCOLAS TRANSFORMADORAS

Lançada em setembro de 2015 no Brasil, a iniciativa busca identificar, apoiar e conectar equipes de escolas que cultivam em seus alunos competências transformadoras, como a empatia, a criatividade, o trabalho em equipe e o protagonismo social. Dezoito instituições de ensino já integram a rede no Brasil, e o mapeamento continuará durante os próximos anos. A comunidade de Escolas Transformadoras conta com mais de 270 escolas em 34 países de todos os continentes.

www.escolastransformadoras.com.br

cocreación

