

LA EMPATÍA COMO EJE PARA LA FORMACIÓN

Liz Katherine Cañón Parra

Licenciada en Educación Preescolar

Magíster en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral

Universidad Pedagógica Nacional

Doctorado Interinstitucional en Educación

Bogotá, D.C.

2026

LA EMPATÍA COMO EJE PARA LA FORMACIÓN

Liz Katherine Cañón Parra

Licenciada en Educación Preescolar

Magíster en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral

Director

Dr. Germán Vargas Guillén

Grupo de Investigación

Filosofía y enseñanza de la filosofía

Universidad Pedagógica Nacional

Doctorado Interinstitucional en Educación

Bogotá, D.C.

2026

A Macarena,
quien con su eterna luz me ha revelado
que el mundo no se comprende solo con la razón,
sino con la fuerza de mí ser que se abre al misterio.
A ti, que con cada paso pequeño que has dado
me has enseñado que la posibilidad de que el todo
no es un concepto abstracto,
sino una verdad encarnada
en la voluntad de creer, soñar y amar.
En tu mirada Macarena,
he descubierto que lo posible
no se mide por los límites del horizonte,
sino por la profundidad del alma de quien lo contempla.
Hoy, esta dedicatoria lleva tu nombre,
como testimonio de tu espíritu indomable
y de la certeza de que contigo,
todo encuentra su sentido.
Con amor infinito y admiración,
Mamá.

Agradecimientos

Agradecer es reconocer que mi ser jamás es en soledad, que toda construcción, incluso la más íntima, surge del tejido de relaciones, experiencias y presencias que nos constituyen. De ahí que este trabajo no sea solo el resultado de mis esfuerzos, sino también de aquellos que, de una u otra forma, hacen parte de mi horizonte de sentido, de quienes iluminaron mis senderos del pensamiento.

A mi esposo, Erick Ortiz, compañero en la travesía del existir y del investigar, cuya presencia constante ha sido un recordatorio de que la fortaleza más profunda del ser nace del cuidado y del apoyo mutuo. Su compañía, reflejo del ser para el otro, fue el suelo firme donde se alzó este proyecto.

A mis padres, Luz Empera y Jorge Orlando, cuya existencia misma es el fundamento de mi ser. En su paciencia, amor y arduo trabajo hallé la fuerza para seguir, incluso cuando el horizonte parecía inalcanzable.

A mi hermana, Yohana, quien encarna la potencia de que todo es posible y me ha mostrado que el mundo, incluso en su finitud, es siempre un espacio de apertura y de transformación permanente.

A mi director de tesis, Germán Vargas, quien, como Sócrates en su mayéutica, no ofreció respuestas, sino preguntas. Su guía y claridad iluminaron mi camino investigativo, permitiendo que este trabajo se desplegara más allá de mis propios límites.

A los profesores Eduardo González Di Pierro, Rubén Sánchez y Nidia Tuay, quienes, con su orientación y comentarios, enriquecieron esta investigación.

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I	17
ANTECEDENTES	17
La <i>Paideia</i> como formación en crisis: matices y transformaciones del ideal griego.....	17
<i>De la Paideia a la Bildung: continuidad del ideal y catástrofe histórica</i>	20
<i>La humanización: el alma olvidada de la formación</i>	23
Estudios filosóficos y fenomenológicos: bases para comprender la influencia de la empatía en la formación humana y educativa	25
<i>Empatía: hacia una conceptualización de la esencia misma</i>	26
CONSTITUCIÓN DE LA PERSONA HUMANA: ESTUDIOS PREVIOS	34
<i>El ser y su formación</i>	39
<i>Formación y escuela</i>	45
CAPÍTULO II.....	49
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PERSONA, LA EMPATÍA Y LA FORMACIÓN.....	49
La empatía en el pensamiento filosófico: fundamentos teóricos para la formación de la persona	50
<i>Husserl y la empatía como presentación del otro</i>	52
<i>Theodor Lipps y la empatía como proyección emocional</i>	56
<i>Max Scheler: intuición emocional y acceso directo a la vivencia ajena</i>	56
<i>Discrepancia con las teorías genéticas o psicológicas</i>	57
Constitución de la experiencia empática y del cuerpo vivido en Edith Stein: actos, presentificación e intersubjetividad	58
<i>La empatía reiterada como vía de autocomprensión y formación</i>	61
La persona humana como fundamento fenomenológico de la formación	65
<i>La comprensión del concepto de formación</i>	71

<i>Configuración interior y apertura: la formación como vocación espiritual</i>	74
CAPÍTULO III.....	78
HORIZONTE FENOMENOLÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EMPATÍA Y LA FORMACIÓN	78
El método fenomenológico como vía para comprender la experiencia empática	79
<i>Tipos de reducción fenomenológica</i>	82
<i>Reducción Fenomenológica</i>	85
<i>Tematización</i>	85
<i>Variaciones</i>	86
<i>Descripción de la esencia</i>	86
<i>Principio de corregibilidad</i>	87
<i>Entrevista fenomenológica</i>	87
<i>El análisis reflexivo de Embree como profundización metodológica</i>	89
Infancia y constitución empática, la experiencia vivida como fundamento formativo	91
<i>Fundamento teórico y validación del instrumento</i>	91
<i>Descripción de participantes y producción de datos</i>	92
<i>Procesamiento y análisis fenomenológico</i>	95
La experiencia empática como eje formativo: un análisis fenomenológico con voces infantiles	98
Formación desde el otro: apertura y autoformación espiritual	104
Apertura al valor: el alma infantil como sensibilidad hacia lo valioso	108
Formación desde el espíritu: el alma infantil en acto de apropiación interior	112
El yo como centro personal y libre: actos formativos en la infancia	117
<i>Estructuras esenciales de la experiencia empática</i>	122
<i>Tensiones en la vivencia empática infantil</i>	125
CAPÍTULO IV	128
REFLEXIONES FENOMENOLÓGICAS EN EL UMBRAL DE LA FORMACIÓN.....	128
La empatía como apertura del alma: pensar el alma abierta	129

El diálogo como vía privilegiada para la constitución empática de la persona	137
Formación como acontecimiento ético	144
<i>Formación y constitución intersubjetiva: el carácter originario del encuentro</i>	145
<i>Autoconfiguración y libertad: formación como ética en acto</i>	146
<i>Empatía y reconocimiento: el fundamento afectivo del acto formativo</i>	148
Límites y posibilidades de la acción formadora	150
<i>Formación y teleología personal: hacia una ética del sentido</i>	155
<i>El maestro como figura ética: la autenticidad del hombre verdadero</i>	157
<i>Formación como derecho y responsabilidad compartida</i>	159
CONCLUSIONES.....	161
BIBLIOGRAFÍA.....	165
ANEXOS	172
ANEXO 1 Entrevista fenomenológica -Consulta a expertos.....	172
ANEXO 2 Consentimiento informado.....	179
ANEXO 3 Entrevistas a estudiantes	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Caracterización de participantes</i>	93
---	----

PRÓLOGO

Hablar de la empatía como eje fundamental de la relación con el otro y, más aún, como pilar en los procesos formativos es, ante todo, volver la mirada hacia una experiencia humana. En un tiempo marcado por la fragmentación social, la automatización de las relaciones y el olvido de lo esencial —eso que Husserl llamó el “olvido del mundo de la vida”—, la empatía aparece como una posibilidad real de reencuentro. Se trata de un gesto profundo de apertura que puede restituir el tejido intersubjetivo que sostiene toda convivencia humana. Desde la fenomenología —y, especialmente, desde el pensamiento de Edith Stein—, la empatía se revela como algo más que una habilidad interpersonal: se nos muestra como una vivencia esencial, un tipo particular de experiencia que no solo conecta subjetividades, sino que da lugar a una formación en sentido pleno.

No hay formación del alma si no hay apertura al otro, si no hay posibilidad de ser tocado por su presencia, por su sentir, por su diferencia; comprendida de este modo, la empatía no es solo el reconocimiento del otro, sino una experiencia que transforma a quien la vive, porque lo saca de sí y lo lleva a habitar, al menos por un instante, el mundo del otro. No resulta extraño que Stein la defina como una “vivencia *sui generis*”, no reducible a procesos de inferencia ni a la simpatía: se trata de una experiencia originaria que permite percibir el alma del otro desde una distancia respetuosa, sin apropiación, pero también sin indiferencia.

En ese delicado equilibrio entre la cercanía y el respeto por la alteridad, la empatía se vuelve una fuente esencial para la formación humana, pues cuando el diálogo surge desde esa apertura, ya no se trata solo de intercambiar palabras, sino de permitir que algo esencial se revele entre las personas. En esa vivencia, profundamente encarnada, se gesta lo más humano de la educación. Estudiar la empatía desde la fenomenología no solo permite explorar su estructura esencial, sino también comprender cómo puede ser entendida en el contexto educativo, dado que la educación, al fundamentarse en relaciones empáticas, se convierte en un espacio en el que las subjetividades y el valor intrínseco de la persona se enriquecen mutuamente.

Esta investigación propone una reflexión crítica acerca del fenómeno de la empatía como eje de la formación, entendida desde una doble dimensión: como experiencia vivida que posibilita el encuentro con el otro y como base para la formación humana de la persona. A través de un análisis fenomenológico, no solo se busca describir la experiencia empática, sino también destacar su papel esencial en la formación humana como eje central de la educación colombiana. Este

estudio, además, contribuye al diálogo filosófico y educativo al resaltar la importancia de recuperar la empatía como núcleo fundante de la pedagogía y como condición de posibilidad para la construcción de un mundo más humano.

INTRODUCCIÓN

Los cambios socioculturales se hacen cada vez más evidentes con el paso de los años, especialmente cuando el totalitarismo y la industrialización de los pueblos no occidentales generaron comportamientos mecanizados y masivos en el ser humano, lo que produjo una acelerada deshumanización de la sociedad. El hombre vive ahora en función del consumismo, la tecnología y la industrialización, con el fin de obtener utilidades. Un antecedente relevante se encuentra en estudios previos que han enfatizado cómo la producción acelerada en los procesos productivos conduce a una situación permanente de insatisfacción, en la que la persona olvida el cuidado del otro y de su entorno, priorizando así su propia supervivencia¹.

El hombre moderno se enfrenta a una paradoja constante, por un lado, en su afán por conquistar el mundo y someterlo a su control, ha generado un entorno que lo aliena de sí mismo y de los otros, pues pierde su capacidad de estar en el mundo y de habitarlo como ser en relación. Por otro lado, la persona contemporánea experimenta un cambio que la lleva a una existencia funcional, en la que las relaciones y las experiencias se fragmentan en función de utilidades. Este fenómeno no solo conduce a una vida en decadencia, sino también a una pérdida de humanidad y, con ella, a la disminución de la capacidad empática hacia el otro.

«La tecnología seduce: hace que olvidemos lo que sabemos de la vida. Lo nuevo —por viejo que sea— se confunde con el progreso. Pero, como consecuencia (...) nos olvidamos de nuestra responsabilidad para con lo nuevo, para con las generaciones venideras»². Asimismo, «la tecnología está implicada en un ataque contra la empatía. (...) la mera presencia de un teléfono a la vista nos hace sentir menos conectados con los demás, menos implicados en la vida de los otros»³.

¹ Liz Katherine Cañón Parra. «¿Está la civilización técnica en decadencia?». En: Gustavo. Rubio (Ed.). *Formación y mentalidad técnica* (pp. 181–192). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades – Instituto Técnico Agrícola, 2021, p. 183.

² Sherry Turkle. *En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los Libros, 2017, p. 27.

³ *Ibid.*, p. 17.

Aquí se plantea si esta vida que se afecta y se mutila es, en realidad, una vida plena que conduzca al disfrute de la existencia, o si más bien es producto del consumismo que esclaviza a la persona en función de producir y consumir; es decir, una enajenación total que lo despoja de la experiencia genuina de la vida. En el fortalecimiento de la civilización técnica —tal como la denomina Patočka—, el hombre se aleja de su condición humana y se limita a realizar actos mecanizados orientados al consumismo y a la visión de utilidad: «las máquinas no tienen nada que ofrecer y, sin embargo, persistimos en el deseo de compañía e incluso de comunión con lo inanimado»⁴.

La vida humana pierde sentido en sí misma y solo lo recupera desde la postura fenomenológica, dado que examinar la experiencia de vida del ser humano —sus vivencias y sensaciones— permite entrever los diversos problemas que en ella existen, especialmente en las relaciones interpersonales que establece con los otros. La interacción mediada por una pantalla constituye, a su vez, un horizonte de significados que distorsiona el encuentro con el otro; así, el rostro del otro —esa manifestación que interpela desde su fragilidad y singularidad— queda opacado por la interfaz.

Turkle se pregunta si la empatía puede ser enseñada o aprendida, pues «cuando estamos plenamente ante el otro, aprendemos a escuchar. Así es como desarrollamos la capacidad de sentir empatía»⁵. Es en las conversaciones que se generan con el otro donde prosperan «la intimidad y (...) la colaboración imprescindible tanto en la educación como en los negocios»⁶. En esta línea, Vargas⁷, siguiendo los postulados de Turkle⁸, se interroga por la relación entre la dupla empatía y conversación:

¿Dónde, pues, están las diferencias, en relación con la dupla conversación-empatía, entre la “vieja conversación” y el “mundo virtual”? Según lo estudió Turkle, con un joven de

⁴ Jan Patočka. *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*. Trad. Iván Ortega. Madrid: Ediciones Encuentro, 2016, p. 382.

⁵ Sherry Turkle. *En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*. *Op. cit.*, p. 15.

⁶ *Ibid.*, p. 16.

⁷ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología y performance*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.

⁸ Sherry Turkle. *En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*. *Op. cit.*

dieciséis años, “En los mundos virtuales te puedes enfrentar a encuentros que son un reto —con canallas, magos y hechiceros—, pero sabes que con seguridad acabarás bien. O puedes morir y renacer”. En este mundo virtual, a los niños, “los ordenadores” les ofrecen “la ilusión de la compañía sin las exigencias de la amistad, (...) sin las exigencias de la intimidad”⁹.

Cabe aclarar que Turkle¹⁰ no establece una distinción entre los conceptos de *diálogo* y *conversación*, de modo que la empatía se ve amenazada por la tecnología, dado que esta afecta directamente las relaciones que establecemos con el otro.

Las personas se sitúan en un mundo en el cual “los niños oyen hablar menos a los adultos”; en el que los mensajes electrónicos “nos permiten presentarnos a los demás como el yo que queremos ser”. Interrogado un niño, de último año de instituto, “¿qué tiene de malo la conversación?”, responde: lo que tiene de malo es que: “Ocurre en tiempo real, no puedes controlar lo que vas a decir”¹¹.

En la medida en que las personas dialogan, puede desplegarse la empatía, dado que «tu pregunta se convierte también en su pregunta (...). La vieja conversación enseñaba a sentir empatía. Estos (...) parecen comprenderse menos»¹². Si el diálogo es fundamental para el despliegue de la empatía, cabe preguntarse qué sucede cuando este se deja permeable por un mundo tecnologizado. Acaso la tecnología, de manera indirecta, está silenciando al ser humano: «nos está, en cierto modo, curando de hablar. Estos silencios —que a menudo se producen (...)— han dado lugar a una crisis de la empatía»¹³.

Este fenómeno mencionado anteriormente presenta desafíos aún más significativos, pues la educación, al ser un espacio primordial para la formación de subjetividades y la construcción de habilidades sociales, se encuentra permeada por un mal uso de la tecnología, que en muchos casos

⁹ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología y performance*. *Op. cit.*, p. 71.

¹⁰ Sherry Turkle. *En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*. *Op. cit.*

¹¹ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología y performance*. *Op. cit.*, p. 73.

¹² Sherry Turkle. *En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*. *Op. cit.*, p. 18.

¹³ *Ibid.*, p. 22.

reemplaza el contacto directo con el otro. Se ha observado un incremento de problemas que afectan directamente a la persona —en especial al estudiante—, tales como la incapacidad de resolver conflictos de manera pacífica, el aislamiento social y la falta de sensibilidad hacia las necesidades del otro.

Como lo expresa Turkle, Clifford Nass estudió a un grupo de estudiantes y su conexión con las redes sociales, detectando que aquellos que permanecían más horas conectados a sus celulares poseían una menor capacidad para comprender los sentimientos de las personas y, al interactuar con los demás, no experimentaban las mismas emociones. De este modo, puede afirmarse que «la vida *online* está asociada a una pérdida de empatía y a una menor capacidad introspectiva»¹⁴. De ahí que resulte perentorio resaltar que la capacidad de escuchar y comprender a la persona se encuentra en crisis.

El problema no radica en atacar el uso indiscriminado de la tecnología ni, mucho menos, de las redes sociales; el verdadero inconveniente se encuentra en la pérdida de la capacidad empática de las personas y en cómo esta afecta la formación humana. El ser humano, en su afán de obtener beneficios personales, ha olvidado que vive en sociedad, ha olvidado que «el ciudadano del mundo debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que estén dentro de su propia cultura»¹⁵. De modo que una mayor empatía en las políticas públicas puede contribuir al resurgimiento de la sociedad, pues «después de todo, si son como nosotros, entonces su lucha es la nuestra, sus sufrimientos son nuestros sufrimientos. Si no les ayudamos, atentamos contra nuestra propia dignidad»¹⁶.

La ausencia de empatía, diálogo e interacción mutua con el otro no solo propicia un individualismo cada vez más arraigado, sino que fragmenta lo que significa ser humano en comunidad. Este individualismo constituye una manifestación del distanciamiento del otro como creador de sentido y experiencia. La imposibilidad de relacionarse con los demás no solo afecta la

¹⁴ *Ibid.*, p. 23.

¹⁵ Martha Nussbaum. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 98.

¹⁶ Barack Obama. *La audacia de la esperanza*. Madrid: Debolsillo, 2018, p. 88.

constitución de subjetividades y comunidades, sino que también permea nuestra propia humanidad.

Este panorama plantea un desafío urgente: reorientar la manera de habitar el mundo y de relacionarnos con los demás. La crisis de la empatía no solo puede entenderse como una disfunción social o educativa, sino también como un problema que atraviesa las dimensiones mismas de la existencia humana. El diálogo, en este contexto, no emerge únicamente como una forma de comunicación, sino como un proceso de apertura hacia el otro, en el que se reconoce y se privilegia su alteridad; por ello, el sistema educativo, como agente principal de la formación humana y social, debe reflexionar sobre su papel transformador en un mundo tecnologizado, procurando no solo transmitir conocimientos, sino también promover experiencias que enriquezcan el entendimiento mutuo, pues al priorizar el diálogo y las relaciones cara a cara, la escuela puede convertirse en un espacio capaz de contrarrestar el aislamiento social y de fomentar una sociedad más humana.

En este marco, se observa que la empatía, aunque presente de manera dispersa en los discursos pedagógicos, suele ser tratada como una categoría afectiva general o como una habilidad socioemocional más dentro de la lógica de las competencias. Esto ha invisibilizado su dimensión fenomenológica originaria: la de ser una experiencia intencional que constituye al otro como persona y no como objeto de intervención. Desde esta perspectiva, el problema central que orienta esta investigación no se reduce a determinar si es deseable o no fomentar la empatía en la escuela; más bien, se centra en comprender cómo se constituye empáticamente el otro en la experiencia de los niños y cómo dicha constitución abre o limita posibilidades reales de formación.

El problema de investigación puede delimitarse como la necesidad de comprender la experiencia empática como eje formativo en la infancia, a partir del modo en que dicha experiencia se da, se vive y se significa en el mundo escolar cotidiano. Esta comprensión se vuelve aún más necesaria en contextos donde el conflicto, la fragmentación social o la indiferencia marcan las relaciones intersubjetivas, lo que exige restaurar el sentido de la formación como vínculo, apertura y encuentro.

De esta manera surge la pregunta de investigación: ¿cómo se estructura la empatía como eje para la formación? Esta cuestión no solo busca comprender el papel de la empatía en la

educación y, más específicamente, en las relaciones humanas, sino también explorar las formas en que puede ser cultivada en un mundo que tiende a desconectarnos de nuestra propia esencia. Por ello, esta investigación tiene como objeto de estudio la experiencia de la formación cuando es comprendida desde la vivencia fenomenológica de la empatía, pues se trata de pensar filosóficamente las condiciones de posibilidad del acontecimiento formativo intersubjetivo. En este sentido, el eje central no es la empatía como contenido, sino como estructura de constitución del vínculo formador, desde una ontología de la persona.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se plantea como objetivo general fundamentar teóricamente la empatía como eje para la formación humana de la persona a partir de los postulados de Edith Stein. Con el fin de alcanzar esta meta, se establecen los siguientes objetivos específicos: describir el fenómeno de la empatía para fundamentarlo como eje de la formación; delimitar el alcance de la empatía como invariable de la formación, a partir de los postulados de Edith Stein; y caracterizar la experiencia empática como condición del diálogo en un grupo de niños de entre 9 y 11 años, a partir de entrevistas fenomenológicas.

Esta investigación se inscribe en el diálogo entre la filosofía y la educación, resaltando la importancia de recuperar la empatía como eje fundamental de la formación humana. En un mundo cada vez más tecnificado, la escuela puede convertirse en un espacio transformador que priorice las relaciones humanas, el diálogo y el entendimiento mutuo, promoviendo así una sociedad más humana que reconozca al otro como persona.

El Capítulo I aborda los antecedentes filosóficos y educativos del ideal formativo, trazando un recorrido desde la Paideia griega hasta la Bildung moderna, para evidenciar cómo la crisis de la formación ha derivado en el olvido del alma y en la urgencia de rehumanizar la educación; se analizan los aportes teóricos que permiten comprender la empatía como base de la constitución personal y del sentido de la educación. A su vez, el Capítulo II profundiza en los fundamentos teóricos de la relación entre persona, empatía y formación, articulando los pensamientos de Husserl, Lipps, Scheler y, de modo central, Edith Stein, quien concibe la empatía como acto originario de apertura al otro y como vía de autocomprensión espiritual, configurando así la formación como un proceso interior de apertura al valor.

Por otro lado, el Capítulo III desarrolla el horizonte metodológico desde la fenomenología, explicando las reducciones, la descripción eidética y la entrevista fenomenológica como medios para acceder a la experiencia empática en la infancia; se presentan los resultados del análisis de las voces infantiles que revelan la empatía como eje formativo, evidenciando la autoformación, la apertura al valor y la unidad cuerpo-alma-espíritu. Finalmente, el Capítulo IV reúne las reflexiones fenomenológicas que sitúan la empatía como apertura del alma, el diálogo como vía privilegiada para la constitución del sujeto y la formación como acontecimiento ético e intersubjetivo; se resalta la figura del maestro como modelo de autenticidad y se comprende la formación como acto de libertad, responsabilidad compartida y búsqueda del sentido.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

LA *PAIDEIA* COMO FORMACIÓN EN CRISIS: MATICES Y TRANSFORMACIONES DEL IDEAL GRIEGO

Pensar el fenómeno de la formación exige trazar una línea de sentido que remita a sus configuraciones originarias, no se trata de emprender una reconstrucción histórica, sino de delimitar los horizontes desde los cuales ha emergido el ideal formativo en la tradición occidental, más específicamente en la *Paideia* griega y la *Bildung* moderna. Este recorrido no persigue una cronología del fenómeno, sino que busca acceder a las esencias que se revelan en los distintos modos en que el ser humano ha sido comprendido como susceptible de ser formado este despliegue se hace visible la tensión constante entre la apertura espiritual al otro y la imposición cultural del momento histórico. No obstante, cabe decir que, al dejar aparecer los matices de estas formas históricas, se evidencia, además, la fragilidad inherente a toda concepción educativa que no se funda en una relación viva, intersubjetiva y abierta con el otro como alteridad.

En este marco, la palabra griega *Paideia* nombra una experiencia espiritual constitutiva; no remite meramente a un proceso de enseñanza, sino que alude a una llamada del alma para configurarse conforme a una forma superior que la trasciende, sin dejar de brotar desde ella misma. Por ello, a lo largo de esta investigación, el término *formación* será comprendido en su espesor filosófico como un acontecimiento de constitución espiritual, ética y en relación con el otro.

La formación, en tanto gesto heredado de la *Paideia* antigua y de la *Bildung* moderna, será aquí tematizada en su dimensión problemática: un movimiento que, al no permanecer abierto al otro en su singularidad, corre el riesgo de clausurar el sentido mismo del formar. Se trata, en definitiva, de un llamado al ser, una orientación hacia la elevación interior del sujeto que desborda los límites del saber técnico y reclama una mirada capaz de reconocer al otro como portador de un horizonte propio, siempre en formación.

En este sentido, Werner Jaeger la comprende como el centro vital de la civilización griega, una fuerza espiritual que articula, orienta y da sentido a los ideales culturales de un pueblo; incluso cuando todo se ha perdido —el Estado, la libertad, la *polis*—, aún subsiste la *Paideia* como «el

puerto de refugio de toda la humanidad»¹⁷; es decir, como la fuente desde la cual puede brotar nuevamente el espíritu. De modo que la educación tiene una tarea ontológica: formar al ser humano conforme a una figura interior que, aunque no plenamente realizada, habita en cada época.

Esta figura del ser no se impone desde fuera; es una imagen ideal que se transmite a través del deseo y de aquello que permanece incompleto, dado que cada generación, al reconocer lo que no logró ser, proyecta en la siguiente el ideal que la habitó como anhelo. Por esto, la formación es un acto de esperanza: el adulto, tensionado entre su ser y su deber ser, transmite no un modelo cerrado, sino la aspiración viva de humanidad; educar, por tanto, no es moldear al otro desde un poder, sino abrirle el horizonte de lo que aún no es, pero puede llegar a ser; por tanto, la *Paideia* es un movimiento anticipatorio, simbólico y generativo: un modo de confiar en la esencia del otro, de reconocer que todo ser humano es susceptible de ser elevado hacia lo más noble, no por imposición, sino por acompañamiento.

Lo decisivo de la *Paideia* de Platón es, como veíamos, la formación interior del hombre. Por eso tiene que empezar pronto, cuando el alma humana es todavía fácilmente moldeable, para inculcarle de un modo inconsciente lo que más tarde pasará a ser la forma consciente de ella¹⁸.

Este impulso formativo se fragmentó en el tránsito entre los siglos V y IV a. C., particularmente tras la caída de Atenas y la descomposición de su estructura democrática. «La brusca caída de Atenas desde su altura conmovió al mundo helénico porque dejaba en el ámbito del Estado griego un vacío imposible de llenar»¹⁹. La *Paideia* comienza entonces a perder su carácter de mediación entre el individuo y la comunidad. Tal como advierte Jaeger, la derrota política conlleva una disolución del espíritu cívico y, con ello, un repliegue sobre sí misma, que termina clausurándola en círculos académicos, filosóficos o retóricos. La poesía pierde su fuerza modeladora, la música deja de ser armonización del alma y el saber se racionaliza y se sistematiza, dejando atrás su dimensión simbólica y performativa, puesto que «la nueva orientación encierra

¹⁷ Werner Jaeger. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 373.

¹⁸ *Ibid.*, p. 315.

¹⁹ *Ibid.*, p. 12.

un aislamiento peligroso del espíritu y un fatal menoscabo de su función de cultura colectiva»²⁰. En lugar de una formación compartida, viva y orgánica, surge un ideal elitista de perfeccionamiento dirigido a unos pocos.

Este giro histórico revela una ruptura silenciosa: allí donde antes la formación se vivía como expresión espiritual de la comunidad, ahora se orienta exclusivamente hacia los futuros gobernantes, los sabios y los líderes del pensamiento. En efecto, el esfuerzo pedagógico deja de dirigirse a la *polis* entera para centrarse en la formación de quienes deben conducirla. «Los esfuerzos se encaminaban en primer término al problema de cómo podían formarse los gobernantes y guías del pueblo, y sólo en segundo lugar a los medios con ayuda de los cuales estos hombres dirigentes podían formar al pueblo en su conjunto»²¹. De ahí que la formación deja de ser para todos y se convierte en una estrategia de poder.

Se impone aquí un aspecto fenomenológico fundante: el otro —el educando— ya no es concebido como interlocutor activo de la formación, sino tan solo como receptor pasivo de un ideal previamente formulado por el adulto. Aunque el gesto parezca cargado de nobleza, en él se produce una irregularidad fundamental, dado que el ideal formativo no parte de una comprensión del otro en su singularidad, sino de la voluntad de proyectar sobre él una forma que no le es propia. En este punto se revela un límite ontológico de la *Paideia* clásica: la formación que no se abre al otro como alteridad, como ser en despliegue, como presencia viva y resistente, corre el riesgo de convertirse en imposición, y su grandeza se torna violencia sutil.

Este peligro, latente ya en la *Paideia* antigua, se intensificará en sus formas modernas. La tradición alemana de la *Bildung*, que hereda de la *Paideia* la idea de que el alma debe configurarse según una forma espiritual, reproducirá también esta tensión entre universalidad e imposición. «La experiencia socrática del alma como fuente de los supremos valores humanos dio a la existencia aquel giro hacia el interior que es característico de los últimos tiempos de la Antigüedad. De este modo, la virtud y la dicha se desplazaron al interior del hombre»²². Antes de abordar esta transición moderna, conviene volver al instante trágico en que la *paideia* griega se fragmenta. Jaeger muestra

²⁰ *Ibid.*, p. 17.

²¹ *Ibid.*, p. 18.

²² *Ibid.*, p. 57.

cómo, en el siglo IV, el impulso pedagógico se transforma en reflexión, el deseo de formar se convierte en disputa teórica y el espíritu comunitario se retrae ante la fuerza creciente de la razón instrumental. Es el triunfo del sistema sobre el símbolo, de la teoría sobre el alma.

Así pues, la *Paideia* sobrevive, pero como sombra de sí misma: su imagen aún brilla, aunque su aliento se ha enfriado; lo que había nacido como gesto de comunión entre generaciones, como acto espiritual de confianza en el porvenir, queda reducido a un programa educativo, a una disciplina racional. El ideal permanece, pero su verdad viviente se ha perdido. La historia de la *Paideia*, tal como la traza Jaeger, es también la historia de su desfiguración: la historia de un gesto originario que buscaba formar desde el alma y que devino en una forma racional que ya no escucha al otro. Las consecuencias de esa «catástrofe no podían ser meramente políticas. Tenían que repercutir necesariamente sobre el nervio moral y religioso de la existencia humana. De este nervio, y sólo de él, era de donde tenía que partir la convalecencia, suponiendo que tal fuese posible. Esta conciencia se abrió paso tanto en la filosofía como en la vida práctica y cotidiana»²³.

Solo más tarde, con el surgimiento de nuevas sensibilidades, se abrirá la posibilidad de corregir este gesto truncado: la pregunta por el otro como sujeto de la formación, la exigencia de escuchar y acoger su singularidad irreductible, y la necesidad de restituir a la *Paideia* el principio fenomenológico de apertura conducirán a la revalorización de la empatía como fundamento de toda educación verdaderamente humana. Sin embargo, antes de ello —como se mostrará en el siguiente apartado—, la historia moderna ofrecerá un nuevo testimonio del fracaso de la formación al olvidar al otro: el colapso de la *Bildung* alemana, ya en pleno siglo XX, evidencia que no fue el conocimiento lo que faltó, sino la capacidad de sentir con el otro.

De la Paideia a la Bildung: continuidad del ideal y catástrofe histórica

La herencia espiritual de la *Paideia* griega no desapareció con la *polis* como figura estructurante del espíritu europeo; su impulso persistió y fue transformado, siglos después, por la tradición humanista alemana bajo el concepto de *Bildung*. Esta palabra —derivada de *Bild*, imagen— conserva la estructura ontológica del ideal formativo clásico: se trata de configurar el

²³ *Ibid.*, p. 11.

alma, modelar el carácter y formar la interioridad a partir de formas culturales superiores que actúan como moldes espirituales. Al igual que en la *Paideia*, el gesto educativo no se reduce a instrucción, sino que se concibe como un camino hacia la realización de la humanidad en su expresión más alta.

En la visión de autores como Wilhelm Von Humboldt, Herder o Goethe, educar no es imponer desde fuera, sino despertar desde dentro. La *Bildung* implica una autotransformación: la persona no se forma simplemente recibiendo, sino interiorizando y reconfigurando el mundo que la interpela. La formación es, entonces, un acto de apropiación, de refiguración, de libertad. El ideal alemán, en su núcleo más noble, continúa la intuición griega según la cual la formación es una labor espiritual, una obra del alma sobre sí misma, una elevación ética, estética y racional.

En su propio desarrollo histórico, este ideal también comenzó a debilitarse. La *Bildung*, que había nacido como una propuesta de formación integral del ser humano, fue progresivamente apropiada por una élite intelectual que la transformó en un signo de distinción. Lo que en su origen era apertura se tornó clausura; lo que era vocación universal se convirtió en privilegio de clase para unos pocos. Este proceso, largamente incubado, alcanza su punto de debilitamiento en el contexto del Imperio alemán y de la República de Weimar, cuando la clase ilustrada —los llamados “mandarines alemanes”— mostró su incapacidad para resistir la barbarie que se avecinaba.

Fritz Ringer, en su obra *El ocaso de los mandarines alemanes*²⁴, traza con rigor este colapso. Su diagnóstico es contundente: lo que falló no fue el conocimiento ni la formación académica; lo que faltó fue la apertura y la sensibilidad frente al otro, la conciencia de que toda formación que se cierra sobre sí misma se convierte en ideología, y todo ideal sin relación se transforma en ceguera. Los grandes sabios de la universidad alemana fueron incapaces de percibir el dolor del pueblo, de comprender el malestar profundo que recorría el cuerpo social, de abrirse al sufrimiento de los excluidos. No les faltó razón; les faltó alma.

La tragedia no fue producto de la ignorancia, sino de la soberbia ilustrada. Los mandarines no supieron ver el límite de su propia autocomprensión: fueron educados para admirar la

²⁴ Fritz Ringer. *El ocaso de los mandarines*. Madrid: Ediciones Pomares-Corredores S.A, 1995.

perfección de las formas, pero olvidaron que el otro no es una forma, sino un rostro. Tan encerrados estaban en sus sistemas filosóficos que perdieron el contacto con la existencia concreta, con la experiencia encarnada de los otros. La *Bildung*, entonces, se había convertido en una cultura sin mundo, en un saber sin el otro.

Desde esta mirada, el proceso puede comprenderse como una desfiguración del vínculo originario entre formación y apertura, dado que allí donde la educación deja de ser intersubjetiva y se convierte en un proyecto unidireccional, se pierde la experiencia formativa auténtica. Cuando la *Bildung* se desentiende de la alteridad, deja de ser formación y se vuelve moldeamiento. En este sentido, el colapso de las élites no fue accidental, sino estructural: se había roto la relación viviente entre persona y mundo, entre el yo y el tú. Por ello, puede afirmarse que la *Bildung* había dejado de escuchar.

Por eso, no basta con reivindicar la *Bildung* como ideal; es necesario repensarla desde su fundamento en relación con el otro. Se requiere introducir en el proyecto formativo una dimensión ausente en su desarrollo histórico: la empatía. No como sentimentalismo ni como suplemento afectivo, sino como eje ontológico de toda verdadera formación, pues ella restituye lo que la *Bildung* olvidó: que el otro no es materia que deba modelarse, sino una persona que interpela, que resiste, que se da y se escapa. De ahí que la formación solo pueda renacer allí donde hay reconocimiento, acogida y resonancia. Desde esta perspectiva, la empatía no es la negación de la *Bildung*, sino su corrección interior; no es una alternativa a la cultura, sino su transfiguración viviente. Solo cuando el ideal formativo se abre a la singularidad del otro, a su vulnerabilidad irreductible, puede volver a ser el camino hacia lo humano. La formación que no escucha fracasa; la persona empática, en cambio, escucha incluso lo que no se dice

Este recorrido por los fundamentos históricos de la formación nos confronta con una herida persistente: la dificultad de educar sin clausurar, de formar sin dominar, de transmitir sin silenciar. La crisis de la *Paideia* y el colapso de la *Bildung* revelan que toda educación que olvida al otro como sujeto irreductible corre el riesgo de convertirse en técnica, ideología o poder. Esta tensión inaugura el problema central de la presente investigación.

La humanización: el alma olvidada de la formación

El recorrido trazado hasta aquí permite vislumbrar no solo la persistencia de un ideal formativo, sino también su vulnerabilidad. Tanto en la Atenas clásica como en la Alemania de la *Bildung*, la formación fue concebida como una tarea orientada a la elevación del ser humano mediante la cultura, el saber, la ética y la estética. Sin embargo, cuando este impulso se apartó de la experiencia del otro, cuando dejó de estar enraizado en la intersubjetividad, la educación comenzó a volverse mecánica, técnica y, en cierto modo, desalmada.

Numerosos pensadores contemporáneos han advertido sobre este riesgo, dado que una educación sin imaginación moral forma ciudadanos incapaces de reconocer el sufrimiento de los demás y, por tanto, de actuar con justicia²⁵. Esto permite resaltar la importancia de la humanización de la educación, entendida como la restauración del vínculo entre conocimiento e intersubjetividad. Una educación que cultive la empatía puede formar sujetos capaces de ver en el otro no un medio, sino un fin, «La facultad de imaginar la experiencia del otro (capacidad que casi todos los seres humanos poseemos de alguna manera) debe enriquecerse y pulirse si queremos guardar alguna esperanza de sostener la dignidad de ciertas instituciones a pesar de las abundantes divisiones que contienen todas las sociedades modernas»²⁶.

Este gesto no es solo ético, sino también ontológico: implica reconocer que el ser humano no se constituye en soledad, sino que se construye en relación con el otro. Humanizar la educación es, ante todo, abrir el alma de la persona a la intersubjetividad. Cuando se pierde esta conciencia, la educación se convierte en mera reproducción de esquemas, pues humanizarla significa devolverle su densidad vivencial, su anclaje en el propio mundo. «Estamos en presencia de una crisis silenciosa pero profunda que pone en peligro el futuro mismo de las democracias: se están dejando de lado las artes y las humanidades, se descuida la imaginación y la empatía»²⁷. Desde esta mirada, la empatía se revela como el alma olvidada de la formación. Frente a la arrogancia del saber solipsista y la rigidez del ideal abstracto, introduce la fragilidad, el temblor, la apertura. No renuncia a los ideales, pero los hace porosos; no abandona la exigencia formativa, pero la anuda

²⁵ Martha Nussbaum. *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores, 2010.

²⁶ *Ibid.*, pp. 29-30.

²⁷ *Ibid.*, p. 64.

al respeto. Deja entrever así que el maestro ya no es quien moldea desde fuera, sino quien acompaña desde dentro. No se trata de imponer una forma, sino de facilitar un camino: de abrir al otro a su propio despliegue.

La educación humanista forma humanamente, y esto solo es posible cuando se reconoce que todo acto formativo implica una relación, una escucha, una respuesta. El maestro debe abrir su alma a la del estudiante y permitir que lo propio surja desde allí, sin violentar, sin imponer, sino despertando lo latente. En esta apertura acontece la verdadera formación: no como transmisión, sino como co-constitución; no como instrucción, sino como acontecimiento formativo.

En tiempos en que la técnica y el rendimiento parecen gobernar el horizonte educativo, recordar esta dimensión se vuelve urgente. La educación sin alma, sin tener en cuenta al otro, sin compasión, puede perfeccionar habilidades, pero no forma sujetos éticos; puede generar competencias, pero no sentido; puede producir profesionales, pero no personas. Recuperar la empatía como eje formativo no es una opción pedagógica, sino una exigencia espiritual.

Humanizar la educación, desde esta perspectiva, es devolverle su vocación primera: formar seres humanos capaces de mirar al otro no como objeto, sino como misterio; no como prolongación del yo, sino como alteridad radical. Solo así la *Paideia* puede renacer en nuestros días, no como nostalgia de un pasado idealizado, sino como promesa abierta de una formación por venir, más justa, más sensible, más humana. Será tarea de los capítulos siguientes mostrar cómo la reapertura de la formación hacia el otro, desde una postura fenomenológica, exige repensar el lugar de la empatía como condición de posibilidad de todo acontecimiento educativo.

(...) *¿Podrías decirme, por favor, ¿qué camino he de tomar para salir de aquí?*

—Depende mucho del punto adonde quieras ir —contestó el Gato.

—Me da casi igual adónde —dijo Alicia.

—Entonces no importa qué camino sigas —dijo el Gato.

—...siempre que llegue a alguna parte —añadió Alicia, a modo de explicación.

—¡Ah!, seguro que lo consigues —dijo el Gato—, si andas lo suficiente²⁸.

El presente estado del arte desarrolla una exploración filosófica acerca del fenómeno de la empatía y su vínculo fundamental con la formación humana, comprendida como una experiencia originaria que permite a las personas trascender su propia subjetividad y abrirse al encuentro con el otro. En esta investigación se reconoce, por tanto, la necesidad de indagar los avances más recientes y relevantes en torno a este horizonte de sentido, con el fin de resaltar la esencialidad de la empatía en la formación humana de la persona.

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, se adoptaron criterios de selección rigurosos que permitieron conformar un corpus teórico coherente, actualizado y pertinente. Se analizaron investigaciones y artículos publicados entre 2014 y 2025 en repositorios y bases de datos como Scopus, Dialnet y Google Académico. Asimismo, para la selección de textos se incluyeron obras en español, inglés, portugués e italiano, tomando como categorías fundantes —empatía, persona, intersubjetividad y formación— aquellas que contribuyen a articular los problemas centrales de esta reflexión doctoral. Es fundamental aclarar que se privilegiaron los textos que establecían una relación directa y actual con la investigación, evitando así una dispersión temática que pudiera diluir la relevancia analítica de este acápite.

Se busca trazar un camino que permita comprender cómo se constituye la empatía en la vivencia con el otro y cómo este fenómeno posibilita la construcción de subjetividades en los

²⁸ Carroll Lewis. *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Biblioteca Básica Universal, 2023.

procesos educativos y formativos. Por ello, no solo se sistematizan los avances investigativos sobre las categorías principales, sino que también se señalan los vacíos y tensiones que emergen en las investigaciones actuales. En este sentido, no se trata de un ejercicio de mera recopilación de información, sino de una propuesta crítica y reflexiva sobre el fenómeno de la empatía como fundamento para repensar la formación humana de los estudiantes.

Empatía: hacia una conceptualización de la esencia misma

La empatía, como asunto de indagación filosófica, ha sido objeto de diversas investigaciones, especialmente en el campo fenomenológico, puesto que este enfoque permite abordar la complejidad del fenómeno y su trascendencia en el mundo. Este acápite tiene como finalidad recoger y analizar estudios relevantes en torno a dicha problemática, centrándose en aquellas investigaciones que han desarrollado el pensamiento de Edith Stein, quien, en su tesis «Sobre el problema de la empatía»²⁹, marcó un hito para su comprensión al concebirla como un acto intencional que constituye un puente entre las personas.

También se destacan trabajos subsidiarios que, aunque no abordan directamente las obras de Stein, resultan cercanos al problema de investigación. Estos estudios permiten entrever la importancia de analizar la empatía desde una postura fenomenológica y pedagógica, no solo como un acto de comprensión del otro, sino también como un componente fundamental en la configuración de nuestra experiencia del mundo. Cabe señalar que el análisis de estas investigaciones no solo resalta la vigencia de los postulados de Stein, sino que abre nuevas preguntas sobre los límites y posibilidades de la empatía en contextos contemporáneos marcados por una profunda fragmentación social.

Muñoz³⁰ explora las implicaciones sociales, religiosas y políticas de la empatía a partir de los postulados de Scheler y Stein, dado que ambas perspectivas permiten comprender las relaciones humanas en contextos contemporáneos. No obstante, uno de los puntos de divergencia

²⁹ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 657-913). Madrid: Monte Carmelo – El Carmen y Espiritualidad, 2005a.

³⁰ Enrique Muñoz. «El concepto de empatía (*Einfühlung*) en Max Scheler y Edith Stein: Sus alcances religiosos y políticos». *Veritas*, núm. 38, 2017, pp. 77–95.

que identifica este autor respecto a la teoría de Scheler es que, para él, la empatía es esencialmente comunitaria: «hay una corriente de vivencias y el individuo vive más en la comunidad o en los otros que en sí mismo»³¹. Esta visión, sin embargo, puede diluir la singularidad de la persona en favor de la comunidad. En cambio, la empatía steiniana permite a la persona participar de una vida comunitaria sin perder su individualidad, lo cual resulta especialmente relevante en el contexto político contemporáneo, donde las tensiones entre el bien común y el derecho individual son constantes.

En el ámbito religioso, Muñoz³² subraya la originalidad de Stein al relacionar la empatía con la experiencia divina. Para Stein, al empatizar con Dios, el ser humano trasciende su propia finitud y accede a una dimensión espiritual que enriquece la comprensión de su existencia: el ser humano «no se comprende sino como un ser espiritual, capaz de salir de sí, de trascenderse. Y este trascenderse es algo fundamental para el desarrollo de su ser, tanto de cara a conocer el mundo, el otro, como para conocerse a sí mismo»³³. Estudiar la empatía desde estos postulados no solo conecta a la persona con el otro, sino que también la abre a nuevas formas de comprensión de sí.

Alves y Akira³⁴ desarrollan una revisión teórica en la que analizan el concepto de empatía planteado por Edith Stein desde un fundamento antropológico y fenomenológico, comparándolo con el concepto de empatía propuesto por Rogers y los postrogerianos, es decir, desde una perspectiva psicológica. Para Rogers, la empatía constituye una experiencia o condición psicológica que el psicólogo utiliza para comprender los sentimientos de los pacientes, dejando entrever que esta puede aprenderse o desarrollarse en las personas. La empatía permite captar «el mundo privado del cliente como si fuera su propio mundo, pero sin olvidar jamás este carácter de “como si”»³⁵ y, a la vez, «captar precisamente los sentimientos y significados personales que está experimentando el cliente»³⁶.

³¹ *Ibid.*, p. 94.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ Bruna Alves y Tommy Akira. «Estudio sobre el análisis fenomenológico de la empatía de Edith Stein y sus contribuciones a la psicología». *Eikasía: Revista de Filosofía*, núm. 109, 2022, pp. 103–138.

³⁵ Carl Rogers. «Uma maneira negligenciada de ser: A maneira empática». En: Rachell Rosenberg (Ed.). *A pessoa como centro* (pp. 69–89). São Paulo: EPU, 1977, p. 327.

³⁶ Carl Rogers. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983, p. 39.

Edith Stein distingue entre dos dimensiones de la experiencia del otro: por un lado, la percepción externa o interna que surge al interactuar directamente con otro ser humano y, por otro, la experiencia que una persona puede tener al comprender las vivencias de los demás. «Para ello, recordemos que el análisis fenomenológico es fundamental, ya que solo con la “reducción fenomenológica” es posible llegar a la esencia de la experiencia de la empatía y a su naturaleza experiencial-trascendental, más allá de la naturaleza psicológica-empírica»³⁷.

La empatía no solo permite acceder a la alteridad del otro, sino que también posibilita una autoconstrucción de las perspectivas ajenas dentro de la propia comprensión del yo. «En otras palabras, con la experiencia empática de ver cómo es el mundo desde la perspectiva de otro, proyecto perspectivas que no estarían disponibles desde mi punto de vista actual»³⁸.

Desde este punto de vista, Missaggia³⁹ establece una distinción entre el cuerpo físico (*Körper*) y el cuerpo vivo (*Leib*), los cuales no solo son centrales para comprender el pensamiento de Edith Stein, sino que también permiten establecer la relación entre corporeidad y subjetividad. De este modo, el concepto de *Leib* se incorpora como una categoría que trasciende lo meramente físico y articula la experiencia subjetiva con la objetividad del cuerpo en el mundo.

Otro de los aspectos fundamentales que analiza esta autora es el de la *empatía reiterada* desarrollada por Stein, descrita como un doble movimiento en el que la percepción empática que tenemos del otro influye directamente en cómo nos percibimos a nosotros mismos. En este proceso, la persona no solo empatiza con el otro como cuerpo vivo (*Leib*), sino que también se ve a sí misma desde la perspectiva del otro. Este acto de “verse como otro” amplía la comprensión del yo, al permitir que la persona se experimente simultáneamente como objeto externo (*Körper*) y como ser interior animado (*Leib*)⁴⁰.

³⁷ Bruna Alves y Tommy Akira. «Estudio sobre el análisis fenomenológico de la empatía de Edith Stein y sus contribuciones a la psicología». *Op. cit.*, p. 130.

³⁸ Juliana Missaggia. «Sobre a originalidade de Edith Stein: O papel da distinção entre *Körper* (corpo físico) e *Leib* (corpo “vivo”) para a empatia e a constituição do eu». *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 29, núm. 48, 2017, pp. 799–818. Traducción propia.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

Missaggia enfatiza que la *empatía reiterada* es fundamental para la autoconstitución de la persona, dado que no solo enriquece la percepción del mundo externo al incluir la perspectiva del otro, sino que también transforma la percepción que tengo de mi propio yo. En esta misma línea, Sánchez⁴¹ destaca que, mediante la empatía reiterada, no solo aprehendemos los actos de otro yo, sino también las vivencias que mi yo experimenta respecto a ese otro, puesto que, a través de ella, nos vemos a nosotros mismos por medio del otro pues,

aquello que empatizo en la empatía reiterada es, a nuestro juicio, la percepción externa que otro tiene de mí. Esto es, a través de la percepción externa de los otros sobre mí, yo tengo acceso a estos cursos evolutivos que no están dados originariamente a mí, pero que están dados de manera originaria para otros⁴².

Esta capacidad de autocomprensión que se me da a través de la mirada del otro amplía la comprensión de la subjetividad humana, pues la *empatía reiterada* no solo permite comprendernos a nosotros mismos, sino también enriquecer la autoimagen a partir de las percepciones externas. «En la empatía reiterada lo que tengo es el enriquecimiento de la imagen que tengo de mí mismo a través de la imagen que tienen los otros de mí»⁴³. De ahí que la percepción de mi cuerpo vivo se me dé originariamente como un punto de orientación: mediante la mirada del otro puedo percibirlo como un cuerpo físico objetivado. Este desdoblamiento enriquece mi comprensión de la corporalidad y resalta la importancia de la percepción externa en la configuración del yo.

Siguiendo los postulados del autor, puede afirmarse que la comprensión del fenómeno de la *empatía reiterada*, propuesto inicialmente por Stein, permite entender el mundo como un espacio compartido. Este proceso de vernos como los otros nos ven no solo define la relación intersubjetiva de la persona, sino que también enfatiza que la identidad personal no se construye de manera aislada, sino a través de un constante intercambio de percepciones ajenas. Este fenómeno tiene, además, un gran impacto en el campo educativo, pues se convierte en la base para el desarrollo de la autoconciencia y la reflexión crítica de la persona. La capacidad que tienen los

⁴¹ Rubén Sánchez. «Empatía reiterada: Una descripción fenomenológica». *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, vol. 79 núm. 302, 2023, pp. 203–219.

⁴² *Ibid.*, p. 217.

⁴³ *Ibid.*, p. 215.

estudiantes para ver el mundo desde otros puntos de vista no solo enriquece su comprensión del conocimiento, sino que fortalece su habilidad para trabajar en entornos colaborativos y diversos⁴⁴.

Monjaraz⁴⁵ establece una relación entre la empatía y la ética, al concebirla como un acto propio de cada persona en el que se hace presente la constitución del individuo psicofísico y su dinamismo. Este proceso permite comprender a la persona como un ser que se desarrolla con los demás, y es allí donde se establecen las estructuras fundantes para una ética de la persona humana, dejando de lado cualquier forma de individualismo. «La persona, al ser una estructura abierta —abierta hacia dentro y hacia fuera, hacia sí misma y hacia el otro—, permite la fundamentación de un *ethos* relacional, del Yo-Tú, del que emerge el nosotros, y, por tanto, una comprensión más acabada del bien común»⁴⁶.

La persona humana no puede comprenderse sin la relación que mantiene con el otro, pues este constituye una parte fundamental de su propio ser. Para la configuración de una propuesta ética, la estructura de la intersubjetividad —en la que se articulan cuerpo, espíritu y alma— se erige como el eje central de su constitución.

«El *ethos* de esta persona solamente puede explicarse desde su alteridad. Esto es así porque el yo —ese yo que debe necesariamente darle un sentido a su existencia— solamente se constituye en referencia al tú. La dimensión constitutiva de la estructura de conciencia determina la constitución del individuo psicofísico, que es un yo individual que, a su vez, no puede serlo sin un tú; de manera que no puede darse un yo sin un tú»⁴⁷. Lo anterior permite afirmar la inseparabilidad que existe entre el yo y el tú —el otro— como constitutivos de la alteridad, dado que esta se halla cimentada en el despliegue mismo de la empatía. La persona humana, por tanto, se fundamenta en el encuentro con otra conciencia: el otro.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Paulina Monjaraz. «La empatía como punto de partida para estructurar la ética en Edith Stein». *Memorandum*, vol. 31, 2016, pp. 206–217.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 206.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 208.

Ales-Bello⁴⁸ introduce el concepto de *entropatía* como una manera más pertinente de describir la *Einfühlung* fenomenológica desde las posturas de Husserl y Stein, diferenciándola de la empatía entendida en términos psicológicos o estéticos. Para la autora, la *entropatía* captura la esencia del acto empático como una participación interior que respeta la unicidad del otro, al tiempo que reconoce una estructura universal compartida. «Este término subraya la importancia de una comprensión precisa del otro que no se reduzca a proyecciones emocionales o simpatía superficial»⁴⁹. La *entropatía* permite percibir y responder a las vivencias del otro de manera consciente y reflexiva, promoviendo un acercamiento ético hacia la convivencia humana y valorando la alteridad como un elemento constitutivo de nuestra propia identidad.

Para Di Chiro⁵⁰, el principal logro de Stein radica en haber reformulado la fenomenología de la alteridad desde una perspectiva que enfatiza la irreductibilidad del otro, dado que «el enfoque de Stein establece un equilibrio entre la afirmación del yo y el reconocimiento del otro como un sujeto igualmente pleno»⁵¹. Este equilibrio permite superar las críticas de Ricoeur al proporcionar una base fenomenológica para la intersubjetividad que no se limita a la percepción analógica ni al sentimiento de simpatía, pues «la empatía en Stein es una herramienta para desentrañar el enigma del otro, mostrando que el reconocimiento de la alteridad no implica la disolución del yo, sino una apertura radical hacia una coexistencia compartida»⁵².

Según este autor, Stein abre nuevas posibilidades para una ética de la relación, en la que la empatía se concibe como el fundamento de una coexistencia que respeta la diversidad y la alteridad. «La fenomenología de Stein no solo responde a los desafíos planteados por Ricoeur; además, ofrece una visión más amplia de la intersubjetividad como condición para la construcción de un mundo compartido»⁵³.

⁴⁸ Angela Ales-Bello. «“Empatia” si dice in molti modi. La complessa vicenda del termine *Einfühlung*». *Bollettino Filosofico*, vol. 37, núm. 1, 2022, pp. 7–19.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 15.

⁵⁰ Antonio Di Chiro. «L’ enigma dell’ esistenza dell’ altro: Empatia e intersubjetividad en Edith Stein». *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 78, núm. 1, 2022, pp. 53–80.

⁵¹ *Ibid.*, p. 77.

⁵² *Ibid.*, p. 78.

⁵³ *Ibid.*

Desde una postura filosófica sobre el fenómeno de la empatía como experiencia *intercorpórea*, pero con aplicación en el contexto clínico, se encuentran los avances realizados por Caminha⁵⁴, quien explora la relación entre la fenomenología de Edith Stein y la concepción del cuerpo propio en Merleau-Ponty. De este modo, comprende la empatía desde una óptica estética y clínica. Para esta autora, mientras se vive, el cuerpo puede interactuar con otro y percibirse a sí mismo como un ser que se dirige hacia otro ser.

De este modo, la unidad indisoluble entre uno mismo y el «propio cuerpo nos permite considerar la empatía como una experiencia intercorpórea»⁵⁵. Por ello, la capacidad que tiene la persona de reconocer el sufrimiento en el rostro del otro se convierte en un aspecto primordial para la construcción de una comunidad basada en la comprensión recíproca. Asimismo, Caminha expone que el cuerpo humano no solo es un objeto de comprensión a nivel biológico, sino un fenómeno vivido que se encuentra en constante transformación, en el que los cuerpos interactúan y se dejan interpelar a través de una comunicación percepto-afectiva.

Caminha subraya que la intercorporeidad redefine la relación entre la persona y el objeto, proponiendo un enfoque en el que el cuerpo es un medio de expresión creativa y un puente hacia el otro, comparándolo con una obra de arte inacabada. Recalca, además, que esta apertura hacia el otro es tanto estética como ética. En el ámbito clínico, considera que la empatía desempeña un papel crucial al transformar el sufrimiento del paciente en una narrativa que posibilita su resignificación. Según la autora, este proceso exige una escucha atenta y una recepción empática por parte del analista, quien debe estar dispuesto a acoger la expresión singular del paciente sin reducirla a una explicación mecánica o causal.

Desde otra perspectiva, podría pensarse que el lenguaje es el puente que conecta a las personas con el otro; sin embargo, Caballero⁵⁶ aclara que ese soporte no es el lenguaje en sí mismo, ya que las frases que dirige el otro son solo frases. Según su postura, el lenguaje no comunica nada

⁵⁴ Iraquitan Caminha. «Empatia e dor: interlocuções entre Edith Stein e Merleau-Ponty». *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 29, núm. 48, 2017, pp. 743–756.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 748. Traducción propia.

⁵⁶ José Caballero. «Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía de Edith Stein». *Aporía: Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, núm. 3, 2012, pp. 15–28.

por sí solo; únicamente si la persona empatiza con el otro puede comprender lo que este le dice a través del lenguaje. «Usar el código como lo haría una computadora no es suficiente. La verdad es que ese código lo conocemos como un elemento de la cultura, por tanto, plasmación del espíritu humano, y ese nuestro conocer es como empatizar con ese espíritu»⁵⁷.

Para lograr el aprendizaje de esos “códigos”, por así llamarlos, la persona ha debido empatizar con el otro, dado que este se da cuenta de la importancia de lo que estoy diciendo. En este sentido, el otro «empatiza con mi espíritu subjetivo, el cual se abre a determinados valores y contenidos culturales que trato de comunicarle. Este entramado de valores y contenidos forma parte de lo que Edith, con muchos autores de su época, llama “espíritu objetivo”»⁵⁸.

Sin empatía, el lenguaje podría reducirse a una mera secuencia de sonidos emitidos por la persona, pues es solo a través de la experiencia empática que las palabras adquieren significado. Es fundamental señalar que, mediante el lenguaje, la empatía se vuelve primordial para el despliegue de la intersubjetividad, dado que el otro accede a los elementos constitutivos de la persona a través de esta forma de conocimiento. Solo empatizando con el otro puede llegarse a constituir comunidad o sociedad, pues «la empatía nos desafía a trascender nuestras limitaciones individuales y a reconocer en el otro no solo un reflejo de nosotros mismos, sino una fuente de enriquecimiento y transformación»⁵⁹.

Desde otra postura, aunque sin apartarse del propósito central de esta investigación, Alba⁶⁰ enfatiza la importancia de fomentar una cultura empática en el marco de la formación para la paz. A partir de las narrativas de maestros que vivieron el conflicto armado, la autora muestra cómo este «no solamente entró en la dinámica y la naturaleza de la escuela, sino que consiguió dejar una huella negativa; la involucró, aunque ésta se resistiera»⁶¹. Esto implicó transformar el accionar educativo de muchos docentes que se encontraban en dicha situación, obligándolos a incorporar aspectos del conflicto armado en el aula, pues ignorar esta problemática significaría desconocer

⁵⁷ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 27.

⁶⁰ Oscar Alba. *Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.

⁶¹ *Ibid.*, p. 81.

parte de la historia personal de los estudiantes y maestros, quienes constituyen uno de los ejes fundamentales de la educación.

Lo anterior denota la importancia de promover en la escuela una cultura de la empatía que fomente una actitud crítica frente a diversas situaciones, dado que la intención fundamental de formar para la paz consiste en reconocer los acontecimientos del pasado para asumirlos de manera diferente. Estas aspiraciones y posibilidades se ven permeadas por las narrativas de los maestros, ya que estas posibilitan la construcción de diversas memorias en la interacción con las narrativas de los otros, generando así un puente directo entre la empatía y la imaginación, puesto que las narrativas constituyen una forma de expresión de la empatía.

Es por esto que fomentar las relaciones humanas y generar vínculos en pro de la formación para la paz constituye una tarea fundamental de la escuela, dado que es allí donde el ser humano comparte sus experiencias y emociones, las cuales, mediante las narrativas, permiten dilucidar los ciclos de la violencia y fomentar «el diálogo con los otros, la trascendencia del abordaje de asuntos inmediatos, locales, nacionales y globales y, principalmente, la puesta en marcha del cambio»⁶², cambio que se hace especialmente necesario en las escuelas colombianas.

CONSTITUCIÓN DE LA PERSONA HUMANA: ESTUDIOS PREVIOS

La constitución de la persona ha sido objeto de profundas reflexiones filosóficas orientadas a comprender la complejidad del ser. En este apartado se exploran diversas perspectivas que coinciden en resaltar la esencia de la persona. A partir del diálogo interdisciplinario entre autores como Pezzella, Gutiérrez, Larrauri, De Rus y Sánchez, se pretende ofrecer un panorama actualizado sobre cómo estos estudios previos han enriquecido el debate en torno a la identidad personal, la subjetividad, la vulnerabilidad y la relevancia de la dimensión espiritual y afectiva en la constitución de la persona.

⁶² *Ibid.*, p. 87.

Pezzella⁶³ resalta la distancia que Stein toma frente a la psicología empírica, al considerarla insuficiente para captar la complejidad de la persona como unidad constituida por cuerpo, alma y espíritu. En este sentido, destaca que esta antropología trasciende los límites del cientificismo al incorporar una dimensión trascendental que reconoce la interrelación entre lo físico y lo espiritual. Como explica la autora, «Stein logra unir los hallazgos fenomenológicos con la tradición cristiana, ofreciendo una comprensión del ser humano que abraza tanto su condición finita como su aspiración a lo infinito»⁶⁴.

Asimismo, enfatiza que la pasión de Stein por comprender la condición humana radica en su compromiso con una filosofía que considera al ser humano portador de una profundidad esencial, dado que «la persona humana, consciente y libre, refleja la profundidad de su esencia al tiempo que se asemeja a Dios, quien respeta su libertad»⁶⁵. Esta profundidad esencial se manifiesta en la capacidad que tiene la persona para dialogar consigo misma y con lo trascendente, explorando su propia naturaleza finita y, al mismo tiempo, aspirando a una conexión con lo infinito. De este modo, la comprensión de la persona no solo redefine el concepto de libertad humana, sino que también subraya su responsabilidad en la búsqueda de sentido, la cual se traduce en una apertura continua hacia el conocimiento de sí misma y del otro.

A su vez, y siguiendo los postulados de Gutiérrez⁶⁶, puede afirmarse que la empatía es fundamental para la constitución de la persona, su autoconocimiento y la autoevaluación de su vida. No obstante, en ocasiones la experiencia empática puede enfrentarse a dominios axiológicos cerrados, generando una desvalorización de la misma. «La representación del otro es una vivencia original de una realidad actual, que permite situarnos en el interior de la otra persona, como si nosotros fuéramos su centro vital»⁶⁷. Sin embargo, cuando se confunden el acto empático y la

⁶³ Anna Pezzella. «La pasión por lo humano: Empatía y persona en Edith Stein». *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 78, núm. 1, 2022, pp. 35–52.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁶⁶ Ananí Gutiérrez. *La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2018.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 337.

percepción externa que tiene la persona, se puede recurrir a contenidos engañosos respecto del otro.

La persona no puede entenderse como la suma de partes, sino como una unidad que se constituye en el ser y en el devenir, pues «la persona es una realidad ontológica que trasciende lo material para manifestar una interioridad irreductible»⁶⁸. De ahí la importancia del núcleo espiritual, en donde el *yo profundo* hace emerger la voluntad y la libertad para la configuración de la persona. Este núcleo no solo orienta la acción humana, sino que también establece el vínculo hacia la relación con los otros, dado que «la voluntad no se limita a un acto funcional, sino que representa el dinamismo esencial de la persona hacia el bien y la verdad»⁶⁹

Un aspecto fundamental que resalta Gutiérrez⁷⁰ es la exploración de la vulnerabilidad de la persona como parte constitutiva de la subjetividad humana, pues «la estructura de la persona no puede ser comprendida plenamente sin considerar su apertura hacia el otro y su capacidad de ser afectada por él»⁷¹. Esta apertura no solo favorece el autoconocimiento, sino que también cimienta la empatía y la intersubjetividad, apartados fundantes para la constitución de la vida comunitaria. Para que dicha apertura sea posible, es necesario el cuerpo como expresión de la vida espiritual, ya que este «no es un instrumento separado del yo, sino la manifestación visible de la persona en el mundo»⁷². De ahí que se refuerce la idea de que la persona es una unidad integrada y no fragmentada.

Desde otra postura, Larrauri⁷³ desarrolla su estudio en torno a la relación aristotélico-tomista y su articulación con los postulados de Stein para comprender a la persona como un ser relacional. En primer lugar, expone las bases metafísicas de la jerarquización del ser, dado que «en la persona nos hemos encontrado con categorías diferentes a las de una metafísica meramente cósmica, que hemos ido estudiando desde la perspectiva de la relación: el yo, la intencionalidad, los

⁶⁸ *Ibid.*, p. 153.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 175.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*, p. 181.

⁷² *Ibid.*, p. 189.

⁷³ Luis Larrauri. *Persona y relación en Edith Stein: Contribuciones a una concepción relacional de la persona*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2019.

sentimientos, la empatía»⁷⁴. En el caso de la persona, la relación no solo determina su ser, sino que lo enriquece y lo trasciende. De ahí que, para el autor, la empatía y el amor aparezcan como las fuerzas que permiten la verdadera expansión del yo al integrar al otro en la propia existencia.

Cuando en la relación entre dos personas media el amor, como en la amistad, el matrimonio o en una simple relación de fraternidad, entonces se hace posible que una persona aproveche la energía vital de la otra y se alimente de ella. De esta manera, el *aliud* que es la otra persona me influye más, hasta el punto de que puedo llegar a depender entitativamente más del otro, porque participo más del ser —en cuanto esencia— de la otra persona, y me afecta más lo que le ocurre⁷⁵.

La plenitud de la persona no se alcanza en el aislamiento, sino en la apertura y la entrega a los demás. Desde la postura de este autor, el amor posibilita la autotrascendencia y la comunión con el otro, permitiendo así configurar la verdadera esencia de la persona.

De Rus⁷⁶ sostiene que la persona es un ser dotado de interioridad y de apertura hacia el otro, ya que no puede reducirse únicamente a su capacidad intelectual o a su aspecto biológico, sino que debe entenderse desde su ser en el mundo, su capacidad de apertura a la trascendencia y su vínculo con los demás —mediado por la empatía—. El yo se constituye, así, en relación con los otros y en el diálogo constante que establece consigo mismo y con su mundo.

La empatía permite a la persona conocer el mundo externo existente y, a partir de ello, construir comunidad, pues «al experimentar el mundo como una realidad que las conciencias tienen en común y como un tejido en el que participan, cada uno se experimenta como un ser comunitario en múltiples niveles»⁷⁷. Por lo tanto, puede afirmarse que la persona se forma en comunidad, dado que, a través de las experiencias compartidas, se configura un carácter específico de comunidad en el que las personas se reconocen y se relacionan entre sí.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 282.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 284.

⁷⁶ Éric de Rus. «Pessoa e comunidade segundo Edith Stein: uma experiência da comunhão». En: Mahfoud, Miguel y Savian, Juvenal. (Eds.). *Diálogos com Edith Stein: Filosofia, Psicologia, Educação* (pp. 119–143). São Paulo: Paulus, 2017.

⁷⁷ *Ibid.* Traducción propia.

Sánchez⁷⁸ analiza, desde una perspectiva fenomenológica, los postulados de Edith Stein en torno a la persona y su relación con lo divino, destacando cómo la apertura interior constituye una condición fundamental para el autoconocimiento y el encuentro con lo trascendente, dado que la vivencia religiosa, en su forma más pura, está vinculada con la apertura de la persona⁷⁹. Esta apertura no solo posibilita el autoconocimiento, sino que también genera las condiciones para que la persona acoja lo divino y experimente su transformación espiritual.

Un aspecto fundamental para la comprensión de la persona y su relación con el fenómeno religioso es la centralidad del alma, dado que:

el lugar propio del yo, y ello vendría también a coincidir con el lugar auténtico de la persona, es este punto más profundo del alma. Quien vive desde este punto vive de una manera más auténtica y es más dueño de sí mismo, de sus actos, de su cuerpo, sus hábitos, etc. Pero a este lugar se llega descendiendo el yo: sumergiéndose en lo profundo de sí mismo, o sea, en su alma. Desde este punto profundo del alma la persona toma postura y responde a lo que vivencia, es allí donde las experiencias le afectan interiormente⁸⁰.

Por eso, este centro interior permite que la persona experimente la autenticidad y la libertad propias de una vida plena, pues el *ánimo* (*Gemüt*) está intrínsecamente relacionado con la afectividad, la cual constituye un factor esencial para la comprensión del ser humano. En este sentido, «el alma es un ser espiritual que posee una dimensión interior»⁸¹, lo que le permite al ser humano abrirse al encuentro consigo mismo, con los demás y con lo trascendente. No obstante, el autor aclara que, para que la persona pueda tener una experiencia religiosa, necesita la apertura del alma, dado que no todas las personas pueden vivir experiencias religiosas ni experimentarlas del mismo modo.

⁷⁸ Rubén Sánchez. «Fenómeno religioso y apertura de la persona en la perspectiva de Edith Stein». *Quién*, núm. 16, 2022, pp. 51–68.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*, p. 59.

⁸¹ *Ibid.*, p. 61.

El ser y su formación

En este apartado se recogen las investigaciones relacionadas con el concepto de formación del ser, abordadas por diversos autores que reconocen su importancia y aportan distintas perspectivas para su comprensión.

Salcedo⁸² establece una relación entre los conceptos de identidad y formación a partir de grandes exponentes como Hegel y Ricoeur, y analiza cómo estos se vinculan con el ser en sí mismo. El autor resalta que el ser no permanece inerte ante las circunstancias, sino que requiere un constante cambio y movimiento, logrando así transformar su entorno y transformarse a sí mismo, puesto que «la acción produce una continua movilidad y el cambio en el ser que se es para deslizarse hacia el ser que desea ser»⁸³. Por ende, la existencia del ser está mediada por la existencia del otro, ya que es mediante su reconocimiento que el ser puede afirmarse o negarse. De ahí que la formación permita el despliegue de la persona en el mundo y, a su vez, que esta devenga otro siendo el mismo: «esto significa que el ser cambia, se transforma sin dejar de ser el mismo»⁸⁴, dado que su devenir no se presenta como algo acabado, sino que se forma mediante las experiencias con el otro.

Si se analiza la formación del ser desde otro punto de vista, Silva⁸⁵ establece cómo deviene la persona que puede formarse en su temporalidad, siguiendo así una de las teorías de Husserl, la cual plantea que, para acceder al sentido del tiempo mismo, es necesario objetivarlo. No obstante, la conciencia del tiempo está relacionada con el percibir, con la forma y con el modo en que la persona aprehende un objeto. De ahí que «el darse de la conciencia deviene respecto de algo, por lo que se configura, desde cada acto de aprehensión, como una impresión, un ponerse manifiesto un presente inmanente»⁸⁶. Lo anterior permite aseverar que la aprehensión de las cosas acontece intencionalmente como un fluir de la conciencia.

⁸² Evelio Salcedo. «Identidad y formación: Entre Hegel y Paul Ricoeur». *Ensayo y Error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 37, 2009, pp. 29–54.

⁸³ *Ibid.*, p. 36.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 86.

⁸⁵ Wilmer Silva. «La formación como horizonte de temporalidad». *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 27, núm. 62, 2013, pp. 169–183.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 171.

El otro se constituye a partir de sus experiencias y de la diversidad de temporalidades que pueden existir y correlacionarse. Por ello, «se trata de pretender constituir la otredad, la propia identidad, el ser personal de quien puede y debe autoconstituirse en su temporalidad-subjetividad propia»⁸⁷, de modo que la temporalidad no puede ser dominante ni excluyente.

Es importante resaltar que la formación de la subjetividad se da para la intersubjetividad, de modo que no se puede eliminar del todo la subjetividad de la persona con la intersubjetividad que esta posee. Por este motivo, la educación debe propender por la constitución de la temporalidad de la persona, pues, si se estudia la formación como un proceso pedagógico de humanización, esta debe estar orientada a la realización personal, especialmente en el enfoque sociocrítico, que revela la necesidad de formar desde un ámbito crítico, político y social, donde se «aborden todas las formas de despersonalización y deshumanización, como el sufrimiento, la discriminación, la opresión, pero sobre todo, desde lo cual se posibilite una formación teniendo como horizonte la transformación de dichas condiciones»⁸⁸. Se trata, entonces, de fortalecer el reconocimiento del otro y la tolerancia frente a sus diferencias.

Desde otra perspectiva, Meis⁸⁹ explicita la importancia del diálogo formativo planteado por Stein, especialmente la relación del yo con el pienso, el siento y el quiero, puesto que la persona, en el sentir, puede acceder al yo, y de esta manera surge un yo consciente (siente), aunque este se transforma (quiere). De ahí que el *logos* de la formación sea el “yo siento”, relacionado con el ser y el no ser. Dentro del diálogo formativo, el autor resalta que los niños son quienes mejor pueden llevarlo a cabo, puesto que los adultos han tergiversado algunas cuestiones normales de la vida, mientras que los niños, en su forma de responder, develan toda la verdad.

La formación debe fomentar y cultivar las potencias del alma; sin embargo, para que esta suceda, se deben tener en cuenta la autoformación, el autoadiestramiento y el autodesarrollo⁹⁰. Sin estos tres factores no se puede constituir la persona, pues el hombre «no llega al mundo

⁸⁷ *Ibid.*, p. 178.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 181.

⁸⁹ Anneliese Meis. «La certeza de ser y diálogo formativo en Edith Stein». *Cuadernos de Teología*, vol. 8, núm. 1, 2016, pp. 6–27.

⁹⁰ Rubén Sánchez. «Persona y formación: El aporte antropológico de Edith Stein a la educación». *Open Insight*, vol. 9, núm. 17, 2018, pp. 49–67.

“terminado”, puesto que a lo largo de toda su vida se ha de ir construyendo y renovando a sí mismo en un constante proceso de transformación»⁹¹. En este sentido, la educación juega un papel fundamental en la formación de las personas, debido a que debería centrarse en las capacidades y aptitudes que el estudiante posee, resaltando su individualidad sin dejar de lado el medio que lo rodea. No obstante, esta premisa es difícil de lograr, ya que se deben educar grupos amplios, los contenidos no siempre son acordes con los intereses de los estudiantes y algunos docentes no están interesados en la formación de sus alumnos.

Al analizar la formación del ser se entrevé la importancia de estudiar la formación en el campo educativo, puesto que es desde allí donde pueden surgir mayores transformaciones para la persona. Por ello, la formación debe ser el principio y el fin de toda acción pedagógica, ya que permite la condición de existencia de lo humano. No obstante, la educación no puede entenderse como un proceso exterior a la persona misma; esta se concibe como «una forma de ser (de la que se sigue una forma de obrar, de estar, etc.) con la que cada ser humano se va constituyendo y es el principal responsable de lo que llega a ser»⁹², es decir, autoformación, lo cual implica el darse a sí mismo y por sí mismo. Este darse a sí mismo y por sí mismo supone que el yo, inicialmente débil e indefinido, deba ir dándose forma para ejercer su libertad; y es esa libertad la que permite al ser humano hacerse responsable de sus acciones, elecciones y, a su vez, de las consecuencias que estas generan en su contexto social.

Segura *et al.*⁹³ exponen la relación que existe entre educación y formación humana, teniendo en cuenta postulados como *Paideia* y *Bildung*, con el fin de analizar la trascendencia que tiene el concepto de formación en el ser humano. Plantean, en primer lugar, que una de las tareas principales de la educación en los procesos de formación es humanizar a la persona desde muy temprana edad, puesto que esta está inmersa en una cultura y necesita tener una visión clara de las expectativas sociales, del respeto a la vida, de la dignidad humana y de las relaciones con el otro.

⁹¹ *Ibid.*, p. 50.

⁹² William Daros. «La educación entendida como formación humana y social». *Invenio*, vol. 15, núm. 28, 2012, pp. 19–28; p. 23.

⁹³ Gustavo Segura *et al.* «La formación humana desde una perspectiva sociocultural». *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, núm. 102, 2019, pp. 55-69.

De modo que «al ser capaces de interpretar e incidir sobre la realidad, se descubre en cada uno de sus actos»⁹⁴.

El proceso formativo se convierte en un proyecto de humanización que permite asumir representaciones y sentidos para la humanidad. Sin embargo, cada persona debe ser capaz de ser humana y cada sociedad tiene la tarea de humanizar a sus integrantes. En cuanto a los conceptos de *Bildung* y *Paideia*, los autores afirman que ambos siguen «siendo referentes educativos para la sociedad moderna, reiterando sus ideales de perfeccionamiento y realización personal, que se asocian con los saberes requeridos»⁹⁵. No obstante, señalan que se ha reducido la capacidad de las personas para vislumbrar fenómenos emergentes, en referencia a los que acontecen en la naturaleza.

Siguiendo el concepto de *Bildung*, se encuentran las contribuciones realizadas por González-Di Pierro⁹⁶, quien resalta que uno de los aportes fundamentales de Edith Stein es su legado pedagógico, pues detalla de manera filosófica el concepto de *Bildung*, iniciando por toda la concepción del alma para llegar al de autoformación. «Stein inicia preguntándose por la materia en cuestión, es decir, por cuál es la materia de la *Bildung*, y responde que es, precisamente, todo aquello que aún no está formado y, por esa razón, es susceptible de ser formado»⁹⁷.

Esta perspectiva deviene de un punto de vista aristotélico-tomista, según el cual la persona no está completamente acabada, sino que posee una predisposición hacia una nueva forma. Siguiendo los postulados de Stein, a esta nueva forma se le denomina autoformación, pues el ser humano, en su actuar, está guiado por un tipo de libertad que le permite crecer como persona: «cuando se habla de autoformación, esto significa que los actos que lleva a cabo la persona, a través de la esfera espiritual, son actos libres, razón por la cual se dice que la persona es libre»⁹⁸.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 57.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 67.

⁹⁶ Eduardo González-Di Pierro. «Los muchos legados de Edith Stein». *Eikasía: Revista de Filosofía*, núm. 109, 2022, pp. 15-37.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 26.

⁹⁸ *Ibid.*

Señala, además, que uno de los errores más frecuentes al hablar de la *Bildung* es entenderla en términos de posesión, pues a lo largo de la historia se ha asumido que una persona formada lo está porque posee un mayor conocimiento sobre un tema específico. Si bien este aspecto es fundamental, debe ir acompañado de la libre acción de la persona y,

quienes le suministran esos materiales exteriores: los *Bildner*, educadores. Esta labor, como se ha dicho, de responsabilidad infinita, es el punto de partida para que se llegue al ideal de autoformación y por eso, en la propuesta pedagógica de Stein encontramos una dimensión ética de gran relevancia que constituye una riqueza dentro de este legado pedagógico, ya de por sí uno de los que muestran mayormente la herencia steiniana para nuestro tiempo⁹⁹.

Torralba¹⁰⁰ resalta que, según Stein, los términos “educar”, “formar” y “enseñar” poseen significados distintos, toda vez que *enseñar* (*Unterricht*) es un proceso centrado en el desarrollo intelectual de la persona, en el que prima la adquisición de conceptos, percepciones claras y juicios verdaderos¹⁰¹; mientras que *educar* (*Erziehung*) involucra la voluntad y busca la realización auténtica del individuo, orientándose hacia el desarrollo integral de su verdadera identidad pues,

la educación es un arte supremo que tiene como finalidad la recreación de la persona a partir de su alma, trabajo que excede las competencias humanas. Se trata de aclarar lo que cada uno está llamado a ser. A su juicio, el rol del educador consiste en darse cuenta de las disposiciones, de las cualidades y de los talentos de cada cual con el objetivo de permitir, potenciar y fortalecer su pleno desarrollo. La educación procede, como veremos, de un doble movimiento: la interiorización y la elevación¹⁰².

En contraste, la *Bildung* es un proceso que «tiene que ver, esencialmente, con el proceso de dar forma (*die Gestalt*), con la configuración de la personalidad humana (*die menschliche*

⁹⁹ *Ibid.*, p. 27.

¹⁰⁰ Francesc Torralba. *La Bildung como teología de la educación: Análisis hermenéutico de la obra de Edith Stein (1891–1942)*. Tesis. Universitat Ramon Llull, 2020.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*, p. 24.

Persönlichkeit) a través de un conjunto de fuerzas externas e internas (*die Kräfte*)»¹⁰³. De ahí que, para el autor, la formación humana esté impulsada por fuerzas materiales, espirituales y por la gracia divina; esta última constituye un aspecto crucial en el pensamiento steiniano, dado que implica una dimensión trascendental en la formación integral de la persona, reconociendo así al ser humano como imagen de Dios.

Este proceso formativo tiene como eje central la conciencia reflexiva del “yo”, entendido como el núcleo de la persona, pues es ahí donde esta comprende su realidad y alcanza la plenitud. En la formación se busca que cada individuo realice su propio ser según su esencia particular y única. Por esta razón, la educación debe entenderse como un encuentro empático entre el maestro y el estudiante, dado que

formar a un ser humano consiste en propiciar su autoconocimiento, no sólo de la corporeidad; sino, especialmente, del alma. En la auténtica formación, el maestro invita al discípulo a mostrar su propio rostro, a definirse, a decidir quién quiere ser, qué uso quiere hacer del tiempo que le ha sido dado, en suma, a constituirse como sujeto responsable. Así, la formación de uno mismo implica el cuidado de sí respecto del propio estar en el mundo¹⁰⁴.

Coelho y Barreira¹⁰⁵ concluyen que la obra de Stein ofrece una aproximación a la autenticidad como proceso formativo, al destacar la necesidad de un equilibrio entre los valores universales y las disposiciones personales. La autenticidad no es simplemente un estado, sino un continuo devenir en el que la corporeidad, la *psique* y el espíritu no solo son esenciales para el desarrollo individual, sino también para la convivencia y la comunidad. Para lograr construir comunidad, resulta esencial el proceso de autoformación de la persona, dado que este implica un compromiso activo del individuo con su núcleo personal.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 2.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 405.

¹⁰⁵ Achilles Coelho y Roque Barreira. «Formación de la personalidad auténtica y corporeidad a la luz de Edith Stein». *Psicologia USP*, vol. 29, núm. 3, 2018, pp. 345–353.

Para los autores, el legado de Stein inspira a repensar la formación humana como un diálogo constante entre la singularidad y los valores compartidos¹⁰⁶. De ahí que este enfoque proporcione una valiosa guía para abordar las tensiones contemporáneas de la autenticidad, el autodescubrimiento y el compromiso con el mundo, invitando a la persona a reconciliar su singularidad con los valores colectivos en su búsqueda de una vida plena y significativa.

Formación y escuela

Silva¹⁰⁷ explica cómo la subjetividad, la formación y la fenomenología son referentes para constituir lo humano e intersubjetivo de la persona. De ahí que, en la formación, sea importante la autocomprensión y la autorresponsabilidad con el mundo de la vida, puesto que, en el *formarse*, es necesario que la persona se comprenda como un sujeto de capacidades que repercuten en su vida intersubjetiva; lo cual no es otra cosa que el despliegue del *yo puedo*. En este despliegue del *yo puedo*, o más específicamente del *homo capax*, es fundamental que el sujeto no solo participe en la construcción del mundo y sea responsable de transformarlo intencionalmente. Asimismo, el autor anota que la formación es un proceso inacabado en el cual intervienen diversos aspectos que deben seguir siendo investigados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar que la comprensión de las capacidades humanas relacionadas con el devenir de la persona en su formación hace necesario que las políticas educativas se orienten hacia la formación integral de todo ser humano, y no hacia la imposición de aspectos académicos, políticos y sociales que controlan a un *yo* que necesita aprender. Además, se debe considerar que «cada persona está en capacidad volitiva de tomar posición»¹⁰⁸.

Desde otro horizonte, Cañón *et al.*¹⁰⁹ afirman que existen tres aspectos teóricos que posibilitan la formación del estudiante: la intersubjetividad, la escuela y el Estado. La intersubjetividad se comprende como «el despliegue de la individuación que trasciende la

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ Wilmer Silva. «La formación como horizonte de temporalidad». *Op. cit.*

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 260.

¹⁰⁹ Liz Katherine Cañón Parra *et al.* *Capacidad y formación: El desarrollo humano como devenir del sujeto social*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017.

transindividuación»¹¹⁰. Esto se fundamenta en el fomento de las capacidades y de la inteligencia personal, así como en el reconocimiento propio y en el de los demás.

Plantean también que «la escuela es el espacio propicio para desarrollar la vida intersubjetiva del estudiante»¹¹¹, puesto que es allí donde la persona aprende a dialogar y a respetar las opiniones de los demás. Además, este espacio permite formar al estudiante como un ciudadano crítico, participativo y democrático. No obstante, es importante tener en cuenta que las instituciones educativas tienen una tarea fundamental: formar estudiantes con criterio propio, preocupados por su vida social y personal, para así transformar la cultura a la cual pertenecen. De modo que el Estado es el garante del desarrollo humano a partir de las capacidades; este debe asegurar a las personas una vida digna, plena y de bienestar, así como brindar las herramientas que permitan una sociedad más justa. Por ello, «si el Estado promueve las condiciones necesarias para el despliegue de capacidades en el estudiante, se podrá asegurar la vida intersubjetiva desde la escuela»¹¹².

Se resalta asimismo la importancia de la dimensión intersubjetiva en el proceso educativo de la persona, pues esta necesita de la experiencia de los otros para su desarrollo en la sociedad: «la educación es un fenómeno que solo tiene sentido y razón de ser en la relación de unos con otros y en el reconocimiento mutuo. Por ello, tanto la intersubjetividad como la alteridad se refieren a esta pluralidad de sujetos-yo que se relacionan entre sí»¹¹³.

No obstante, esta experiencia con el otro, que se funda en la empatía, está mediada por el cuerpo: «el cuerpo vivo de la persona tiene la peculiaridad de ser un cuerpo expresivo, lo que hace, a su vez, que en esa expresividad se manifieste la unidad psicofísica de la persona»¹¹⁴. De modo que este cobra importancia en el fenómeno de la empatía: «en ella, la percepción que tenemos del

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 60.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 87.

¹¹² *Ibid.*, p. 88.

¹¹³ Rubén Sánchez. «Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica». *Areté*, vol. XXXIII, 2021, pp. 337-365; p. 339.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 347.

otro no es igual a la percepción que tenemos de un objeto. La razón es que el otro no es un objeto, sino un sujeto como yo, si bien se trata de otro yo. Pero demos un paso atrás»¹¹⁵.

Cabe resaltar, de igual manera, que la experiencia intersubjetiva que tiene la persona del mundo es una experiencia *intercorpórea*, dado que, mediante el cuerpo, nos relacionamos con el otro, pues este se presenta como un cuerpo vivo que posee un movimiento libre,

cada yo se experimenta a sí mismo corporalmente como el punto cero de las coordenadas espaciales; en la empatía, se da el reconocimiento de que mi punto cero aparece en ella como “un punto en el espacio entre muchos”. Se da entonces mi cuerpo entre otros cuerpos, mi perspectiva dentro de muchas otras perspectivas y mis campos de sensación como una posibilidad de muchos otros campos de sensación¹¹⁶.

Si bien en todo proceso de enseñanza y aprendizaje se hace uso del cuerpo para comunicar o llevar a cabo una acción, es en la educación donde la persona puede desplegarse para su propio desarrollo. En la medida en que comparte con el otro, vive en interculturalidad y se esfuerza por comprenderlo, se hace posible el despliegue de la empatía; es decir, la empatía constituye el fundamento de la educación¹¹⁷.

Por último, y a modo de cierre, es preciso enfatizar que la revisión realizada sobre diversas investigaciones muestra que, aunque la empatía ha sido estudiada desde distintos enfoques —éticos, psicológicos y pedagógicos—, aún permanece abierta la necesidad de establecer su papel central en la constitución de la subjetividad en contextos educativos, especialmente en los niños.

En efecto, al reconocer la empatía no solo como una habilidad social o psicológica, sino como una vivencia originaria que permea el desarrollo subjetivo y la interacción entre las personas, se revela un aspecto fundamental para el ámbito educativo. Por ello, el camino que se abre implica transitar hacia una fundamentación teórica de la investigación, explorando cómo la empatía es entendida como una vivencia originaria para luego constituir la en eje de la formación humana de

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 350.

¹¹⁷ *Ibid.*

los estudiantes. Este camino supone una aproximación fenomenológica orientada a explorar las maneras en que las experiencias empáticas configuran el reconocimiento del otro para la construcción de comunidad.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA PERSONA, LA EMPATÍA Y LA FORMACIÓN

Toda indagación rigurosa que pretenda pensar la formación desde la experiencia de la empatía exige, de manera ineludible, el esclarecimiento de las estructuras esenciales que configuran dicho fenómeno. Esta tarea, lejos de remitir a una mera taxonomía de conceptos operativos, convoca una articulación categorial orientada por el modo en que los fenómenos mismos se dan en la experiencia, es decir, por la vía de su manifestación originaria. En este sentido, el presente apartado no busca ofrecer definiciones técnicas o instrumentales, sino más bien desplegar el horizonte categorial desde el cual se deja ver la formación como un acontecimiento viviente y profundamente intersubjetivo.

Este horizonte no se construye a partir de presupuestos externos ni de marcos teóricos predeterminados; por el contrario, se configura a través de una actitud fenomenológica que atiende a las esencias tal como se revelan en el análisis descriptivo de la experiencia. Así, las categorías que aquí se presentan no derivan de una lógica deductiva ni de un sistema conceptual cerrado, puesto que emergen del encuentro con los fenómenos mismos: del gesto empático, del rostro del otro, de la experiencia de ser formado y de formar, y del llamado ético que atraviesa toda relación interhumana. Este proceso de descubrimiento se ha nutrido del diálogo con las intuiciones filosóficas de Husserl, Scheler y, de manera central, Edith Stein, cuyas obras han permitido pensar el fenómeno educativo desde una ontología de la persona y una fenomenología del espíritu encarnado.

Las categorías de persona, empatía y formación que se despliegan a continuación, lejos de constituir elementos aislados o yuxtapuestos, deben comprenderse como momentos estructurales de una única experiencia: la de la persona que, siendo unidad viva de cuerpo, alma y espíritu, se abre a la alteridad, se deja afectar por los valores y se constituye a sí misma en el encuentro con el otro. En este sentido, la formación no es una simple consecuencia de procesos externos ni la empatía un acto periférico de simpatía afectiva, sino el modo mismo en que el ser humano se realiza en su vocación más propia: la de ser con otros, ante otros y para otros, en la verdad de su libertad.

Por tanto, lo que sigue no constituye un marco en el sentido técnico del término, sino una tentativa de esclarecimiento en su sentido más profundo: un esfuerzo por nombrar aquellas estructuras originarias que hacen posible la formación como experiencia espiritual e intersubjetiva, arraigada en el modo de ser de la persona humana. Desde esta orientación, el análisis que aquí se propone no busca clausurar el sentido, sino mantenerlo abierto, como corresponde a toda fenomenología que se toma en serio el aparecer del fenómeno.

LA EMPATÍA EN EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

*La formación no es la posesión de conocimientos exteriores, sino la configuración que la personalidad humana asume bajo la influencia de múltiples fuerzas formadoras*¹¹⁸.

En la base de toda investigación sobre el fenómeno de la empatía, especialmente en el campo de la formación humana, subyace el contenido implícito de la persona: sus vivencias, sus creencias y todo el fundamento que la constituye como tal, es decir, su esencia. Para indagar en ello se recurrirá a la reducción fenomenológica, pues la fenomenología, como método, permite la clarificación de los aspectos del conocimiento. Sin embargo, surgen preguntas: ¿toda vivencia que se me presenta es real? ¿Puede existir algún engaño? ¿O acaso mi única realidad es la vivencia que tengo de las cosas? De este modo, el siguiente acápite profundizará en el concepto de empatía en su forma más originaria, con el propósito de comprenderla, iniciando por una diferenciación entre las teorías de Husserl, Lipps y Scheler, para luego constituir la desde la perspectiva de Stein.

Es fundamental aclarar que la elección del término *empatía*, desde la fenomenología steiniana, no obedece a una preferencia terminológica, sino a que expresa con precisión la estructura intencional de un tipo específico de vivencia. En efecto, Stein no utiliza *empatía* como sinónimo de simpatía, inferencia o imitación, sino como el acto mediante el cual se accede, de manera mediada pero directa, a la conciencia del otro. Este acceso no se reduce a la aprehensión

¹¹⁸ Edith Stein. «Fundamentos de la formación de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 195-214). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003b, p. 197.

externa de gestos ni a una construcción racional sobre lo que el otro podría sentir; por el contrario, constituye una forma de experiencia irreductible que posibilita la copertenencia intersubjetiva. Como ella misma señala: «el ejercicio de la empatía es fundamental para que el ser humano reconozca a los otros como “sujetos” de experiencia, y no como meros objetos»¹¹⁹. De ahí que esta aprehensión no sea equiparable a una percepción objetiva ni a una deducción lógica. Como aclara Stein: «puedo dudar si esa cosa que veo ante mí existe, pues subsiste la posibilidad de un engaño: por eso debo excluir la posición de existencia, no me está permitido hacer ningún uso de ella; pero lo que no puedo excluir, lo que no está sometido a ninguna duda, es mi vivencia de las cosas (...) que permanece inalterado en su carácter total y puede ser hecho objeto de consideración»¹²⁰. Por ello, la vivencia de presencia es lo que caracteriza también el acto empático, aunque referido a la conciencia ajena.

Más aún, no se trata simplemente de ver un gesto o escuchar una frase, sino de comprender el sentido que en ella se expresa, como cuando «puedo oír que alguien hace una observación inoportuna y ver que se ruboriza por ello; entonces no sólo entiendo la observación y veo la vergüenza en el rubor, sino que conozco que él reconoce su observación como inoportuna y que se avergüenza porque la ha hecho»¹²¹. Esta capacidad de captar el sentido de una vivencia ajena no es producto de una inferencia, sino de una experiencia intencional particular que remite, como afirma Stein, a una estructura originaria: «pero todavía es posible hacer otra consideración más radical. Todos estos datos del vivenciar ajeno remiten a un tipo fundamental de actos en los que este vivenciar es aprehendido y que ahora, prescindiendo de todas las tradiciones históricas que tienen apego a la palabra, designaremos como empatía»¹²². De ahí que, para Stein, «este sucedáneo de la empatía bien se podría imputar a las “suposiciones”, pero no —como quiere Meinong— a la empatía misma»¹²³; y precisa, además, que «si la empatía ha de tener el sentido definido

¹¹⁹ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.* p. 33.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 80.

¹²¹ *Ibid.*, p. 91.

¹²² *Ibid.*, p. 82.

¹²³ *Ibid.*, p. 91.

rigurosamente por nosotros, a saber, experiencia de la conciencia ajena, entonces es empatía sólo la vivencia no originaria que manifiesta una originaria, pero no la originaria ni la “supuesta”»¹²⁴.

En esa misma línea, Stein distingue la *empatía* de cualquier forma de imitación o proyección al subrayar que «aquello por lo que su alegría nos está dada no es ni la alegría originaria por el resultado ni la alegría originaria por su alegría, sino aquel acto no originario que antes designábamos como empatía»¹²⁵; y añade que «este procedimiento puede aparecer como complementario cuando la empatía falla, pero no es propiamente experiencia»¹²⁶. Por lo tanto, el uso del término *empatía* responde a la necesidad de nombrar una forma específica de intencionalidad que permite la constitución del otro como persona, sin reducirlo ni a objeto de percepción ni a resultado de inferencia.

En este marco, *Einfühlung* no puede entenderse como una mera simpatía emotiva ni como una reproducción mental del estado ajeno, sino como un acto fundante de sentido mediante el cual el *yo* se abre al otro en su alteridad irreductible. Para comprender con mayor claridad este fenómeno, resulta necesario comenzar con una diferenciación entre las posturas de Husserl, Lipps y Scheler, para luego establecer una comprensión fenomenológica propia de la empatía a partir de la propuesta rigurosa de Edith Stein.

Husserl y la empatía como presentación del otro

Husserl, a lo largo de su trayectoria fenomenológica, se distingue por realizar una auténtica arqueología del mundo interior humano. Si bien el tema de la persona había sido abordado por pensadores como Agustín, Descartes o Kant —a quienes Husserl reconoce como antecedentes—, su originalidad consiste en desplazar el foco hacia el análisis de las experiencias interiores vividas, introduciendo con ello un nuevo acceso a la subjetividad. En este marco, la *empatía* (*Einfühlung*) emerge no solo como un problema metodológico dentro del proyecto fenomenológico, sino también como una cuestión estructural que media entre la subjetividad y la intersubjetividad.

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ *Ibid.*

Agustín había hallado en la interioridad la fuente de las ideas innatas, incluida la noción de Dios; Descartes había privilegiado la actividad del pensamiento como fundamento del *yo*; y Kant había sistematizado las condiciones *a priori* del conocimiento en formas como el espacio, el tiempo y las categorías. De ahí que, influenciado por Franz Brentano, Husserl introduzca un giro decisivo al considerar que la vivencia subjetiva posee una estructura intencional e inmanente que permite, paradójicamente, la posibilidad de apertura al otro.

Ahora bien, en el marco de la fenomenología trascendental, Husserl se enfrenta a un problema de fondo: ¿cómo puede el *yo*, que me es dado originariamente en las vivencias, llegar a constituir al otro como *yo*, como un *alter ego*? La dificultad radica en que el otro no es una vivencia propia ni puede ser objeto de percepción directa en el mismo sentido que una vivencia introspectiva. De este modo, el fenómeno de la *empatía* surge como un punto fundamental entre la subjetividad y la intersubjetividad. Y aunque Husserl no desarrolla una teoría amplia sobre este fenómeno, sí establece las bases que Edith Stein retomará y profundizará en su tesis doctoral.

En *Ideas II*, Husserl¹²⁷ plantea que la constitución del otro tiene lugar mediante la presentación empática, dado que el otro no me es dado originariamente como lo es mi propia conciencia. El cuerpo del otro (*Leib*) es percibido como animado, es decir, como portador de una interioridad psíquica semejante a la mía.

Los hombres en cuanto miembros del mundo externo están dados originariamente en la medida en que son aprehendidos como unidades de cuerpos corpóreos y almas: los cuerpos que se hallan frente a mí externamente los experimento, como otras cosas, en protopresencia; la interioridad de lo anímico, por presencia. En mi mundo circundante físico encuentro por ende cuerpos, es decir, cosas materiales del tipo de la cosa material “mi cuerpo” constituida en la experiencia solipsista, y los aprehendo como cuerpos, es decir, empatizo en ellos en cada caso un sujeto-yo con todo lo que le pertenece y con el contenido particular que cada caso exige. Con ello se transfiere a los cuerpos ajenos ante todo aquella “localización” que ejecuto en los diferentes campos sensoriales (campo

¹²⁷ Edmund Husserl. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

táctil, calor, frío, olor, sabor, dolor, placer sensible) y ámbitos sensoriales (sensaciones de movimiento), e igualmente mi localización indirecta de actividades¹²⁸.

No obstante, la semejanza que se descubre en el cuerpo del otro (*Leib*) se funda en la propia experiencia del cuerpo vivido, pues al ver los gestos, expresiones y movimientos corporales del otro, los proyecto como manifestaciones de vivencias internas —como el dolor, la alegría o la tensión—. De ahí que esas vivencias no se presenten en modo originario, como las mías, sino como “vivencias ajenas”, dadas en una modalidad apreativa. Así, esta analogía no es fruto de un razonamiento ni de una inferencia causal; antes bien, es una síntesis pasiva que se origina en el nivel más elemental de la experiencia vivida, enraizada en el modo en que experimento mi propio cuerpo como centro de sensaciones y afectos.

Es importante subrayar que, para Husserl, la *empatía* se da en el marco de la constitución del mundo y no como una experiencia afectiva de encuentro interpersonal con el otro, dado que, en su sentido más riguroso, constituye un acto mediante el cual el *ego* aprehende al *alter ego* como centro de experiencia y como sujeto del mundo. De ahí que la empatía husserliana se ocupe más del problema de la validez intersubjetiva del sentido que de la relación afectiva concreta entre personas.

en la empatía los captamos como análogos de nosotros mismos, su lugar nos está dado como un “aquí”, frente al cual todo otro lugar es “allá”. Pero a la vez que esta analogización, que no da por resultado algo nuevo frente al yo, tenemos al cuerpo ajeno como “allá” e identificado con el fenómeno-del-cuerpo-aquí¹²⁹.

No obstante, Husserl admite que esta *empatía trascendental* posee una dimensión pasiva, es decir, no es producto de actos voluntarios o reflexivos, dado que se encuentra anclada en una estructura prerreflexiva de la experiencia corporal.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 205.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 209.

En *Crisis*¹³⁰, esta estructura cobra mayor relevancia al reconocerse que la vida intersubjetiva del mundo de la vida (*Lebenswelt*) precede toda tematización teórica y que la *empatía* forma parte de esa dimensión originaria. Por ello, incluso dentro de la fenomenología husserliana más madura, se abre la posibilidad de pensar la empatía no solo como un momento lógico-trascendental, sino también como una experiencia fundante del *nosotros* (*Wir*) y de la tradición vivida.

Sin embargo, a pesar de la profundidad de este análisis, es en la obra de Edith Stein donde la fenomenología de la *empatía* alcanza una radicalización decisiva. Aunque su tesis doctoral se inscribe claramente dentro del método husserliano, Stein no se limita a seguir la senda de su maestro; más bien, introduce una comprensión más honda y existencial del fenómeno. En efecto, mientras Husserl describe la *empatía* en términos de presentación no originaria y de constitución trascendental del otro, Stein insiste en que la *empatía* es una vivencia primaria, irreductible y dotada de una estructura fenomenológica propia. No se trata, para ella, de una forma derivada de la percepción o de la analogía, sino de una experiencia *sui generis* mediante la cual se aprehende una vivencia ajena como efectivamente sentida, sin que por ello se borre la distancia entre el *yo* y el *tú*.

Adicionalmente, la fenomenóloga desarrolla una confrontación con otras concepciones de la *empatía*, particularmente con la teoría de Lipps. Como punto de encuentro, reconoce la validez que este autor otorga al fenómeno empático y su caracterización como acto experiencial; sin embargo, se distancia de su planteamiento al señalar que «habla de que cada vivencia de la que tengo conocimiento, tanto la recordada y la esperada como la empatizada, “tiende” a llegar a ser completamente vivenciada»¹³¹. Para Stein, el *yo* que espera, recuerda o empatiza no es el mismo *yo*, pues Lipps no distingue entre el vivenciar originario y el no originario.

¹³⁰ Edmund Husserl. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Trad. Julia Valentina Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

¹³¹ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 89.

Theodor Lipps y la empatía como proyección emocional

Lipps introdujo el término *Einfühlung* en el ámbito filosófico, aunque sus raíces se hallan en la estética y la psicología. Para él, la *empatía* es esencialmente un proceso de proyección del *yo* en el otro, puesto que, al contemplar una figura humana, un gesto o una expresión corporal, no solo la observo externamente, sino que —de manera inmediata e involuntaria— proyectó en ella mis propios afectos y estados internos, como si viviera en ese otro cuerpo. En sus palabras, se trata de “sentirse en el otro” (*sich Einfühlen*), una suerte de autotraslado afectivo en el cual no se experimenta al otro por sí mismo, sino al *yo* en el lugar del otro¹³².

Desde esta perspectiva, la *empatía* se configura como una introyección que permite comprender el exterior del otro —su cuerpo, sus movimientos, su fisonomía— en términos de mis propias vivencias. Sin embargo, esta concepción, aunque pionera, permanece anclada en una comprensión centrada en la subjetividad propia, donde el otro no logra irrumpir verdaderamente como alteridad, sino que es asimilado y reconstruido desde las categorías del *yo*. De ahí que la alteridad no sea reconocida como tal, sino convertida en una proyección de mí mismo, pues el otro se transforma en una especie de pantalla donde se reflejan mis propios sentimientos.

La crítica fenomenológica a Lipps radica en que su teoría desdibuja al otro como un todo autónomo y poseedor de vivencias, dado que, si toda comprensión empática se basa en una analogía proyectiva, no existe una posibilidad real de experimentar al otro como verdaderamente otro. De ahí que la diferencia quede disuelta en la identidad.

Max Scheler: intuición emocional y acceso directo a la vivencia ajena

Scheler¹³³ da un paso fundamental al proponer una crítica directa a la teoría proyectiva de Lipps, al señalar que el fenómeno empático no puede fundarse en la identificación afectiva, pues ello presupone justamente lo que intenta explicar: el reconocimiento de la vivencia ajena como ajena. De ahí que, para este autor, la *empatía* sea una forma de intuición emocional inmediata (*emotionales Mitfühlen*), un acto mediante el cual aprehendemos los sentimientos de otra persona

¹³² Theodor Lipps. *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst*. Berlin: Hamburg, 1903.

¹³³ Max Scheler. *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós, 2008.

tal como se nos presentan, sin necesidad de deducción ni de proyección imaginativa. No se trata, por tanto, de suponer que el otro siente algo porque yo lo sentiría en su lugar, sino, por el contrario, de captar directamente la tristeza, el dolor o la alegría que se manifiestan en él.

De modo que este acceso a la vida emocional del otro no se produce mediante un proceso lógico, sino a través de una experiencia emocional inmediata que tiene su origen en la expresividad corporal —especialmente en el rostro, la postura y el tono—, donde la vivencia del otro se manifiesta como tal. Por esta razón, Scheler insiste en que esta percepción afectiva no requiere una inferencia intelectual, sino que nos sitúa en una relación directa con la experiencia vivida del otro, revelando así la *empatía* como una forma originaria de apertura emocional a la alteridad, fundada en la posibilidad de ser tocado por lo que el otro siente, sin necesidad de asumirlo como propio ni de reducirlo a nuestras categorías internas.

A diferencia de Lipps, en Scheler el otro se presenta como un centro de experiencias distinto del mío, y su sentir me afecta precisamente porque no me pertenece. No obstante, esta concepción —aunque más próxima a una fenomenología plena— presenta ciertos límites. El principal de ellos radica en que no se establece con claridad la estructura intencional de la *empatía* como vivencia, dado que el acto empático, aunque descrito como inmediato y afectivo, no es tematizado en su modo de darse no originario; es decir, en su carácter de vivencia que aparece en la conciencia sin pertenecerle directamente al *yo*.

Además, Scheler tiende en ocasiones a confundir la *empatía* con la *simpatía* (*Sympathie*), entendida como un compartir afectivo con el otro. Aunque este compartir puede estar presente en ciertos actos empáticos, no es esencial a la *empatía* como tal. Esta confusión será aclarada por Edith Stein, quien precisará que el acto empático no consiste en “sentir lo mismo” que el otro, sino en aprehender que el otro está sintiendo algo, y hacerlo sin fusionarse con él.

Discrepancia con las teorías genéticas o psicológicas

En cuanto a las teorías genéticas, Stein¹³⁴ realiza un análisis del concepto de *empatía*. En primer lugar, sostiene que «la teoría de la imitación como explicación genética de la empatía es

¹³⁴ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*

desechable»¹³⁵, puesto que dicha teoría supone que la vivencia ajena despierta en mí la misma vivencia; por ejemplo, cuando un niño llora, los demás también lloran, y así en distintos casos. Por ello, la *empatía* no puede entenderse como una simple imitación. En segundo lugar, afirma que la *empatía* «se funda de hecho en la asociación, pero esta misma asociación sólo podría realizarse con la ayuda de un acto de empatía»¹³⁶.

CONSTITUCIÓN DE LA EXPERIENCIA EMPÁTICA Y DEL CUERPO VIVIDO EN EDITH STEIN: ACTOS, PRESENTIFICACIÓN E INTERSUBJETIVIDAD

La comprensión fenomenológica de la *empatía*, tal como ha sido abordada en la sección anterior a partir de los postulados de Husserl, Lipps y Scheler, requiere ahora un examen de las estructuras originarias que la hacen posible. Para ello, resulta imprescindible retomar las elaboraciones de Edith Stein sobre la constitución de la experiencia empática, particularmente en relación con los actos de conciencia, la presentificación de vivencias ajenas y el papel constitutivo del cuerpo vivido (*Leib*). Este apartado, por tanto, profundiza en el análisis que realiza Stein sobre la *empatía* como un acto *sui generis*, diferenciándola de otras formas de conciencia como el recuerdo, la fantasía o la espera. Asimismo, se examina cómo la *empatía* permite el acceso a la vida anímica del otro sin perder la alteridad y cómo esta experiencia se vincula con la autocomprensión del *sí mismo* y la apertura a la intersubjetividad.

Stein¹³⁷ establece en la *empatía* «un tipo *sui generis* de actos experienciales»¹³⁸, en los cuales la persona entabla relaciones intersubjetivas que le permiten comprender al otro, pues «la aprehensión de vivencias ajenas —sean sensaciones, sentimientos o lo que fuere— es una modificación de conciencia unitaria, típica (aunque diferenciada de varias maneras) y requiere un nombre unitario; para ella hemos elegido el término “empatía”»¹³⁹. De este modo, existen diversos momentos en los que surgen actos de *empatía*.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 102.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 104.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Ibid.*, p. 88.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 142.

Además, Stein¹⁴⁰ plantea una descripción de la *empatía* en comparación con otros actos. En lo relativo a la originariedad y no originariedad, establece la *empatía* como «aprehender lo que es *hic et nunc*»¹⁴¹. De ahí que todas las vivencias sean originarias, pero en la *empatía* surgen actos no originarios; es decir, «originarias son todas las vivencias propias presentes... pero no todas las vivencias están dándose originariamente»¹⁴².

Asimismo, la pedagoga inicia un análisis fenomenológico acerca de la relación que existe entre los diversos tipos de actos de conciencia y su vínculo con la *empatía*, tales como el recuerdo, la espera y la fantasía, los cuales, si no se les presta la atención necesaria, podrían confundirse con ella. De modo que, cito *in extenso*;

Tratemos entonces de la empatía misma. También aquí se trata de un acto que es originario como vivencia presente, pero no originario según su contenido. Y este contenido es una vivencia que de nuevo puede presentarse en diversos modos de actuación, como recuerdo, espera, fantasía. Cuando aparece ante mí de golpe, está ante mí como objeto (vg., la tristeza que “leo en la cara” a otros); pero en tanto que voy tras las tendencias implícitas (intento traerme a dato más claramente de qué humor se encuentra el otro), ella ya no es objeto en sentido propio, pues me ha transferido hacia dentro de sí; ya no estoy vuelto hacia ella, sino vuelto en ella hacia su objeto, estoy cabe su sujeto, en su lugar. Y sólo tras la clarificación lograda en la ejecución, me hace frente otra vez la vivencia como objeto¹⁴³.

Al analizar la *empatía* como un acto de presentificación de vivencias, es necesario tener en cuenta los aspectos primordiales que destaca Stein¹⁴⁴: «1.º, la aparición de la vivencia; 2.º, la explicitación plenaria; 3.º, la objetivación comprensiva de la vivencia explicitada»¹⁴⁵. Las fases primera y tercera corresponden a la forma en que se me presenta el acto empático, mientras que la segunda alude al modo en que actuamos frente a dicha vivencia. Por ello, aunque la persona pueda

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 83.

¹⁴² *Ibid.*, p. 84.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 87.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ *Ibid.*

tener un acto originario, yo no puedo vivenciar esa originariedad; de ahí que la *empatía* se diferencie del recuerdo, la fantasía y la espera, pues el *yo* de la vivencia empatizada es completamente distinto del *yo* que realiza la *empatía*.

La empatía que considerábamos y tratábamos de describir es la experiencia de conciencia ajena en general, sin tener en cuenta de qué tipo es el sujeto que tiene la experiencia y de qué tipo el sujeto cuya conciencia es experimentada. Así aparece la experiencia que un yo general tiene de otro yo general. Así aprehende el hombre la vida anímica de su prójimo¹⁴⁶.

Para que la *empatía* pueda desplegarse, requiere de ciertas condiciones de posibilidad; por esta razón, me permito citar *in extenso*:

1) La unidad del movimiento percibido externamente, del movimiento percibido desde el interior, es decir, percibido de manera física, o bien del impulso [446] del movimiento consciente originalmente, tal como se encuentra originalmente en la propia experiencia, y que hace que se fusionen de tal manera los diversos componentes de la aprehensión, que el uno motive la transición al otro, exija la complementación por el otro. 2) La libertad de la fantasía, que me permite la realización representante de impulsos, que actualmente no realizo de manera real y que eventualmente no he realizado todavía nunca. 3) El realce de lo típicamente común en el movimiento ajeno y en el movimiento propio, que hace que aquél aparezca como un análogo de éste y que permite que sea comprensible la co-aprehensión de una “complementación interna” análoga [447] (este realce no debe considerarse como un acto propio, sino como un componente de la aprehensión unitaria. Pero existe la posibilidad de efectuar ese realce como un acto independiente, y de deducir del hecho de que aparezca como dato una parte típicamente común la existencia de una complementación análoga. Aquí existe un núcleo justificado de la teoría de la deducción por analogía)¹⁴⁷.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 88.

¹⁴⁷ Edith Stein. «Introducción a la filosofía». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 657-913). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005e, p. 827.

La empatía reiterada como vía de autocomprensión y formación

Ahora bien, una vez esclarecida la estructura del acto empático en su forma originaria, es necesario adentrarse en una de las contribuciones más complejas y decisivas de Edith Stein a la fenomenología de la intersubjetividad: la *empatía reiterada* (*wiederholte Einfühlung*). Este fenómeno representa una profundización estructural de la experiencia intersubjetiva, pues permite comprender cómo el *yo* no solo se abre al otro, sino que retorna hacia sí desde la perspectiva del otro, inaugurando así un nivel más hondo de autocomprensión.

En efecto, la *empatía reiterada* se distingue por su carácter reflexivo y doblemente intencional. Si en la *empatía* el *yo* se dirige hacia la vivencia ajena como algo no originario pero aprehensible, en la reiterada el *yo* se descubre como objeto de experiencia para otro *yo*, lo que genera una modulación secundaria de la conciencia, capaz de afectar la constitución del *sí mismo*. De ahí que Stein lo exprese con claridad al afirmar que:

A partir del punto cero obtenido en la empatía tengo que considerar mi propio punto cero como un punto en el espacio entre muchos, no ya como punto cero. Y a la vez con ello —y sólo por ello— aprendo a ver mi cuerpo vivo a la manera de un cuerpo físico como los demás. En la empatía reiterada comprendo de nuevo aquel cuerpo físico como cuerpo vivo, y sólo así me estoy dado a mí mismo en sentido pleno como individuo psicofísico¹⁴⁸.

De esta forma, se evidencia que el *yo*, al ser empatizado por otro, también se reaprehende a sí mismo como aquello que ha sido vivido por una alteridad. Este movimiento constituye una suerte de “retorno” intencional, en el que la persona se reconoce como vivida, afectada y sentida por otra conciencia.

Por consiguiente, la *empatía reiterada* revela una dimensión relacional del *yo* que no puede clausurarse dentro de los límites de la autoafección. Para comprenderme plenamente como persona encarnada y viviente, necesito no solo empatizar con el otro, sino también reconocer que soy, a su vez, objeto posible de *empatía*. Pues «por la empatía no sólo captamos vivencias ajenas, sino que

¹⁴⁸ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, pp. 144-145.

también somos captados en nuestras propias vivencias. En la reiteración, el *yo* se constituye como sujeto y como objeto de vivencia para el otro»¹⁴⁹.

Este doble estatuto fenomenológico —sujeto de experiencia y objeto de aprehensión ajena— sitúa al *yo* en una posición radicalmente intersubjetiva: la identidad no se da como un hecho clausurado en la interioridad, sino que emerge en el juego dialéctico entre el darse del otro y el retorno hacia el *sí mismo*. Así pues, la *empatía reiterada* se convierte en un acto de autoconstitución mediada, en el que la persona adquiere nuevas capas de sentido a partir de la forma en que es percibida, sentida o interpretada por los demás.

Por tanto, este fenómeno tiene profundas implicaciones en el plano formativo, especialmente en los contextos educativos. No se trata simplemente de que el niño reconozca la vivencia de su compañero o de su maestro, sino de que comience a percibir cómo es él mismo percibido, lo cual incide en su autoimagen, su corporeidad y su modo de ser en el mundo. En efecto, mediante la *empatía* accedemos al otro, que se nos da a partir de la experiencia corporal del cuerpo vivo.

El cuerpo del otro individuo, como mero cuerpo físico, es una cosa espacial como otras y está dado en un lugar determinado del espacio, a una determinada distancia de mí, centro de la orientación espacial, y en determinadas relaciones espaciales con el mundo espacial restante. Entonces, en la medida en que comprendiéndolo como cuerpo vivo sensible me transfiero a él empatizando, obtengo una nueva imagen del mundo espacial y un nuevo punto cero de la orientación. No es que traslade mi punto cero hasta allí, pues yo conservo mi punto cero “originario” y mi orientación “originaria”, mientras que empatizando obtengo los demás no-originariamente¹⁵⁰.

Esta constitución del *yo* desde la alteridad se expresa también en lo que Stein denomina la experiencia del cuerpo físico (*Körper*) como algo que me es devuelto desde fuera y que solo puedo tematizar plenamente cuando me comprendo como otro para un tú, dado que

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 146.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 143.

solo a través de este movimiento reflexivo —del otro hacia mí— es que mi cuerpo, antes vivido originariamente como *Leib*, se constituye para mí también como *Körper*, es decir, como algo visible y vivido por otro. Esta es la vía mediante la cual el yo adquiere una comprensión más acabada de sí¹⁵¹.

Esta comprensión revela que el *yo* no es una interioridad cerrada, sino una estructura abierta y en constante construcción, cuya completitud está íntimamente vinculada a la forma en que los otros lo constituyen como presencia significativa. Por ello, la *empatía reiterada* puede entenderse como una forma de *Bildung* intersubjetiva: un acto de formación del alma que surge de la capacidad de dejarse ver, sentir y transformar por el otro.

De este modo, puede afirmarse que la *empatía reiterada* constituye el fundamento fenomenológico de toda formación reflexiva, porque solo en la medida en que el *yo* reconoce que ha sido sentido —y no solo que siente— puede asumir la tarea ética y espiritual de configurar su existencia en diálogo con la comunidad. No hay autoconocimiento sin reconocimiento; no hay formación auténtica sin apertura al espejo que representa el otro.

En este sentido, como lo señala Sánchez¹⁵²:

Aquello que empatizo en la empatía reiterada es, a nuestro juicio, la percepción externa que otro tiene de mí. Esto es, a través de la percepción externa de los otros sobre mí, yo tengo acceso a estos cursos evolutivos que no están dados originariamente a mí, pero que están dados de manera originaria para otros¹⁵³.

Así, la educación —como espacio privilegiado para este tipo de experiencias— se revela no solo como un lugar de instrucción, sino como un horizonte de revelación intersubjetiva, donde el niño aprende a verse desde la mirada del otro, a sentir su propio cuerpo como visible y a constituirse como persona encarnada y espiritual, capaz de formar y ser formado en el encuentro.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 145.

¹⁵² Rubén Sánchez. «Empatía reiterada: Una descripción fenomenológica». *Op. cit.*

¹⁵³ *Ibid.*, p. 217.

Al reconocer la *empatía* como la aprehensión de las vivencias ajenas, no debe descuidarse el papel que desempeña el cuerpo en su despliegue, dado que este se me presenta como cuerpo físico (*Körper*), entendido como la dimensión material que ocupa un lugar en el mundo y puede ser percibida por los sentidos externos de la persona, y como cuerpo vivo (*Leib*), conectado con la subjetividad y dotado de la cualidad de ser cuerpo expresivo, en el que se revela la unidad psicofísica de la persona —alma, cuerpo y espíritu—¹⁵⁴.

Lo anterior permite afirmar que es a través del cuerpo como puede lograrse la comprensión de las vivencias del otro, dado que, al empatizar con él, mi *yo* reconoce que el otro posee un *yo* con subjetividad propia, la cual se expresa precisamente mediante el cuerpo.

A partir del punto cero obtenido en la empatía tengo que considerar mi propio punto cero como un punto en el espacio entre muchos, no ya como punto cero. Y a la vez con ello —y sólo por ello— aprendo a ver mi cuerpo vivo a la manera de un cuerpo físico como los demás, mientras que en experiencia originaria me está dado sólo como cuerpo vivo y por lo demás como un cuerpo físico imperfecto diferente de todos los otros. En “empatía reiterada” comprendo de nuevo aquel cuerpo físico como cuerpo vivo, y sólo así me estoy dado a mí mismo en sentido pleno como individuo psicofísico para el que es constitutivo el estar fundado en un cuerpo físico¹⁵⁵.

De ahí que la *empatía* permita comprender al otro y la manera en que este se relaciona con su propio *yo*; por ello, dicha comprensión posibilita también el comprenderse a sí mismo —autoformarse—, abriendo así las puertas al despliegue de la intersubjetividad.

Ahora bien, esta concepción del fenómeno de la *empatía* no puede desligarse de una comprensión más profunda de la persona humana, dado que, para Stein, solo es posible hablar de formación y de experiencia empática si se reconoce la estructura del ser personal como una unidad dinámica de cuerpo, alma y espíritu. Por esta razón, resulta necesario explorar en profundidad la

¹⁵⁴ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*

¹⁵⁵ *Ibid.*, pp. 144-145.

concepción de persona en Edith Stein, cuya antropología permite fundamentar filosóficamente esta investigación.

LA PERSONA HUMANA COMO FUNDAMENTO FENOMENOLÓGICO DE LA FORMACIÓN

En el horizonte de una reflexión rigurosa y fenomenológicamente fundada sobre la *empatía*, se impone la necesidad de repensar la noción de *formación* a partir de una comprensión ontológica de la persona humana, dado que, como advierte Stein, «si queremos saber qué es el hombre tenemos que ponernos del modo más vivo posible en la situación en la que experimentamos la existencia humana, es decir, lo que de ella experimentamos en nosotros mismos y con otros hombres»¹⁵⁶. En efecto, no es posible concebir la *formación* sin interrogarse por el modo de ser de aquel que es susceptible de formarse, pues toda acción educativa presupone una determinada antropología, y es desde ella que cobran sentido tanto la experiencia empática como la transformación de la persona.

La fenomenología, particularmente en la obra de Edith Stein, permite desplegar una antropología integral que concibe a la persona como una totalidad estructurada, una unidad viva y dinámica entre cuerpo, alma y espíritu; una totalidad que no se entiende como la suma de partes yuxtapuestas, sino como una organización interna dotada de sentido, que se constituye desde la interioridad y se manifiesta en la apertura al mundo, al otro y a los valores.

Lejos de cualquier reduccionismo —sea biologicista, psicologista o sociologista—, Stein propone una ontología de la persona que recupera la profundidad de su ser encarnado y espiritual. De ahí que la persona no sea una sustancia cerrada en sí misma ni una función adaptativa al medio, sino una estructura viva, portadora de interioridad, dotada de libertad, orientada a un fin y abierta al sentido. En sus palabras: «ser persona quiere decir ser libre y espiritual. Que el hombre es = persona: esto es lo que lo distingue de todos los seres de la naturaleza»¹⁵⁷.

Así, la unidad tripartita entre cuerpo, alma y espíritu no responde a una partición mecánica, sino a una jerarquía orgánica en la que cada dimensión encuentra su lugar propio según su

¹⁵⁶ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002, p. 33.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 94.

contribución al todo personal: el cuerpo, como soporte visible y medio de expresión, constituye el ámbito de la sensibilidad y de la encarnación; el alma, como sede de las vivencias afectivas, representativas y volitivas, actúa como instancia intermedia donde resuena lo sensible y se prefigura lo espiritual; y el espíritu, finalmente, representa el núcleo más profundo y elevado, la instancia desde la cual se ejerce la libertad, la autoconciencia y la apertura a lo eterno, configurando así la orientación teleológica de la existencia.

En esta dirección, Stein afirma: «comencemos tratando de comprender la espiritualidad. Espiritualidad personal quiere decir despertar y apertura. No sólo soy, y no sólo vivo, sino que sé de mi ser y de mi vida. Y todo esto es una y la cosa misma»¹⁵⁸. Esta noción se profundiza cuando añade: «El saber de sí mismo es apertura hacia adentro, el saber de otras cosas es apertura hacia fuera. Hasta aquí una primera interpretación de la espiritualidad»¹⁵⁹.

Esta jerarquía interna —en la que el cuerpo es sostenido por el alma y el alma por el espíritu— no implica una subordinación excluyente ni la anulación de las dimensiones inferiores, sino una integración ascendente que permite a la persona apropiarse de su ser como totalidad vivida. En este sentido, el cuerpo no se vive como objeto exterior, sino como presencia encarnada; es decir, como condición de posibilidad de la experiencia y de la apertura al mundo. El alma, por su parte, constituye el ámbito de la resonancia afectiva, del deseo y de la representación, pero también del conflicto, de la motivación y de la predisposición hacia lo valioso.

Como afirma Stein: «el alma humana, con su estructura personal y su cualificación individual, se nos ha revelado como la forma de todo el individuo corporal y anímico. Suelo denominarla también el “núcleo de la persona”, porque el todo al que damos el nombre “persona humana” tiene en ella el centro de su ser»¹⁶⁰. No obstante, es el espíritu el que dota de dirección a este conjunto, el que posibilita la autodeterminación, la orientación ética y la configuración de una vida con sentido.

¹⁵⁸ *Ibid.*, pp. 94-95.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 95.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 117.

Además, esta estructura interna no puede comprenderse adecuadamente sin considerar su esencial apertura al mundo de los valores, dado que la persona se constituye en su interioridad desde el principio como una receptividad orientada hacia aquello que la trasciende y la interpela. Esta apertura es doble: por un lado, la persona posee una sensibilidad hacia lo valioso que le permite reconocer, en lo otro y en los otros, aquello que merece ser afirmado, cuidado o cultivado; por otro, esta misma apertura le posibilita no solo recibir los valores, sino también crecer en ellos, desarrollarse a partir de ellos y dejarse transformar por su influjo. En palabras de Stein: «todo el reino de los valores positivos es una fuente inmensa de fuerza anímica»¹⁶¹. Los valores, por tanto, no son ideales flotantes ni normas impuestas, sino realidades fenomenológicamente dadas que se experimentan como fuerzas configuradoras del alma y como principios orientadores del querer y del obrar.

Esta relación con los valores no es homogénea ni genérica, sino profundamente personal; cada individuo posee una disposición particular, una sensibilidad propia y una estructura anímica que modula su modo de percibir y responder al valor, dado que:

la unidad de la persona queda atestiguada por la particularidad de su relación con el mundo total de los valores, y se manifiesta en la coherencia de todas sus obras. En la persona individual, esa totalidad consiste en una sensibilidad hacia todos los niveles de valores¹⁶².

Esta afirmación permite sostener que toda formación ha de ser, necesariamente, una formación personalizada; es decir, atenta a la singularidad de cada estructura espiritual, a la historia vivida y a la vocación profunda de quien se forma.

En este contexto, la libertad no puede entenderse como mero poder de elegir, sino como capacidad de asumir un sentido, de apropiarse de la vida como tarea y de orientar el obrar en función de fines valiosos, pues

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 137.

¹⁶² Edith Stein. «Una investigación sobre el estado». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica* (pp. 523-657). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005c, p. 546.

¿Qué quiere decir libertad? Quiere decir lo siguiente: yo *puedo*. En mi calidad de yo despierto y espiritual, mi mirada se adentra en un mundo de cosas, pero este mundo no se me impone: las cosas me invitan a ir en pos de ellas, a contemplarlas desde diversos puntos de vista, a penetrar en ellas¹⁶³.

En este sentido,

El libre yo que se puede decidir a hacer u omitir algo, o hacer esto o aquello, se siente llamado en su interior a hacer esto y a omitir esto otro. Dado que puede percibir exigencias y darles seguimiento, está en condiciones de ponerse fines y hacerlos realidad con sus actos¹⁶⁴.

Por ello, la formación solo acontece en la medida en que esta libertad se despierta, se ejercita y se hace responsable ante los llamados que provienen del mundo, del otro y del propio corazón.

Además, cabe señalar que este dinamismo formativo no se produce en el aislamiento ni puede reducirse a un proceso autoconstructivo cerrado; por el contrario, la persona se constituye, desde el inicio, en relación con otros. Desde sus primeros análisis sobre la empatía, Stein sostiene que el *yo* solo puede experimentarse como persona en la medida en que se abre al *tú*. Esta apertura no es secundaria ni derivada, sino constitutiva de la subjetividad, dado que solo me experimento a mí mismo como persona en la medida en que me relaciono con otras personas, pues «lo que se efectúa en la comunidad es un estar abiertos los unos hacia los otros, un expansionarse del alma del uno a través del otro y un activarse del alma en acciones comunitarias y en rasgos de carácter de la comunidad que se vayan formando»¹⁶⁵.

¹⁶³ Edith Stein. *La estructura de la persona humana. Op. cit.*, p. 95.

¹⁶⁴ *Ibid.*, pp. 95-96.

¹⁶⁵ Edith Stein. «Individuo y comunidad». En: *Obras Completas II. Escritos filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 343-520). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005b, p. 482.

La relación intersubjetiva, en este sentido, no es exterior ni funcional, sino expresión misma de la espiritualidad personal. En el rostro del otro, en su mirada —que acoge o que rechaza—, se revela la libertad ajena, la interioridad que no poseo pero que me interpela, como lo expresa Stein,

Cuando miro a un hombre a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior, o bien me rechaza. Es señor de su alma, y puede abrir y cerrar sus puertas. Puede salir de sí mismo y entrar en las cosas. Cuando dos hombres se miran, están frente a frente un yo y otro yo. Puede tratarse de un encuentro a la puerta o de un encuentro en el interior. Si se trata de un encuentro en el interior, el otro yo es un tú. La mirada del hombre habla. Un yo dueño de sí mismo y despierto me mira desde esos ojos. Solemos decir también: una persona libre y espiritual¹⁶⁶.

Aquí se juega el núcleo mismo del acontecimiento educativo, pues solo en el reconocimiento recíproco como personas puede tener lugar una auténtica experiencia formativa.

La comunidad, entonces, no es el contexto en el que la persona se desarrolla, sino el ámbito constitutivo en el que la persona emerge, se despliega y se realiza; puesto que los valores que encarna no le son dados de forma aislada: provienen de una tradición viva, de una cultura compartida, de una red de vínculos significativos en los que la persona aprende a ser sí misma, pues lo que yo tengo también lo tiene el otro, subrayando que el acceso a los valores no es exclusivo ni privado, sino comunitario, participado, donado.

Como lo expresa Stein, «lo que se efectúa en la comunidad es un estar abiertos los unos hacia los otros, un expansionarse del alma del uno a través del otro y un activarse del alma en acciones comunitarias y en rasgos de carácter de la comunidad que se vayan formando»¹⁶⁷. La formación, por tanto, implica una inserción progresiva en un horizonte de sentido compartido, en una comunidad de significados que otorga dirección a la existencia. Sin comunidad no hay lenguaje del valor, ni testimonio vital ni mediación significativa.

¹⁶⁶ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. *Op. cit.*, p. 95.

¹⁶⁷ Edith Stein. «Individuo y comunidad». *Op. cit.*, p. 482.

Desde este horizonte, la educación no puede concebirse como simple instrucción ni como mera habilitación técnica; más bien, debe entenderse como un proceso de configuración interior, como acontecimiento ontológico en el que la persona se apropia de sí misma y se orienta hacia su plenitud. La formación no es un efecto exterior ni una programación desde fuera, sino una transformación vivida desde dentro, que acontece cuando la persona entra en relación consigo misma, con los demás y con el sentido que la excede.

Tal como señala Stein, la persona se constituye como tal en la medida en que se apropia de su libertad, orientándola hacia valores verdaderos; solo en esta apropiación de la libertad como tarea puede hablarse de formación en sentido fuerte, es decir, como realización progresiva de la propia vocación. Así,

el hombre no llega al mundo “terminado”, sino que a lo largo de toda su vida se ha de ir construyendo y renovando a sí mismo en un constante proceso de transformación, sin alcanzar nunca un estado definitivo e inmutable; que debe obtener él mismo cada vez la fuerza para sus actividades, extrayéndola de su ser inferior para emplearla al servicio de su ser superior¹⁶⁸.

En definitiva, la persona humana, tal como la describe Stein, es una estructura viva, encarnada, espiritual y abierta; una unidad de sentido en constante devenir que se forma no por acumulación de habilidades o adaptación al entorno, sino por apropiación de su ser en relación con los valores, los otros y el fin que la orienta. En palabras de Stein:

a diferencia de los espíritus puros, el hombre no entra terminado en el ser. Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en los animales, su evolución no está predeterminada, sino que tiene ante sus múltiples posibilidades, así como la capacidad de decidir libremente entre esas posibilidades. Se hace así posible y necesaria la autodeterminación, pero también la dirección y el seguimiento¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Edith Stein. *La estructura de la persona humana. Op. cit.*, p. 135.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 19.

La formación, desde esta perspectiva, solo puede pensarse como un proceso intersubjetivo y ético, como camino de autoconstitución libre, como respuesta viviente a un llamado que proviene tanto de lo más íntimo como de lo más alto. Solo así es posible una formación verdaderamente empática: una formación que reconoce al otro no como medio, sino como fin; no como función, sino como persona.

La comprensión del concepto de formación

Para comprender el fenómeno de la empatía como eje de la formación, se hace necesario precisar qué se entiende por formación. Con este propósito, se recurrirá a los postulados de Stein, quien, a lo largo de la investigación, ha permitido establecer el fundamento teórico de la misma.

Stein entiende la formación como un acontecimiento espiritual que concierne a la configuración interior del alma, pues esta no es una tarea externa dirigida al hombre, sino que responde a un dinamismo que emerge del alma misma como vocación hacia su propia realización. De ahí que «toda formación es autoformación. Todo adiestramiento es autoadiestramiento»¹⁷⁰. Esta afirmación no implica una clausura del alma sobre sí misma, sino más bien una apertura a un influjo que, aunque puede provenir del exterior, solo adquiere valor formativo cuando es interiorizado, asumido y transformado por la persona desde adentro.

Siempre la formación desde fuera tiene que contar con la formación desde dentro, si no hay adiestramiento y no formación, o deformación.

En los hombres hay que contar:

- 1) con disposición específica,
- 2) con disposición, individual,
- 3) con esencia espiritual: conocimiento y voluntad¹⁷¹.

Aquí, el alma no aparece como una sección de la subjetividad, sino como una instancia ontológica que debe estructurarse y gobernarse a sí misma, a la vez que configura el mundo en el

¹⁷⁰ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 173-194). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003a, p. 178.

¹⁷¹ *Ibid.*

que ha de habitar espiritualmente. No se trata de una pasividad receptiva, sino que «el alma del hombre tiene que estructurarse, formarse y gobernarse a sí misma y, al mismo tiempo, construir un mundo en el que pueda vivir y trabajar: su entorno, un mundo espiritual»¹⁷². Esta doble tarea de configuración interior y constitución del mundo implica que el alma posee una vocación teleológica: está llamada a realizarse en una forma que le corresponde y que se le revela como ideal, pero que, al mismo tiempo, debe conquistar mediante una ejercitación continua de sus fuerzas.

Esta concepción presupone que el alma no es una sustancia cerrada, sino una realidad espiritual animada por un dinamismo interior que la impulsa hacia su perfeccionamiento, dado que lo que el alma asimila se hace parte de ella, pues «es aquí, en el interior del alma, donde tiene lugar la configuración del material recibido»¹⁷³. La formación no consiste, por tanto, en la simple incorporación de saberes o experiencias, sino en su transformación en forma interior, en una estructura espiritual que modifica al sujeto desde lo más hondo de su ser.

Cuando el alma ha recibido en sí una gran cantidad de material espiritual y lo ha elaborado racionalmente, entonces está preparada para actuar y moverse. Junto con el alimento espiritual recibe el estímulo para crear y formar en sí mismo; se siente empujada a hacer que su propia esencia, que interiormente le plasma la forma, demuestre su eficacia al exterior, en hechos y obras que dan testimonio de ello¹⁷⁴.

Este proceso de configuración no puede ser arbitrario ni puramente subjetivo, ya que se encuentra orientado por una imagen originaria que actúa como modelo y medida. En palabras de Stein, formar significa “dar forma a una materia”, y esta forma, cuando es verdadera, no se impone desde fuera, sino que actualiza una imagen que ya habita, de manera implícita, en la disposición espiritual del alma. Por eso, la autora sostiene que «pertenece al proceso formativo que una materia asuma una forma que la constituye en imagen de una imagen originaria»¹⁷⁵.

¹⁷² *Ibid.*, p. 183.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 186.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 187.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 180.

Cabe decir que el alma humana no es una *tabula rasa*, sino una materia ya formada en cierto grado, pero aún abierta a nuevas configuraciones, pues «le corresponde a toda materia la ductilidad, la predisposición a recibir nuevas formas»¹⁷⁶. Esta capacidad de plasticidad del alma es la condición de posibilidad de toda formación auténtica, pero también su límite, dado que, si el alma se cierra, si rehúsa la forma que le es propia o asimila falsamente lo que no le conviene, el proceso formativo se interrumpe o se convierte en una formación no adecuada.

Aquí aparece con fuerza la dimensión ética de la formación, pues la persona, en cuanto libre, posee su propio ser: puede abrirse o cerrarse al influjo formador, aceptar o rechazar el alimento espiritual que le ofrece el mundo, dado que

el hombre puede coger del ambiente circundante el alimento disponible para el cuerpo y el alma, puede elegir lo que es apropiado y rechazar lo que es dañino; pero también puede renunciar a esto y consecuentemente puede culparse a sí mismo si permanece “inculto (no-formado)” o “deformado”¹⁷⁷.

La formación, en tanto que exige libertad, es también una tarea moral, ya que no hay formación sin ejercicio de la voluntad, sin elección responsable, sin una orientación interior hacia la búsqueda del bien.

Sin embargo, esta libertad no es ilimitada, puesto que la voluntad humana se despliega dentro de los márgenes de una constitución natural, pues donde falta el don que se posee, poco puede alcanzarse solo con esfuerzo. Por eso, advierte Stein: «si pasa por encima de ellos, si no se contenta con lo que para él está determinado, entonces no hay ninguna formación auténtica, sino una formación ficticia, una apariencia exterior»¹⁷⁸. La verdadera formación respeta los límites del ser, no los ignora, pues no hay autenticidad sin verdad ni verdad sin fidelidad a la esencia espiritual de cada individuo.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 191.

¹⁷⁸ *Ibid.*

En este punto, es esencial retomar la articulación entre alma y cuerpo, dimensión fundamental del pensamiento steiniano. El alma no flota como una entidad abstracta; está unida al cuerpo en una unidad vital que condiciona su crecimiento, dado que «el alma está hundida en el cuerpo, con él está ligada en unidad, tanto que la salud y frescura del cuerpo emana fuerza y vida al alma, y la enfermedad y debilidad del cuerpo deja al alma con dolor»¹⁷⁹. Esta unidad antropológica recuerda que toda formación espiritual está encarnada, situada y afecta integralmente al ser humano; de ahí que no hay desarrollo espiritual auténtico que desconozca la corporeidad, y viceversa.

Por ello, no todo lo que el alma recibe tiene carácter formativo, pues muchos materiales percibidos por los sentidos o almacenados en la memoria pueden permanecer como elementos muertos, no asimilados, ajenos a la configuración del alma. Son, en palabras de Stein, «como algo que no se digiere, como un alimento no asimilado que no ayuda a la constitución del cuerpo, sino que lo grava como un cuerpo extraño»¹⁸⁰. Lo fundamental del proceso formativo es, entonces, la asimilación vital de lo recibido: solo lo que es interiorizado verdaderamente transforma; solo lo que toca el corazón y el sentimiento —*Gemüt*— puede crecer en el alma y estructurarla desde dentro.

Configuración interior y apertura: la formación como vocación espiritual

La formación, entendida como transformación interior del alma, exige un entorno que le sea propicio a la persona. Stein insiste en que el alma recoge su alimento del mundo, pero este alimento solo será fértil si entra en resonancia con su disposición espiritual, dado que la sensibilidad del alma —en sus dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva— actúa como filtro: discierne, integra y configura. Este proceso exige la cooperación del entorno del ser humano, especialmente durante los primeros años de vida, cuando el alma se encuentra en una fase de apertura radical a lo exterior, dado que el niño, aún sin el pleno ejercicio de la libertad, se ve inmerso en un mundo rodeado de personas y bienes espirituales de los que extrae vida: «el niño vive espiritual y anímicamente de un modo preponderante en su ambiente humano. Apenas abre

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 184.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 186.

su ojo espiritual, como ser espiritual despertado a la vida, se encuentra en un mundo de personas y de bienes espirituales, de los cuales recibe vida»¹⁸¹. Lo decisivo aquí no es simplemente lo que se le presenta al niño, sino aquello que es verdaderamente acogido por el alma y transformado en sustancia propia.

Este punto conduce a una cuestión fundamental: el alma selecciona y elabora, haciendo de lo recibido una forma vivida. En esta dinámica, la libertad interior desempeña un papel decisivo en la formación, dado que no hay configuración sin consentimiento ni crecimiento sin apertura. Pero también, como advierte Stein, esta libertad está acompañada por una orientación natural hacia el perfeccionamiento; de ahí que la formación no sea, por tanto, un proceso arbitrario, sino el despliegue de la vocación propia del alma humana, dado que «cuando el alma ha recibido en sí una gran cantidad de material espiritual y lo ha elaborado racionalmente, entonces está preparada para actuar y moverse»¹⁸². Cabe aclarar que esta madurez interior se manifiesta en la capacidad del alma para proyectar su forma en el mundo y actuar conforme a su esencia.

Asimismo, es fundamental resaltar que nunca poseemos un conocimiento perfecto, ni de nosotros mismos ni de los otros, pues el ser humano está siempre en constante formación, siempre en busca de su mejor versión. De ahí que «nunca estaremos en condiciones de poder acometer nuestra labor de formación, en nosotros mismos o en los otros, con infalible seguridad»¹⁸³. Esta limitación exige humildad, paciencia y discernimiento continuo: la tarea formativa, tanto en uno mismo como en los demás, es un proceso abierto, frágil y nunca concluido.

Siguiendo esta dirección, resulta imprescindible atender a la vocación individual de cada persona. Cada alma requiere una forma distinta, y esta diferencia no es accidental, sino esencial. Stein señala que la meta formativa solo es alcanzable cuando se articula «lo que está determinado como meta para cada hombre con lo que está prescrito para él como individuo»¹⁸⁴.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 184.

¹⁸² *Ibid.*, p. 187.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 193.

¹⁸⁴ *Ibid.*

Esta síntesis entre destino universal y singularidad personal constituye uno de los ejes más profundos de su antropología pedagógica, dado que la formación no es solamente un deber externo, sino un proceso que brota de la interioridad de la persona y exige su correspondencia vital. El alma debe realizarse; su libertad no consiste en autoafirmarse arbitrariamente, sino en obedecer a una forma que le es propia y que se revela como su verdad.

Este proceso, aunque anclado en la interioridad, depende también de las condiciones externas de la persona: nadie se forma solo. El entorno espiritual, las otras personas y los bienes culturales y morales son mediaciones necesarias para que el alma configure su mundo y a sí misma, pues «las fuerzas configuradoras del entorno espiritual, las manos configuradoras del formador humano no están sólo condicionadas y limitadas por la modelación primaria desde el interior: a ellas se une además otra fuerza configuradora interior»¹⁸⁵. Esta dialéctica entre lo interior y lo exterior requiere una pedagogía atenta a los ritmos del alma y a su receptividad particular: solo cuando lo exterior es capaz de tocar el alma en su centro se convierte en verdadero material formativo.

Todo este proceso encuentra su punto culminante en el fin último de la formación, que no es otro que la perfección espiritual a imagen de Cristo. Se trata de una forma que no es fabricada, sino dada como modelo: «Sed perfectos como vuestro Padre celestial es perfecto»¹⁸⁶. Esta perfección no es una exigencia moralista ni un ideal abstracto, sino la realización plena de la vocación humana, dado que la persona de Cristo constituye, en el pensamiento steiniano, la imagen originaria por excelencia, aquella en la que convergen todas las formas particulares del ser humano. Llegar a ser imagen viva de Cristo es, por tanto, el camino hacia la plenitud; pero esta meta, precisamente porque es trascendente, nunca es poseída del todo: la formación permanece inacabada, abierta al infinito, como tarea permanente del alma en búsqueda de su verdad más profunda. Cabe aclarar que la presente investigación no ahondará en este aspecto teológico, aunque se menciona por constituir un elemento fundamental en el desarrollo de la teoría de Stein.

¹⁸⁵ Edith Stein. «Fundamentos de la formación de la mujer». *Op. cit.*, p. 199.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p. 209.

Así entendida, la formación es un acto de fidelidad al ser: implica escuchar la forma que habita en lo más hondo del alma y dejarse configurar por ella. Es una tarea espiritual, ética y existencial, en la que se juegan no solo el conocimiento o las habilidades, sino la estructura misma del ser personal. En este proceso, el alma no es pasiva ni omnipotente: necesita de otros, de un mundo que le hable, de una gracia que la sustente; pero también, y sobre todo, necesita de sí misma, de su libertad para elegir, de su discernimiento para integrar, de su voluntad para perseverar. De modo que la formación, en última instancia, es el arte de dejar que la forma originaria se plasme en nosotros como carne viva, como vida encarnada, como figura espiritual que testimonia en el mundo la verdad del ser humano.

Hasta aquí, el recorrido fenomenológico ha permitido comprender la empatía como una vivencia *sui generis* que posibilita la apertura al otro, la constitución del cuerpo vivido y la formación del alma como ser en relación. No obstante, estas categorías, elaboradas a partir del análisis conceptual, reclaman ahora ser exploradas en su modo de aparecer concreto en las vivencias cotidianas. De este modo, el camino de la investigación nos conduce hacia la experiencia empírica, en la cual, a través de la voz de los niños, será posible atender a la manifestación originaria de la empatía en el mundo de la vida escolar. Por esta razón, a continuación, se presenta el análisis fenomenológico de las entrevistas realizadas, con el propósito de captar el modo en que los niños experimentan, viven y significan la apertura al otro como eje formativo en su cotidianidad.

CAPÍTULO III

HORIZONTE FENOMENOLÓGICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EMPATÍA Y LA FORMACIÓN

La adopción de la fenomenología en esta investigación se impone como una necesidad interna que brota del modo mismo en que se manifiesta el fenómeno investigado, dado que pensar la formación desde la vivencia empática exige, ante todo, un modo de acceso que no rompa la unidad entre el aparecer y lo aparecido; es decir, un camino que permita acoger el fenómeno en su modo propio de darse, sin disolverlo en explicaciones causales, en esquemas funcionales o en categorías preconcebidas que traicionen su sentido originario. En efecto, ni la empatía puede comprenderse como un simple mecanismo psicológico ni la formación como una técnica de transmisión de contenidos: ambas, en su radicalidad fenomenológica, remiten a la experiencia originaria en la que el yo, afectado por la presencia del otro, se transforma y se constituye en relación.

En este horizonte de sentido, la fenomenología no aparece como una herramienta neutral ni como un procedimiento metodológico entre otros, sino como una actitud fundamental del pensar: una disposición a suspender el juicio natural y a colocarse frente al fenómeno con asombro, apertura y fidelidad descriptiva. De ahí que su pertinencia no radique en su precisión analítica, sino en su capacidad de salvaguardar la profundidad de lo vivido, permitiendo que los fenómenos se desplieguen tal como se dan, en su espesor intencional y en su unidad estructural. Así, la formación —cuando es comprendida desde la empatía— no remite a una acción externa ejercida sobre un sujeto pasivo, sino a un acontecimiento intersubjetivo en el que el sentido emerge en el *entre*: entre el yo y el tú, entre el llamado y la respuesta, entre el mundo de los valores y la interioridad que los acoge.

Esta perspectiva exige una noción de persona que no sea reductible, sino que reconozca su unidad viviente y estructurada entre cuerpo, alma y espíritu; como se ha mencionado anteriormente, se trata de una unidad que constituye un centro interior de orientación, de libertad y de apertura al otro. Aquí, la empatía, como estructura fundante de la intersubjetividad, no solo permite el acceso a la vivencia ajena: hace posible también la configuración ética del vínculo, en tanto despliega una relación con el otro que no es de apropiación, sino de reconocimiento. De

modo que hablar de formación, en este marco, no significa operar sobre una persona desde el exterior, sino acompañar el devenir de un yo libre que se apropia de sí en la relación con el otro, con los valores y con el mundo compartido.

En consecuencia, la fenomenología se constituye aquí como la única vía legítima para pensar y describir el fenómeno educativo en su verdad; no por exclusividad técnica, sino porque su actitud fundamental permite acoger aquello que escapa a las categorías funcionales y que, sin embargo, configura el núcleo más profundo de la experiencia formativa. Este capítulo, por tanto, se propone desplegar las operaciones esenciales del pensar fenomenológico —la reducción, la intuición eidética y la atención a la intencionalidad— como modos de acceso al sentido que acontece en la experiencia vivida; pues solo allí, en el ámbito silencioso del aparecer, la formación revela su estructura más honda: no como programa externo, sino como proceso interior de constitución y de transformación intersubjetiva.

EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO COMO VÍA PARA COMPRENDER LA EXPERIENCIA EMPÁTICA

El alma es lo susceptible de verdad en virtud de la estructura insólita, inconvertible y que se realiza tan sólo en el hombre; del fenómeno en tanto tal. El alma es aquello a lo que las cosas se muestran en lo que son, aquello a lo que muestran el hecho de ser y de ser lo que son, y nuestro ser propio puede mostrárenos si el llamamiento que esta situación encierra se vuelve para nosotros al mismo tiempo una incitación al descubrimiento de nuestra propia esencia, de nuestro ser propio, de nuestro ser en lo que le es propio¹⁸⁷.

Para abordar el fenómeno de la empatía como eje de formación a través del método fenomenológico, es fundamental caracterizar la fenomenología como una disciplina filosófica orientada a la comprensión profunda de la experiencia humana. En este sentido, y siguiendo los postulados de Vargas¹⁸⁸

¹⁸⁷ Jan Patočka. «¿Qué es el fenómeno? Fenomenología y filosofía fenomenológica. Fenómeno y verdad». En: *Platón y Europa* (pp. 21-40). Madrid: Ediciones península, 1973, p. 40.

¹⁸⁸ Germán Vargas Guillén. «En torno a la fenomenología de la fenomenología: La pregunta por el método». Conferencia. Universidad Pedagógica Nacional, 2012a.

un retorno a la subjetividad como fuente de la constitución del sentido. Que éste recaiga sobre lo lógico, lo fáctico, lo cultural, lo subjetivo mismo es, sin más, campo de referencia, pero no altera el hecho de que es la subjetividad la que en todos los casos despliega el sentido de lo dado¹⁸⁹.

Pues el principio, o el origen de todo, es la subjetividad; en consecuencia, el método fenomenológico puede entenderse como un camino basado en la experiencia subjetiva detallada, lo que implica la suspensión de la actitud natural y la apertura a la vivencia misma.

La fenomenología, como ciencia que estudia los fenómenos, permite cuestionar los presupuestos o ideas aceptadas de manera general por las personas y volver la mirada hacia las cosas mismas —*ir a las cosas mismas*—, pues nos insta a atender a la forma en que la realidad se nos da y el fenómeno se manifiesta. Sin embargo, la fenomenología, como método, «no tiene método, sino que ella es en sí un método que se rige por cláusulas o principios metodológicos que fundan, a cada paso, nuevas aproximaciones a las cosas mismas, en el sentido aristotélico de que es sólo la investigación de ellas lo que abre el camino»¹⁹⁰. De ahí que retomando las ideas de Van Manen, la fenomenología no dirige la atención reflexiva hacia lo externo, sino hacia la experiencia empática y el modo en que la empatía aparece en la conciencia del ser.

Puesto de manera cruda, la fenomenología no estudia el “qué” de nuestra vivencia sino la “vivencia” de qué —la vivencia del objeto, la cosa, la entidad, el evento intencional como aparece en nuestra conciencia—. La fenomenología es el estudio de los fenómenos, y los fenómenos son la vivencia de alguien —pertenecen al flujo de conciencia de alguien—. Para la investigación fenomenológica husserliana, la vivencia es la cosa y el núcleo es “cómo” las cosas de la vivencia aparecen a la conciencia¹⁹¹.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 15.

¹⁹⁰ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología, formación y mundo de la vida: Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Madrid: Editorial Académica Española, 2012b, p. 11.

¹⁹¹ Max Van Manen. *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Trads. Juan Aguirre y Luis Jaramillo. Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2016, p. 102.

Para lograr constituir la manera en que la vivencia aparece ante la conciencia, Husserl plantea la *epoché*, entendida como la suspensión de la actitud natural para acceder al *ego* trascendental. Este cambio de actitud permite volver la mirada hacia la conciencia. No obstante, esta *epoché* ha de completarse con la reducción, la cual posibilita el regreso o la constitución de sentido: «es el momento de vuelta al mundo tal como se muestra en la conciencia»¹⁹².

Al realizar la reducción fenomenológica, el fenomenólogo pone entre paréntesis —o suspende— la creencia ingenua en la existencia del mundo y de los objetos tal como se presentan en la experiencia cotidiana. Esto no significa negar la existencia del mundo, sino adoptar una actitud reflexiva y crítica frente a él.

Ahora bien, Van Manen explica que «en la vida diaria todas las cosas tienen un sentido y un valor objetivamente establecido, mientras que la fenomenología solo pretende establecer el sentido que cada quien otorga a lo dado: una mesa es una mesa solo situacional y posicionalmente»¹⁹³. Con ello se quiere decir que, dentro de la fenomenología, el sujeto es capaz de otorgar un nuevo valor y significado a las cosas, las cuales, dependiendo de las circunstancias, pueden ser vistas de modos distintos.

Siguiendo lo expuesto por Vargas, «dicha mesa, en otra posición de existencia, puede adquirir distintos valores: se torna andamio, escudo, leña; y, aun cuando mantiene la misma posición de existencia, conserva su valor de mesa: ahora es mesa de estudio o mesa de comedor, etc.»¹⁹⁴. Este ejemplo ilustra con mayor claridad cómo actúa el método fenomenológico al otorgar sentido a las cosas.

Reeder¹⁹⁵ señala que el fenomenólogo es consciente de las dificultades implicadas en mantener tal separación y, al mismo tiempo, desplegar una actitud autocrítica hacia la experiencia mientras esta acontece efectivamente. Esto permite comprender que el constante tránsito entre la objetividad y la subjetividad no constituye una tarea sencilla para el fenomenólogo; por el

¹⁹² *Ibid.*, p. 103.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 13.

¹⁹⁴ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología, formación y mundo de la vida: Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. *Op. cit.*, p. 13.

¹⁹⁵ Harry Reeder. *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo, 2010.

contrario, requiere mucha paciencia y práctica para poder pasar de la perspectiva natural a la imaginativa.

Tipos de reducción fenomenológica

En el trayecto del fenomenólogo, según Waldenfels¹⁹⁶, «Husserl distingue potencialmente dos formas de reducción: la reducción eidética y la reducción trascendental»¹⁹⁷. Ambas serán descritas a continuación.

La reducción eidética consiste en la variación imaginativa de los fenómenos para captar su esencia o *eidōs*. Se busca identificar las características invariantes de un fenómeno a través de múltiples ejemplos concretos. Reeder¹⁹⁸ explica que «la reducción eidética esclarece este vivir universal del sentido mediante el método que Husserl llama variación libre en la fantasía»¹⁹⁹. Este método nos permite tomar una experiencia vivida y mantenerla en la retención para, luego, utilizar la imaginación a fin de alterar de manera controlada una característica específica de un objeto. Además, el autor menciona que podemos examinar cualquier objeto, recordando siempre que «la descripción fenomenológica es concreta, basada en una experiencia que ocurre efectivamente en la actitud natural, que se mantiene en retención y que se suspende antes de emprender la reducción eidética. Entonces podemos usar tal descripción como guía en el intento de describir algún objeto cercano»²⁰⁰.

Esto significa que podemos examinar cualquier objeto y alterar imaginativamente sus características. Por ejemplo, un vaso: en nuestra imaginación podemos hacerlo de cualquier color o combinación de colores, y aun así conservará su sentido de vaso en la experiencia vivida. Ahora bien, si tratamos de imaginar un “vaso invisible”, es evidente que esto no forma parte del sentido de lo que podemos clasificar como un objeto físico, pues al imaginar un “vaso invisible” este aparece como algo extraño o ficticio. En este sentido, Reeder²⁰¹ concluye que «aunque un objeto

¹⁹⁶ Bernhard Waldenfels. «Fenomenología de la experiencia». En: Edmund Husserl. *Areté*, vol. 29, núm. 2, 2017, pp. 409–426.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 416.

¹⁹⁸ Harry Reeder. *La praxis fenomenológica de Husserl. Op. cit.*

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 28.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ *Ibid.*

pretendido (intencionado) puede tener cualquier color, no puede carecer de color, es decir, ser invisible, y todavía caber cómodamente en la actual esencia cultural»²⁰². Por lo anterior, puede afirmarse que, durante la reducción eidética, aunque en nuestra imaginación modifiquemos las características de un objeto, no podemos alejarnos de la esencia del mismo, ya que, si lo hiciéramos, este perdería su sentido propio.

La *reducción trascendental* implica reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad de la experiencia; es decir, sobre las estructuras universales de la conciencia que hacen posible la constitución de sentido. En este nivel, la atención se centra en la subjetividad trascendental como fuente de todo sentido. Bernhard²⁰³ describe que la reducción trascendental se origina «a partir de la diferencia significativa del algo como algo. En este caso es tematizado el *qué*, o sea, la aparición fáctica de esta diferencia como tal. Se trata con el hecho o con el acontecimiento fundamental de la experiencia misma»²⁰⁴. Asimismo, el autor afirma que

Se debe entender el mundo a partir de la intencionalidad como prototipo de todas las remisiones de sentido. El mundo no es un algo, el mundo funge como suelo en el que se basan todos los movimientos de sentido, y funge como horizonte abierto sobre el que el mundo se mueve²⁰⁵.

Es aquí donde la reducción trascendental se diferencia de la eidética, pues no divide el mundo en interno o externo. En este caso, la reducción fenomenológica se basa en «la diferencia entre la actitud natural, que se dirige a algo en el mundo, y la actitud trascendental, que está dirigida a los acontecimientos de la experiencia y a la dación del mundo como tal»²⁰⁶. Un ejemplo de este tipo de reducción se da cuando se reflexiona sobre el sentido que tiene un objeto y este se modifica al mirarlo desde otra perspectiva, otorgándole así un nuevo sentido; luego, al repetir la reducción, se le confiere un significado diferente al que se había dado en un primer momento.

²⁰² *Ibid.*, p. 68.

²⁰³ Bernhard Waldenfels. «Fenomenología de la experiencia». *Op. cit.*

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 417.

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 418.

Además, se encuentra la intencionalidad, que, según Vargas²⁰⁷, «se usa como lo propio de la fenomenología. Si por algo se caracteriza esta disciplina es por atender a la estructura intencional de la conciencia. La misma implica que, para cualquier pensamiento (*noesis*), hay, como polo correlativo, algo pensado (*noema*)»²⁰⁸. Esta correlación constituye también un principio o fundamento de la fenomenología, dado que, en ciertos momentos del análisis, podemos situarnos en uno de los dos polos —el *noema* o la *noesis*—; no obstante, ello no significa que, al enfatizar uno, el otro desaparezca. Además, el autor señala que:

La obra misma de Husserl puede verse como énfasis en alguno de esos polos: el polo noemático es una suerte de objetividad de la lógica como se estudia en *Investigaciones lógicas*; mientras el polo noético es, a su turno, la puesta de la mirada en los procesos constitutivos del sentido como ocurren en la vida solitaria del alma²⁰⁹.

Cabe señalar que la fenomenología, lejos de centrarse exclusivamente en el objeto o en el ser objetivo, fundamenta su metodología en la posibilidad de tematizar y volver la atención hacia cualquier objeto o experiencia vivida por la persona. En efecto, lo fundante de la fenomenología «es que no hay un aspecto, dimensión o escorzo del mundo de la vida que no pueda ser tematizado; antes bien, en la medida en que algo de o en él es vivido por un quién, se torna fenomenologizable»²¹⁰.

En conclusión, el método fenomenológico permite suspender la actitud natural, conectarse con la experiencia subjetiva y acceder al ámbito de la subjetividad como fuente de constitución de sentido. Se trata de un giro reflexivo que implica un cambio de actitud y una descripción detallada de la experiencia vivida. Una vez comprendido qué es y cómo funciona el método fenomenológico, podemos comenzar a enfocarlo en torno a nuestro tema de investigación. Para ello, se hará uso de los siguientes pasos, los cuales servirán para validar el proceso investigativo.

²⁰⁷ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología, formación y mundo de la vida: Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. *Op. cit.*

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 21.

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ *Ibid.*, p. 17.

Reducción Fenomenológica

Teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos a lo largo de esta investigación, iniciaremos la reducción fenomenológica poniendo entre paréntesis nuestras percepciones previas sobre la empatía y enfocándonos en la experiencia pura de la misma; es decir, en cómo se experimenta y se comprende la empatía en sí. Una vez determinado el sentido de esta experiencia originaria, utilizaremos la intencionalidad de la conciencia para describir cómo se vive la empatía en la cotidianidad. De este modo, se buscarán los elementos que la componen, la manera en que se manifiesta en la conciencia y cómo se relaciona con otros aspectos de la experiencia humana, permitiendo así constituir el sentido de la empatía en la comprensión del mundo personal.

Tematización

Tematizar implica fijar la mirada en algo específico; es decir, aislar y enfocar la atención en la empatía, pues «tematizar es volver la atención a... En sí, no hay algo que ya de suyo esté o permanezca fenomenologizado. (...) El fenomenólogo no pretende estudiar la realidad como un todo, sino el todo de lo dado. Precisamente, buscando este darse, encuentra que su mirada es una perspectiva y que, por sí misma, puede ser variada, complementada o corregida»²¹¹.

Por esta razón, en esta investigación se describe el fenómeno de la empatía en el campo educativo en general. Se tematizan «[los] momentos y cualidades particulares [del fenómeno] que tienen que haberse destacado»²¹². En este sentido, la *cosa misma* es la empatía, pues nos dedicaremos a describirla en primera persona: su modo de darse en las personas y la manera en que cada una experimenta la otredad desde su propio horizonte de sentido. Asimismo, se busca determinar si es posible caracterizarla como una variable de la formación de la persona. De este modo, otras variables no serán atendidas, quedando abiertas a ser estudiadas en investigaciones posteriores.

²¹¹ *Ibid.*, p. 22.

²¹² Edmund Husserl. *Experiencia y juicio: Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980, p. 111.

Variaciones

Las variaciones de la esencia permiten dejar volar la imaginación de tal manera que las cosas puedan mostrarse de otro modo: «en principio, la multiplicidad indefinida de posibilidades de darse de lo mismo —la cosa, lo objetivo, el mundo una vez reducido a esfera de propiedad— (...) por eso es posible dejar vagar a la imaginación (...) las cosas que se dan o se manifiestan pueden ser de otra manera»²¹³.

Es por esto que la variación eidética cumple aquí un papel fundamental en la comprensión de cómo se experimenta y percibe la empatía en los niños. Mediante la variación de la esencia es posible delimitar los límites o estructuras de los actos empáticos, imaginando escenarios en los que se produce la empatía o estableciendo relaciones entre el docente y el estudiante con quien se empatiza. Asimismo, la variación eidética permitirá en esta investigación distinguir la empatía de fenómenos afines, pero distintos, como la simpatía y la antipatía. Por ejemplo, la empatía — particularmente en su forma reiterada— implica comprender y aprender las emociones del otro desde su propia perspectiva, mientras que la simpatía supone sentir *por* él, y la antipatía, en cambio, una reacción emocional adversa u opuesta. De este modo, al variar estos escenarios se puede comprender mejor la estructura esencial de la empatía, tal como la entiende Stein.

Descripción de la esencia

Este principio tiene como propósito determinar las estructuras fundamentales que constituyen la experiencia empática, es decir, «captar lo invariante en la variación es hallarse ante la esencia; ésta puede ser contemplada»²¹⁴. De este modo, la descripción de la esencia permitirá comprender cómo esta experiencia se vive en el ámbito escolar, más exactamente, cómo los maestros y los niños de entre 9 y 11 años experimentan, perciben y valoran la capacidad de comprender y sentir con los demás, así como el reconocimiento de la intersubjetividad en los

²¹³ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología, formación y mundo de la vida: Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Op. cit., p. 24.

²¹⁴ *Ibid.*

procesos de formación. En efecto, «la empatía se manifiesta como una forma de experiencia intersubjetiva que posibilita la constitución de un mundo objetivo»²¹⁵.

Principio de corregibilidad

En toda investigación es fundamental dar a conocer los procesos que de ella devienen y los resultados obtenidos. En este sentido, el principio de *corregibilidad* «no sólo es una aplicación fáctica de la dimensión intersubjetiva de la investigación fenomenológica; también, con este principio, queda explícito el hecho de que lo que se somete a estudio tiene que ser comunicado: sus procesos y sus resultados. La corregibilidad invoca, por tanto, intersubjetividad, comunicación, crítica e historicidad del conocimiento, del saber»²¹⁶.

Entrevista fenomenológica

Para alcanzar lo anteriormente expuesto se empleará como técnica de recolección de datos la entrevista fenomenológica o conversacional, de carácter cualitativo y en profundidad, aplicada a estudiantes cuyas edades oscilan entre los 9 y los 11 años. Esta técnica, según Van Manen²¹⁷, «se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que, en un momento dado, puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y profundo sobre un fenómeno humano»²¹⁸. Por ello, nos interesa la descripción de la experiencia vivida en situaciones en las que el estudiante haya empatizado con otro, dado que esta constituye una fuente confiable que permite describir el fenómeno de la empatía.

Pero ¿por qué tenemos que recoger los “datos” de las experiencias de “otras” personas? “Reunimos las experiencias de otras personas porque nos permite ser más experimentados”. Nos interesan las experiencias concretas de tal niño, tal adolescente o

²¹⁵ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 32.

²¹⁶ Germán Vargas Guillén. *Fenomenología, formación y mundo de la vida: Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. *Op. cit.*, p. 25.

²¹⁷ Max Van Manen. *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. *Op. cit.*

²¹⁸ *Ibid.*, p. 82.

tal adulto, porque nos permitirán ser “in-formados”, moldeados o enriquecidos por esta experiencia con el fin de ser capaces de extraer toda la importancia de su significado²¹⁹.

No obstante, en la entrevista conversacional es fundamental tener presente que esta debe orientarse hacia la pregunta fundamental que le da origen y no desviarse por otras cuestiones que, aunque puedan resultar importantes, desvirtúan el hilo de la investigación. De ahí que

En las ciencias humanas fenomenológicas y hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia²²⁰.

Cabe resaltar que lo esencial en este proceso es que cada estudiante ofrezca una descripción rica y detallada de su experiencia vivida, ya que el objetivo no es la generalización, sino la comprensión profunda del fenómeno desde las perspectivas subjetivas de los entrevistados. Asimismo, es necesario aclarar que las respuestas de los estudiantes no deben entenderse como realidades estáticas: estas serán analizadas a lo largo de la investigación para garantizar el conocimiento mismo de cómo se vive la empatía en el proceso formativo. Por lo tanto, la actitud fenomenológica nos recuerda que

los niños son ya, de forma mundana, una preocupación pedagógica previa a cualquier otro punto de elección epistemológica. (...) no es simplemente un “enfoque”, entre otros, del estudio de la pedagogía. Es decir, la fenomenología no ofrece simplemente explicaciones o descripciones “alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan por recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los niños²²¹.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 78.

²²⁰ Max Van Manen. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Madrid: Idea Books, 2003, p. 84.

²²¹ *Ibid.*, p. 189.

El análisis reflexivo de Embree como profundización metodológica

En el marco del horizonte metodológico que orienta esta investigación, resulta necesario atender al enfoque del análisis reflexivo propuesto por Lester Embree, quien ofrece una vía profunda y comprometida para ahondar en la comprensión de los fenómenos educativos desde una perspectiva fenomenológica. No se trata, en este caso, de añadir un autor más al repertorio metodológico, sino de acoger una actitud que sitúa al investigador en una relación distinta con la experiencia: una relación que no parte de lo ya sabido, sino de lo que se da.

En este sentido, Embree se inscribe en la esencia misma de la fenomenología como forma de vida y de investigación. Su propuesta metodológica convoca al ejercicio de una atención radical a lo vivido; por ello, lejos de limitarse a lo técnico, el análisis reflexivo aporta herramientas tanto teóricas como actitudinales, indispensables para sostener una aproximación rigurosa y abierta al fenómeno. Así, la entrevista fenomenológica, en lugar de ser concebida como una simple técnica de indagación, puede comprenderse como un espacio de emergencia del sentido: allí donde el mundo vivido se deja entrever en su espesor. En efecto, como subraya el propio Embree, «buena parte de la investigación que hoy en día se denomina fenomenológica es, en realidad, “erudición” (...) Sin embargo, no debería ser un fin en sí misma (...) ser un fenomenólogo genuino exige ir más allá de los textos y abordar las cosas mismas»²²².

De este modo, lo que Embree denomina *observación teórica reflexiva* exige del investigador una actitud epistémica particular: una disposición ética que se aleja del reduccionismo y se orienta hacia una escucha atenta y respetuosa del otro. En lugar de confirmar hipótesis preestablecidas, esta mirada busca dejarse enseñar por la experiencia, permitiendo que esta se exprese desde sí misma. Así, la entrevista fenomenológica —especialmente cuando se configura como conversación abierta— encarna esta forma de examinar que, como señala Embree, implica una actitud reflexiva y teórica que se ejerce «con el propósito de saber o conocer»²²³. Es precisamente en este acto de suspensión de juicios y de categorías externas donde se hace posible

²²² Lester Embree. *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid: Zeta Books, 2011, pp. 18-19.

²²³ *Ibid.*, p. 52.

que la vivencia del niño emerja en su singularidad, revelando la manera en que la empatía se constituye para él o para ella dentro del contexto escolar.

En esta dirección, el análisis reflexivo proporciona un marco teórico que legitima el uso de la entrevista fenomenológica como vía de acceso al sentido. Si, como afirma Embree, la actitud teórica es aquella que «toma distancia y es desapasionada o neutral valorativa y volitivamente con respecto a las cosas observadas»²²⁴, entonces cada palabra pronunciada por los niños en el marco de esta investigación representa una manifestación de ese mundo valorativo, afectivo e intencional. De ahí que la entrevista se torne en un lugar de co-presencia fenomenológica, donde la empatía no se teoriza, sino que se muestra; no se define, sino que se deja ver en sus formas vividas. Como señala Van Manen, «nos interesan las experiencias concretas de tal niño (...) porque nos permitirán ser “informados”, moldeados o enriquecidos por esta experiencia con el fin de ser capaces de extraer toda la importancia de su significado»²²⁵.

Por tanto, integrar el análisis reflexivo de Embree en el marco de esta investigación implica comprender que realizar entrevistas no consiste en aplicar una técnica, sino en ejercitar una actitud fenomenológica en acto. Esto supone sostener una mirada que no reduce ni generaliza, sino que atiende al modo en que el fenómeno se da, se oculta, se revela o se transforma en el relato del otro. En palabras de Embree, se trata de captar aquello que se observa «con el propósito de saber o conocer»²²⁶, no desde una exterioridad analítica, sino desde una cercanía que sabe escuchar.

En definitiva, el análisis reflexivo de Embree enriquece y profundiza la orientación metodológica de esta tesis, al permitir elevar la entrevista a su estatuto más hondo: el de ser un espacio de aparición del otro como persona de sentido. Allí donde la empatía se muestra como vivencia formativa, se juega también la posibilidad de una educación más humana, más abierta y atenta al alma del otro. Y es que este acto de escucha comprometida no constituye un simple recurso metodológico, sino un gesto ético que forma parte esencial de esta investigación.

²²⁴ *Ibid.*, p. 51.

²²⁵ Max Van Manen. *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. *Op. cit.*, p. 78.

²²⁶ Lester Embree. *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. *Op. cit.*, p. 52.

*El hombre es individuo y miembro de la comunidad al mismo tiempo... La calidad de miembro significa: él forma parte de una naturaleza humana que es una y la misma en todo lo que lleva rostro humano... Pero... cada uno no es sólo hombre... sino también individuo, único en su modo de ser, y, consecuentemente, independiente y separado de todos los otros*²²⁷

En este apartado se analizará, de manera fenomenológica, la experiencia empática en niños de entre 9 y 11 años en el contexto educativo. No se pretende evaluar la empatía como tal, sino comprender cómo se da el fenómeno empático desde la perspectiva de quien lo experimenta; es decir, desde la experiencia de los niños. Para ello, la vivencia del niño no se considera un objeto de estudio, sino una fuente de sentido: su palabra, lejos de ser una simple evidencia, se convierte en testimonio de una experiencia vivida que revela el modo en que el otro se constituye en su mundo.

Fundamento teórico y validación del instrumento

Desde la fenomenología de Edith Stein, la empatía puede pensarse como un acto intencional mediante el cual el otro se presenta como viviente, como portador de una interioridad a la que no accedo por inferencia ni por analogía, sino en una vivencia mediada que me remite a su experiencia originaria. Este carácter estructural de la empatía, como vía de constitución del otro y del sí mismo, la convierte en un fenómeno formativo en sentido radical, en tanto posibilita la autoconstitución del alma en relación con los otros. Por ello, filosofar con niños, en este marco, no consiste en introducir un saber ajeno, sino en dejar que el fenómeno mismo se exprese en su propio lenguaje; es abrir un espacio en el que el niño pueda desplegar su mundo vivido, traer a presencia sus experiencias de alteridad y permitir que, en ese aparecer, se muestre cómo se forma una conciencia que se sabe en relación, que se reconoce afectada y que se constituye en el encuentro, enriqueciendo así el horizonte de comprensión del adulto y reconfigurando la relación educativa desde una lógica de reciprocidad y encuentro.

²²⁷ Edith Stein. «Fundamentos de la labor social de la formación». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 311-352). Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003i, p. 131.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe señalar que para el diseño y la elaboración del instrumento se contó con la colaboración de una experta en metodología de la investigación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Ella orientó la coherencia interna, el lenguaje y la adecuación del instrumento en relación con el enfoque fenomenológico propuesto. Su acompañamiento permitió asegurar que las preguntas no desviaran la atención hacia aspectos psicológicos, sino que, por el contrario, conservaran su vocación de apertura al sentido vivido de aquello que se busca recoger en esta investigación.

Adicionalmente, el instrumento fue sometido a un proceso de validación cualitativa por parte de tres expertos. Dos de ellos, con reconocida trayectoria en el estudio de la filosofía de Edith Stein, ofrecieron una lectura rigurosa que permitió afinar la fidelidad del instrumento respecto del concepto de empatía; y un tercer evaluador, con formación especializada en filosofía y fenomenología, aportó observaciones fundamentales sobre el tono de las preguntas, su orientación hacia lo vivido y la necesidad de preservar una actitud de escucha en el propio acto de preguntar. Asimismo, subrayó la importancia de sostener una actitud de apertura, en la que el instrumento permaneciera atento a lo que puede aparecer desde la vivencia de los niños, sin clausurar sus modos de manifestación.

Así comprendido, el acercamiento a los niños en esta investigación se sostuvo en dos dimensiones inseparables: por un lado, el cumplimiento riguroso de las disposiciones éticas formales; por otro, una disposición fenomenológica que orientó cada gesto de escucha y cada encuentro. Por esta razón, se solicitó, en primer lugar, el consentimiento informado a los padres de familia, detallando el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de los relatos y el respeto incondicional por los derechos del niño. Al mismo tiempo, se procuró el asentimiento libre y consciente de los niños, expresado en un lenguaje claro, accesible y adecuado a su edad, subrayando su libertad para participar o retirarse en cualquier momento.

Descripción de participantes y producción de datos

Se trabajó con una muestra intencional, en coherencia con el enfoque fenomenológico, pues participaron aquellos niños y niñas que expresaron la intención de informar y el deseo libre de compartir sus experiencias vividas. En este caso, no se busca una muestra representativa, sino una

densidad de sentido en las narraciones que el niño entrega, dado que el fenómeno no se agota en la cantidad de personas entrevistadas, sino en la profundidad de la vivencia relatada. Por ello, la selección de la muestra no respondió a criterios extensivos, sino a la riqueza expresiva y reflexiva de los niños participantes.

En total, se entrevistó a nueve niños (cinco niñas y cuatro niños) pertenecientes a la Escuela San Luis Gonzaga, del municipio de Tocancipá, de los estratos socioeconómicos 2 y 3. De esas nueve entrevistas se eligieron seis (tres niñas y tres niños) para el análisis fenomenológico final, atendiendo a la descripción más vivida y reflexiva del fenómeno. Cabe señalar que esta selección no implica una exclusión, sino un acto de reducción intencional, orientado a centrar la mirada en aquellas experiencias donde el fenómeno se manifiesta con mayor claridad, permitiendo acceder así a las estructuras fundantes de la empatía.

La caracterización de los participantes y las condiciones de producción del dato se sintetizan en la tabla 1, la cual permite visualizar la distribución por edad, sexo, estrato socioeconómico y las condiciones contextuales del registro fenomenológico.

Tabla 1. *Caracterización de participantes*

CÓDIGO	EDAD (AÑOS)	SEXO	CONDICIÓN SOCIOECONÓMICA (CSE)	DURACIÓN DE LA GRABACIÓN	ESCENARIO	TIPO DE TRANSCRIPCIÓN
E1	10	Masculino	Estrato 2	20 min 17 s	Sala de profesores	Literal
E2	9	Femenino	Estrato 2	15 min 50 s	Sala de profesores	Literal
E3	11	Femenino	Estrato 2	25 min 06 s	Sala de profesores	Literal
E4	11	Masculino	Estrato 3	22 min 30 s	Sala de profesores	Literal
E5	11	Femenino	Estrato 3	27 min 25 s	Sala de profesores	Literal

E6	10	Masculino	Estrato 3	30 min 03 s	Sala de profesores	Literal
----	----	-----------	-----------	-------------	--------------------	---------

Nota. Elaboración propia. Cada entrevista fue grabada en audio y transcrita de forma literal y resguardando los datos bajo criterios éticos de confidencialidad.

Además, cabe señalar que las entrevistas se desarrollaron en contextos cotidianos de la escuela, particularmente en la sala de profesores durante el horario de educación física, momento en el cual el ambiente se tornaba más relajado. En cada sesión estuvieron presentes únicamente la investigadora y el niño o la niña entrevistada, sin la mediación de otros adultos. En cuanto al espacio, este presentaba condiciones de ruido y movimiento propias del entorno escolar; sin embargo, con el transcurso de las conversaciones, se transformó progresivamente en un lugar de diálogo auténtico, donde el clima emocional de los niños, inicialmente marcado por el nerviosismo, dio paso a una atmósfera de confianza y apertura.

Asimismo, durante cada encuentro se realizaron grabaciones en audio, complementadas con notas de observación fenomenológica sobre los gestos, posturas y actitudes de los niños, consideradas como signos corporales del aparecer empático. Ahora bien, más allá del plano procedimental, el trabajo de escucha con niños exige suspender toda pretensión de reducir sus palabras a datos o inferencias. De ahí que la entrevista fenomenológica conversacional, elegida como vía metodológica, no fue concebida como una simple técnica de obtención de información, sino como un espacio de aparición del fenómeno, en el cual cada niño pudiera expresar sus vivencias sin ser forzado ni guiado por marcos predefinidos.

Cabe señalar que la decisión de trabajar con niños entre los 9 y 11 años de edad respondió a razones fenomenológicas profundas, dado que, en esta etapa de la vida, la apertura afectiva hacia el mundo y hacia los otros convive con una incipiente capacidad de articular narrativamente la experiencia vivida. Ello permite acceder a descripciones en las que el fenómeno de la empatía se deja entrever en su forma más genuina²²⁸. En este sentido, hacer filosofía con niños implica reconocerlos como personas con experiencia, sentido y reflexión; como interlocutores en la

²²⁸ Diane Papalia, Sally Wendkos y Ruth Duskin. *Desarrollo humano*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2005.

búsqueda de comprensión sobre lo humano. Esta afirmación no responde únicamente a una decisión metodológica, sino que expresa una postura fenomenológica: toda conciencia, independientemente de su edad, está en relación intencional con el mundo y, por tanto, puede describir los fenómenos que se le presentan.

Aquí el pensamiento infantil, tanto por su experiencia inmediata como por su apertura espontánea al asombro, nos ofrece una mirada original, puesto que su modo de narrar lo vivido abre una vía sensible al sentido, en tanto que en sus relatos se hace presente el otro como alguien que lo afecta, lo conmueve o lo transforma. De ahí que escuchar la voz de los niños no sea solo un compromiso con la alteridad: no se trata de interpretar desde afuera, sino de abrirse empáticamente a su modo singular de estar en el mundo, reconociendo que su decir constituye una riqueza que excede lo anecdótico. Así pues, la fenomenología encuentra aquí un campo fértil, pues lo que aparece en la conciencia de los niños —cuando se les da espacio y se les escucha— son estructuras fundamentales de existencia: la necesidad de sentido, el deseo de reconocimiento, la experiencia del otro como presencia significativa. «Que la filosofía pueda empezar con un niño de una manera tan sencilla, nos señala algo importante acerca de la filosofía, y algo importante acerca de los niños»²²⁹. En este sentido, cada relato infantil no solo es testimonio, sino también aparición de un proceso formativo que no ocurre después de la experiencia, sino en ella misma: en el modo en que el niño responde, se conmueve, se retrae o se implica frente al sentir del otro.

Procesamiento y análisis fenomenológico

El tratamiento de los datos siguió una secuencia rigurosa y coherente con la metodología fenomenológica asumida, en la cual cada paso no fue concebido como un procedimiento técnico, sino como un movimiento intencional orientado a dejar aparecer el sentido mismo del fenómeno. Analizar, en este contexto, significó acompañar el modo en que el fenómeno de la empatía se manifiesta en la experiencia de los niños, reconociendo que, en cada relato, en cada gesto y en cada silencio se revela algo del modo humano de estar con el otro. El proceso se sostuvo, por tanto, en una actitud de apertura, en la que el investigador, antes que clasificar o medir, se dispuso a

²²⁹ Gareth Matthews. *El niño y la filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014, p. 74.

escuchar y a comprender, permitiendo que la palabra infantil, en su espontaneidad y hondura, mostrara su propia dirección de sentido.

Las entrevistas, una vez realizadas, fueron registradas en audio y resguardadas bajo estrictos criterios éticos de confidencialidad. Posteriormente, se procedió a su transcripción literal, preservando con cuidado las señales paralingüísticas —pausas, silencios, risas, titubeos— que forman parte esencial del modo de aparecer de la vivencia. Cada transcripción fue concebida como un acto de fidelidad fenomenológica, en el que se procuró conservar la textura afectiva de la voz y el tono emocional del encuentro, dado que, en este proceso, la escucha se prolonga en la escritura y la palabra del niño, al ser transcrita, mantiene su carácter de testimonio vivo.

Una vez obtenido el corpus de descripciones, se realizó una lectura atenta y reiterada de los textos, con el propósito de captar en ellos las unidades de significado que dieran cuenta del modo en que el fenómeno empático se manifestaba en la experiencia infantil. Este trabajo, sostenido en una actitud de reducción fenomenológica, implicó suspender toda interpretación psicológica o moralizante, dejando que el fenómeno se mostrara desde sí mismo, en su pureza originaria. De este modo, la reducción permitió distinguir lo esencial, mientras que la variación eidética abrió la posibilidad de imaginar distintas configuraciones de la experiencia, hasta alcanzar aquellas invariantes estructurales que revelan la forma interior del acto empático.

En coherencia con este movimiento, las unidades de sentido fueron agrupadas en temas nucleares que expresan los modos de darse del fenómeno en el ámbito educativo. Cada tema se configuró como un ámbito de sentido en el que convergen las diversas expresiones de la empatía infantil: el cuidado, la resonancia afectiva, la respuesta frente al dolor del otro, la alegría compartida y el reconocimiento. En esta fase, el análisis adquirió un tono pedagógico, en tanto permitió comprender que la experiencia del niño, en su apertura afectiva, es ya una forma de formación: un aprendizaje vivencial en el que el otro se convierte en maestro silencioso.

Una vez delimitadas las invariantes esenciales, se procedió al contraste teórico con la filosofía de Edith Stein, en un ejercicio de diálogo respetuoso y no confirmatorio. Este contraste no buscó verificar hipótesis previas, sino confrontar la comprensión alcanzada con el horizonte

teórico de la fenomenología del espíritu y de la persona, permitiendo que la experiencia de los niños interpele y amplíe las propias nociones de empatía, alteridad y formación.

Con el propósito de garantizar la trazabilidad del proceso y favorecer la corregibilidad fenomenológica, se elaboró una matriz de referencia en Excel, en la que se registraron las entrevistas, los fragmentos significativos, las unidades de sentido, los temas emergentes y las invariantes eidéticas. Esta matriz se diseñó para visualizar el tránsito analítico —del texto bruto a la unidad, del tema a la esencia—, asegurando transparencia en el proceso de reducción y en la construcción de las síntesis.

El procesamiento de los datos no constituyó una fase mecánica ni separada del espíritu de la investigación, sino un momento de profundización en la experiencia misma. Analizar, en clave fenomenológica y pedagógica, significó dejarse formar por aquello que los niños mostraron en su modo de hablar, de callar, de recordar y de mirar; significó comprender que el conocimiento del otro no se obtiene, sino que se recibe, y que todo acto de comprensión auténtica es ya un acto formativo, en el que quien investiga también se transforma.

De modo que esta investigación no solo cumplió con los requisitos éticos que regulan el trabajo con menores de edad; más allá de ello, procuró habitar una ética fenomenológica que reconoce en la infancia una forma originaria de apertura al mundo, y en el fenómeno empático, una vía privilegiada para comprender la formación del alma en su despliegue intersubjetivo.

Las entrevistas realizadas —de carácter conversacional, abiertas y situadas en el mundo cotidiano del aula— buscaron recoger descripciones ricas, vividas y espontáneas de momentos en los que los niños sintieron, intuyeron o expresaron estar con el otro en su sentir. Lejos de guiar al niño hacia respuestas deseables, el enfoque fenomenológico aplicado aquí se centró en acompañar la rememoración de experiencias significativas, sin interferir en su sentido original. Esta postura parte de la convicción, desarrollada por Van Manen, de que reunir las experiencias de otros nos vuelve más experimentados, más capaces de comprender lo humano desde dentro.

De modo que, a lo largo de los siguientes apartados, se presentan algunas de estas vivencias infantiles como modos de acceso a la comprensión profunda de la empatía como eje formativo.

Cada relato es abordado desde una actitud de apertura reflexiva que permite el ejercicio de la reducción eidética y su correspondiente análisis. Al final, se ofrecerá una síntesis de los sentidos que emergen en estas vivencias, así como una reflexión crítica sobre las condiciones que facilitan o inhiben el despliegue empático en el aula. En este camino, la voz del niño se convierte en guía y revelación: su experiencia es un puente hacia la comprensión del alma abierta que se forma en el encuentro con el otro.

LA EXPERIENCIA EMPÁTICA COMO EJE FORMATIVO: UN ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO CON VOCES INFANTILES

En el horizonte de la vida escolar, las vivencias relatadas por los niños emergen como fenómenos que revelan la constitución intersubjetiva de la experiencia y el modo en que la empatía se convierte en eje formativo. El aparecer de estas experiencias se da siempre en el mundo de la vida compartida, donde —siguiendo a Husserl— cada acto de percepción y afectividad se encuentra intencionalmente dirigido hacia otro, y este otro se me da como un *alter ego*, es decir, como un yo ajeno que comparece en co-pertenencia con mi propia existencia. Ahora bien, Stein precisa que la vivencia empática no puede reducirse ni a percepción ni a inferencia: «Por tanto, la empatía no tiene el carácter de percepción externa, pero desde luego que tiene algo en común con ella, a saber: que para ella existe el objeto mismo aquí y ahora»²³⁰. De modo que la vivencia originaria de la empatía es irreductible, y este carácter se hace visible en muchos de los relatos que aquí se expondrán.

En el corazón de la vivencia infantil comparece el otro como una presencia que afecta y conmueve, como una alteridad que interpela sin necesidad de palabras ni conceptos. La niñez es, más bien, una etapa originaria del alma, en la que la empatía —en tanto intencionalidad dirigida hacia la vivencia ajena— irrumpe con particular claridad en la vida de los seres humanos. Por ello, abordar la aparición del otro desde la postura steiniana permite interpretar a la persona en sus vivencias no como objeto de análisis, sino como una experiencia irreductible que, al presentarse, transforma la conciencia que la acoge.

²³⁰ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 84.

Tal como señala Stein, la empatía es un acto de la conciencia que nos pone en presencia del otro no como cosa ni como imagen, sino como una persona portadora de vivencias que no son las mías, pero que me son dadas. El rostro del otro, su gesto, su silencio no me pertenecen, pero me tocan, me afectan: «Tomemos un ejemplo para ilustrar la esencia del acto empático. Un amigo viene hacia mí y me cuenta que ha perdido a su hermano, y yo noto su dolor (...). Lo que quiero saber es esto, lo que el notar mismo es, no por qué camino llego a él»²³¹. Es precisamente en esta tensión que se genera entre alteridad y afectación donde se encuentra el suelo mismo sobre el que se constituye la comunidad humana, un suelo que, en la infancia, se revela con especial transparencia, ya que el niño vive el encuentro con el otro en su inmediatez originaria, sin mediaciones reflexivas y mucho menos racionalizaciones externas.

Una de las vivencias narradas por los niños muestra cómo el otro se aparece ante mí desde una mirada que me afecta y me transforma: «Yo me doy cuenta cuando está triste, porque baja la cabeza, no habla, a veces se esconde entre los brazos y se le ponen los ojos brillantes, como si estuviera por llorar... Entonces yo me acerco, despacio, y le digo que si quiere contarme algo; y si me dice que no, igual me quedo ahí sentado, sin decir nada, pero cerca»²³².

En este punto, dejando entre paréntesis las explicaciones externas, el fenómeno se muestra en su pureza. Aquí el niño no interpreta ni explica: ve, siente y se deja afectar. El otro aparece en su campo de experiencia como un cuerpo animado que expresa dolor, no como un objeto físico, sino como una vivencia encarnada en sí mismo. El llanto contenido, la cabeza baja y el silencio son modos de aparición de la tristeza evidenciada en su corporalidad. El niño capta este afecto sin necesidad de deducción: la tristeza no es inferida, sino dada como una figura encarnada en el rostro y el gesto del otro. En ello se muestra que una de las invariantes del fenómeno es el acompañar sin invadir, lo cual constituye una forma originaria de cuidado, pues la presencia silenciosa se da como estructura esencial del estar-con.

²³¹ *Ibid.*, p. 82.

²³² E1.10; anexo 3, entrevista 1.

Ahora bien, podemos imaginar que el niño podría hablar o callar, recibir la palabra o rechazarla, y aun así lo que permanece es lo invariante de la empatía: la presencia respetuosa que se ofrece sin invadir, la fidelidad silenciosa que reconoce al otro en su dolor

Cuando aparece ante mí de golpe, está ante mí como objeto (vg., la tristeza que “leo en la cara” a otros); pero en tanto que voy tras las tendencias implícitas (intento traerme a dato más claramente de qué humor se encuentra el otro), ella ya no es objeto en sentido propio, sino que me ha transferido hacia dentro de sí; ya no estoy vuelto hacia ella, sino vuelto en ella hacia su objeto, estoy cabe su sujeto, en su lugar. Y sólo tras la clarificación lograda en la ejecución, me hace frente otra vez la vivencia como objeto²³³.

El gesto de permanecer, aun cuando no se obtiene respuesta, es ya una forma ética del estar con el otro, una fidelidad a su presencia. Este permanecer junto al otro constituye una forma de acogida espiritual: lo que el niño percibe no es la causa de la tristeza, sino la tristeza misma como afecto vivido en el cuerpo del otro, revelación inmediata de una interioridad que lo convoca a estar silenciosamente presente. El niño no solo empatiza, sino que empieza a formarse; aprende que estar con el otro —aun sin sus palabras, aunque necesarias— es ya una manera de cuidar del otro. Así, lo empático se transforma en un acontecimiento formativo del alma, pues en esa experiencia se configura una disposición ética originaria: la de reconocer que la presencia del otro es, en sí misma, una forma de responsabilidad. Como lo recuerda Stein: «Queda todavía la pregunta: ¿posee la empatía la originariedad del vivenciar propio? Antes de poder dar una respuesta... es necesario distinguir aún más el sentido de la originariedad»²³⁴. No obstante, la invariante permanece cuando la fidelidad silenciosa revela la responsabilidad originaria de la presencia, en la que el alma infantil descubre que estar-con el otro es ya una forma de cuidado.

Adicionalmente, cuando seguimos el hilo de las vivencias de los niños en el horizonte de la vida escolar, se hace necesario señalar que la empatía no siempre se manifiesta en gestos visibles o en palabras de consuelo, sino también en la conmoción silenciosa que marca al yo en su interioridad, como una herida que no se borra y que, aun sin transformarse en acción, se convierte

²³³ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 87.

²³⁴ *Ibid.*, p. 84.

en experiencia formativa. Esta conmoción reconfigura a la persona en su modo de estar en el mundo, dejando una huella que es, al mismo tiempo, dolorosa para el niño, tal como se evidencia en una de las narraciones de las entrevistas realizadas a un niño de 10 años, donde el fenómeno se manifiesta con claridad:

una vez a un niño se le rompió el pantalón y los demás empezaron a reírse, le decían que parecía un niño de la calle, y aunque el niño se quedó callado y empezó a llorar, yo no supe que hacer, sentí como algo en el pecho, pero no quise decir nada porque tenía miedo que se rieran de mí²³⁵.

Lo que comparece aquí no es un simple acto de burla ni una vergüenza escolar que pueda explicarse desde categorías externas, sino una conmoción interior que se imprime en el niño. Ese “hueco en el pecho” no es una metáfora psicológica, sino el modo originario en que la tristeza del otro se da como vivencia que hiera. Aquí, la empatía se manifiesta de un modo distinto: no hay gesto visible, pero sí una afectación que transforma, pues el niño se descubre dividido entre el impulso de salir a pedir ayuda y el temor de ser excluido. Además, es fundamental subrayar que en esta tensión se revela un núcleo esencial de la empatía: esta no se agota en la acción exterior, dado que también hay formación cuando el alma se experimenta a sí misma como una herida ética. El niño queda marcado por una huella que inscribe en la conciencia la experiencia de vulnerabilidad y lo convoca a reconocer la propia fragilidad y la del otro. Deja entrever, así, que una de las invariantes de la formación es la afectación silenciosa que, aun sin exteriorizarse, permanece como huella formativa.

Algo semejante se despliega en otra de las preguntas de la entrevista 3, realizada a un niño, donde relata una experiencia al recordar si había visto a alguien que se sentía feliz o triste. Él cuenta:

Yo entendí cómo se sentía porque me pasó algo parecido; una vez lloré en clase porque extrañaba a mi abuela, y se rieron. Cuando vi que él también lloraba y se escondía, sentí lo mismo otra vez, como si se me apretara algo en el pecho. Entonces fui y le conté a mi amigo que a mí

²³⁵ E1.2; anexo 3, entrevista 1.

también me había pasado, y que uno llora porque le duele. Él me miró y me dijo gracias, muy bajito²³⁶.

Aquí se resalta lo que Stein denomina empatía reiterada: la vivencia no muere, sino que se reactiva en el presente al contemplar la vivencia ajena, convirtiéndose en un puente. «La empatía comparte esta propiedad con muchos tipos de actos: así mismo son reiterables todas las presentificaciones: puedo acordarme de un recuerdo, esperar una espera y así puedo también empatizar empatía»²³⁷. Lo compartido no es el contenido mismo del dolor sentido por el otro, sino la estructura del sentir: la soledad, la vergüenza, la tristeza. Aquí, el yo se configura como una vía de acceso al otro. De modo que otra de las invariantes que se observa en la empatía es que la *reiterabilidad* enlaza la memoria afectiva con el cuidado presente, permitiendo que el dolor pasado se transforme en un puente de reconocimiento. Como afirma Stein: «Me situó en el interior del cuerpo percibido, como si fuera su centro vital, y efectúo, “como quien dice”, un impulso de tal índole que pudiera desencadenar un movimiento —percibido, “como quien dice”, desde el interior—, un movimiento que pudiera hacerse coincidir con el percibir externamente»²³⁸.

Además, otra de las formas en que el yo se ve afectado no acontece en el terreno del rechazo directo del otro, sino en la experiencia del *no ser acogido*, de quedar invisibilizado en el horizonte de los demás. Tal es el caso de una de las expresiones de un niño, quien manifiesta:

A veces yo hablo y siento que nadie me oye, como si mi voz no existiera. Entonces dejo de hablar. Una vez me imaginé que era como un dibujo en la pared del salón, uno que está ahí, pero que nadie ve... y sentí como si no existiera²³⁹.

Siguiendo la fidelidad de lo que se nos muestra, puede decirse que lo que aparece con claridad es la vivencia de la *no aparición ante el otro*. El niño no manifiesta ofensa ni gesto de desprecio; expresa más bien la experiencia originaria de no ser recibido como persona en el horizonte de sentido de los demás. No se trata de un simple malestar emocional por no haber sido

²³⁶ E3.1; anexo 3, entrevista 3.

²³⁷ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 96.

²³⁸ Edith Stein. «Introducción a la filosofía». *Op. cit.*, p. 826.

²³⁹ E3.9; anexo 3, entrevista 3.

escuchado, sino de un quiebre en el modo de darse del yo, pues la palabra del niño se extingue en el silencio y su ser-para-el-otro se interrumpe. Ahora bien, como invariante, puede verse que la *confirmación por el otro* es condición de aparición del yo: su ausencia hiere, pero también puede formar, al revelar la fragilidad constitutiva de la persona.

Si desplazamos esta vivencia hacia escenarios posibles —imaginando, por ejemplo, que la voz del niño hubiera sido acogida o que su palabra hubiese convocado la atención del otro— se revela, por contraste, la necesidad de ser confirmado por el otro para poder reconocerse a sí mismo. El núcleo invariante de esta experiencia es el *aparecer ante alguien*, dado que la empatía nos enseña que el alma no acontece por los conocimientos adquiridos, sino por el modo en que es acogida por el otro. De modo que, cuando este acogimiento se bloquea, el alma se cierra sobre sí misma, y lo que debería ser apertura termina convirtiéndose en encierro.

Sin embargo, no siempre se da este tipo de fenómeno. Al escuchar otra vivencia de los niños, surge un movimiento diferente:

Mi amiga estaba triste porque sus papás pelearon, nadie le hablaba, yo tampoco sabía qué decir, pero me dio cosa verla así; entonces le conté una historia chistosa, de una vez que mi papá se cayó en la cocina. Ella se ríó poquito, pero se ríó²⁴⁰.

Aquí se nos muestra un fenómeno distinto: la voz del niño nace de una conmoción inmediata que lo lleva a actuar. Lo que acontece es un gesto espontáneo que transforma la vida del otro sin anular el dolor, dado que el estremecimiento de la risa en el cuerpo de la persona es ya una respuesta del alma, una afirmación silenciosa de acompañamiento. Esta espontaneidad permite comprender cómo el cuerpo que ríe y la palabra que alivia son manifestaciones de una *unidad anímica steiniana*, donde lo sensible y lo espiritual se entrelazan. Así, la empatía se despliega como un cuidado del otro: un *estar con él*, aunque sea por un instante, en la vulnerabilidad compartida.

²⁴⁰ E2.8; anexo 3, entrevista 2.

La empatía en la infancia no se limita a una identificación afectiva momentánea ni puede entenderse como un fenómeno exclusivamente receptivo; más bien, se revela en el horizonte de una dinámica intersubjetiva en la que el niño, al abrirse al otro, permite que esa vivencia lo toque, lo afecte y lo transforme desde dentro. Edith Stein nos muestra que todo acto empático implica no solamente la captación de un estado ajeno, sino también la posibilidad de *ser con el otro* de un modo éticamente fundado, lo cual constituye ya una modalidad de la formación personal.

En este sentido, la corresponsabilidad formativa no es una imposición moral ni un principio pedagógico externo, sino un dinamismo espiritual que nace del encuentro vivencial entre almas que se tocan. Al suspender las explicaciones pedagógicas sobre *el respeto aprendido en la escuela* o *las normas de convivencia*, y dirigirnos a lo que aparece en la conciencia del niño, se revela que la formación acontece como un proceso de *resonancia anímica*, en el que el yo se constituye en la medida en que acoge y responde a la vivencia ajena. La persona, entonces, se abre a los valores que le salen al encuentro en el mundo de la vida

La experiencia interna nos ha permitido acceder a la naturaleza propia del alma: es nuestro interior en el sentido más propio, aquello en nosotros que se llena de dolor y alegría, que se indigna por una injusticia y se entusiasma ante una acción noble, que se abre amorosa y confiadamente a otra alma o rechaza sus intentos de acercamiento; es aquello que no sólo capta y estima intelectualmente la belleza y el bien, la fidelidad y la santidad (y en general todos los “valores”), sino que los acoge en sí y “vive” de ellos, se enriquece y crece en amplitud y profundidad gracias a ellos²⁴¹.

Esto se evidencia cuando uno de los niños manifiesta: «le intento hablar, pero si no quiere no lo molesto más porque puede pasar algo malo; decido hacer eso: cuando no le hablo es porque él no quiere y yo respeto su privacidad, porque no quiere y cuando hable es para hacerlo sentir mejor, hacer que se sienta mejor»²⁴². Retornando a la cosa misma tal como se dio, la palabra del niño no es un juicio ético aprendido ni una formulación de reglas de conducta, sino la expresión

²⁴¹ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. *Op. cit.*, p. 127.

²⁴² E1.11; anexo 3, entrevista 1.

inmediata de un saber vivido. La presencia del otro exige respeto: enseña que el silencio puede ser un límite y también un refugio; que, a veces, lo mejor que puede hacerse por otro es *estar sin invadir*. Esta actitud del niño revela la dimensión formativa de la empatía como proceso armónico ante la alteridad: el niño se dispone a una escucha sin palabras, a una espera que ya es gesto de cuidado; y en ese gesto, él mismo se forma y está formando. Ahora bien, podemos imaginar que el silencio del otro proviene de distintas causas —tristeza, rabia o vergüenza—; lo que permanece invariante es la actitud respetuosa del niño: no forzar, no violentar, sino acoger. Esto muestra que el *núcleo eidético* de la corresponsabilidad no depende de la causa concreta de la vivencia ajena, sino de la disposición espiritual a reconocer y cuidar el espacio interior del otro.

Stein afirmaba que la formación es tanto un acontecimiento externo como una autoformación interior; es decir, una configuración que se da en la medida en que el alma responde libremente a lo que el mundo le presenta como valioso. En el caso del niño, esta respuesta se traduce en el discernimiento de *cuándo acercarse y cuándo retirarse, cuándo hablar y cuándo callar*; decisiones que no se rigen por un actuar moral, sino por la *resonancia afectiva* con el otro.

Si queremos ver un aspecto esencial del alma, conviene traer aquí una de las experiencias: «Me hubiera gustado defenderlo, pero el niño era más grande que yo y me hubiera gustado haberle dicho a la profesora»²⁴³. A la luz de la experiencia en su darse originario, esta narrativa — profundamente reveladora— muestra un punto de quiebre entre la intención ética y la posibilidad de acción. El niño siente, reconoce el malestar del otro, se incomoda en su presencia; pero no actúa directamente, no porque no quiera, sino porque se siente limitado. Sin embargo, esta misma conciencia de la limitación se convierte en un espacio formativo: el niño no olvida el acontecimiento, lo conserva como *deuda interna*, como aquello que “hubiera querido hacer” y no hizo, y que tal vez, en una próxima ocasión, sí podrá hacer.

Al analizar fenomenológicamente este “*me hubiera gustado*”, se advierte que no es un vacío, sino un fenómeno originario de autoformación: el alma se reconoce a sí misma en su límite y proyecta una disposición futura. Lo no realizado se convierte en *semilla ética*, en una tensión

²⁴³ E4.2, anexo 3 entrevista 4.

formativa que estructura al yo hacía lo que aún no es, pero que debería ser. Como señala Stein: «La forma interna determina lo que puede ser aceptado, cómo y para qué tiene que ser formado»²⁴⁴.

Además, una de las narrativas da cuenta de cómo el otro puede ayudar a su compañero: «recuerdo que una vez mi amigo iba perdiendo una materia y yo lo ayude a pasarla porque a mí me iba mal y no la pude recuperar, pero le ayude a él a pasarla»²⁴⁵. Este acto, narrado sin pretensión ni artificio, contiene una riqueza fenomenológica notable. El niño no se sitúa como un ganador, sino como alguien que, aun en su propio fracaso, encontró en el ayudar a otro una vía de sentido. Aquí se revela la esencia más profunda de la *corresponsabilidad formativa*: no se trata de ser el más fuerte ni el más capaz, sino de saberse parte de una red de vínculos en la que cada uno puede ser, para el otro, ocasión de crecimiento —incluso, y especialmente, desde la fragilidad—. Lo más significativo es que el niño no reclama mérito alguno: narra el acontecimiento como quien ha hecho lo que debía, no por obligación, sino porque algo en él lo condujo a hacerlo.

Esto es, precisamente, lo que Stein identifica como *formación desde el espíritu*: el espíritu humano se configura cuando se orienta hacia lo valioso y, en esa orientación, decide libremente su modo de ser. En sus palabras: «La vida espiritual es igualmente saber originario acerca de cosas distintas de sí misma. Quiere decir estar cabe otras cosas, mirar en un mundo situado frente a la persona. El saber de sí mismo es apertura hacia dentro; el saber de otras cosas es apertura hacia fuera. Hasta aquí una primera interpretación de la espiritualidad»²⁴⁶. Y agrega: «Una persona libre y espiritual... Ser persona quiere decir ser libre y espiritual»²⁴⁷.

Si seguimos el método fenomenológico en cuanto a la *variación eidética*, se muestra que, incluso si cambiamos el contenido de la situación —si fuera otra materia, o si el niño hubiera tenido éxito personal—, lo invariante es la orientación libre hacia el bien del otro. Esto confirma que la *corresponsabilidad* no depende de circunstancias externas, sino de la estructura espiritual del yo que se abre al valor.

²⁴⁴ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 179.

²⁴⁵ E1.5; anexo 3, entrevista 1.

²⁴⁶ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. *Op. cit.*, p. 95.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 94.

En el horizonte puro del fenómeno, este gesto de ayuda configura al propio niño como *sujeto ético*: «Me di cuenta porque él todo el día no hablaba con nadie y cuando hablaba, hablaba con gritos; me di cuenta que estaba feliz porque ya empezó a estar normal, como feliz»²⁴⁸. La observación aquí es sensible: el niño ha sido testigo del cambio emocional de su compañero y reconoce su propia intervención como parte de esa transformación. No hay presunción, pero sí conciencia de impacto; una acción suya —por más pequeña que sea, quizá inadvertida para otros— ha cambiado algo en el estado de ánimo del otro.

Esta conciencia es el núcleo mismo de la *corresponsabilidad*: saberse capaz de afectar el mundo del otro y, por ello, asumir la propia presencia como significativa. Podríamos decir que la vivencia del otro —su tristeza, su aislamiento, su posterior bienestar— aparece en el campo de conciencia del niño como una totalidad estructurada que contiene elementos afectivos, corporales y expresivos. Pero no se trata solo de *ver* al otro; se trata de dejarse afectar por él hasta el punto de que esa afectación se convierta en acción, y que esa acción, a su vez, se incorpore como forma de ser. Solo así puede hablarse, en sentido pleno, de *formación*.

Por tanto, la *corresponsabilidad formativa* en la infancia no puede reducirse a un principio pedagógico; debe comprenderse como una experiencia originaria de reciprocidad, en la que el niño no solo se forma al ser empático, sino también al reconocerse como parte de un tejido intersubjetivo que lo convoca a responder. En cada silencio respetado, en cada gesto de ayuda, en cada palabra que transforma un día, el alma del niño se va configurando: no por imposición, sino por resonancia, por apertura, por una fidelidad invisible al mundo del otro. En este horizonte se cumple lo que Edith Stein señala: «La persona no se constituye en soledad, sino en comunidad, en un entretejido de actos de dar y recibir, de acoger y ser acogido»²⁴⁹. La *corresponsabilidad*, entonces, no es un añadido externo, sino la forma misma en que la persona —desde la infancia— se va formando como ser espiritual en apertura y reciprocidad.

²⁴⁸ E1.7, anexo 3, entrevista 1.

²⁴⁹ Edith Stein. «Introducción general». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos, etapa fenomenológica* (pp. 21-54). Madrid: Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, 2005f, p. 43.

En la fenomenología de Edith Stein, la formación auténtica acontece cuando el alma se abre a los valores; es decir, cuando reconoce en su experiencia algo que no solo la afecta sensiblemente, sino que también la convoca espiritualmente. Los valores, lejos de ser conceptos abstractos o normas exteriores, son para Stein realidades objetivas que se manifiestan en el mundo, en los actos y en las personas, y que solo pueden ser acogidos por una conciencia dispuesta a recibirlos. «La fuerza espiritual del hombre encuentra su alimento en el mundo de los valores naturales»²⁵⁰. Esta disposición no se enseña cómo se enseñan los contenidos: es una *forma del alma*, una actitud originaria que puede despertarse, cultivarse o cerrarse según el modo en que la persona habite sus vivencias. En la infancia, esta apertura se da muchas veces de forma implícita, germinal, pero no por ello menos real.

En otra de las vivencias se percibe una orientación espontánea hacia el valor de la comprensión mutua, no como doctrina aprendida, sino como vivencia significativa:

Sí, porque cuando una persona siente lo mismo que tú sientes, los dos comparten el mismo sentido, y cuando tú le preguntas a esa persona que tú te sientes igual, le preguntas qué es lo que le pasa y él te dice, y tú también le cuentas lo que a ti te pasa, y así los dos se entienden²⁵¹.

Volviendo a la vivencia tal como apareció, lo que se constituye en la conciencia del niño es la experiencia de *reciprocidad afectiva* como valor en sí mismo. Este fragmento —largo y lleno de repeticiones— no es signo de pobreza expresiva, sino de profundidad vivida, pues lo que emerge es el reconocimiento de que la propia interioridad se esclarece en el encuentro con la del otro. No se trata simplemente de *sentir igual*, sino de encontrar en el otro un lugar de resonancia, en el que el propio dolor o la propia alegría adquieren sentido. Esta experiencia del compartir afectivo no se vive como algo trivial, sino como algo bueno en sí mismo: valioso, formativo. Stein lo expresa con claridad: «Así pues, todo avance en el reino de los valores es al mismo tiempo un acto de conquista en el reino de la propia personalidad. Esta correlación posibilita una legalidad racional de los sentimientos y su anclaje en el yo, y una decisión sobre lo “correcto” y lo

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 35.

²⁵¹ E3.4, anexo 3, entrevista 3.

“equivocado” en este terreno»²⁵². Y precisamente porque se reconoce como valioso, el niño desea que se repita, que exista en su mundo más allá de este caso particular.

Aquí radica la esencia de la *apertura al valor*: lo valioso no se agota en la situación; trasciende el momento y se convierte en orientación del querer. Ahora bien, si proyectamos eidéticamente esta situación hacia variantes posibles —que el otro no respondiera, que callara o que negara el compartir—, lo que permanece como constante es la aspiración del alma a encontrar un lugar de comprensión mutua que supere lo efímero del instante. En ello se manifiesta nuevamente la esencia de la apertura al valor: lo valioso no se circunscribe a la situación concreta, sino que se prolonga en la dirección del querer, en el impulso espiritual que orienta la formación.

Más aún, el niño no solo experimenta este valor como algo gratificante, sino también como guía de acción, ya que su vivencia tiene un tono de *reciprocidad activa*, como si dijera: “si el otro me da su sentido, yo también le doy el mío”. En este gesto se constituye la comprensión de que la apertura no es unilateral, sino mutua: lo recibido se convierte en donación, y la experiencia se transforma en experiencia formativa.

Otra de las narrativas de los niños nos revela esta dimensión desde el polo opuesto: cuando el valor es negado o está ausente. «No, jamás me ha pasado esto y esto me hace sentir olvidada»²⁵³. La pregunta a la que responde era si alguien la había entendido sin que tuviera que explicarse. La respuesta negativa, cargada de dolor, no es meramente informativa; es un clamor desde el vacío, un testimonio de la necesidad vital de reconocimiento. La vivencia de *sentirse olvidada* muestra la conciencia de que el valor del entendimiento existe, pero que a ella no le ha sido concedido. En este caso, la apertura al valor no se da como experiencia realizada, sino como *ausencia significativa*.

Puesto que la vivencia del valor es fundante de la valía propia, con los nuevos valores obtenidos en empatía se abre simultáneamente la mirada a valores desconocidos en la persona propia. En tanto que al empatizar damos con dominios axiológicos clausurados para nosotros, llegamos a ser conscientes de una propia carencia o desvalor. Toda

²⁵² Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 184.

²⁵³ E3.3; anexo 3, entrevista 3.

aprehensión de personas de otra clase puede llegar a ser fundamento de una comparación de valores²⁵⁴.

Sin embargo, esa ausencia también forma, porque deja una huella que transforma la manera en que la niña se comprende a sí misma y al mundo. Si el otro no me reconoce, quedo fuera del mundo común, sin lugar en el horizonte compartido. Esta vivencia negativa puede ser formativa si es recogida, acogida y resignificada en otros vínculos posteriores. Asimismo, si variamos esta situación hacia posibles escenarios, lo que se revela como constante es la necesidad del reconocimiento como valor estructurante; en su ausencia, el alma del niño experimenta carencia, y esa carencia, en cierto sentido, forma, pues se inscribe como una huella que transforma su autocomprensión y su manera de estar en el mundo. De ahí que el valor aparezca como aquello que “me hace bien” o “me duele cuando falta”, y desde ahí se estructura el mundo vivido.

Esta misma lógica se repite en las palabras de otro niño cuando imagina la escuela de otro modo: «La escuela sería mejor porque así no habría tantos conflictos»²⁵⁵. Lo que aquí se constituye no es una definición sobre la empatía ni una exposición ética, sino una captación del valor de la armonía como algo deseable, como horizonte formativo. El niño proyecta una escuela distinta no porque le hayan enseñado que “la empatía es buena”, sino porque ha sentido en carne propia los efectos de su ausencia y ha vislumbrado cómo sería un mundo donde ese valor estuviera presente. Esta proyección imaginativa es, en un sentido fenomenológico, una anticipación eidética, una mirada espiritual que no se conforma con lo dado y aspira a lo que debería ser. Es también una manifestación de la libertad interior de la persona: el alma del niño es capaz de imaginar lo que aún no ha sido, pero que podría ser, dado que «cuanto más elevado es el valor, tanto más profundamente se halla situado también el punto de arranque de la vivencia de los valores y las formas de comportamiento motivadas por ellos»²⁵⁶.

Por eso, hablar de apertura al valor en la infancia no es un idealismo pedagógico, sino una necesidad antropológica, puesto que, si el niño no encuentra valores que lo conmuevan, que lo llamen, que le den forma interior, su formación corre el riesgo de quedar reducida a mera

²⁵⁴ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 200.

²⁵⁵ E2.17, anexo 3, entrevista 2.

²⁵⁶ Edith Stein. «Individuo y comunidad». *Op. cit.*, p. 447.

instrucción. Pero si, en cambio, se encuentra con experiencias vividas que lo orientan hacia lo valioso —como el entendimiento mutuo, la ayuda, la escucha o la reciprocidad—, entonces su alma se va configurando según una jerarquía interna que lo prepara para una vida verdaderamente humana, en palabras de Stein

Los valores éticos son valores de la persona. Son inherentes a la constitución de la persona y a sus modos de conducta. Se manifiestan en las relaciones de esa conducta con los valores de todas las clases: en la manera en que la persona se deja llenar de un valor y adopta una actitud ante esos valores, en la preferencia que da a unos valores sobre otros, en la forma en que se decide por las opciones prácticas²⁵⁷.

En este sentido, y teniendo en cuenta otra de las vivencias donde se habla sobre la burla a un compañero, resulta primordial: «Recuerdo que una vez mis compañeros se burlaban de Samuel porque parecía loco, y me hubiera gustado ayudarlo a defenderse; me hubiera gustado ayudarlo metiéndome en el problema e indagando qué era lo que estaba pasando»²⁵⁸. Aquí, el valor aparece como una exigencia no cumplida: el niño no actuó, pero sintió que debía haberlo hecho. Y en ese “me hubiera gustado” no hay un simple deseo retrospectivo; es una señal de que el alma ha sido tocada por el valor de la justicia, del respeto y de la dignidad del otro. Aunque no actuó, la conciencia ha registrado la falta como algo que importa, que duele, que enseña, y esa huella es también apertura al valor, porque revela que el niño ya no puede ser indiferente.

La relación entre la estimación de los valores y las tomas de posición ante los valores es en todo ello la misma que habíamos destacado antes en términos generales: la estimación de un valor y la actitud adoptada ante él se fomentan recíprocamente, y mientras no se experimente la actitud requerida, el valor no se captará con plena viveza. Así que podemos afirmar con cierta razón: el amor se fundamenta en la estimación del valor de la persona amada; y, por otra parte, tan sólo a quien ama se le revela de manera plena y total el valor de una persona²⁵⁹.

²⁵⁷ Edith Stein. «Una investigación sobre el estado». *Op. cit.*, p. 633.

²⁵⁸ E3.2, anexo 3, entrevista 3.

²⁵⁹ Edith Stein. «Individuo y comunidad». *Op. cit.*, p. 422.

Así, en la fenomenología vivida de la infancia, los valores no son enseñados: se encarnan, se intuyen, se viven, y en esa vivencia el alma se abre, se orienta, se forma. «Puesto que los valores “desencadenan” en nosotros actitudes cuyos contenidos hacen que afluyan a nuestra vida espiritual nuevas energías impulsivas, hemos de considerar a los valores como “vivificantes”. Esto se aplica sin diferencia a todos los valores, tanto objetivos como personales, y prescindiendo de si están realizados o no»²⁶⁰.

De este modo, al considerar en conjunto las experiencias, lo que se revela como núcleo invariante es que, en la infancia, los valores aparecen en su forma más pura: no conceptualizada, sino vivida, como afectación vital que atraviesa el cuerpo y el alma, y que se actualiza tanto en la plenitud del encuentro como en la herida de la ausencia, dejando siempre una huella formativa. Los niños muestran que lo valioso no es aprendido como norma exterior, sino constituido interiormente como orientación del querer, capaz de proyectar un mundo distinto y más justo. Siguiendo a Stein, lo que se muestra es el alma en su apertura germinal a lo espiritual, que en la vivencia empática descubre que el sentido de la existencia no se limita a lo vital inmediato. Este se eleva hacia lo espiritual en tanto captación de lo valioso, y es precisamente en esa apertura donde comienza la verdadera formación del espíritu, puesto que «lo que la persona es, eso lo vemos —como quien dice— por el mundo de valores en que ella vive, por los valores a los que ella es accesible y por los valores que ella —guiada por valores— eventualmente crea»²⁶¹.

FORMACIÓN DESDE EL ESPÍRITU: EL ALMA INFANTIL EN ACTO DE APROPIACIÓN INTERIOR

En la perspectiva fenomenológica de Edith Stein, y como se ha entendido en esta tesis, la formación no es la simple adquisición de conocimientos ni la repetición de conductas valoradas socialmente; es un proceso que brota desde el núcleo espiritual de la persona, en la medida en que esta asume sus experiencias como propias y las orienta hacia su despliegue interior. Stein distingue con claridad entre instrucción —que puede venir desde fuera— y formación —que solo acontece cuando el alma acoge libremente lo vivido y lo convierte en sentido—. Por ello, la verdadera formación es siempre desde el espíritu, desde esa interioridad viva en la que el yo se reconoce

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 422.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 438.

como sujeto capaz de configurar su propio modo de ser: «por eso se piensa en la formación del espíritu, en la formación del hombre. El alma tiene que realizarse»²⁶².

Tal como lo expresa Stein al hablar sobre el adiestramiento y la formación:

Por lo demás, la formación formal nunca es simplemente formación formal. Ningún adiestramiento es posible sin un material correspondiente. Los sentidos se pueden ejercitar en la medida en que se reciben datos sensoriales, el intelecto sólo si se piensa en algo, conoce algo, deduce, etc. Lo que los sentidos y el intelecto registran y acumulan en la memoria y lo que falsamente es designado a menudo como “formación”, se queda en materia muerta si no es asimilado en el interior del alma. Lo que es asimilado en el interior del alma, se convierte en una parte de ella, un componente inseparable como la carne y la sangre del cuerpo²⁶³.

Asimismo, dejando de lado toda interpretación, si retomamos la experiencia de los niños, se puede evidenciar que ellos no repiten lo que les dijeron; más bien, demuestran que han vivido con profundidad situaciones que han impactado su modo de estar en el mundo. Lo decisivo aquí no es que sepan qué es la empatía, sino que hayan descubierto, desde su interior, qué significa acompañar al otro, reconocerlo, respetar sus límites y ofrecer consuelo incluso en medio de su propia dificultad.

Retomando una de las vivencias, un niño cuenta: «Cuando yo me siento triste no me gusta hablar con nadie; cuando alguien me pregunta si estoy bien, yo digo que sí, pero en realidad no lo estoy; no me gusta que me escuchen, solo que se queden ahí»²⁶⁴. Esta frase encierra una comprensión espiritual del vínculo humano: el valor de la presencia silenciosa, del estar sin exigir palabras, del respeto al tiempo del otro. Si reducimos esta vivencia, lo que aparece es que el niño no solicita acción ni discurso; por el contrario, la simple compañía forma parte del cuidado originario.

²⁶² Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 185.

²⁶³ *Ibid.*, p. 186.

²⁶⁴ E3.10, anexo 3, entrevista 10.

Si variamos eidéticamente esta vivencia, imaginando otros modos de consuelo —una palabra, un gesto o un simple silencio—, aparece como esencial que la formación consiste en transformar la experiencia vivida en sentido interior, dado que el consuelo no siempre se da con frases, sino también con presencia; que el alma dolida necesita espacio, y que el otro puede cuidar sin intervenir. Esta comprensión no es emocional, es formativa en sentido estricto, porque revela una configuración interior que se ha dado a partir de una experiencia profunda. Aquí el niño no actúa según reglas, actúa desde lo que ha comprendido como verdadero, dado que «en el interior del alma, donde tiene lugar la configuración del material recibido y también del alma, resulta más apropiada la expresión “formación del sentimiento” que “adiestramiento del sentimiento”»²⁶⁵.

Esta apropiación interior del sentido del otro —que Edith Stein llamaría una comprensión empática que se transforma en disposición hacia el mundo— se hace visible en el niño cuando describe lo que hace con los demás, desde la inmediatez de lo dado. Lo que aquí se muestra es el valor de la presencia silenciosa, libre de imposición verbal, pues, tal como se evidencia en este fragmento: «No suelo hacer nada (...) yo trato de no hacerle a nadie lo que no me gusta que me hagan; si veo que alguien está callado, no le insisto, solo me siento cerca»²⁶⁶. Al entender el aparecer mismo de la vivencia, sin interpretarla como obediencia a una norma, lo que se revela no es una “regla de oro” impuesta, sino vivida. El niño no dice que “hay que respetar a los demás”; dice que él mismo ha sentido lo que es estar triste, y por eso no invade, no fuerza: acompaña.

Al reducir la vivencia, lo que aparece es la captación de la vivencia ajena como experiencia propia, y si imaginamos la misma vivencia como un silencio, un gesto o una palabra, descubrimos, como invariante, que lo formativo es la interiorización reflexiva de la vivencia, puesto que su acción nace de una experiencia reflexionada, de una interioridad que ha asumido la vivencia y la ha transformado en estilo de presencia. Esta es, precisamente, la formación desde el espíritu: no el cumplimiento externo de normas, sino la incorporación interior de valores vividos, puesto que «cuando el alma ha recibido en sí una gran cantidad de material espiritual y lo ha elaborado racionalmente, entonces está preparada para actuar y moverse»²⁶⁷.

²⁶⁵ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 186.

²⁶⁶ E4.11; anexo 3 entrevista 5.

²⁶⁷ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 187.

Retomando la cosa misma, aquí se nos revela una disposición ética originada en la vivencia propia, sin mediación de normas, dado que, según uno de los niños: «Antes me burlaba de otros; lo hacía para que los demás se rieran, pero un día lo hice y el niño lloró. Me sentí mal, muy mal, y desde ahí decidí no hacerlo más»²⁶⁸. Esta vivencia muestra con claridad cómo una experiencia límite puede devenir como punto de inflexión formativa. En este caso no hubo castigo ni reprimenda; lo que aparece aquí es el surgimiento de una conciencia nueva en el niño, que se reconoce a sí mismo como causa del dolor ajeno. La tristeza del otro operó como un espejo: el niño se vio a sí mismo desde fuera, y lo que vio no le gustó, dado que esa visión generó una decisión y, con ella, una nueva configuración del yo, puesto que esta capacidad de tomar decisiones desde la afectación interior es, en Stein, signo inequívoco de la vida espiritual. Porque solo el espíritu puede orientar libremente la acción en función de lo que ha captado como valioso, y no por reacción.

Junto con el alimento espiritual recibe el estímulo para crear y formar en sí mismo; se siente empujada a hacer que su propia esencia, que interiormente le plasma la forma, demuestre su eficacia al exterior, en hechos y obras que dan testimonio de ello. Esta actividad hacia fuera, el expresarse, el crear y el configurar, es una parte esencial de la personalidad, por lo que el ejercitamiento de las correspondientes capacidades prácticas y creativas, como habilidades dispuestas a la acción, es una parte esencial del proceso formativo²⁶⁹.

En este proceso, el niño no solo aprende a “comportarse mejor”; aprende a vivir con conciencia, a asumir la responsabilidad de sus actos y a reconocer en el otro un llamado ético. Esta transformación no se logra mediante métodos de disciplina ni a través de contenidos programáticos: es fruto de un acontecimiento que ha tocado el alma y la ha hecho crecer. Así lo expresa el niño al reflexionar sobre un episodio en el que no pudo intervenir como habría querido:

²⁶⁸ E6.2; anexo 3, entrevista 6.

²⁶⁹ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*

Si me paso, una vez se burlaron de un niño porque tartamudeaba cuando le tocaba leer. Yo no hice nada, pero me sentí mal, me hubiera gustado defenderlo, pero el niño era más grande que yo y me dio miedo; ahora pienso que lo mejor es decirle a un adulto del colegio²⁷⁰.

Lo que aquí aparece es la interiorización de un aprendizaje ético que no depende del éxito de la acción, sino de su comprensión posterior. El niño no se justifica ni se queda en la culpa; transforma la vivencia en compromiso, y este movimiento podría considerarse formativo porque implica una reorganización de su orientación espiritual. El niño ya no quiere permanecer pasivo ante la injusticia: quiere actuar, y para ello ha decidido algo desde sí mismo. Ahora bien, esta decisión es el acto central de la formación desde el espíritu: una libre asunción de lo que se ha vivido como valioso, como necesario, como propio.

Stein señala que el alma humana, en cuanto estructura abierta, es capaz de incorporar el valor y hacerlo forma de vida. Esto no significa que la infancia sea ya un estado espiritual, pero sí que es el lugar privilegiado donde lo espiritual puede comenzar a desplegarse, si las experiencias vividas lo convocan. Y eso es precisamente lo que revelan estas vivencias: no tanto una comprensión teórica de lo que es la empatía, sino una vivencia espiritual que, al hacerse palabra, muestra que el alma infantil es ya capaz de ser tocada por lo esencial y de responder libremente a su llamado.

Pero también puede ser interpretado como que los materiales formativos que le llegan al alma del mundo externo tienen que ser ordenados en ella de la manera adecuada al lugar y al significado de los objetos correspondientes en la construcción del gran mundo. Si el alma se forma de este modo, si todo en ella está “en su lugar”, entonces en ella hay quietud, claridad y paz, entonces está “armónicamente formada”... El espíritu es activo y vivo²⁷¹.

Edith Stein advierte que el espíritu no es una facultad más, sino la instancia más alta de la persona, donde se da la unidad del yo. El espíritu es el lugar desde el cual la persona no solo padece, sino también elige; no solo se afecta, sino que se configura. En este sentido, el niño que

²⁷⁰ E6.2, anexo 3, entrevista 6.

²⁷¹ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*

decide consolar, acompañar o abstenerse por respeto está actuando desde su espíritu, y cada una de estas decisiones, cada uno de estos actos, conforma su modo de ser persona.

Otro ejemplo significativo se da cuando el niño narra: «Me daban ganas de abrazarlo, pero no lo hice porque pensé que no quería que nadie lo tocara»²⁷². Aquí, el deseo corporal —el impulso de abrazar— es contenido por una intuición espiritual que reconoce el límite del otro. La unidad del cuerpo y el alma no queda reprimida; esta es orientada por el espíritu, que discierne y decide. Esta capacidad de modular la acción, de ajustar el gesto, revela una interioridad en formación que se configura no solo por lo que siente, sino por cómo comprende al otro. El niño está en proceso de integrar su sensibilidad y su corporeidad con una orientación ética que lo humaniza y, al mismo tiempo, da cuenta de su estructura trinitaria viva.

Por eso, cuando se habla de formación en perspectiva fenomenológica, no se puede hablar de “educar el cuerpo” por un lado, de “enseñar valores” por otro, o de “estimular la inteligencia” como si fueran compartimentos estancos. La persona es una totalidad encarnada, y todo acto que la toca verdaderamente lo hace a través de esta unidad. Las vivencias infantiles muestran que esta unidad no es un ideal a alcanzar, sino una estructura presente desde el inicio, que se va desplegando y afinando en la medida en que el niño se expone al mundo y se deja tocar por lo que en él aparece como sentido.

Así, la formación desde la unidad cuerpo-alma-espíritu no es un proceso mecánico, sino un acontecimiento que involucra el todo de la persona. Esta totalidad —visible ya en la infancia— es el terreno fecundo en el que la empatía, como acceso al otro y a uno mismo, se convierte en experiencia formativa.

EL YO COMO CENTRO PERSONAL Y LIBRE: ACTOS FORMATIVOS EN LA INFANCIA

Para Edith Stein, el centro más profundo de la persona no es una función determinada ni una estructura psicológica que pueda analizarse desde fuera, sino un yo originario, irrepetible y vivo, que se manifiesta como unidad espiritual desde la cual brotan los actos propiamente personales. En este núcleo se concentran la capacidad de juzgar, de decidir, de asumir

²⁷² E4.1; anexo 3 entrevista 4.

responsabilidad, de abrirse al valor y de orientar el propio sentido de existencia. Por consiguiente, no puede reducirse a una suma de vivencias ni a la conciencia momentánea que se actualiza en cada instante, pues se trata, más bien, de una interioridad capaz de acoger lo vivido, configurarlo en experiencia y decidir, de manera libre, sobre su propio modo de ser. De ahí que la formación pueda entenderse como el despliegue progresivo de un centro espiritual que se reconoce a sí mismo como fuente de actos y como origen de sentido:

De la energía vital sensible y espiritual, como fuentes del acontecer psíquico que se nutren de diversos ámbitos, pudimos distinguir la fuerza de la voluntad, que el yo toma evidentemente de sí mismo. Esto nos conduce al ámbito de las cuestiones acerca de la libertad²⁷³.

Este despliegue puede advertirse ya en la infancia, cuando los niños, más allá de expresar emociones pasajeras, revelan cómo se posicionan frente a lo vivido, cómo lo asumen y lo transforman en orientación interior. Si suspendemos cualquier interpretación psicologista o moralizante y atendemos al aparecer originario de las experiencias, se nos revela que lo decisivo no es el sentimiento aislado, sino la apropiación del mismo en cuanto sentido que configura al sujeto. Así lo manifiesta el niño al narrar: «Yo antes era de los que molestaban mucho, me burlaba de los demás, pero un día hice llorar a un niño y, desde ahí, me prometí que no volvería a hacer eso; no me gustó cómo me sentí después»²⁷⁴.

En este fragmento no se trata de una reacción afectiva superficial ni de la obediencia a una norma repetida, sino de un acto personal originario: el niño reflexiona, reconoce la consecuencia de su acción, se ve afectado en lo más íntimo y decide, en un movimiento de interioridad, modificar su comportamiento. La promesa que se hace a sí mismo no es heterónoma, sino nacida de su libertad interior. Si variamos eidéticamente esta vivencia y la pensamos en otras posibles configuraciones —una burla distinta, una exclusión, un silencio prolongado—, lo que se mantiene constante es la decisión libre que constituye al sujeto como núcleo espiritual en acto.

²⁷³ Edith Stein. «Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología a las ciencias del espíritu». En: *Obras Completas II. Escritos Filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 207-342). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005g, p. 329.

²⁷⁴ E5.2; anexo 3 entrevista 5.

Pero que el individuo participe en ello o se rehúse a participar en tales actos, eso es cosa de su propia libertad, y de ello debe responder personalmente. Claro que es presupuesto de todo esto el que se trate de una comunidad de personas libres —podremos decir también, sencillamente, de personas—, ya que al ser de la persona le corresponde la libertad²⁷⁵.

Stein indica que son precisamente este tipo de actos los que otorgan unidad a la vida, ya que el yo que actúa, recuerda, espera o decide permanece idéntico a sí mismo, aunque sus vivencias se transformen. Por ende, cada decisión auténtica deja una huella formativa, modelando el modo en que el yo se comprende y se proyecta. Así lo expresa el niño:

Una vez con mi amigo vimos una injusticia con un niño pequeño, Me sentí mal por no haber hecho nada. Me prometí que la próxima vez sí lo haría. Me dije a mí mismo: no quiero volver a quedarme callado y mi amigo pensó lo mismo²⁷⁶.

Aquí se constituye un diálogo interior en el que el niño se convierte en interlocutor de sí mismo y transforma el pasado en horizonte de futuro. Este movimiento revela la autoconstitución reflexiva del yo como centro espiritual que, al apropiarse de lo vivido, se forma en acto. Ninguna exterioridad lo determina, pues brota del espíritu y de la libertad que lo atraviesa, dado que «donde no existe esa libertad para la autodeterminación, donde no puede hacerse responsable a una persona por sus acciones, allí se piensa que ha quedado extinguida la personalidad. Por consiguiente, es indudable que la libertad es un elemento constituyente de la persona»²⁷⁷.

No obstante, este yo no se encierra en sí mismo: se abre a lo otro y a los otros, como se advierte en la vivencia de uno de los niños: «Yo sé que no todos sienten igual, y por eso no obligo a nadie a hablar cuando está triste. Yo lo hago porque a mí no me gusta que me pregunten mucho cuando estoy así»²⁷⁸. Ahora bien, al suspender cualquier lectura normativa y atender al fenómeno mismo, se manifiesta la capacidad del yo de trasladarse a otra perspectiva, reconociendo en el otro un centro de actos irreductible. De tal modo, la identidad personal no se constituye en aislamiento,

²⁷⁵ Edith Stein. «Individuo y comunidad». *Op. cit.*, p. 404.

²⁷⁶ E6.14; anexo 3, entrevista 6.

²⁷⁷ Edith Stein. «Introducción a la filosofía». *Op. cit.*, p. 814.

²⁷⁸ E6.4; anexo 3, entrevista 6.

sino en el intercambio de sentidos. Aquí, la co-originariedad del yo y del tú, tan propia de la fenomenología personalista de Stein, se hace visible en la sencillez de la vivencia infantil.

El yo del niño, lejos de ser una identidad cerrada o una mera construcción conceptual, se presenta como unidad viviente que se forma en el ejercicio de sus decisiones, haciéndose a sí mismo al responder, desde dentro, a las situaciones que enfrenta. En esta dinámica radica la experiencia formativa por excelencia, pues, cuando el niño decide no burlarse más, cuando respeta el silencio del otro, cuando se promete intervenir en otra ocasión, no está repitiendo consignas, sino constituyéndose en núcleo de actos auténticos. Si variamos eidéticamente estas situaciones, lo que permanece constante es que la formación aparece como historia de actos libres que configuran la unidad del yo en el tiempo, pues,

En cuanto el “yo” tiene la libertad de plasmar su propio carácter, es capaz también de ejercer su influencia sobre la forma externa del cuerpo, sobre la impronta que este último recibe del interior. Pero no solo esto. La capacidad misma de expresión pertenece a las funciones que están sometidas al dominio de la voluntad. Forma parte de la esfera de poder [415] del “yo” el “reprimir” y el generar manifestaciones expresivas²⁷⁹.

La libertad, en la perspectiva steiniana, no se entiende como mera autonomía ni como simple ausencia de coacción, sino como la capacidad espiritual del yo de asumir sus vivencias, orientarlas y configurarlas en sentido. Ser libre no equivale a hacer lo que se desea de modo inmediato, sino a poder apropiarse de lo vivido, discernir, decidir y configurar el propio modo de ser. Así pues, la libertad se convierte en el núcleo mismo de la formación, pues, en la medida en que la persona decide desde sí —desde el espíritu que la sostiene—, se puede hablar de un auténtico crecimiento interior.

Esto se advierte ya en la infancia, no en abstracciones teóricas, sino en las narraciones de los propios niños, que muestran cómo comprenden y justifican sus actos. El niño 1, al recordar una situación de ayuda, declara: «Recuerdo que una vez Miguel iba perdiendo una materia y yo lo ayudé a pasarla, porque a mí me iba mal y no la pude recuperar, pero le ayudé a él a pasarla»²⁸⁰.

²⁷⁹ Edith Stein. «Introducción a la filosofía». *Op. cit.*, p. 817.

²⁸⁰ E1.8; anexo 3, entrevista 1.

Aquí lo decisivo no es el éxito o el fracaso académico, sino el sentido interior que se constituye en el acto de decidir ser para el otro. La elección no responde a un beneficio personal, ni a una norma, ni a un mandato, sino a una orientación interior del querer que privilegia el bien ajeno incluso en medio de la propia dificultad. El niño lo asume como algo suyo, y es en esa asunción donde se revela la libertad en su carácter espiritual: el niño ha decidido ser para el otro, incluso a costa de sí. Si realizamos una variación eidética —imaginando que, en vez de ayudar en el estudio, compartiera un objeto, guardara un secreto o defendiera a alguien—, se mostraría como invariante la misma orientación libre hacia el valor del otro, núcleo esencial de la formación.

Stein sostiene que la libertad auténtica se ejerce cuando el yo actúa desde el valor captado interiormente, cuando reconoce que algo es valioso en sí mismo y se decide en función de ello. Tal estructura se muestra en la siguiente experiencia: «Cuando veo que no quiere hablar, prefiero dejarlo tranquilo; a veces es mejor esperar a que la persona sola quiera contar lo que siente»²⁸¹. Lo que aparece aquí es un acto ético originario: el niño decide no forzar al otro, respeta su espacio y cuida su estado anímico. Esta decisión no nace de un mandato ni de un temor, sino de una valoración libre. Si se reduce el fenómeno a su aparecer originario, se muestra que el respeto no es inculcado, sino descubierto como valor en la propia experiencia. De tal modo, el niño elige cuándo hablar y cuándo callar, no por cálculo, sino por respeto al otro; ese respeto se constituye en la vivencia y, justamente por eso, es formativo en sentido pleno.

En la medida en que esas actuaciones son actos espontáneos, en la medida en que tengo conciencia de generarlas libremente o de poder reprimirlas voluntariamente, en esa misma medida se extiende también en sentido más amplio y más estricto mi conciencia de la libertad en la formación de mi carácter, en la “autoeducación”. Me percibo a “mí mismo” tal como ahora soy, y percibo mi proceso evolutivo con las circunstancias que me han hecho ser lo que soy²⁸².

De igual manera, es significativa la conciencia donde el niño reconoce en otro pasaje: «Me di cuenta de que su ánimo cambió, porque antes no hablaba casi y luego empezó a reírse otra

²⁸¹ E2.19; anexo 3, entrevista 2.

²⁸² Edith Stein. «Introducción a la filosofía». *Op. cit.*, p. 861.

vez»²⁸³. En este caso, no basta con constatar el efecto de la acción, pues lo decisivo es la apropiación interior de ese efecto como parte de la propia comprensión de sí. El sentido, lejos de provenir de fuera, se constituye en la conciencia misma del niño, que integra la vivencia y se reconoce como alguien capaz de cuidar y de transformar. Aquí la libertad se convierte en acontecimiento formativo: el niño se percibe como capaz de obrar bien, de generar alivio, de sostener al otro. Y esa percepción no es impuesta; brota desde la conciencia reflexiva, dado que «puedo formarme también una imagen futura de mi persona y reexaminar su posibilidad retornando a mi conciencia de la libertad. Me siento libre de hacer tal cosa y de omitir tal otra, y de llegar a ser, de esta manera, lo que me propongo ser»²⁸⁴.

En la fenomenología de Stein, la persona se constituye como sujeto espiritual precisamente en este tipo de actos: cuando capta un valor, se orienta por él y asume la responsabilidad que de ello se deriva. Si realizamos una variación eidética —imaginando la burla, el silencio, la ayuda o la palabra contenida—, lo que permanece constante es que el yo se constituye en libertad al apropiarse de lo vivido y orientar su acción hacia el valor. Por ello, en el niño que decide ayudar, que opta por callar, que reconoce el efecto de sus actos y que se promete actuar de modo distinto en el futuro, se encuentra ya, en germen, el sujeto ético libre, capaz de orientarse hacia el valor y de constituirse como persona. Esa libertad aún no es plena ni articulada, pero es real, y su reconocimiento resulta esencial para toda propuesta formativa que pretenda tomar en serio la dignidad espiritual de la infancia, puesto que, en palabras de Stein, «hay una nobleza de alma de la que me siento incapaz; me siento, sí, libre para realizar acciones que pudieran brotar de ella, pero no precisamente como una persona de alma noble. En tal vivencia de no poder, de la falta de la libertad, llego a ser consciente de los límites de mi propia manera de ser»²⁸⁵.

Estructuras esenciales de la experiencia empática

Al recoger en conjunto las narraciones infantiles, se advierte que lo relatado, aun en su diversidad expresiva y en la particularidad de cada situación, revela un trasfondo común que se mantiene constante en medio de la variación: un suelo eidético que constituye el horizonte

²⁸³ E2.8; anexo 3, entrevista 2.

²⁸⁴ Edith Stein. «Introducción a la filosofía». *Op. cit.*

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 862.

formativo de la empatía en la infancia. Así, la fenomenología nos muestra que no estamos ante simples episodios escolares, sino frente a manifestaciones originarias de la vida espiritual que, al aparecer, configuran la conciencia y orientan el modo de ser persona.

En este sentido, lo primero que se despliega es la presencia silenciosa, donde el estar junto al otro, sin necesidad de palabras ni de explicaciones, se presenta como la forma originaria del cuidado. El niño descubre que acompañar sin invadir constituye ya una responsabilidad ética, que la fidelidad de permanecer en cercanía, aun en el silencio, posee un valor formativo irreductible. Unido a ello aparece la herida ética, esa afectación que no siempre se exterioriza en actos visibles, pero que deja en el alma una huella que transforma. El dolor ajeno, percibido en el cuerpo del otro, se convierte en herida propia, en un peso que, al ser asumido interiormente, reorienta el querer y configura la sensibilidad hacia el valor.

Del mismo modo, se hace visible la reiterabilidad empática, pues las vivencias se reactivan y se actualizan en el presente al contemplar la experiencia del otro. El dolor vivido en el pasado se convierte en puente hacia el presente, y lo que se mantiene invariante es la posibilidad de volver a sentir con el otro, transformando el recuerdo en ocasión de reconocimiento. También emerge, con toda su densidad, la experiencia del no-ser-acogido, donde la confirmación por parte del otro se muestra como condición constitutiva de la aparición del yo. Cuando la palabra pronunciada se extingue en el vacío y la voz del niño se percibe como inexistente, se produce un quiebre en la autocomprensión que duele, pero que también forma, pues la fragilidad revelada por la falta de acogida enseña que la persona es, desde su raíz, un ser necesitado de reconocimiento.

En contraste, la risa compartida introduce otra modalidad de la experiencia empática: en la ligereza de un gesto de humor se produce un alivio corporal y anímico que transforma la tristeza en una presencia luminosa. Aquí se confirma la unidad alma-cuerpo, en la que el cuidado no se da solo en la gravedad del consuelo, sino también en la alegría compartida, que humaniza y abre un horizonte de esperanza. De este modo, la empatía posibilita la creación de espacios de comunión, donde lo sensible y lo espiritual se entrelazan en el acto de reír juntos.

A su vez, se advierte la corresponsabilidad, entendida como la orientación libre hacia el bien del otro, que brota del interior del yo en cuanto estructura espiritual abierta al valor. Y cuando

esta orientación se ve limitada o frustrada, surge la promesa interior: ese “me hubiera gustado” que no constituye un mero deseo retrospectivo, sino un germen ético que proyecta la acción futura, organizando el querer y configurando el horizonte de lo que debería ser.

En continuidad, se revela la apertura al valor, donde lo valioso no se percibe como doctrina transmitida desde fuera, sino como afectación vital que orienta la reciprocidad y el respeto mutuo. Incluso cuando el valor está ausente, la experiencia negativa se inscribe en el alma como huella formativa, pues la carencia enseña tanto como la presencia, mostrando que la persona se constituye también en el dolor de no haber sido reconocida. Finalmente, se despliega la anticipación eidética, en la que el niño se atreve a imaginar lo que debería ser. La escuela mejor, más justa y armónica no se presenta como una simple fantasía, sino como horizonte espiritual donde el espíritu creador proyecta lo aún no dado y lo configura como posible.

Todas estas estructuras se condensan en la constitución del yo libre como centro personal, núcleo originario desde el cual brotan los actos auténticamente formativos. El yo, al apropiarse de sus vivencias y decidir desde sí mismo, unifica su biografía y se abre al otro como cooriginario, modulando sus gestos por respeto y configurando su identidad en la libertad. Así, la fenomenología steiniana nos permite comprender que la formación no es mera instrucción ni repetición de conductas, sino acontecimiento espiritual en el que la persona se constituye en comunidad, orientando su querer hacia lo valioso y respondiendo a la llamada del otro como lugar de su propia realización.

En conclusión, el análisis eidético realizado muestra que la empatía en la infancia, lejos de agotarse en afectos pasajeros, se presenta como estructura espiritual formativa. La presencia silenciosa, la herida ética, la reiterabilidad, la necesidad de confirmación, el alivio corporal y anímico, la corresponsabilidad, la promesa interior, la apertura al valor y la anticipación eidética constituyen las estructuras esenciales de la experiencia empática; y en ellas se revela que el niño se forma como sujeto libre, responsable y abierto a la comunidad. En este despliegue, la empatía aparece no como un añadido pedagógico, sino como acontecimiento espiritual que funda la posibilidad misma de la formación humana.

Tensiones en la vivencia empática infantil

En el horizonte de las descripciones fenomenológicas realizadas, donde la empatía se había mostrado como un acontecimiento formativo que posibilita el encuentro y la autocomprensión del sujeto, emergen también experiencias que revelan los límites del fenómeno y las zonas donde el acto empático se interrumpe, se repliega o no llega a constituirse plenamente. Estos matices, lejos de contradecir la teoría Steiniana, la enriquecen, pues muestran que la empatía, como toda experiencia humana, no es un estado fijo ni una disposición garantizada, sino una posibilidad que se actualiza o se desvanece según las condiciones del mundo vivido. En esta dirección, atender a las tensiones que aparecen en las voces infantiles permite comprender la formación no sólo desde la apertura luminosa del alma, sino también desde sus vacilaciones, sus silencios y sus fracturas, donde el otro no logra ser reconocido o donde el yo se siente incapaz de responder al sufrimiento ajeno.

En diversos relatos, la empatía se insinúa como sentimiento contenido, como impulso interior que no encuentra camino hacia la acción. Un niño recuerda que, al ver llorar a un compañero porque se habían burlado de él, sintió “algo en el pecho” pero prefirió callar “por miedo a que se rieran de mí”²⁸⁶; en ese instante la comprensión del otro se produce, pero queda detenida en el umbral de la conciencia, como si el miedo social despojara al alma de su capacidad para expresarse. Aquí se advierte que la empatía no sólo pertenece al orden de lo interior, sino que depende de un contexto que la acoge o la reprime; el entorno, la mirada de los demás y el temor al ridículo son fuerzas que pueden suspender la acción solidaria. Así, el fenómeno empático se muestra frágil, vulnerable a los mecanismos de exclusión que atraviesan la vida escolar y que, de manera silenciosa, enseñan a no sentir demasiado, a no intervenir, a no exponerse.

Aparecen también experiencias donde la empatía no llega a acontecer, donde el otro no se hace presente en su dimensión comprensible. “Jamás me ha pasado eso y me hace sentir olvidada”²⁸⁷, dice una niña con tono de desencanto. La frase revela una herida más profunda que la mera indiferencia, el dolor de no haber sido comprendida, el sentimiento de no ser reconocida

²⁸⁶ E1.2; Anexo 3, entrevista 1.

²⁸⁷ E3.3; Anexo 3, entrevista 3.

por nadie. Esta vivencia permite advertir que la formación no se produce únicamente en el encuentro empático, sino también en su ausencia; en la vivencia de no-ser-visto, el sujeto toma conciencia de su necesidad de vínculo, de su dependencia del otro para afirmarse en su ser. Edith Stein había mostrado que la empatía funda la autoconciencia en el reconocimiento mutuo; sin embargo, en estas experiencias infantiles se hace visible el reverso del fenómeno: el yo que se percibe despojado de esa mirada que lo confirma, el yo que se sabe solo en el mundo. La fenomenología debe, por tanto, abrirse también a este no-acontecer, porque el fracaso del encuentro es parte de la verdad de la experiencia humana.

No menos significativos son aquellos momentos en los que la empatía se racionaliza, se vuelve idea moral o simple conocimiento sobre el otro. Algunos niños afirman que empatizar “es importante para entenderlos y saber lo que piensan, aunque no recuerdan haberlo vivido” (E1.4); otros la conciben como una forma de ayudar “cuando algo malo ocurre, pero no se ponen en el lugar de los demás”²⁸⁸. Estas expresiones, aparentemente simples, reflejan un desplazamiento de la vivencia al pensamiento; el otro deja de ser presencia sentida para convertirse en objeto de reflexión. Se trata entonces de una forma incipiente de distanciamiento afectivo, donde la sensibilidad se sustituye por la idea. Desde la fenomenología steiniana, este tipo de experiencia constituye una variación del fenómeno: la empatía pensada, no vivida, que anticipa una comprensión ética, pero que carece de una profundidad afectiva que transforma al sujeto, pues en su racionalidad, los niños muestran que han interiorizado la norma del bien, pero aún no la han encarnado en la relación viva con el otro.

También se presentan formas de indiferencia aprendida, de habituación al dolor ajeno, “Nada, es normal que alguien se sienta así, al ratico se le pasa” (E3.11), dice uno de las vivencias de una niña que a lo largo de su vida visto el sufrimiento como parte inevitable de la vida escolar y es que esa normalización del malestar revela la existencia de un mundo donde la empatía se diluye en la rutina y donde las emociones ajenas dejan de ser fundamentales, pues el fenómeno, en este caso, se muestra no como ausencia, sino como anestesia: el sujeto percibe, pero no se deja afectar. Este tipo de naturalización del sentir es una de las expresiones más sutiles del cierre

²⁸⁸ E2.4; Anexo 3, entrevista 2.

espiritual; el alma, acostumbrada a la repetición de gestos, a las jerarquías y a las burlas, se defiende del dolor evitando sentirlo y es en ese proceso que se pierde la dimensión originaria del cuerpo vivido, aquel que, según Stein, debía ser mediador de comprensión y no de indiferencia.

Las tensiones y contraejemplos presentes en las entrevistas no disminuyen la fuerza teórica del marco fenomenológico; por el contrario, lo vuelven más real, más próximo a la vida; en ellos se advierte que la empatía puede entenderse como un movimiento que se da entre la posibilidad y el fracaso, entre el sentir y el no sentir, entre el deseo de encuentro y la experiencia del límite, de modo que la fenomenología, fiel a su principio de corrección, debe incluir también estas variaciones negativas del fenómeno, pues sólo al reconocer los lugares donde la empatía se interrumpe puede comprenderse su sentido formativo. De modo que la educación, entonces, no se define por la existencia de actos empáticos permanentes, sino por la capacidad de reconocer, elaborar y transformar los espacios donde la empatía falta, de ahí que La formación acontece también en la herida, en el miedo, en la invisibilidad y en el silencio, porque es allí donde el alma aprende el valor del otro y el peso de su propia voz y la infancia, en su vulnerabilidad, se convierte así en un espejo donde se revela no sólo la posibilidad del encuentro, sino también su pérdida, y en esa oscilación se juega la verdad más honda del acto formativo: la de un espíritu que, incluso en el fracaso, busca comprender y ser comprendido.

CAPÍTULO IV

REFLEXIONES FENOMENOLÓGICAS EN EL UMBRAL DE LA FORMACIÓN

En el horizonte de una fenomenología que no se limita a describir lo dado, sino que se deja interpelar por lo que acontece, estas reflexiones se abren como un espacio de resonancia donde la experiencia, la palabra y la afectación configuran un campo de sentido en tensión constante con la verdad del ser. No se trata aquí de conclusiones que clausuran, sino de meditaciones que emergen como pliegues de un recorrido, como formas de pensamiento que brotan de la escucha atenta al fenómeno y a su donación silenciosa, allí donde lo educativo se revela no como técnica ni función, sino como acontecimiento formativo de la existencia.

Pensar la empatía como eje no es reducirla a objeto de análisis; es dejarla obrar en su poder de apertura, es sostenerse en la vulnerabilidad que implica estar expuesto al otro, es reconocer que el alma —no como sustancia metafísica, sino como centro viviente de la persona— se forma al ser atravesada por la presencia ajena, por el sufrimiento compartido, por la palabra que no instrumentaliza, sino que toca. Por ello, la formación no es un acto que se aplica desde fuera, sino una transformación silenciosa que se da en el contacto entre interioridades, entre yoes, allí donde el alma se despliega en su disponibilidad originaria.

Estas meditaciones surgen, entonces, desde un pensar que no impone categorías, pero que se deja afectar por lo que aparece; desde un filosofar que no domina, puesto que habita el intersticio entre el yo y el tú, entre el decir y el callar, entre el ver y el ser visto. Así, el alma abierta no es un concepto, sino una forma de presencia; el diálogo, una epifanía de la alteridad; y la formación, una respuesta ética que no se produce: se da como acto de fidelidad a lo que me constituye y a lo que me excede.

A través de estas páginas no se propone un modelo, sino un gesto; no se afirma una teoría, sino una actitud. Se trata de sostener una mirada que no se repliega ante el dolor, que no clausura lo posible, que no reduce al otro a imagen propia; porque formar, en este horizonte, es dejar ser, es acompañar la emergencia del sentido, es mantenerse fiel al temblor de lo humano; es, en última instancia, acoger la verdad cuando se presenta bajo el signo de la fragilidad.

Estas reflexiones, más que resultado, son tránsito; más que cierre, son umbral. Aquí la empatía no se piensa desde fuera: se deja pensar desde lo vivido, desde el cuerpo que siente, desde la voz que tiembla, desde la presencia que transforma. Porque solo allí, en el acontecer del encuentro, en el silencio compartido, en la palabra que no se impone, la formación puede decirse como lo que verdaderamente es: un acto de humanidad.

LA EMPATÍA COMO APERTURA DEL ALMA: PENSAR EL ALMA ABIERTA

*El cuidado del alma es el horizonte de la realización de una existencia responsable, tanto en su dimensión individual como colectiva. Este cuidado es algo que exige la formación, que demanda procesos tanto pedagógicos como educativos.*²⁸⁹

Hablar del alma hoy en día es, en muchos contextos, ir a contracorriente. La palabra ha sido arrinconada, exiliada del vocabulario académico por sonar demasiado espiritual, ambigua o metafísica. Sin embargo, tal vez sea ahora cuando más se necesita, porque, cuando todo se vuelve más técnico, controlado e instrumentalizado, el alma reaparece como ese lugar donde algo aún tiembla, donde aún se siente, donde aún es posible abrirse a algo que no se deja reducir a utilidad o cálculo: «Cuando decimos la palabra espíritu, somos conscientes de que es una expresión cuyo significado afecta real o presuntamente al propio ser, y al mismo tiempo nos referimos a la crisis que es parte de él»²⁹⁰.

Este capítulo se articula como una meditación fenomenológica sobre la empatía como forma de apertura del alma. No hablo del alma como entidad inmaterial ni como concepto religioso, sino como una estructura de interioridad abierta, disponible, vulnerable y constitutiva de la vida humana; una forma de presencia que se expone al mundo, que se deja afectar por el otro y que, en esa exposición, encuentra su posibilidad de formación. Si el alma es, como lo sugiere Stein, la parte central del yo, entonces empatizar es permitir que ese centro sea tocado por la vida de otro.

²⁸⁹ Germán Vargas Guillén. *El cuidado del alma: Alzarse y conmovirse*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024, p. 50.

²⁹⁰ Jan Patočka. «El espíritu y las dos capas básicas de la intencionalidad». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 13-22). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023, p. 13.

El alma del niño no es una página en blanco; es un campo de posibilidades que, desde su inicio, habita el mundo en apertura. Hablar del alma en la infancia no es reducir al niño a una categoría psicológica o espiritual, sino acoger el núcleo mismo de su constitución fenomenológica: su modo de darse como sensibilidad originaria, como ser en devenir que aún no ha clausurado su relación con el otro. El alma, desde esta perspectiva, no es algo que se posee, sino algo que se despliega en acto, en relación, en resonancia, dado que

el alma humana, con su estructura personal y su cualificación individual, se nos ha revelado como la forma de todo el individuo corporal y anímico. Suelo denominarla también el “núcleo de la persona”, porque el todo al que damos el nombre de “persona humana” tiene en ella el centro de su ser²⁹¹.

En este sentido, se comprende que

la persona es, en cierto sentido, una unidad viva de las propias tradiciones, de las costumbres propias, controlables y controladas. Entonces, cuando entendemos un acto espiritual como personal, significa que en él realmente tocamos la totalidad de nuestra experiencia. La persona vive en un ambiente abierto, del cual elige lo que, en la situación, le es importante²⁹².

De modo que la empatía es una forma de apertura intencional, una vivencia *sui generis* que se constituye como posibilidad de acoger al otro en su alteridad sin anularla, dado que la vivencia empática, aun cuando no es originaria, tiene, sin embargo, carácter de vivencia auténtica, pues es captada por mí como vivencia del otro en cuanto tal. El niño, en su constitución afectiva, se muestra fenomenológicamente como alguien que no disocia aún la presencia del mundo de la presencia del otro. En él, el cuerpo vivido (*Leib*) aún no ha sido dividido de la experiencia del alma. Puesto que la empatía es una forma primaria de acceso a las vivencias ajenas, un darse que, sin ser originario, tiene la validez de lo vivido. En la infancia, este acceso no está mediado por la sospecha ni por el juicio: el niño aún se permite dejarse afectar. De ahí que se pueda afirmar que «en el momento de

²⁹¹ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. *Op. cit.*, p. 117.

²⁹² Jan Patočka. «El espíritu y las dos capas básicas de la intencionalidad». *Op. cit.*, p. 18.

esta transformación, uno se convierte en un ser espiritual»²⁹³, permitiendo entrever que el alma comienza a ejercitar sus capacidades en el mundo y, más aún, en la apertura empática.

Aquí se inscribe el carácter formativo de la empatía en la infancia; formativo no en el sentido de moldear desde fuera, sino en el sentido fenomenológico de una *Bildung* interior, donde el alma se constituye en y desde su relación con el mundo. El niño se forma porque es afectado; se constituye porque algo lo atraviesa. «La educación es apertura a la verdad, al bien mismo, medida y ponderación en su forma auténtica»²⁹⁴. Y es en esa travesía —esa pasividad que acoge y transforma— donde se da lugar a una subjetividad abierta.

Esta receptividad que atraviesa a los niños no debe entenderse como un vacío que deba ser llenado, sino como una disponibilidad hacia el mundo y hacia los valores, dado que el alma infantil, lejos de ser una materia amorfa, es ya portadora de una dirección interna, de una sensibilidad viva que la hace propensa a ser afectada, transformada y elevada por lo valioso. En su concepción educativa, Stein subraya que la juventud —y, en particular, el niño— necesita entrar en contacto con realidades capaces de poner en movimiento sus fuerzas interiores, ya que su estructura anímica aún está abierta, sin clausuras y, por tanto, vulnerable, pero también fértil. Esta disposición originaria convierte a la infancia en una etapa privilegiada para la formación del alma, no porque el niño sea incompleto, sino porque su constitución aún no ha perdido la resonancia inmediata con el mundo. De modo que la formación, desde este horizonte, no es un acto exterior, sino una respuesta del alma al encuentro con lo que la toca.

La educación que se siente como en casa es uno de los tres movimientos básicos de la vida [existencia] humana, a saber, en el movimiento de enraizamiento [acogida], aceptación (otro es el movimiento de autoproyección en el mundo y confrontación desprotegida con la existencia intramundana en la que se basa el trabajo, la organización,

²⁹³ *Ibid.*, p. 20.

²⁹⁴ Jan Patočka. «Los inicios de la psicología sistemática». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 61-75). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023, p. 71.

la lucha [la defensa] y el tercero es el movimiento de la verdad, relación expresa con el mundo en su conjunto)²⁹⁵.

Este movimiento de apertura no se agota en la intersubjetividad: tiene una dimensión ontológica. Como afirma Jan Patočka, el cuidado del alma no consiste en preservarla del dolor o de lo mundano, sino en mantenerla despierta. Y ese despertar no es simplemente abrir los ojos, sino exponerse a lo que la vida tiene de incierto, de vulnerable, de verdadero. En este sentido, la empatía no es solo una condición para la coexistencia, sino una forma de acceso a la verdad que se revela en el rostro del otro, en su sufrimiento, en su palabra. La verdad, para el alma, no es una propiedad del juicio, sino una cualidad del vínculo, dado que la vida auténtica es aquella que, en medio del temblor, se mantiene fiel a la verdad. Esta fidelidad implica que «el alma está ligada a otra cosa y depende de esta otra. El alma es un alma abierta. Sin embargo, abierta también significa: esencialmente finita»²⁹⁶.

Esta apertura es una estructura ontológica que sostiene el aparecer mismo. El alma, en el pensamiento de Patočka, no es una cosa ni un refugio interior, sino una función de luz, un centro de irradiación desde el cual se establece el contacto con el mundo. Es la posibilidad misma de que algo sea visto, sentido, comprendido: «El alma es el establecimiento del contacto, la apertura en su propia existencia»²⁹⁷. En este sentido, la clausura del alma no es solo un repliegue emocional, sino una forma radical de ocultamiento de su verdad. Cuando el alma olvida que su ser consiste en salir de sí, en mantener abierto el horizonte, se aliena; no porque se pierda en el otro, sino porque se identifica erróneamente con una instancia autosuficiente que pretende contener el mundo. Como lo advierte Patočka, «el alma cerrada es la manta sobre la tumba, donde se entierra el acceso a la aparición como tal»²⁹⁸.

²⁹⁵ Věra Schifferová. «La experiencia del laberinto en el contexto de las reflexiones sobre la existencia auténtica e inauténtica». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 149-162). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023, p. 158.

²⁹⁶ Jan Patočka. «Comenio y el alma abierta». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 45-60). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023, p. 60.

²⁹⁷ *Ibid.*, 46n2.

²⁹⁸ *Ibid.*

Esto implica que la mayor amenaza no es la exposición, sino la autosuficiencia ilusoria que transforma al alma en un sujeto que se cree medida de todo. En contraste, el alma abierta reconoce que no es fuente del mundo, sino su receptáculo lúcido. Por ello, formar el alma no es dotarla de contenidos, sino proteger su transparencia, sostener su función de acceso y cultivar su capacidad de dejar que algo la toque.

Siguiendo esta perspectiva, la empatía no solo constituye una experiencia afectiva, sino una garantía ontológica de apertura. Es la vía mediante la cual el alma sigue siendo luz y no sombra; es la forma silenciosa en que el mundo puede seguir apareciendo sin ser reducido. Educar el alma, entonces, es preservarla del cierre, no por debilidad, sino para que el fenómeno del otro no deje de irrumpir. Solo un alma abierta es capaz de recibir la verdad sin pretensión de dominio, y solo en esa entrega el aprendizaje se vuelve acontecimiento.

La educación, en este horizonte de sentido, no puede seguir siendo concebida como una transmisión de contenidos ni como un proceso de moldeamiento. La educación es un acto espiritual, y lo espiritual, en Stein y en Patočka, no se refiere a un dominio separado de lo sensible, sino al movimiento interior que permite al ser humano trascender el mero dato, el mero estímulo, y vivir desde la profundidad. Educar es cultivar la capacidad de abrirse y la empatía es la forma primera de esa apertura. Así pues, «la esencia de la educación es llevar a una persona madura, es decir, independiente, a la crisis básica de la vida humana: llevarla a un “cambio radical” para comprender el privilegio humano de la verdad en el sentido de apertura asubjetiva»²⁹⁹.

Cuando un niño siente con otro niño, cuando se detiene ante el llanto o la alegría del otro, no está simplemente siendo “sensible”: está aprendiendo a vivir con otra alma; está descubriendo que el mundo no es solo lo que le pasa a él, sino lo que ocurre entre nosotros. Y en ese descubrimiento, el alma se alza, se reconoce, se forma. Por eso, la formación humana no puede prescindir de la empatía, porque solo quien ha aprendido a sentir con el otro puede comenzar a cuidarlo; y el cuidado, en palabras de Patočka, es la manifestación más honda del pensamiento. Ahora bien, Stein complementa esta idea al afirmar que «cuando el alma ha recibido en sí una gran

²⁹⁹ Věra Schifferová. «La experiencia del laberinto en el contexto de las reflexiones sobre la existencia auténtica e inauténtica». *Op. cit.*, p. 158.

cantidad de material espiritual y lo ha elaborado racionalmente, entonces está preparada para actuar y moverse. Esta actividad hacia fuera, el expresarse, el crear y el configurar, es una parte esencial de la personalidad»³⁰⁰.

El alma abierta es, en este sentido, una condición ética y pedagógica, pero también política, porque en una sociedad que endurece, que anestesia y que divide, el alma abierta se vuelve una amenaza, una forma de resistencia: resistencia al cinismo, a la indiferencia, a la lógica de la eficacia. No hay acto más revolucionario que seguir sintiendo, seguir abriéndose, seguir cuidando. «Todo esto: ver y reconocer solo la “realidad”, querer dominarla con poder y violencia pertenece al arsenal del alma cerrada»³⁰¹. Frente a ello, el alma abierta afirma lo vulnerable, lo finito y lo invisible.

El alma, entonces, no es una posesión interior: es un espacio de resonancia, y la empatía, su lenguaje primero; un lenguaje que no se enseña en manuales, pero que se cultiva en el silencio compartido, en la mirada atenta, en la palabra que no busca vencer, sino comprender al otro. Es en ese punto de contacto donde ya no importa quién tiene razón, sino quién puede habitar el mundo con el otro. «Mientras el hombre no pueda aún trabajar libremente en su formación, no tendrá todavía una imagen de lo que él debe o quiere llegar a ser»³⁰². Por tanto, la apertura del alma no es solo un gesto educativo, sino un acontecimiento de libertad que posibilita la emergencia del propio destino ético.

Esta apertura no se da en el vacío: toda experiencia empática implica también un horizonte axiológico, dado que, para Stein, la formación del alma se vincula íntimamente con el mundo de los valores. La afectación nos da una vía de acceso a lo valioso, a lo que conmueve en el interior, a lo que llama desde fuera y ordena desde dentro. Stein sostiene que el alma se forma en contacto con lo bueno, lo bello, lo noble y lo santo, y que estos elementos no son simplemente decorativos, sino constitutivos del crecimiento espiritual. Por ello, la empatía no se reduce a una experiencia de sentir con el otro, puesto que abre al alma la posibilidad de reconocer el valor que habita en la alteridad. Formar, entonces, no es solo desarrollar capacidades, sino poner al alma en presencia de

³⁰⁰ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 187.

³⁰¹ Jan Patočka. «Comenio y el alma abierta». *Op. cit.*, p. 59.

³⁰² Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 192.

aquello que merece ser cuidado y encarnado. De ahí que la educación, así entendida, sea el despliegue del alma en dirección al valor.

Esta pedagogía del alma abierta no es una utopía: es una urgencia. Es lo que está en juego cada vez que un niño entra a la escuela y espera —sin saberlo— ser mirado con verdad. Es lo que se pone en movimiento cada vez que un maestro deja de enseñar para abrirse a la presencia del otro; es lo que se forma cuando la formación toca el ser. De ahí que el alma educada sea aquella que no huye del dolor ajeno, sino que lo asume como propio, porque, en última instancia, educar es abrir el alma. Y solo un alma abierta puede formar otra. «La educación para la nueva era no se puede realizar con el alma cerrada. No será una doctrina que capacite al educando para convertirse en sujeto de dominio, sino que lo abra para dedicarse, para gastar, para cuidar y para guardar»³⁰³.

Pero esta apertura no se agota en la relación con el mundo o con la comunidad: exige también una transformación interior, una disposición a que algo nos toque en lo más profundo, allí donde el alma no solo se entrega, sino que se configura. En este punto, la fenomenología del alma abierta nos lleva más allá de la práctica pedagógica: nos conduce al terreno íntimo donde el alma resuena, se forma y se transforma en el contacto con el otro. Es aquí donde la empatía se revela como acto inaugural de la formación espiritual: no como técnica de enseñanza, sino como modo originario de apertura y recepción, como capacidad de dejarse habitar por lo que el otro es. En esta dimensión, la lectura de Edith Stein nos permite pensar la educación como un movimiento desde la interioridad hacia la verdad del vínculo.

En la obra de Edith Stein, la formación exige una tarea delicada que implica «hacerse de los materiales de formación que el alma necesita para poner en juego sus energías: poner el entendimiento y la voluntad ante las tareas determinadas, poner la emotividad en contacto con aquello que es adecuado para poner en movimiento y llenar interiormente el alma. Pero este es el mundo de los valores: lo bueno, lo bello, lo noble, lo santo»³⁰⁴. La empatía, como acto de apertura hacia otro centro viviente, no es, entonces, solo el inicio del encuentro, sino también el comienzo de una transformación silenciosa: una forma espiritual de formación.

³⁰³ Jan Patočka. «Comenio y el alma abierta». *Op. cit.*, p. 60.

³⁰⁴ Edith Stein. «Vida cristiana de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 311-352). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003h, p. 323.

La infancia, en su disponibilidad radical, testimonia la posibilidad originaria de esta apertura empática; pero no como algo que se posea de una vez por todas, sino como una dimensión que puede sostenerse, perderse o clausurarse. Por eso, lo empático no puede pensarse como una etapa afectiva del desarrollo, sino como una estructura constitutiva de un alma que se deja afectar. Y es esa afectación —ese dejarse tocar y resonar— la que constituye la experiencia formativa más profunda. En palabras de Stein, «el alma siempre se experimenta a sí misma como algo que va más allá de lo que de ella se ha actualizado en cada momento»³⁰⁵, lo que significa que siempre queda abierta a nuevas formas de relación, de donación y de cuidado.

Empatizar, entonces, es abrirse a lo que el otro pone en juego en el alma propia: permitir que lo que el otro vive se inscriba en la interioridad. Como lo indica Stein: «cuando, entonces, atraído por su frescor vivificante, me dirijo con interés hacia esa persona, es posible que su frescor me produzca alegría. Y de esa alegría se desprende, por su parte, un efecto vivificante que implica un incremento de ser»³⁰⁶. El alma que empatiza es transformada en lo más íntimo.

Desde esta óptica, formar no es moldear, sino acompañar el despliegue del alma hacia aquello que la llama desde fuera y la moviliza desde dentro. «Lo peculiar de ella —dice Stein, refiriéndose al alma— es que posee una dimensión interior, un centro, del que tiene que salir para encontrarse con objetos y al que trae cuanto obtiene fuera de ella, pero desde el que también se entrega ella misma hacia fuera»³⁰⁷. Esta dinámica de ida y vuelta es la estructura misma de la empatía: salir hacia el otro, recibirlo y, desde allí, volver a sí, transformado.

Por ello, toda pedagogía verdaderamente humana debe ser también una pedagogía de la resonancia: una que sepa escuchar el alma, no forzarla; una que atienda a ese “temblor” que la atraviesa cuando algo significativo la toca. Mientras esto no ocurra, la formación permanecerá cerrada a su sentido más profundo. «Mientras el hombre no pueda aún trabajar libremente en su formación, no tendrá todavía una imagen de lo que él debe o quiere llegar a ser»³⁰⁸. Y nadie puede

³⁰⁵ Edith Stein. *La estructura de la persona humana. Op. cit.*, p. 118.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 137.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 157.

³⁰⁸ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 192.

trabajar en sí mismo si no ha sido antes tocado, llamado, despertado desde la presencia viva de otro.

Así, la empatía no es solo el punto de partida, sino también el camino interior mediante el cual el alma se forma en relación; es una educación de lo invisible, del estremecimiento, del cuidado. No se transmite: se cultiva. No se enseña: se habita. Y tal vez, en última instancia, formar no sea otra cosa que habitar con el otro el temblor de su alma, sin clausurarlo, sin apresurarlo, acompañándolo con fidelidad. Porque solo un alma abierta puede formar otra.

EL DIÁLOGO COMO VÍA PRIVILEGIADA PARA LA CONSTITUCIÓN EMPÁTICA DE LA PERSONA

*La escuela propicia la relación con los otros. En ella el yo pasa de primeros tanteos tímidos, egocéntricos, a interacciones cada vez más comunitarias y comunicativas. El yo se cultiva a sí mismo en la relación con los otros y, a su vez, cultiva la relación con los otros como ámbito de despliegue de las potencias de la comunidad*³⁰⁹.

Hablar del diálogo en el contexto de la formación humana es hablar del modo más elemental y, al mismo tiempo, más profundo de encuentro con el otro, pues el diálogo, en tanto acontecimiento intersubjetivo, es una forma radical de apertura en la que el *yo* y el *tú* se constituyen mutuamente en la co-presencia del decir. De este modo, puede afirmarse que el diálogo es una vía privilegiada para que la empatía emerja y se despliegue como experiencia vivida, significativa y formativa, pues «el ser humano no es efecto del diálogo, sino que humaniza y se humaniza mediante el diálogo»³¹⁰; es decir, no hay humanidad sin palabras compartidas, sin una relación en la que el otro se manifiesta como un yo irreductible y convocante.

En el horizonte de una formación que se reconoce profundamente intersubjetiva, el diálogo no puede reducirse a una herramienta didáctica ni a una técnica de comunicación eficaz: es exponerse a la presencia del otro, dejarse afectar por su palabra, su silencio, su mirada y su modo de estar en el mundo. Por eso, «la auténtica enseñanza que irradian los encuentros humanos es,

³⁰⁹ Teresa Arbeláez. *El diálogo como condición de formación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2018, p. 205.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 32.

precisamente, que quienes interactúan están atravesados por el diálogo, como experiencia activa que no es solamente palabras, sino que también es gestualidad y expresión corporal»³¹¹. En esta línea de sentido, el diálogo no solo transmite sentido: lo constituye. A través de él, se abre un espacio donde la subjetividad se revela, se reconoce y se transforma.

Aunque Edith Stein no desarrolla una teoría sistemática del diálogo, su concepción de la empatía como acceso intencional a la vivencia ajena permite fundar filosóficamente este acto de encuentro. En efecto, para Stein, empatizar no es apropiarse de la experiencia del otro ni confundirse con ella, sino comprenderla desde la distancia que la constituye como ajena y, por lo mismo, como reveladora. En ese movimiento de “estar cabe el otro” —una expresión central en su obra— se produce una torsión de la conciencia que nos saca del eje de la experiencia propia y nos coloca en una posición de apertura. Ese “estar al lado del otro”, sin invadirlo ni poseerlo, es también la condición del diálogo verdadero: uno en el que no se busca imponer, convencer ni colonizar, sino acoger y escuchar al otro en su singularidad.

Desde esta mirada, puede afirmarse que todo acto dialógico auténtico presupone una actitud empática: sin empatía, la palabra compartida se convierte en monólogo o en técnica, dado que, mediante ella, la persona puede tener la experiencia del otro «sin tener en cuenta qué clase de sujeto es el que experimenta, ni de qué clase es el sujeto cuya conciencia se experimenta»³¹², permitiendo así comprender la vida del otro y las condiciones culturales y sociales que trae consigo.

Y, al mismo tiempo, la empatía se realiza en el terreno del diálogo, cuando se da lugar a la palabra del otro como palabra viva, pues «la empatía se da de manera natural en todos los hombres, pero un adecuado entrenamiento de la empatía nos permite conocer más profundamente el “mundo” del otro, dando así posibilidades para una mejor relación y entendimiento entre los hombres»³¹³. El diálogo, entonces, es el espacio donde la alteridad se manifiesta y se vuelve constitutiva del sí mismo. En palabras de Stein, esa posibilidad de acceder a la vida anímica del

³¹¹ *Ibid.*

³¹² Stein, citada en Alejandro Calva. *La persona humana en el pensamiento de Edith Stein*. OCDMX.org, 2013, p. 83.

³¹³ Edith Stein. «Sobre el problema de la empatía». *Op. cit.*, p. 160.

prójimo no solo me da al otro como persona, sino que me transforma también a mí, pues me descubro capaz de resonar con su sentir sin dejar de ser quien soy.

Esta concepción encuentra una poderosa resonancia en el pensamiento de Martín Buber³¹⁴, para quien dialogar es entrar en una relación *yo-tú* que nos transforma en el acto mismo de establecerla: «toda vida verdadera es encuentro»³¹⁵. El diálogo no solo es condición para que se geste la empatía, también es su fruto. Es en la palabra compartida, en la reciprocidad de la mirada y en el gesto acogedor donde el alma puede dejarse revelar y afectar. Cabe aclarar que el diálogo no es la única manera en que puede darse la empatía, dado que esta surge de modo natural cuando accedemos a las vivencias del otro; sin embargo, puede constituir una de las formas privilegiadas de acceso a dichas vivencias en el ámbito escolar.

En el contexto escolar, esta dimensión cobra una relevancia especial: cuando el docente se sitúa ante el estudiante no como un emisor de contenidos, sino como un interlocutor atento y disponible, se abre un espacio de reconocimiento que trasciende la lógica instrumental de la instrucción. La voz del niño —con demasiada frecuencia silenciada por estructuras tecnocráticas o evaluativas— encuentra en el diálogo un lugar legítimo desde el cual decirse, comprenderse y ser acogida sin juicio. Así, la escuela puede convertirse en un espacio privilegiado donde se forma la subjetividad empática, siempre que se cultiven relaciones basadas en la presencia mutua y la escucha activa. La escuela, como lugar de cultivo de lo humano, es, por igual, ámbito del despliegue de la personalización de la persona: un llegar a tener voz para hacer valer su ser en el mundo; una experiencia personal desde la cual se reconoce la voz del otro.

Por otra parte, Arbeláez³¹⁶ afirma que «el diálogo es la condición de posibilidad para una formación que sea verdaderamente humana» y agrega: «educar es inducir a la emergencia de la personalidad»³¹⁷, señalando además que dicha formación «solo es y solo puede ser en y como relación, en y a través del diálogo»³¹⁸. Sin apertura a la palabra del otro no hay subjetivación, pues

³¹⁴ Martín Buber. *Yo y Tú*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1982.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 11.

³¹⁶ Teresa Arbeláez. *El diálogo como condición de formación*. *Op. cit.*

³¹⁷ *Ibid.*, p. 27.

³¹⁸ *Ibid.*

la persona se forma en la relación que se genera con el otro, en esa zona de interpelación y escucha en la que el alma se expresa y se deja transformar. Siguiendo esta postura, Arbeláez se distancia de las visiones tecnocráticas que reducen la educación a estandarización y reivindica una formación que brota del vínculo, la presencia y la palabra compartida. Como señala: «el sujeto no se educa solo ni se forma en soledad: se forma en relación, en vínculo, en apertura a la palabra del otro»³¹⁹. Por esta razón, hablar con el otro es un acto que inaugura subjetividades, da lugar a la pregunta, a la duda y a la posibilidad de transformación.

Para Gadamer³²⁰, «comprender es siempre también comprenderse a sí mismo»³²¹. Aquí, el lenguaje no es un instrumento de transmisión de información, sino el lugar donde se revela el ser. Siguiendo esta línea, el diálogo formativo no es un complemento de la educación, sino su condición misma, puesto que comprender al otro transforma mi horizonte de sentido y me obliga a revisar mis propios prejuicios.

Si algo caracteriza a nuestro pensamiento es precisamente este diálogo interminable consigo mismo que nunca lleva a algo definitivo. Es nuestra experiencia lingüística, la inserción en este diálogo interno con nosotros mismos, que es a la vez diálogo anticipado con otros y la entrada de otros en diálogo con nosotros, la que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de la experiencia³²².

Ahora bien, aquí mismo habría que analizar también la postura de Levinas, quien complejiza el acto del encuentro al afirmar que el rostro del otro me interpela éticamente, pues no es una imagen que deba interpretar, sino una epifanía que me llama a responder, a cuidar del otro y a no dañarlo. Desde este sentido, el diálogo es un acto de responsabilidad: el otro me interpela, me saca de mí y me convoca al cuidado, porque «en la relación con el otro, el otro se me aparece como aquel a quien debo algo, respecto del cual tengo una responsabilidad»³²³.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 88.

³²⁰ Gadamer Hans-Georg. «Sobre la problemática de la autocomprensión: Una contribución hermenéutica al tema de la “desmitologización”». En: *Verdad y método II* (pp. 121–131). Ediciones Sígueme, 1961.

³²¹ *Ibid.*, p. 129.

³²² Gadamer Hans-Georg. «¿Hasta qué punto el lenguaje preforma el pensamiento?». En: *Verdad y método II* (pp. 195–201). Ediciones Sígueme, 1998b, p. 196.

³²³ Emmanuel Levinas. *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros, 2014, p. 81.

Siguiendo la línea de Stein, es fundamental resaltar que:

Cuando miro a un hombre a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior, o bien me rechaza. Es señor de su alma, y puede abrir y cerrar sus puertas. Puede salir de sí mismo y entrar en las cosas. Cuando dos hombres se miran, están frente a frente un yo y otro yo. Puede tratarse de un encuentro a la puerta o de un encuentro en el interior. Si se trata de un encuentro en el interior, el otro yo es un tú. La mirada del hombre habla. Un *y o dueño de sí mismo y despierto* me mira desde esos ojos. Solemos decir también: una *persona libre y espiritual*. Ser persona quiere decir ser libre y espiritual. Que el hombre es persona: esto es lo que lo distingue de todos los seres de la naturaleza³²⁴.

En esta línea, resulta relevante comprender que el diálogo auténtico también es una experiencia vivida, un acontecimiento que irrumpe y transforma. En su forma más profunda, el diálogo es una manera de darse del otro que desinstala al yo de su propio centro, permitiéndole descubrir que no se basta a sí mismo para comprender el mundo. Esta experiencia puede vivirse en un gesto sencillo, en una conversación silenciosa, en la complicidad de una mirada compartida, pues el diálogo, cuando es auténtico, modifica lo que somos: nos descentra, nos ensancha, nos implica.

Esta posibilidad de apertura empática y dialógica no sería posible sin una dimensión fundamental en la fenomenología steiniana: la presencia del cuerpo vivido. Como ya se ha desarrollado en capítulos anteriores, el cuerpo, en su doble dimensión de *Körper* (cuerpo físico) y *Leib* (cuerpo vivido), se constituye como vehículo expresivo de la subjetividad. Este punto adquiere especial relevancia cuando se reflexiona sobre el diálogo en la infancia. En esta etapa, los niños no siempre disponen de los recursos lingüísticos para conceptualizar sus vivencias, pero eso no significa que no dialoguen. Lo hacen —y de manera profunda— a través de la mirada, el gesto, el juego, el silencio, el movimiento del cuerpo.

Desde esta perspectiva, el cuerpo no solo permite que el otro se exprese: es, él mismo, un modo de decir. La fenomenología de Stein enseña que es a través del cuerpo vivo del otro que se

³²⁴ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. *Op. cit.*, p. 94.

manifiesta su mundo anímico: la tristeza que se lee en un rostro, el entusiasmo que vibra en la risa, la incomodidad que se percibe en una postura. Todo ello forma parte de un lenguaje preverbal del diálogo, donde la empatía no requiere aún de la palabra para acontecer. En este sentido, el cuerpo es ya una forma de diálogo: un diálogo silencioso que, cuando es leído y acogido por el adulto o el educador, abre paso al reconocimiento profundo del niño como persona.

Así, la educación comprendida desde el diálogo se convierte en una tarea de apertura continua, de exposición constante a la alteridad como fuente de sentido. No se trata de hablar *sobre* el otro, sino de hablar *con* el otro; no de interpretarlo desde fuera, sino de permitirle aparecer en su voz propia, desde su modo único de ser en el mundo. En este marco, la empatía se gesta y se renueva en el ejercicio constante de la escucha activa, en la capacidad de sostener la palabra —o el silencio— del otro sin interrumpirlo, sin anticiparlo, sin anularlo.

El diálogo no solo posibilita la empatía, sino que también la profundiza y la enraíza en una experiencia compartida que da forma a lo humano en su sentido más pleno, puesto que el alma de la persona se expone y se deja afectar: se arriesga a salir de sí y a entrar en una dinámica de mutua vulnerabilidad. Este dejarse tocar por el gesto o la palabra del otro constituye el núcleo de la experiencia empática, dado que, en el diálogo verdadero, el yo se abre a la alteridad y la reconoce no como una amenaza, sino como una fuente de sentido. De este modo, se posibilita la comprensión del otro y, al mismo tiempo, se redefine el modo en que la persona se piensa a sí misma: no como un yo cerrado, sino como un ser en relación, esto es, «salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro»³²⁵.

La escuela, como espacio de encuentro diario, puede convertirse en el escenario privilegiado de esta experiencia fundante. Pero, para ello, es indispensable propiciar condiciones reales de presencia, respeto y hospitalidad; fomentar una pedagogía de la escucha y del reconocimiento mutuo; y concebir el aula no como un lugar de repetición, sino como un espacio de aparición del otro.

³²⁵ Gadamer Hans-Georg. «Destrucción y deconstrucción». En: *Verdad y método II* (pp. 349–359). Ediciones Sígueme, 1998a, p. 356.

La escuela propicia la relación con los otros. En ella el yo pasa de primeros tanteos tímidos, egocéntricos, a interacciones cada vez más comunitarias y comunicativas. El yo se cultiva a sí mismo en la relación con los otros y, a su vez, cultiva la relación con los otros como ámbito de despliegue de las potencias de la comunidad³²⁶.

Solo cuando el diálogo es posible —cultivado como atmósfera y no solo como técnica— la formación puede alcanzar su dimensión más profunda: aquella que forma personas:

Así, entonces, la Escuela favorece los procesos de constitución del sí mismo por ser el lugar en donde acontece la socialización secundaria, esto es: el encuentro con los otros. Este encuentro es el que permite establecer vínculos sociales y afectivos con otras personas que no son del entorno inmediato y más familiar de cada quien (socialización primaria)³²⁷.

Por último, es fundamental señalar que pensar el diálogo desde una perspectiva fenomenológica y ética permite comprenderlo como el espacio originario donde la formación acontece, no como técnica ni como recurso pedagógico, sino como vínculo que revela al otro en su humanidad irreductible. Por esta razón, y en este horizonte, la empatía —tal como la plantea Edith Stein— no es una cualidad añadida a la educación, sino su centro viviente: un estar-con el otro que transforma tanto al maestro como al niño.

La escuela, entonces, puede comprenderse como un espacio de comunidad de sentido, donde la palabra, el silencio, el cuerpo y el tiempo compartido configuran un “entre” —ético y fenomenológico— en el que la persona se constituye en relación. Allí, la voz del otro aparece no como objeto de interpretación, sino como epifanía que me compromete y me forma. Por tanto, más que una estrategia o una metodología, el diálogo puede comprenderse como un espacio fértil para que la empatía —eje de esta investigación— se despliegue como experiencia formativa. Es en ese acto de apertura radical al otro donde el yo se descentra, la subjetividad se transforma y la formación acontece como encuentro fundante.

³²⁶ Teresa Arbeláez. *El diálogo como condición de formación. Op. cit.*, p. 205.

³²⁷ *Ibid.*, p. 206.

*El hombre está llamado a vivir en su interior más profundo y a ser tan dueño de sí mismo como sólo puede serlo desde allí; sólo desde aquí es posible un trato correcto con el mundo; sólo desde allí puede hallar el sitio que en el mundo le corresponde*³²⁸.

Toda praxis formativa genuina exige, desde su raíz, una interrogación filosófica sobre la constitución del ser humano, dado que, lejos de todo paradigma técnico o instrumental, no puede reducirse a una simple transmisión de contenidos ni a un proceso de modelado externo. Por el contrario, se trata de un acontecimiento originario que involucra el despliegue de la subjetividad en su dimensión ética e intersubjetiva. De modo que esta comprensión exige situar la educación como fenómeno de sentido en el horizonte de una antropología fenomenológica, en la cual la persona se constituye desde su interioridad, en apertura hacia el otro y hacia la verdad. Por esta razón, y siguiendo esta línea, la propuesta filosófica de Edith Stein —en su concepción dinámica de la persona— permite pensar la formación como un acontecimiento ético ontológicamente fundado, enraizado en la verdad del ser y en el carácter ético de toda relación educativa.

A lo largo de la sección se explorarán distintas dimensiones del acontecimiento formativo. En primer lugar, se analizará el carácter intersubjetivo de la formación como encuentro originario entre personas; en segundo lugar, se abordará la libertad como potencia de autoconfiguración, así como el papel de la empatía como fundamento del reconocimiento del otro. Asimismo, se examinarán los límites y posibilidades que ofrece el entorno formativo, para posteriormente reflexionar acerca de la estructura teleológica de la persona y su orientación hacia el sentido. Desde allí se recupera la figura del maestro como testigo ético y mediador en los procesos de formación y, por último, se considerará el carácter comunitario, espiritual y político de la educación como derecho y responsabilidad compartida.

³²⁸ Edith Stein. «Ciencias de la cruz». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005d, p. 341.

Formación y constitución intersubjetiva: el carácter originario del encuentro

Desde la fenomenología, el encuentro con el otro constituye una experiencia fundante en la que el *yo* y el *tú* emergen en mutua afectación y reconocimiento. En este sentido, la formación no puede entenderse como un proceso cerrado ni unidireccional, sino como un acontecimiento intersubjetivo que tiene lugar en el espacio compartido del *nosotros*. Allí, en la relación entre maestro y estudiante, se abre un campo de sentido que transforma a ambos. De ahí que tal acontecimiento implique una disponibilidad afectiva y cognitiva que exige la presencia del maestro como persona abierta a ser afectada, que acoge al otro sin clausurarlo y que ofrece su ser como vivencia de una verdad que no se impone, sino que se comunica desde la experiencia.

Ahora bien, «las vivencias afectivas tienen su fundamento en los estratos de la persona»³²⁹, lo que implica que toda formación es, simultáneamente, un proceso de constitución afectiva y de apertura. Desde esta perspectiva, enseñar se configura como un acto en el que el educador pone en juego su propio ser. De ahí que la enseñanza —dirá Stein—,

¿Qué significa *enseñar*, sino *transmitir conocimiento*? Significa, en primer lugar, aportar a los colegiales *juicios verdaderos, percepciones claras y conceptos correctos*; y en segundo lugar, formar su entendimiento de tal manera que sean capaces de adquirir por sí mismos *percepciones claras, conceptos correctos y juicios verdaderos*³³⁰.

Este carácter relacional de la formación desborda cualquier lógica instruccionalista y nos sitúa ante una fenomenología de la relación educativa como experiencia fundante del sí, dado que el encuentro pedagógico, en tanto acontecimiento, transforma tanto al que enseña como al que aprende, dando lugar así a una experiencia de co-constitución y abriendo el camino a una dimensión de sentido compartida.

³²⁹ Peter Schulz, 1998, p. 790, citado en Rubén Sánchez. «La imagen dinámica de la persona en Edith Stein». En: González Di Pierro, Eduardo (Ed.). *Edith Stein: Filósofa del siglo XX para el siglo XXI. Miradas latinoamericanas* (pp. 15–30). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2019, p. 18.

³³⁰ Edith Stein. «Verdad y claridad en la enseñanza de la educación». En: *Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 61-70). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2003c, p. 66.

Autoconfiguración y libertad: formación como ética en acto

La formación, en la propuesta steiniana, se comprende como el proceso ético mediante el cual el ser humano deviene persona, es decir, persona libre, consciente y responsable de su propio destino. Esta comprensión exige reconocer que la libertad no es una mera capacidad de elección, sino una potencia de autotransformación; es a través de los actos libres que la persona se configura a sí misma, dando forma a su vida en fidelidad a aquello que ya la constituye.

Esta comprensión de la formación como un acto ético de autoconfiguración exige no solo reconocer la libertad como potencia activa de la persona, sino también atender a sus límites internos. La libertad, en la perspectiva de Edith Stein, no se concibe como un poder absoluto de autodeterminación desligado del ser, sino como una capacidad que opera siempre dentro de los márgenes trazados por la propia naturaleza personal. El ser humano no es una hoja en blanco ni una entidad disponible para la invención arbitraria de sí; por el contrario, toda posibilidad formativa está condicionada por los dones, disposiciones y estructuras internas que configuran su modo singular de existir. En este sentido, Stein advierte con claridad:

En la medida en que esta puesta en acción se hace depender de la libertad de la persona, como sucede muy claramente cuando se ponen en acto el entendimiento y la voluntad, entonces el sujeto libre puede instruirse a sí mismo, también aquí dentro de los límites trazados por la naturaleza misma, puesto que, donde falta el don natural requerido, poco se puede alcanzar con el ejercicio³³¹.

Así, la libertad se despliega no como ruptura con lo dado, sino como fidelidad creadora a la propia forma interior. La persona se forma verdaderamente en la medida en que reconoce aquello que la constituye y actúa en conformidad con ello; no es posible configurarse a partir del vacío, ni tampoco desde la negación de las condiciones personales que nos definen. De ahí que Stein subraye con firmeza que:

Por un lado, no puede hacer por sí mismo lo que él quiere. A su querer racional le son impuestos límites por su constitución natural. Si pasa por encima de ellos, si no se

³³¹ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 190.

contenta con lo que para él está determinado, entonces no hay ninguna formación auténtica, sino una formación ficticia, una apariencia exterior³³².

Estas palabras ponen en evidencia que una formación que no respeta la verdad del ser y que busca forjar al sujeto desde exigencias ajenas a su vocación esencial no solo fracasa, sino que corre el riesgo de producir una apariencia de formación que no arraiga ni transforma. En lugar de desplegar la potencia de la persona, se impone una figura que no le corresponde, generando alienación, frustración y deformación. Por ello, la libertad no es solo capacidad de elección, sino también tarea de discernimiento y de responsabilidad, dado que, como lo señala Stein:

La persona libre tiene en sus manos a sí misma, es decir, el alma y el cuerpo están bajo la dirección de la voluntad, aunque no incondicionalmente. El hombre puede coger del ambiente circundante el alimento disponible para el cuerpo y el alma, puede elegir lo que es apropiado y rechazar lo que es dañino; pero también puede renunciar a esto, puede desatenderse, y consecuentemente puede culparse a sí mismo si permanece inculto (no-formado) o deformado³³³.

Esta afirmación es fundamental para una ética de la formación, dado que el ser humano no solo posee la capacidad de formarse, sino también la responsabilidad de hacerlo. La persona tiene la posibilidad de acoger aquello que le permite crecer, pero también puede cerrarse, rehusar o desatenderse, no sin antes tener en cuenta que ello podría acarrearle consecuencias. En tal caso, no podrá culpar al entorno —aunque este influya—, pues la libertad, aun en su fragilidad, implica siempre una cuota de corresponsabilidad frente al propio devenir.

Por tanto, la formación debe propiciar en cada persona que llegue a ser lo que está llamada a ser, desde su verdad más íntima. Aquí la libertad es, más bien, una apertura orientada: un poder de configurar la existencia en conformidad con la estructura espiritual de cada uno. En esta lógica, el maestro sugiere y despierta el deseo de vivir de acuerdo con el sentido inscrito en la propia interioridad.

³³² *Ibid.*

³³³ *Ibid.*

Ahora bien, se podría decir que «por medio de sus actos se determina el ser humano a sí mismo, llega a ser alguien»³³⁴. Esta idea implica que el carácter personal se construye en la medida en que la persona actúa conforme a los valores que reconoce como propios. Por ello, el carácter no es solo una suma de disposiciones psicológicas, sino una estructura ética que expresa la orientación del yo hacia la plenitud, dado que la capacidad de sentir y el impulso con que ese sentir se transforma en voluntad y en acción es lo que define la vocación de la formación.

De modo que, en el contexto educativo, esto implica que tanto el maestro como el estudiante están implicados en un proceso de autoformación continua y es que formar, desde esta perspectiva, es acompañar un movimiento de apropiación interior, donde la libertad se hace acto y la identidad se despliega. Por ello, formar es también dejarse formar por el acontecimiento del otro y es en esta mutua exposición donde se revela la dimensión ontológica del acto educativo como experiencia de co-constitución.

Empatía y reconocimiento: el fundamento afectivo del acto formativo

La empatía, en el pensamiento de Edith Stein, constituye la estructura misma de la comprensión del otro como persona; es el medio mediante el cual se accede a la interioridad ajena sin anular su alteridad. Comprendida así, la empatía permite fundamentar una pedagogía del reconocimiento, en la cual el otro no es objeto de formación, sino persona de vocación.

Cuando Stein afirma que el yo abre su alma y le da cabida al otro, está describiendo una dinámica existencial de hospitalidad ontológica, en la que el otro no solo es recibido, sino acogido como portador de sentido. Al trasladar esta idea al ámbito educativo, se exige que el maestro esté dispuesto a ser afectado por el otro, a escuchar su voz singular y a reconocer su ritmo y sus lenguajes propios. La empatía, en este sentido, constituye el fundamento ontológico de toda relación formativa.

³³⁴ Peter Schulz, 1998, p. 811, citado en Rubén Sánchez. «La imagen dinámica de la persona en Edith Stein». *Op. cit.*, p. 25.

Además, «cada persona tiene una relación particular con el mundo de los valores»³³⁵, lo cual implica que el acceso a los valores no puede ser homogéneo ni impuesto. Por ende, la educación debe facilitar que cada persona descubra, desde sí misma, el valor que da forma a su existencia. La empatía, por tanto, posibilita una pedagogía atenta a la diferencia, a la singularidad y a la vocación de cada niño; y es en este suelo afectivo donde puede emerger una formación verdaderamente humana.

Esta pedagogía del reconocimiento no implica, sin embargo, una relativización absoluta del sentido formativo; por el contrario, reconoce que cada persona, en su modo irrepetible de ser, está igualmente llamada a una plenitud común. Así como cada uno accede a los valores desde su propia interioridad, todos compartimos también una vocación a la perfección que no uniforma, pero que orienta a la persona. En palabras de Edith Stein:

Que las mujeres, igual que los hombres, son seres individuales, cuya individualidad debe ser tenida en cuenta en la labor de formación, ha sido ya desde luego suficientemente resaltado. Pero quizá, para salir al encuentro de malentendidos, no será superfluo acentuar que, a mujeres y a hombres, en cuanto seres humanos, les ha sido dada una meta común de formación: sed perfectos como vuestro Padre celestial es perfecto. Este fin de la formación está de forma visible ante nuestros ojos en la persona de Jesucristo. Llegar a ser su viva imagen es la meta de todos nosotros³³⁶.

Esta afirmación permite integrar en la pedagogía fenomenológica una dimensión teleológica y ética. Si bien cada ser humano debe ser comprendido y acompañado en su especificidad, también ha de ser reconocido como un ser capaz de verdad, de valor y de plenitud, tal como se mencionó anteriormente en esta investigación. Ahora bien, cabe aclarar que el presente estudio no profundiza en este aspecto, aunque resulta fundamental mencionarlo, dado que constituye uno de los pilares principales de la teoría steiniana.

³³⁵ *Ibid.*, p. 17.

³³⁶ Edith Stein. «Fundamentos de la formación de la mujer». *Op. cit.*, p. 209.

Así, la empatía y el reconocimiento no son simples actitudes afectivas, sino actos fundantes de una ética formativa que, sin renunciar a la universalidad del llamado al bien, acoge la diferencia, la historia y la vocación de cada ser humano como punto de partida de toda auténtica formación.

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE LA ACCIÓN FORMADORA

La posibilidad de formarse a sí mismo no implica que el ser humano esté completamente aislado ni que pueda autoconfigurarse sin condiciones; por el contrario, toda formación —aun cuando presuponga libertad— se realiza en una red de vínculos, contextos y mediaciones que la hacen posible. Desde una perspectiva fenomenológica, la persona no se da nunca como una entidad aislada, sino como un ser-en-el-mundo, situado en un entorno concreto que incide en su constitución. Es en este horizonte donde Edith Stein insiste en el papel que cumple el mundo exterior —la familia, la cultura, la escuela y la comunidad espiritual— como fuente de materiales formativos que la persona puede integrar en su desarrollo.

En este horizonte de sentido, Edith Stein puede ser comprendida también como pedagoga, en la medida en que su reflexión sobre la persona humana se articula con una comprensión del concepto de educación y con una praxis orientada por la verdad del ser y por el sentido ético de la formación. Su pensamiento, basado en la fenomenología y en la experiencia vivida, ofrece criterios para pensar la acción pedagógica desde la estructura espiritual del ser humano, entendiendo la formación como un proceso de configuración consciente, sostenido por la libertad y abierto a los valores. Tal como se enuncia: «Edith Stein no es una mujer teórica cuando habla de la vida cristiana y de la educación; refleja aquello de lo cual está profundamente convencida, y sus conferencias permiten reconocer el ideal educativo que sostuvo durante sus años de docencia en Espira»³³⁷. Esto permite afirmar que su pensamiento nace de una práctica formativa.

Siguiendo esta perspectiva, la pedagoga considera que toda labor educativa requiere claridad sobre sus fines y sobre los medios que hacen posible alcanzarlos, dado que «por lo que respecta al medio de la educación, es bastante sencillo: hay que poseer una percepción clara sobre

³³⁷ Francisco Sancho y Julen Urkiza. «Introducción general». En: Edith Stein. *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 29-60). Madrid: Montecarmelo, Espiritualidad, El Carmén, 2003, p. 32.

la meta y los medios de la educación que nos pueden conducir a poderlo alcanzar»³³⁸. De este modo, el pensamiento steiniano nos muestra una orientación práctica que vincula toda acción pedagógica con una finalidad ética, puesto que «el objetivo de la educación pertenece al ámbito de la ética, y por tanto la ética es la ciencia fundamental para la pedagogía. Cada teoría pedagógica se configura según la concepción que se tenga de aquello a lo que está destinado el hombre»³³⁹. En consecuencia, la educación adquiere su sentido pleno cuando se ordena a la realización del ser humano conforme a su destino personal, y el maestro asume la responsabilidad de acompañar este proceso con prudencia, discernimiento y fidelidad a la verdad del educando.

A partir de este horizonte, la pedagogía que surge del pensamiento de Stein se funda en la antropología, pues solo desde una comprensión integral del ser humano es posible orientar adecuadamente la acción educativa. «Siempre que Edith se acerca a la pedagogía, lo hace desde cuestiones fundamentales que la afectan directamente; el elemento que más le interesa clarificar, en última instancia, es el hombre»³⁴⁰. De allí que «se convierta en una exigencia urgente de la pedagogía teórica y práctica conseguir claridad sobre cómo tiene que ser la imagen del hombre»³⁴¹.

Stein plantea que tanto la antropología filosófica como la teológica son determinantes para el conjunto de problemas de la pedagogía, pues «la idea de educación, cuyo análisis es tarea de la pedagogía, solo puede alcanzarse en relación con la idea del hombre»³⁴². De este modo, la educación se concibe como una acción que profundiza en la comprensión del ser humano y de su finalidad trascendente, lo que exige al maestro cuestionarse sobre su propia existencia y sobre la responsabilidad ética hacia quienes acompaña en su labor educativa.

En consecuencia, la pedagogía steiniana se caracteriza por su orientación antropológica, espiritual y axiológica, pues la antropología era fundamental para todos los maestros. Stein la

³³⁸ Edith Stein. «Verdad y claridad en la enseñanza de la educación». *Op. cit.*, p. 69.

³³⁹ Edith Stein. «Sobre la lucha por el maestro católico». En: *Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 97-110). Madrid: Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmén, 2003f, p. 105.

³⁴⁰ Francisco Sancho y Julen Urkiza. «Introducción general». *Op. cit.*, p. 38.

³⁴¹ Edith Stein. «Formación de la juventud a la luz de la fe católica». En: *Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 421-442). Madrid: Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, 2003g, p. 429.

³⁴² *Ibid.*, p. 444.

consideraba básica porque proporcionaba la clarificación necesaria para saber qué y cómo enseñar, permitiendo así una formación integral en los jóvenes.

En coherencia con ello, la educación se convierte en una tarea que compromete una determinada concepción del hombre y del mundo. Toda labor educativa que trate de formar hombres —afirma Stein— «va acompañada de una determinada concepción del hombre, de su posición en el mundo y de su misión en la vida; la teoría de la formación de hombres que denominamos pedagogía es parte orgánica de una imagen global del mundo»³⁴³.

Así pues, la disposición interior de la persona requiere nutrirse de formas de vida, gestos y valores que provienen del mundo circundante. La persona, como lo afirma Stein, «coge los materiales formativos en la mayor parte de fuera, y sin los materiales formativos conformes a él no puede conseguir la formación para la cual está capacitado por naturaleza»³⁴⁴. Esta afirmación es importante, pues la naturaleza personal lleva en sí misma una orientación: una capacidad de recibir y transformarse, pero necesita del alimento adecuado. Así como el cuerpo no puede subsistir sin una sustancia exterior, el alma tampoco puede desarrollarse sin elementos formativos que provengan del entorno y resuenen con su interioridad.

Esta dependencia no implica pasividad, sino una articulación dinámica entre interioridad y exterioridad, dado que, mientras el ser humano no ha alcanzado la madurez necesaria para trabajar libremente en su autoformación, está confiado a la acción de otros. Esto no anula su libertad, pero sí implica una forma de responsabilidad compartida. Así lo expresa Stein:

No se puede negar que el hombre —al menos mientras no pueda trabajar él mismo libremente en su formación— está asignado a la actividad de otros, de formadores humanos, que pueden y deben proporcionarle los materiales formativos necesarios. Mientras que la formación de un hombre dependa de la libre actividad de su entorno, de

³⁴³ Edith Stein. *La estructura de la persona humana. Op. cit.*, p. 3.

³⁴⁴ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 191.

su acción u omisión, le corresponde al entorno una obligación y responsabilidad en este sentido³⁴⁵.

La labor del maestro se presenta, entonces, como profundamente significativa, dado que es quien acompaña el despliegue de una forma interna que ya tiende hacia su realización. Es quien proporciona los materiales adecuados, favoreciendo su crecimiento con discernimiento, sensibilidad y prudencia, a saber;

No se trata de imponer una forma, sino de acompañar un proceso que ya está en marcha desde dentro. El maestro, en tanto formador humano, tiene la responsabilidad de proporcionar los materiales formativos necesarios removiendo obstáculos, nutriendo posibilidades, orientando con prudencia³⁴⁶.

Este acompañamiento adquiere una particular urgencia en los primeros años de vida, dado que el niño pequeño, todavía en estado de apertura radical, necesita una mediación amorosa y estructurante que le ofrezca sentido, contención y posibilidad. Su corporalidad, su alma y su impulso teleológico —ese dinamismo interior que lo orienta hacia su plenitud— están puestos en manos de quienes lo rodean, pues;

El niño pequeño, con su realidad corporal y anímica, y con su impulso teleológico interior, es puesto en las manos de los formadores. De sí aportan a su cuerpo y a su alma los elementos de construcción necesarios para su desarrollo, de eso dependerá que pueda llegar a ser aquello para lo que está determinado³⁴⁷.

No todo influjo exterior constituye material formativo. Fenomenológicamente hablando, formar es ofrecer aquello que puede ser verdaderamente acogido desde la interioridad; sólo lo que atraviesa la superficie y toca el alma —de forma afectiva o espiritual— posee valor formativo real. Así lo indica Stein con fuerza:

³⁴⁵ *Ibid.*

³⁴⁶ *Ibid.*

³⁴⁷ Edith Stein. «Fundamentos de la formación de la mujer». *Op. cit.*, p. 198.

A la acción exterior programada se añaden luego los influjos ambientales que actúan involuntariamente. Pero sólo aquello que desde el exterior puede entrar en el interior del alma es realmente material formativo. Pero si es realmente material formativo comienza a actuar configurando, educando y ayudando al alma a la configuración determinada para ella³⁴⁸.

El entorno, entonces, no solo ofrece condiciones: también participa en la configuración de la persona, ya sea potenciando o bloqueando su desarrollo. Pero incluso la influencia más favorable no sustituye la fidelidad a la naturaleza individual de quien se forma. La formación auténtica solo ocurre allí donde la forma ofrecida es reconocida y acogida desde la interioridad de la persona, en resonancia con su vocación y con su estructura esencial. Por eso, Stein advierte que:

Las fuerzas configuradoras del entorno espiritual, las manos configuradoras del formador humano no están sólo condicionadas y limitadas por la modelación primaria desde el interior: a ellos les junta además otra fuerza configuradora interior, nadie puede hacer de sí algo que esté fuera de la propia naturaleza³⁴⁹.

Este límite natural debe ser cuidadosamente respetado por el formador; de lo contrario, se corre el riesgo de sobrecargar al alumno con contenidos que no le son accesibles ni significativos, e incluso de obstruir su crecimiento interior. Esto ocurre también en el ámbito intelectual, donde el exceso de información puede atrofiar el desarrollo afectivo y espiritual. Stein lo plantea así:

El entendimiento no será lo suficientemente claro y agudo. Pero, naturalmente, la formación del entendimiento no debe ejercerse a costa de la formación de la emotividad. Eso significaría convertir el medio en un fin. (...) se hará bien si se realiza el esfuerzo de obtener con un mínimo de aplicación un máximo de efecto, a fin de que, en lo posible, quede mucho espacio para el material formativo³⁵⁰.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 198.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 199.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 204.

Esta pedagogía del cuidado —que opta por la profundidad en lugar de la cantidad, por la calidad afectiva en lugar de la saturación— responde a una comprensión ontológica de la educación: formar es posibilitar el desarrollo orgánico de una forma interior, respetando su ritmo, su vocación y su apertura espiritual. Solo en este marco puede el maestro ofrecer su presencia como guía, su saber cómo alimento y su escucha como espacio de acogida.

Formación y teleología personal: hacia una ética del sentido

La persona, para Stein, es una unidad en devenir que se orienta hacia una plenitud no impuesta, sino inscrita como posibilidad interior. Esta orientación hacia el fin —esta estructura teleológica— no debe entenderse en términos de funcionalidad o de éxito, sino como vocación de ser. «Aquello por lo que me decida en un momento dado (...) será relevante para aquello en lo que yo, el ser humano como un todo, me convierta»³⁵¹. Esta afirmación nos sitúa en una comprensión ética de la vida como proyecto, donde la libertad se ejerce no como arbitrariedad, sino como fidelidad al propio ser.

La formación, en este sentido, consiste en acompañar el despliegue de la vocación de las personas, facilitando las condiciones para que los estudiantes puedan apropiarse de su finalidad interior. Dicha finalidad no es genérica ni externa, sino singular y encarnada, pues cada persona porta en sí misma una llamada, una posibilidad de sentido que debe ser acogida y cultivada desde el campo educativo.

Esta estructura finalista de la existencia humana no puede ser ignorada por la praxis educativa, dado que toda acción formativa que pretenda ser eficaz y respetuosa con la verdad de la persona debe reconocer que el ser humano posee una orientación interior, una finalidad inscrita en su constitución espiritual que debe ser descubierta y cultivada. Stein lo expresa con claridad al señalar:

Según sea la concepción del mundo, así serán los más variados ideales formativos que como meta formativa tienen los formadores ante sus ojos. Sólo cuando aúna en esta meta

³⁵¹ Edith Stein. *La estructura de la persona humana*. *Op. cit.*, p. 99.

formativa lo que está determinado como meta para cada hombre con lo que está prescrito para él como individuo, se puede contar con el éxito en la labor de formación³⁵².

La tarea educativa, por tanto, no puede imponerse desde metas externas a la persona ni basarse en criterios puramente sociales, utilitarios o técnicos. Se requiere una doble fidelidad: a la vocación universal del ser humano hacia la perfección y a la vocación singular de cada persona concreta, determinada por sus dones, su historia y su contexto. Por eso, Stein advierte:

Los dones individuales le indican al hombre su puesto dentro de la sociedad humana. En éstos está señalada la vocación del hombre, es decir, la función para la cual está cualificado para ejercer dentro del conjunto social. (...) se darán en muchos otros casos en los que se elija una profesión sin atender a las predisposiciones naturales o eventualmente en contradicción con éstas³⁵³.

Ignorar esta estructura vocacional genera tensiones profundas, alienaciones y deformaciones, dado que no se puede formar con éxito si se fuerza una figura ajena al ser. La educación, en este horizonte, no consiste en fabricar una forma exterior, sino en acompañar un proceso de revelación interior. Este acompañamiento, sin embargo, está atravesado por una profunda humildad ante el misterio de la persona y ante los límites cognoscitivos que toda labor formativa implica. La formación nunca es total ni absolutamente certera. Stein insiste:

Debemos asimilar en nosotros de esta Imagen tanto como podamos, para que se transforme en forma interior y nos forme desde dentro. También debemos, en la medida de nuestras fuerzas, tratar de comprendernos a nosotros mismos y aquello para lo que hemos sido creados, y también a los otros cuya formación nos ha sido confiada. Pero nunca alcanzaremos la posesión de un conocimiento perfecto, ni para nosotros mismos ni para los otros³⁵⁴.

³⁵² *Ibid.*, p. 193.

³⁵³ Edith Stein. «La misión de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 245-253). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003d, p. 248.

³⁵⁴ Edith Stein. «Sobre el concepto de formación». *Op. cit.*, p. 193.

Esta conciencia del límite no anula la labor educativa, sino que la vuelve más ética y prudente. El formador se reconoce entonces no como dueño del destino del otro, sino como servidor de su verdad. Por eso, formar es una tarea delicada que exige apertura, discernimiento y escucha; solo así puede respetarse la tensión entre el ideal de plenitud que nos convoca y la irreductible singularidad de cada existencia.

Desde esta perspectiva, la formación debe concebirse como un proceso interior que se despliega en el tiempo, como un movimiento en el que la persona se apropia de aquello que le permite desarrollarse conforme a su propia estructura espiritual. En este sentido, Stein afirma: «La forma no existe de antemano ya acabada, sino que se va imprimiendo a lo largo de su proceso evolutivo y unida con la asimilación de materias espirituales, del mismo modo que la semilla se desarrolla como una planta»³⁵⁵. De ahí que formar sea, como bien señala, un acto de responsabilidad ontológica: no se forma desde fuera, sino respondiendo a la presencia del otro.

El maestro como figura ética: la autenticidad del hombre verdadero

La figura del maestro, en el pensamiento de Edith Stein, lejos de constituirse en una autoridad vertical que impone desde fuera una forma, se configura como una presencia ética que forma desde vivencia encarnada de su propio ser. Para Stein, formar en la verdad solo es posible si el formador ha hecho de la verdad el eje constitutivo de su existencia. Esta exigencia ética se expresa con claridad cuando afirma que «para poder educar hombres verdaderos, el educador mismo debe ser un hombre verdadero»³⁵⁶. Esta afirmación no apunta únicamente a una perfección moral idealizada, sino a una autenticidad existencial: el maestro es formador en la medida en que es también discípulo de la verdad.

El maestro, aquí, no se presenta como una figura acabada, sino como un ser en devenir que acompaña otros devenires; es quien ha iniciado el camino hacia la autoformación, hacia la apropiación de sí mismo como libertad concreta que se autodetermina a la luz de los valores. De ahí que la idea de un “núcleo inmutable del alma”, desarrollada por Stein, permita comprender que la singularidad personal no es un dato cerrado, sino una potencia que debe desplegarse en el

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 186.

³⁵⁶ Edith Stein. «Verdad y claridad en la enseñanza de la educación». *Op. cit.*, p. 68.

tiempo. Y es que el ser humano, con todas sus capacidades corporales y anímicas, es el sí mismo que debe formarse.

Así, la formación no consiste en imponer una figura desde fuera, sino en provocar el despertar interior a través de la propia presencia, dado que esta ilumina el camino del otro. La manera en que el maestro habita la relación pedagógica se convierte, entonces, en fuente de sentido. Ahora bien, esta concepción exige un compromiso doble: en primer lugar, el maestro debe reconocer sus dones y cultivarlos con responsabilidad; y, en segundo lugar, acoger la singularidad del estudiante como una vocación irrepetible. En palabras de Stein:

La maestra tiene que prestar atención tanto a la naturaleza general humana como a su individualidad en una doble vertiente: en sí misma y en sus alumnos. Ella tiene que estar formada humanamente para poder formar a hombres. Tiene que prestar atención a los dones individuales del niño para que sea formado del modo adecuado. Además, ella tiene que cuidar en sí misma los talentos conferidos. [...] Quien por el contrario desarrolla su naturaleza individual, puede al menos en un sector crear y trabajar gozoso, y despertará a su alrededor alegría³⁵⁷.

Esta afirmación pone de relieve que nadie puede dar lo que no tiene; por tanto, la tarea formativa presupone una labor constante de autoformación, en la que el maestro cultiva lo mejor de sí mismo, no solo como requisito ético, sino como condición ontológica para poder despertar en los otros el deseo de crecer. ¿Qué es educar, sino despertar en otro la sed de sentido? Solo quien ha escuchado esa llamada en sí mismo puede acompañar, con delicadeza, el movimiento del otro hacia su propia verdad.

En este contexto, el maestro es testigo, mediador y catalizador de procesos formativos. Su presencia se torna significativa no por el saber acumulado, sino por su modo de habitar la relación pedagógica desde una ética del cuidado, del respeto y de la escucha. El maestro verdadero no se

³⁵⁷ Edith Stein. «Los problemas de la formación de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 451-554). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003e, p. 248.

impone, se ofrece; no clausura, se abre; no ocupa el centro, sino que lo descentra para que el otro pueda emerger.

Formación como derecho y responsabilidad compartida

Una concepción fenomenológica y ética de la formación no puede limitarse al ámbito de la subjetividad individual ni circunscribirse únicamente a la relación intersubjetiva maestro-alumno. Si bien la formación es, ante todo, un acontecimiento interior y una experiencia interhumana que se despliega en el espacio del encuentro, esta no ocurre en el vacío: se inserta en un entramado social, cultural y espiritual que la condiciona, la sostiene y, en muchos casos, la determina.

Desde esta perspectiva, Edith Stein subraya con fuerza que la formación humana es un acontecimiento comunitario por excelencia, no solo porque se da entre personas, sino porque requiere el respaldo de comunidades reales que acompañen, protejan y organicen el desarrollo de la persona. En su visión, la educación se constituye en el interior de tres comunidades esenciales: la familia, el Estado y la Iglesia. Así lo expresa de manera inequívoca:

La educación es necesariamente un trabajo de comunidad, y nombra tres comunidades necesarias, en cuyo interior se desarrolla el ser humano: dos sociedades de orden natural, familia y Estado, y la Iglesia como comunidad de orden sobrenatural³⁵⁸.

Estas tres comunidades no son estructuras abstractas, sino ámbitos existenciales en los cuales la persona humana se constituye, se descubre y se orienta. Cada una de ellas cumple una función insustituible: la familia ofrece la matriz afectiva y ética originaria, donde se cultivan las disposiciones fundamentales del carácter; el Estado está llamado a garantizar las condiciones de justicia, equidad y acceso, creando el marco de posibilidades para que la educación sea universal y respetuosa de la dignidad humana; y la Iglesia, entendida como comunidad espiritual, proporciona la orientación trascendente y la referencia última del sentido, lo que permite que la formación no se reduzca a mera preparación para la vida social, sino que se abra a la plenitud del ser.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 524.

En este entramado, la familia ocupa un lugar central e irremplazable. Edith Stein la concibe no solo como un grupo doméstico, sino como la primera comunidad formadora, donde el niño es acogido, cuidado y despertado a la vida del espíritu. Su función educativa no es delegable ni secundaria, sino originaria y ontológicamente fundada. Así lo afirma:

La familia tiene como su fin inmediato la procreación y la educación de la prole. Así tiene el derecho inalienable y a la vez la estricta obligación de educar a los hijos, un derecho que precede a cualquier derecho de la comunidad popular y del Estado, y por ende un derecho inviolable frente a todo poder terreno³⁵⁹.

En este marco, la función del Estado no es reemplazar a la familia, sino garantizar que esta pueda ejercer con libertad su misión formadora y actuar de manera subsidiaria cuando dicha misión no pueda ser cumplida. Todo intento de suplantar el papel educativo de los padres o de imponer modelos formativos ajenos a la vocación de la persona atenta no solo contra la libertad, sino contra la dignidad misma del ser humano como persona de sentido y de destino.

La Iglesia, por su parte, ofrece una dimensión sobrenatural a la formación. En el pensamiento steiniano, la persona no está llamada solamente a una autorrealización ética o psicológica, sino a una configuración espiritual que la oriente hacia lo trascendente y le permita descubrir que su forma plena es la de un ser en comunión con Dios. Esta visión teológica no niega la autonomía de la persona, sino que la profundiza, mostrando que toda verdadera formación apunta hacia una plenitud que trasciende las capacidades humanas finitas.

³⁵⁹ *Ibid.*

CONCLUSIONES

Al llegar al término de este trabajo investigativo, lo que se muestra no es la mera recapitulación de objetivos alcanzados, sino el movimiento propio de la reflexión fenomenológica, que abre —en el horizonte de lo mostrado— un espacio nuevo de comprensión: un ámbito donde lo esencial comparece con mayor claridad y donde la investigación se deja ver como un tránsito hacia lo invariante. En este camino, lo que queda en evidencia es que la empatía se revela como el suelo espiritual sobre el que se levanta la posibilidad misma de la formación humana. Allí donde hay empatía, el alma se abre, se deja tocar, acoge lo vivido y lo transforma en sentido; pero allí donde falta, la formación corre el riesgo de reducirse a la mera repetición de contenidos que no tocan el espíritu y que, por ello, no configuran el ser de la persona.

Las voces de los niños, mostradas en su aparecer, han revelado que la infancia no es un tiempo de carencia, sino un lugar originario donde el espíritu se anuncia y comienza a desplegarse. Cada gesto de presencia silenciosa, cada conmoción en el pecho, cada promesa interior de no repetir el daño, cada acto de respeto a la intimidad del otro, cada deseo de haber intervenido donde antes hubo miedo: todos ellos son fenómenos que manifiestan la fuerza germinal de un alma que, al dejarse afectar por la alteridad, se constituye en sujeto espiritual. No son las normas las que lo configuran, ni la sanción ni el premio, sino la interiorización de lo vivido, la apropiación libre de aquello que ha dejado huella, la decisión tomada desde dentro. Allí radica lo que, en este trabajo, se ha descubierto como invariante eidética de la formación: la capacidad del alma para acoger lo vivido y transformarlo en orientación interior.

De este modo, lo que a primera vista podía parecer un conjunto de relatos fragmentarios de experiencias escolares se ha revelado como manifestación transparente de estructuras esenciales. El silencio respetado, la risa compartida, la herida de no ser acogido, la corresponsabilidad ejercida incluso desde la fragilidad, la reiteración de la vivencia pasada en el dolor presente del otro: todo ello constituye formas en que la empatía comparece como acontecimiento formativo. En la variación de cada relato, lo que permanece es lo constante: la formación como apropiación espiritual, como configuración de sentido, como orientación libre hacia el valor. No se trata de una psicología de la infancia ni de una pedagogía normativa, sino de fenomenología: en el aparecer

mismo de la vivencia se muestra lo esencial, y al mostrarse revela que la formación solo acontece cuando el alma se abre al otro y, al abrirse, se abre también a sí misma.

La fenomenología de Edith Stein, asumida en este trabajo no como un marco teórico exterior, sino como un camino de acceso a lo esencial, ha iluminado la comprensión de que la empatía es un acto originario de la conciencia, en el que el otro comparece no como objeto, sino como persona, y en cuyo aparecer el yo es convocado a responder. El niño que respeta el silencio del compañero, el que transforma su culpa en promesa, el que imagina una escuela más justa: ninguno de ellos está aplicando reglas aprendidas, sino respondiendo a lo que se les da como esencial, dejándose configurar por ello. En este sentido, la infancia es ya el ámbito donde el ser de la persona se constituye en acto, donde la libertad se ejercita en germen y donde el espíritu comienza a orientar el querer.

De aquí se sigue que la empatía no puede concebirse como un simple sentimiento o como un contenido que se pueda enseñar, y mucho menos como una competencia susceptible de evaluación, sino como condición de posibilidad de toda educación auténtica. Allí donde el niño se deja afectar por el otro y decide libremente en función de lo valioso, se cumple la esencia misma de la formación; allí donde la comunidad se teje en actos de acogida y de donación, se cumple la esencia misma de la educación. En consecuencia, el aporte de este trabajo no radica solo en haber descrito vivencias ni en haber delimitado invariantes, sino en haber mostrado que la educación debe situar la empatía en su centro, porque solo ella garantiza que lo vivido se convierta en sentido y que el yo se configure en libertad.

En este cierre, lo que aparece con mayor claridad es que la formación auténtica no puede comprenderse desde categorías externas ni desde esquemas técnicos, porque lo que está en juego no es la adquisición de conocimientos ni el entrenamiento de habilidades, sino la constitución misma del sujeto como ser espiritual. La empatía, al abrir al yo hacia el otro, lo abre también hacia lo valioso y lo constituye como persona libre, capaz de orientarse por aquello que ha reconocido como verdadero. Sin este dinamismo no hay educación, solo instrucción; con él, la educación se convierte en acontecimiento formativo: en espacio donde el alma se expande, donde la comunidad se constituye, donde la persona se abre al sentido.

Por tanto, las conclusiones no cierran, sino que abren, porque lo descubierto aquí no se limita a las vivencias analizadas: proyecta una comprensión más amplia de la formación y de la educación. Lo que se ha revelado en la infancia vale para toda existencia, porque siempre la persona se constituye en apertura al otro y siempre la empatía es condición de la comunidad. En este sentido, lo que se muestra es que la fenomenología, al volver a las cosas mismas, ha permitido descubrir lo esencial: que la empatía no es un añadido ni un recurso, sino el acontecimiento originario en el que la formación se cumple; el lugar donde el espíritu humano se abre y comienza a configurarse como libertad y como comunidad.

Sin embargo, toda investigación fenomenológica se reconoce a sí misma en el límite; en el silencio que deja abierto el fenómeno y que impide clausurarlo en una sola formulación. Este trabajo se realizó desde un contexto particular, con un grupo de niños y niñas que, en su modo propio de vivir y expresar lo sentido, permitieron vislumbrar el aparecer de la empatía en su pureza; pero tal delimitación, lejos de ser una carencia, se convierte en el signo mismo de la finitud del conocer y en la fidelidad a la actitud fenomenológica que no pretende abarcarlo todo, sino dejarse interpelar por lo que se muestra. La mediación del lenguaje, las condiciones institucionales y la temporalidad misma del proceso constituyen límites inevitables que, antes que reducir el sentido, lo densifican, recordando que el fenómeno educativo es siempre acontecimiento situado, irrepetible y abierto.

Desde este reconocimiento, los alcances del estudio se amplían más allá de la experiencia infantil: lo que aquí se ha revelado pertenece al modo mismo en que el ser humano se constituye como alma abierta, como sujeto capaz de trascenderse en el encuentro y de hallar en el otro el espejo donde su propia libertad se ilumina. La fenomenología de la empatía, comprendida así, no sólo ofrece una clave para pensar la formación, sino que devuelve a la educación su hondura espiritual, su vocación de apertura y su raíz ética.

A la vez, se abren desafíos ineludibles: traducir esta comprensión eidética en prácticas pedagógicas que reencuentren el sentido humano del aula; repensar la formación del maestro como testimonio de acogida y presencia; y continuar explorando la relación entre empatía, justicia y reconocimiento en contextos escolares diversos. Solo así la fenomenología podrá seguir mostrando

que la educación no es un dispositivo técnico ni un proceso de instrucción, sino un espacio de transformación espiritual y comunitaria, donde el alma se ensancha al contacto con la alteridad.

De este modo, el final no es cierre, sino retorno al comienzo: allí donde la experiencia vivida se deja habitar por la pregunta, donde el pensar permanece fiel a lo que se dona, donde la formación acontece como verdad del alma que se abre al otro y, en esa apertura, encuentra su forma más alta de libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba, Oscar. *Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.
- Ales-Bello, Angela. «“Empatía” si dice in molti modi. La complessa vicenda del termine *Einfühlung*». *Bollettino Filosofico*, vol. 37, núm. 1, 2022, pp. 7–19.
- Alves, Bruna y Akira, Tommy. «Estudio sobre el análisis fenomenológico de la empatía de Edith Stein y sus contribuciones a la psicología». *Eikasia: Revista de Filosofía*, núm. 109, 2022, pp. 103–138.
- Arbeláez, Teresa. *El diálogo como condición de formación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2018.
- Buber, Martin. *Yo y Tú*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1982.
- Caballero, José. «Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía de Edith Stein». *Aporía: Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, núm. 3, 2012, pp. 15–28.
- Calva, Alejandro. *La persona humana en el pensamiento de Edith Stein*. OCDMX.org, 2013.
- Caminha, Iraquitan. «Empatia e dor: interlocuções entre Edith Stein e Merleau-Ponty». *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 29, núm. 48, 2017, pp. 743–756.
- Cañón Parra, Liz Katherine et al. *Capacidad y formación: El desarrollo humano como devenir del sujeto social*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2017.
- Cañón Parra, Liz Katherine. «¿Está la civilización técnica en decadencia?». En: Gustavo. Rubio (Ed.). *Formación y mentalidad técnica* (pp. 181–192). Bogotá: Editorial Aula de Humanidades – Instituto Técnico Agrícola, 2021.
- Coelho, Achilles y Barreira, Roque. «Formación de la personalidad auténtica y corporeidad a la luz de Edith Stein». *Psicologia USP*, vol. 29, núm. 3, 2018, pp. 345–353.
- Daros, William. «La educación entendida como formación humana y social». *Invenio*, vol. 15, núm. 28, 2012, pp. 19–28.
- De Rus, Éric. «Pessoa e comunidade segundo Edith Stein: uma experiência da comunhão». En: Mahfoud, Miguel y Savian, Juvenal. (Eds.). *Diálogos com Edith Stein: Filosofia, Psicologia, Educação* (pp. 119–143). São Paulo: Paulus, 2017.
- Di Chiro, Antonio. «L’enigma dell’esistenza dell’altro: Empatia e intersubjetividad en Edith Stein». *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 78, núm. 1, 2022, pp. 53–80.

- Embree, Lester. *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. Madrid: Zeta Books, 2011, pp. 18-19.
- González-Di Pierro, Eduardo. «Los muchos legados de Edith Stein». *Eikasia: Revista de Filosofía*, núm. 109, 2022, pp. 15-37.
- Gutiérrez, Ananí. *La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2018.
- Hans-Georg, Gadamer. «¿Hasta qué punto el lenguaje preforma el pensamiento?». En: *Verdad y método II* (pp. 195–201). Ediciones Sígueme, 1998b.
- Hans-Georg, Gadamer. «Destrucción y deconstrucción». En: *Verdad y método II* (pp. 349–359). Ediciones Sígueme, 1998a.
- Hans-Georg, Gadamer. «Sobre la problemática de la autocomprensión: Una contribución hermenéutica al tema de la “desmitologización”». En: *Verdad y método II* (pp. 121–131). Ediciones Sígueme, 1961.
- Husserl, Edmund. *Experiencia y juicio: Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1980.
- Husserl, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Husserl, Edmund. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Trad. Julia Valentina Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.
- Jaeger, Werner. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Larrauri, Luis. *Persona y relación en Edith Stein: Contribuciones a una concepción relacional de la persona*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2019.
- Levinas, Emmanuel. *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros, 2014.
- Lewis, Carroll. *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Biblioteca Básica Universal, 2023.
- Lipps, Theodor. *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst*. Berlin: Hamburg, 1903.
- Matthews, Gareth. *El niño y la filosofía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Meis, Anneliese. «La certeza de ser y diálogo formativo en Edith Stein». *Cuadernos de Teología*, vol. 8, núm. 1, 2016, pp. 6–27.

- Missaggia, Juliana. «Sobre a originalidade de Edith Stein: O papel da distinção entre *Körper* (corpo físico) e *Leib* (corpo “vivo”) para a empatia e a constituição do eu». *Revista de Filosofia Aurora*, vol. 29, núm. 48, 2017, pp. 799–818.
- Monjarraz, Paulina. «La empatía como punto de partida para estructurar la ética en Edith Stein». *Memorandum*, vol. 31, 2016, pp. 206–217.
- Muñoz, Enrique. «El concepto de empatía (*Einfühlung*) en Max Scheler y Edith Stein: Sus alcances religiosos y políticos». *Veritas*, núm. 38, 2017, pp. 77–95.
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores, 2010.
- Obama, Barack. *La audacia de la esperanza*. Madrid: Debolsillo, 2018.
- Papalia, Diane; Wendkos, Sally y Duskin, Ruth. *Desarrollo humano*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana, 2005.
- Patočka, Jan. «¿Qué es el fenómeno? Fenomenología y filosofía fenomenológica. Fenómeno y verdad». En: *Platón y Europa* (pp. 21-40). Madrid: Ediciones península, 1973.
- Patočka, Jan. «Comenio y el alma abierta». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 45-60). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023.
- Patočka, Jan. «El espíritu y las dos capas básicas de la intencionalidad». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 13-22). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023.
- Patočka, Jan. «Los inicios de la psicología sistemática». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 61-75). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023.
- Patočka, Jan. *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*. Trad. Iván Ortega. Madrid: Ediciones Encuentro, 2016.
- Pezzella, Anna. «La pasión por lo humano: Empatía y persona en Edith Stein». *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 78, núm. 1, 2022, pp. 35–52.

- Reeder, Harry. *La praxis fenomenológica de Husserl*. Bogotá: San Pablo, 2010.
- Ringer, Fritz. *El ocaso de los mandarines*. Madrid: Ediciones Pomares-Corredores S.A, 1995.
- Rogers, Carl. «Uma maneira negligenciada de ser: A maneira empática». En: Rachell Rosenberg (Ed.). *A pessoa como centro* (pp. 69–89). São Paulo: EPU, 1977, p. 327.
- Rogers, Carl. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983, p. 39.
- Salcedo, Evelio. «Identidad y formación: Entre Hegel y Paul Ricoeur». *Ensayo y Error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 37, 2009, pp. 29–54.
- Sánchez, Rubén. «Empatía reiterada: Una descripción fenomenológica». *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, vol. 79 núm. 302, 2023, pp. 203–219.
- Sánchez, Rubén. «Fenómeno religioso y apertura de la persona en la perspectiva de Edith Stein». *Quién*, núm. 16, 2022, pp. 51–68.
- Sánchez, Rubén. «Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica». *Areté*, vol. XXXIII, 2021, pp. 337-365.
- Sánchez, Rubén. «La imagen dinámica de la persona en Edith Stein». En: González Di Pierro, Eduardo (Ed.). *Edith Stein: Filósofa del siglo XX para el siglo XXI. Miradas latinoamericanas* (pp. 15–30). Buenos Aires: Editorial Biblos, 2019.
- Sánchez, Rubén. «Persona y formación: El aporte antropológico de Edith Stein a la educación». *Open Insight*, vol. 9, núm. 17, 2018, pp. 49–67.
- Sancho, Francisco y Urkiza, Julen. «Introducción general». En: Edith Stein. *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 29-60). Madrid: Montecarmelo, Espiritualidad, El Carmén, 2003.
- Scheler, Max. *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós, 2008.
- Schifferová, Věra. «La experiencia del laberinto en el contexto de las reflexiones sobre la existencia auténtica e inauténtica». En: Eliška Krausová y Germán Vargas Guillén (Eds.). *Patočka lector de Comenio. De la filosofía de la educación* (pp. 149-162). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Embajada de la República Checa en Bogotá, 2023.
- Segura, Gustavo *et al.* «La formación humana desde una perspectiva sociocultural». *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, núm. 102, 2019, pp. 55-69.
- Silva, Wilmer. «La formación como horizonte de temporalidad». *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 27, núm. 62, 2013, pp. 169–183.

- Stein, Edith. «Ciencias de la cruz». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005d.
- Stein, Edith. «Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología a las ciencias del espíritu». En: *Obras Completas II. Escritos Filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 207-342). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005g.
- Stein, Edith. «Formación de la juventud a la luz de la fe católica». En: *Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 421-442). Madrid: Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, 2003g.
- Stein, Edith. «Fundamentos de la formación de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 195-214). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003b.
- Stein, Edith. «Fundamentos de la labor social de la formación». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 311-352). Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003i.
- Stein, Edith. «Individuo y comunidad». En: *Obras Completas II. Escritos filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 343-520). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005b.
- Stein, Edith. «Introducción a la filosofía». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 657-913). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005e.
- Stein, Edith. «Introducción general». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos, etapa fenomenológica* (pp. 21-54). Madrid: Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmen, 2005f.
- Stein, Edith. «La misión de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 245-253). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003d.
- Stein, Edith. «Los problemas de la formación de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 451-554). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003e.
- Stein, Edith. «Sobre el concepto de formación». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 173-194). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003a.
- Stein, Edith. «Sobre el problema de la empatía». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos etapa fenomenológica* (pp. 657-913). Madrid: Monte Carmelo – El Carmen y Espiritualidad, 2005a.

- Stein, Edith. «Sobre la lucha por el maestro católico». En: *Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 97-110). Madrid: Monte Carmelo, Espiritualidad, El Carmén, 2003f.
- Stein, Edith. «Una investigación sobre el estado». En: *Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica* (pp. 523-657). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2005c.
- Stein, Edith. «Verdad y claridad en la enseñanza de la educación». En: *Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 61-70). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen, Espiritualidad, 2003c.
- Stein, Edith. «Vida cristiana de la mujer». En: *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos* (pp. 311-352). Madrid: Monte Carmelo, El Carmen y Espiritualidad, 2003h.
- Stein, Edith. *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2002.
- Torralba, Francesc. *La Bildung como teología de la educación: Análisis hermenéutico de la obra de Edith Stein (1891–1942)*. Tesis. Universitat Ramon Llull, 2020.
- Turkle, Sherry. *En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los Libros, 2017.
- Van Manen, Max. *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Trads. Juan Aguirre y Luis Jaramillo. Cauca: Editorial Universidad del Cauca, 2016.
- Van Manen, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Madrid: Idea Books, 2003.
- Vargas Guillén, Germán. *El cuidado del alma: Alzarse y conmovirse*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.
- Vargas Guillén, Germán. «En torno a la fenomenología de la fenomenología: La pregunta por el método». Conferencia. Universidad Pedagógica Nacional, 2012a.
- Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología y performance*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2019.
- Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología, formación y mundo de la vida: Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*. Madrid: Editorial Académica Española, 2012b.

Waldenfels, Bernhard. «Fenomenología de la experiencia». En: Edmund Husserl. *Areté*, vol. 29, núm. 2, 2017, pp. 409–426.

ANEXOS

ANEXO 1 ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA -CONSULTA A EXPERTOS

Estimados Doctores: Reciban un atento y respetuoso saludo.

Quiero agradecerles profundamente por acompañarme en el proceso de configuración de la guía de entrevista, cuyo propósito es abrir un espacio de escucha atenta y reflexiva a las experiencias vividas por niños y niñas de entre 9 y 11 años. Estos encuentros buscan recoger descripciones primarias del mundo vivido en torno a la experiencia empática, tal como se manifiesta en su cotidianidad escolar y relacional.

Les comparto a continuación el conjunto preliminar de preguntas que he elaborado, con el fin de solicitar su lectura crítica y, sobre todo, sus aportes sensibles y conceptuales. Si consideran necesaria la inclusión de nuevas preguntas o la reformulación de alguna de las ya propuestas, agradeceré profundamente sus sugerencias.

Esta guía se inscribe en el marco de mi tesis doctoral, titulada “La empatía como eje para la formación”, en la cual me propongo comprender, desde una perspectiva fenomenológica, cómo emerge y se configura la empatía en el ámbito formativo. En este sentido, su acompañamiento resulta fundamental para afinar el instrumento de modo que sea fiel a la intención de captar el sentido profundo de la vivencia del otro.

OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

- Fundamentar teóricamente la empatía como eje para la formación humana de la persona desde los postulados de Edith Stein

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el fenómeno de la empatía para fundamentarla como eje para la formación
- Delimitar el alcance de la empatía como invariable para la formación a partir de los postulados de Edith Stein

- Caracterizar la experiencia empática como condición de diálogo en un grupo de niños de 9 a 11 años de edad haciendo uso de entrevistas fenomenológicas.

CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN: Empatía, persona, intersubjetividad y formación

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPTOR	PREGUNTAS	COMENTARIOS
EMPATÍA	Experiencia de las vivencias ajenas Stein, <i>Sobre el problema de la empatía</i>	Acceso a las vivencias ajenas.	- ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento? - ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?	Aceptada
		Cuidado del otro	- ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti? - ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?	Aceptada

		<p>Captación de la vivencia del otro a través de signos corporales</p>	<p>¿Has notado cuando un compañero se sonroja cuando se relaciona contigo o cuando le pasa algo?</p> <p>¿Me quieres contar?</p> <p>- ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?</p> <p>CUALES SON LAS MANIFESTACIONES DE LO CORPORAL</p>	<p>No se pregunta si observa manifestaciones corporales</p>
PERSONA	<p>“la persona es el sujeto de una vida actual del “yo”, un sujeto que tiene cuerpo y alma, que posee cualidades corporales y anímicas, que está dotada</p>	<p>Unidad espiritual del ser humano: la persona se define por su estructura trinitaria de cuerpo, alma y espíritu.</p>	<p>- ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?</p>	<p>Aceptada</p>
		<p>Centro de actos personales: el yo como</p>	<p>- ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?</p>	<p>Aceptada</p>

	<p>especialmente de un carácter que se va desarrollando, o con cualidades que se van desarrollando</p>	<p>sujeto de vivencias propias que brotan desde un núcleo individual, irrepetible y libre (p. 138).</p>		
	<p>o bajo la influencia de circunstancias externas, y que en esta evolución hace que se desarrolle una disposición original que él poseía” (p.778) Tomo II introducción a la filosofía</p>	<p>Persona libre: la persona como sujeto de sentido que se constituye a través de sus propias decisiones</p>	<p>¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?</p>	<p>Aceptada</p>

<p>EL SER SOCIAL DE LA PERSONA</p> <p>EL SER EN RELACIÓN CON</p>	<p>“las personas sea la persona propia, sean las personas ajenas- lleguen a convertirse en un dato plenamente intuitivo, sólo es posible cuando la experiencia propia y la experiencia ajena se entreveran y se complementan mutuamente” (p.887. IF</p>	<p>Presencia originaria del otro: el otro aparece como centro de actos ajenos, en su corporeidad expresiva</p>	<p>- ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?</p> <p>- ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?</p>	<p>En Stein no es muy recurrente el concepto de intersubjetividad, pero sí aparece para la tesis.</p>
		<p>Relación cooriginaria de sujetos: la constitución del mundo vivido implica una apertura mutua entre sujetos que comparten el mismo horizonte de sentido</p>	<p>¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?</p> <p>¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?</p>	<p>Aceptada</p>

	libro II)	Reiterabilidad, posibilidad de reconocerse a sí mismo desde la mirada del otro y comprender al otro desde uno mismo	<p>¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? <i>(Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro)</i></p> <p>¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?</p> <p>Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo. ¿Qué pasó en ese momento?</p>	Aceptada
FORMACIÓN	Siempre la formación desde fuera tiene que contar con la formación desde dentro, si no hay adiestramiento y no formación,	Formación desde el espíritu: el desarrollo formativo auténtico parte de la esencia espiritual de la persona, no solo de la instrucción externa	- ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error? ¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?	Aceptada

	<p>o deformación. En los hombres hay que contar:</p> <p>1) con disposición específica,</p> <p>2) con disposición, individual,</p> <p>3) con esencia espiritual: conocimiento y voluntad.</p> <p>pero juega un papel fundamental el entorno.</p> <p>(p. 178)</p> <p>STEIN, 2003.</p>	<p>Corresponsabilidad formativa: toda formación genuina implica tanto una acción desde fuera como una autoformación desde dentro</p>	<p>- Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?</p>	<p>Aceptada</p>
		<p>Apertura al valor: la persona se forma en la medida en que es capaz de orientar su voluntad y conocimiento hacia valores objetivos</p>	<p>- ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? <i>(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)</i></p>	<p>Aceptada</p>

Consentimiento informado para participación en entrevista fenomenológica

Proyecto: “La empatía como eje para la formación”

Estimado padre, madre o acudiente:

Usted está siendo invitado(a) a autorizar la participación voluntaria de su hijo(a) en una entrevista conversacional que forma parte del proyecto de investigación “La empatía como eje para la formación”, en el marco de los estudios Doctorales de la investigadora.

La entrevista busca comprender cómo los niños viven y expresan la empatía en la escuela. No se evaluará ni calificará a los estudiantes; se trata de un espacio de diálogo reflexivo y formativo.

Por favor, lea atentamente cada sección antes de otorgar su consentimiento.

1. Información sobre la investigación: Comprender, desde la voz y experiencia de los niños, cómo se manifiesta la empatía en su vida escolar, contribuyendo a una educación más humana y formativa.
 - Actividad a realizar: Su hijo(a) participará en una entrevista conversacional de aproximadamente 20 a 30 minutos, grabada en audio para análisis académico. Se realizará dentro de la institución, en la sala de profesores, en un ambiente tranquilo y respetuoso, sin la presencia de otros adultos.
 - Riesgos y beneficios: No existen riesgos físicos ni emocionales. Si el niño(a) desea retirarse o no responder alguna pregunta, podrá hacerlo libremente. El beneficio principal consiste en ofrecer un espacio de diálogo donde los niños reflexionen sobre su convivencia y sentimientos hacia los demás.
 - Confidencialidad: Toda la información será confidencial y anónima. Las grabaciones y transcripciones se identificarán con códigos (E1, E2, etc.), sin incluir nombres ni datos personales. Los registros se guardarán de manera segura y se utilizarán únicamente con fines académicos.

2. Declaración de consentimiento

- He leído y comprendido la información anterior.
- Entiendo que la participación de mi hijo(a) es voluntaria.
- Autorizo la grabación de la entrevista con fines académicos.
- Entiendo que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.
- Autorizo el uso anónimo de los datos para fines científicos y de publicación académica.

3. Datos del niño(a) y del acudiente

Nombre del niño o la niña: _____

Nombre del padre, madre o acudiente: _____

Teléfono de contacto: _____

Correo electrónico del acudiente: _____

4. Confirmación de participación

Al firmar este documento, otorgo mi consentimiento informado para que mi hijo(a) participe en la entrevista fenomenológica descrita. He leído toda la información, entiendo el propósito del estudio y acepto libremente la participación.

Doy mi consentimiento informado para la participación de mi hijo(a) en esta investigación.

Firma del padre/madre/acudiente: _____ Fecha: _____

Firma de la investigadora: _____ Fecha: _____

5. Asentimiento del niño o la niña

“Entiendo que me harán unas preguntas sobre cómo me siento con mis compañeros y cómo ayudo o me ayudan. Si no quiero responder algo o deseo parar, puedo hacerlo. Nadie se va a enojar. Lo que diga será un secreto y servirá solo para aprender más sobre cómo somos las personas”.

Estoy de acuerdo en participar en la entrevista.

ANEXO 3 ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

Entrevista 1

Código: E1

Edad: 10 años

Sexo: Masculino

Condición socioeconómica: Estrato 2

Duración de grabación 20 min con 17 s.

Escenario: Sala de profesores

Transcripción: Literal

Hoy vamos a tener una conversación tranquila. No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no tienes que preocuparte por decir algo que creas que yo espero, lo que me interesa es que me cuentes algunas experiencias que hayas vivido aquí en la escuela: momentos en que te diste cuenta de cómo se sentía otra persona, o cuando alguien te entendió a ti sin que tuvieras que explicarlo.

Quiero que me cuentes lo que recuerdes, como si estuviéramos hablando entre amigos, de esas veces en que sentiste algo importante con otra persona. Puedes tomarte tu tiempo para recordar.

No hay prisa. Si algo no lo recuerdas bien, está bien también.

Si en algún momento quieres parar o no quieres responder, solo dímelo, y no pasa nada.

¿Listo para comenzar?

1. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento?

Niño: No recuerdo (E1.1)

2. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?

Niño: una vez a un niño se le rompió el pantalón y los demás empezaron a reírse, le decían que parecía un niño de la calle, y aunque el niño se quedó callado y empezó a llorar, yo no supe que

hacer, sentí como algo en el pecho, pero no quise decir nada porque tenía miedo que se rieran de mí (E1.2)

3. Entrevistador: ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti?

Niño: No (E1.3)

4. Entrevistador: ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?

Niño: Si para entenderlos a ellos y saber lo que piensan, no recuerdo que esto haya sido importante para mí. (E1.4)

5. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguna vez te has sentido feliz o triste por el logro de otra persona?

Niño: Si, recuerdo que una vez mi amigo iba perdiendo una materia y yo lo ayude a pasarla porque a mí me iba mal y no la pude recuperar, pero le ayude a él a pasarla. (E1.5)

6. Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?

Niño 1: Las personas que entiende que unas personas se sienten bien, ellos entienden porque ellos los escuchan y hablan con ellos. (E1.6)

7. Entrevistador: ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?

Niño: Si para bien, me di cuenta porque estaba enojado y después de hacer eso ya se puso feliz. Me di cuenta porque el en todo el día no hablaba con nadie y cuando hablaba con gritos, me di cuenta que estaba feliz porque ya empezó a estar normal, como feliz. (E1.7)

8. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?

Niño: Recuerdo que una vez Miguel iba perdiendo una materia y yo lo ayudé a pasarla, porque a mí me iba mal y no la pude recuperar, pero le ayudé a él a pasarla (E1.8)

9. Entrevistador: ¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? (*Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro*) ¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?

Niño: la verdad no sé, ni idea. (E1.9)

10. Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?

Niño: Yo me doy cuenta cuando está triste, porque baja la cabeza, no habla, a veces se esconde entre los brazos, y se le ponen los ojos brillantes, como si estuviera por llorar... entonces yo me acerco, despacio, y le digo que, si quiere contarme algo, y si me dice que no, igual me quedo ahí sentado, sin decir nada, pero cerca. (E1.10)

11. Entrevistador: ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?

Niño: le intento a hablar, pero si no quiere no lo molesto más porque puede pasar algo malo, decido hacer eso: cuando no le hablo es porque él no quiere y yo respeto su privacidad porque no quiere y cuando hablo es para hacerlo sentir lo mejor, hacer que se sienta mejor. (E1.11)

12. Entrevistador: ¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?

Niño 1: Si ha pasado, fue en segundo y eso como por una hora y ya todos se enlocaron. (E1.12)

13. Entrevistador: ¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?

Niño: Si, eso fue en tercero con la profe Erika, que todos estábamos y a un compañero como le molestaban, ósea no habla bien y lo incluyeron, la profe dijo que debíamos incluirlo y puso más reglas. (E1.13)

14. Entrevistador: ¿Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo? ¿Qué pasó en ese momento?

Niño: En primero con Miguel, cuando hablaba mucho con Miguel, yo no le decía nada y él ya sabía que responder. (E1.14)

15. Entrevistador: ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error? ¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?

Niño: La mayoría se ríe y yo me siento medio incómodo. (E1.15)

16. Entrevistador: Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?

Niño: No (E1.16)

17. Entrevistador: ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? *(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)*

Niño: En el lugar del otro, sería mejor porque ya todos entenderían lo que sientes las demás personas, no me viene ningún momento que haya pasado esto en la escuela. (E1.17)

18. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?

Niño: Si, cuando ayude a mi compañero Brayan a sentirse mejor porque todos se burlaban por como hablaba, entonces yo empecé a hablar con él para que se animará, y lo hice así porque sentí que debía ayudarlo. (E1.18)

Entrevista 2

Código: E2

Edad: 9 años

Sexo: Femenino

Condición socioeconómica: Estrato 2

Duración de grabación: 15 min con 50 s.

Escenario: Sala de profesores

Transcripción: Literal

Hoy vamos a tener una conversación tranquila. No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no tienes que preocuparte por decir algo que creas que yo espero, lo que me interesa es que me cuentes algunas experiencias que hayas vivido aquí en la escuela: momentos en que te diste cuenta de cómo se sentía otra persona, o cuando alguien te entendió a ti sin que tuvieras que explicarlo.

Quiero que me cuentes lo que recuerdes, como si estuviéramos hablando entre amigos, de esas veces en que sentiste algo importante con otra persona. Puedes tomarte tu tiempo para recordar.

No hay prisa. Si algo no lo recuerdas bien, está bien también.

Si en algún momento quieres parar o no quieres responder, solo dímelo, y no pasa nada.

¿Listo para comenzar?

1. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento?

Niña: Si lo recuerdo, no hice nada, feliz cuando maría lucia tuvo un cumpleaños y todos el cantamos el happy birthday y yo sentí felicidad. (E2.1)

2. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?

Niña: No me ha pasado (E2.2)

3. Entrevistador: ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti?

Niña: No (E2.3)

4. Entrevistador: ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?

Niña: Si porque así uno los puede ayudar, y no me ha pasado que no se ponen en mi lugar. (E2.4)

5. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguna vez te has sentido feliz o triste por el logro de otra persona?

Niña: si me ha pasado, una vez un Joseph en una evaluación saco buena nota y yo también me puse feliz por eso. (E2.5)

6. Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?

Niña: Porque se le ve en cara, en los ojos, y si me ha pasado, sobre todo cuando entiendo la tristeza de mis amigos porque perdieron una nota. (E2.6)

7. Entrevistador: ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?

Niña: No (E2.7)

8. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?

Niña: Mi amiga estaba triste porque sus papás pelearon, nadie le hablaba, yo tampoco sabía qué decir, pero me dio cosa verla así; entonces le conté una historia chistosa, de una vez que mi papá se cayó en la cocina, ella se río poquito, pero se río. Me di cuenta de que su ánimo cambió porque antes no hablaba casi, y luego empezó a reírse otra vez. (E2.8)

9. Entrevistador: ¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? (*Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro*) ¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?

Niña: normal, y no sabría decir que piensan mis compañeros de mí y se sienten felices al estar conmigo. (E2.9)

10. Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?

Niña: Yo veo su cara de preocupación, es como si estuviera asustado. Cuando veo que no quiere hablar, prefiero dejarlo tranquilo; a veces es mejor esperar a que la persona sola quiera contar lo que siente. (E2.10)

11. Entrevistador: ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?

Niña: Voy y le pregunto qué le pasa, para ver si lo puedo ayudar. (E2.11)

12. Entrevistador: ¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?

Niña: No, esto no pasa aquí. (E2.12)

13. Entrevistador: ¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?

Niña: sí, recuerdo una vez que estábamos jugando y todos nos reunimos y estábamos incluidos por ese momento. (E2.13)

14. Entrevistador: ¿Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo? ¿Qué pasó en ese momento?

Niña: La verdad no lo recuerdo. (E2.14)

15. Entrevistador: ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error?
¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?

Niña: A veces se burlan de los demás, y me siento mal porque no está bien hacer eso. (E2.15)

16. Entrevistador: Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?

Niña: No (E2.16)

17. Entrevistador 1 ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? *(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)*

Niña: La escuela sería mejor porque así no habría tantos conflictos. (E2.17)

18. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?

Niña: Una vez ayude a una de mis amigas a pasar la materia de español y matemáticas, lo hice porque realmente quería ayudarla. (E2.18)

Entrevista 3

Código: E3

Edad: 11 años

Sexo: Femenino

Condición socioeconómica: Estrato 2

Duración de grabación: 25 min con 6 s.

Escenario: Sala de profesores

Transcripción: Literal

Hoy vamos a tener una conversación tranquila. No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no tienes que preocuparte por decir algo que creas que yo espero, lo que me interesa es que me cuentes algunas experiencias que hayas vivido aquí en la escuela: momentos en que te diste cuenta de cómo se sentía otra persona, o cuando alguien te entendió a ti sin que tuvieras que explicarlo.

Quiero que me cuentes lo que recuerdes, como si estuviéramos hablando entre amigos, de esas veces en que sentiste algo importante con otra persona. Puedes tomarte tu tiempo para recordar.

No hay prisa. Si algo no lo recuerdas bien, está bien también.

Si en algún momento quieres parar o no quieres responder, solo dímelo, y no pasa nada.

¿Listo para comenzar?

1. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento?

Niña: Yo entendí cómo se sentía porque me pasó algo parecido, una vez lloré en clase porque extrañaba a mi abuela, y se rieron; cuando vi que él también lloraba y se escondía, sentí lo mismo otra vez, como si se me apretara algo en el pecho, entonces fui y le conté a mi amigo que a mí también me había pasado, y que uno llora porque le duele; él me miró y me dijo gracias, muy bajito. (E3.1)

2. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?

Niña: Si lo recuerdo, recuerdo que una vez mis compañeros se burlaban de samuel porque parecía loco y me hubiera gustado a ayudarlo a defenderse, me hubiera gustado ayudarlo metiéndome en el problema e indagando que es lo que está pasando. (E3.2)

3. Entrevistador: ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti?

Niña: No, jamás me ha pasado esto y esto me hace sentir olvidada. (E3.3)

4. Entrevistador: ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?

Niña: Si porque cuando una persona siente lo mismo que tu sientes, los dos comparten el mismo sentido y cuando tú le preguntas a esa persona que tú te sientes igual, le preguntas que es lo que le pasa y él te dice y tú también le cuentas lo que a ti te pasa y así los dos se entienden. (E3.4)

5. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguna vez te has sentido feliz o triste por el logro de otra persona?

Niña: si, por lo menos cuando un niño estaba todo contento pues yo lo veía normal y yo también me sentí bien, porque a mí también me ha pasado que por lo menos un niño yo también me he sentido así feliz porque por lo menos un niño me mira y yo sigo normal. (E3.5)

6. Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?

Niña: Porque tienen sentimientos y emociones (E3.6)

7. Entrevistador: ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?

Niña: Si, una vez me di cuenta que yo ayude a un niño que se cayó cuando estábamos jugando futbol en el descanso de la escuela y yo lo levante, le pregunte al niño como se cayó y yo lo entendí, entonces yo le di unos consejos, él me dijo que gracias y se fue. (E3.7)

8. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?

Niña: Si a mis amigos. (E3.8)

9. Entrevistador: ¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? (*Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro*) ¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?

Niña: A veces yo hablo y siento que nadie me oye, como si mi voz no existiera; entonces dejo de hablar; una vez me imaginé que era como un dibujo en la pared del salón, uno que está ahí, pero que nadie ve, y sentí como si no existiera. (E3.9)

10. Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?

Niña: Yo me doy cuenta por la forma en que se ve en su cara, si está feliz es porque le paso algo bueno y me doy cuenta porque está sonriendo y cuando esta triste, le pregunto qué le pasa y me dice y ya. Por ejemplo, Cuando yo me siento triste no me gusta hablar con nadie; cuando alguien me pregunta si estoy bien, yo digo que sí, pero en realidad no lo estoy; no me gusta que me escuchen, sólo que se queden ahí. (E3.10)

11. Entrevistador: ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?

Niña: Nada y decido hacer esto porque es normal que alguien se sienta así porque yo también me he sentido así y es normal al ratico ya se le pasa lo que tiene y lo veo jugando. (E3.11)

12. Entrevistador: ¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?

Niña: No literal nunca he visto que las personas se respeten porque en los años que llevo en la escuela he visto que los niños se han faltado al respeto y se dicen groserías y no cumplen las normas del colegio. (E3.12)

13. Entrevistador: ¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?

Niña: si, cuando estuvimos todos ahí y la profe nos puso una actividad de cómo nos sentíamos. (E3.13)

14. Entrevistador: ¿Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo? ¿Qué pasó en ese momento?

Niña: No porque yo no puedo leer la mente de otra persona, porque yo no sé lo que la otra persona siente, si esta triste, si está feliz, pero a veces puedo sentir lo que otros sienten. (E3.14)

15. Entrevistador: ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error? ¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?

Niña: Pues lo ayudo a que lo haga bien y mis compañeros se ponen mal, se ponen de mal humor, algunos se molestan porque a veces alguien los regaña. (E3.15)

16. Entrevistador: Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?

Niña: si, una vez me sentí que me excluyeron cuando me fui a donde la psicóloga porque me estaban echando la culpa de que por culpa mía no jugaban los niños, un compañero me estaba tratando mal y a veces también me siento, así como si fuera un mural como si no existiera porque me tratan mal, me miran mal y si en lugar de echarnos la culpa a todos porque todos estábamos jugando. Y yo aprendí que no importa la situación que estes pasando siempre trata de ser feliz cuando puedas y cuando alguien te eche la culpa tú dices que quieres que haga para que esa persona entienda lo que tú quieres tratar de decir, que quieres que haga, yo digo eso porque todos estábamos jugando y cuando son amigos y cuando algo le pasa a un amigo, uno se ayuda. (E3.16)

17. Entrevistador: ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? *(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)*

Niña: No sé, nunca he pensado en eso. (E3.17)

18. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?

Niña: Si cuando ayude a jaidelin a sentirse mejor. (E3.18)

Entrevista 4

Código: E4

Edad: 11 años

Sexo: Masculino

Condición socioeconómica: Estrato 3

Duración de grabación: 22 min con 30 s.

Escenario: Sala de profesores

Transcripción: Literal

Hoy vamos a tener una conversación tranquila. No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no tienes que preocuparte por decir algo que creas que yo espero, lo que me interesa es que me cuentes algunas experiencias que hayas vivido aquí en la escuela: momentos en que te diste cuenta de cómo se sentía otra persona, o cuando alguien te entendió a ti sin que tuvieras que explicarlo.

Quiero que me cuentes lo que recuerdes, como si estuviéramos hablando entre amigos, de esas veces en que sentiste algo importante con otra persona. Puedes tomarte tu tiempo para recordar. No hay prisa. Si algo no lo recuerdas bien, está bien también.

Si en algún momento quieres parar o no quieres responder, solo dímelo, y no pasa nada.

¿Listo para comenzar?

1. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento?

Niño: Me daban ganas de abrazarlo, pero no lo hice porque pensé que no quería que nadie lo tocara. (E4.1)

2. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?

Niño: Me hubiera gustado defenderlo, pero el niño era más grande que yo y me hubiera gustado haberle dicho a la profesora. (E4.2)

3. Entrevistador: ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti?

Niño: No jamás he sentido que alguien se sienta igual que yo, no ha pasado. (E4.3)

4. Entrevistador: ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?

Niño: no es importante, pero a la vez si es importante porque estamos compartiendo la misma emoción, la felicidad. (E4.4)

5. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguna vez te has sentido feliz o triste por el logro de otra persona?

Niño: Si me ha pasado, Por ejemplo, una vez mi mejor amiga se sacó buenas notas y ella se siente feliz y yo me siento feliz por ella porque mejoró. (E4.5)

6. Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?

Niño: Porque algunos niños son más sensibles que otros, yo por ejemplo soy super sensible. (E4.6)

7. Entrevistador: ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?

Niño: Si, pero me da pena contarte. (E4.7)

8. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?

Niño: a mi mejor amiga, a veces ella se siente muy triste por unos problemas que le pasan en su casita, uno le ayuda a sentirse mejor, estoy ahí con ella, y al ayudarla me siento bien. (E4.8)

9. Entrevistador: ¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? (*Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro*) ¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?

Niño: La verdad no sé, creo que bien. A veces siento que se ponen en mi posición y a veces no. (E4.9)

10. Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?

Niño: yo me doy cuenta cuando estamos jugando, pero también con mis amigas me doy cuenta cuando las veo a la cara, me fijo en la expresión de sus ojos. (E4.10)

11. Entrevistador: ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?

Niño: No suelo hacer nada, pero si es una de mis amigas le digo a la profesora o coordinadora porque eso se ve mal o muchas veces yo trato de no hacerle a nadie lo que no me gusta que me hagan; si veo que alguien está callado, no le insisto, solo me siento cerca. (E4.11)

12. Entrevistador: ¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?

Niño: No lo recuerdo. (E4.12)

13. Entrevistador: ¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?

Niño: Si lo recuerdo, porque mi profe no deja que ningún niño se sienta solo, ella siempre está pendiente de nosotros. (E4.13)

14. Entrevistador: ¿Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo? ¿Qué pasó en ese momento?

Niño: creo que no me ha pasado nunca. (E4.14)

15. Entrevistador: ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error?
¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?

Niño: Aprender de sus errores y corregirlos, cuando alguien se equivoca mis compañeros los ayudan a que mejore, y cuando alguien se equivoca me siento mal porque alguien va a perder la nota. (E4.15)

16. Entrevistador: Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?

Niño: no jamás me he sentido así. (E4.16)

17. Entrevistador: ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? *(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)*

Niño: no sé, pero si me gustaría que todos se pusieran en el lugar del otro porque seríamos un poco más felices. (E4.17)

18. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?

Niño: No lo recuerdo. (E4.18)

Entrevista 5

Código: E5

Edad: 11 años

Sexo: Femenino

Condición socioeconómica: Estrato 3

Duración de grabación: 27 min con 25 s.

Escenario: Sala de profesores

Transcripción: Literal

Hoy vamos a tener una conversación tranquila. No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no tienes que preocuparte por decir algo que creas que yo espero, lo que me interesa es que me cuentes algunas experiencias que hayas vivido aquí en la escuela: momentos en que te diste cuenta de cómo se sentía otra persona, o cuando alguien te entendió a ti sin que tuvieras que explicarlo.

Quiero que me cuentes lo que recuerdes, como si estuviéramos hablando entre amigos, de esas veces en que sentiste algo importante con otra persona. Puedes tomarte tu tiempo para recordar.

No hay prisa. Si algo no lo recuerdas bien, está bien también.

Si en algún momento quieres parar o no quieres responder, solo dímelo, y no pasa nada.

¿Listo para comenzar?

1. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento?

Niña: Si lo recuerdo, yo me acuerdo que cuando paso eso era una ocasión que la persona estaba triste y yo le dije, no te preocupes, no pasa nada, era una ocasión porque estaba perdiendo el año y ahí él se fue a sexto, cuando yo le dije esas cosas yo me sentí triste porque lo vi llorando. (E5.1)

2. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?

Niña: Si ha pasado y esa vez lo defendí y le dije a mi acudiente, pero me hubiera gustado llevarlo a coordinación y hablar con la coordinadora. Me hubiera gustado que esa persona no me hubiera

hecho sentir mal. Yo antes era de los que molestaban mucho, me burlaba de los demás, pero un día hice llorar a un niño y desde ahí me prometí que no volvería a hacer eso; no me gustó cómo me sentí después. (E5.2)

3. Entrevistador: ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti?

Niña: sí, me sentí bonito porque yo sentía que alguien en el mundo me entendía. (E5.3)

4. Entrevistador: ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?

Niña: Sí pues hay niños que le ocurren cosas malas y cosas buenas y es bueno sentir las cosas buenas, pero en las cosas malas uno se tiene que defender y decirle a un acudiente o un profesor. (E5.4)

5. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguna vez te has sentido feliz o triste por el logro de otra persona?

Niña: Sí por mi hermana porque ella ya se fue a la universidad y me sentí feliz porque yo sentí como que ya creció. (E5.5)

6. Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?

Niña: Eso pasa porque no se ponen en los zapatos de los demás. (E5.6)

7. Entrevistador: ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?

Niña: sí lo note bien, como el día que yo ya te comente, y me di cuenta que se puso feliz porque él me sonrió y me dijo que muchas gracias y días después yo me lo encontré en el colegio y le pregunte que como iba y me dijo que bien. (E5.7)

8. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?

Niña: Si, por ejemplo, cuando mi mejor amiga se puso triste por el puesto académico que ocupó y yo le dije que no pasaba nada porque igual ella en el otro periodo podía poder obtener un primer puesto y me sentí bien porque yo sentí que cambió y ya no estaba llorando. (E5.8)

9. Entrevistador: ¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? (*Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro*) ¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?

Niña: A veces creo que me ven como que soy muy fastidiosa, y yo creo que ellos piensan que a veces hablo mucho. (E5.9)

10. Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?

Niña: me doy cuenta porque los veo tristes o desanimados, o que tiene golpes en las piernas o les veo lágrimas. (E5.10)

11. Entrevistador: ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?

Niña: voy a hablarle y jugamos juntos y paso un tiempo con y cuando él ya no está triste y voy con mi amigas, por ejemplo, hoy había un niño allá en el comedor y el niño se sentía triste porque nadie le prestaba atención y el niño empezó a jugar conmigo y yo le dije, bueno yo me voy porque mis amigas me están esperando, y yo decidí hacer eso porque yo vi que él estaba muy solo y me dio pesar. (E5.11)

12. Entrevistador: ¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?

Niña: si ha pasado, el año pasado a comienzos de año yo era muy amiga de una niña y ella me escondía mis cosas, mi saco, me lo botaba y yo le termine la amistad por eso y ella me cogió a la mala y empezó a empeorar las cosas y cuando ya conocí mi nuevo grupo de amigas, esta niña empezó a afectarlas al punto de afectar a mi mejor amiga. (E5.12)

13. Entrevistador: ¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?

Niña: si una vez jugábamos en grupo, por ejemplo, el profe ahorita empezó a jugar con un niño porque estaba muy solo. (E5.13)

14. Entrevistador: ¿Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo? ¿Qué pasó en ese momento?

Niña: con mi mejor amiga nos ha pasado. (E5.14)

15. Entrevistador: ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error? ¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?

Niña: Siempre se ríen y yo me siento mal porque la persona se va a sentir incomoda. (E5.15)

16. Entrevistador: Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?

Niña: si eso fue unos días cuando estaban trabajando en grupo y yo no estaba muy bien con mis amigas y ese día tocaba grupos de 4 y una amiga me dijo yo ya estoy en este grupo y ya no me voy a cambiar y como no estaba otras amigas, entonces yo me sentí mal y me hice con otro compañero porque era un trabajo. y de esto aprendí que a veces me siento sola. (E5.16)

17. Entrevistador: ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? *(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)*

Niña: la escuela sería muy bonito porque la las personas ya no se reirían del otro, sería muy bonito. Un día yo vi a un niño caerse y un niño moreno se rio mucho y el niño que se cayó se puso llorar y al otro día el niño que se estaba riendo se cayó y el sintió como lo mismo. (E5.17)

18. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?

Niño 5: No lo recuerdo

Entrevista 6

Código: E6

Edad: 10 años

Sexo: Masculino

Condición socioeconómica: Estrato 3

Duración de grabación: 30 min con 03 s.

Escenario: Sala de profesores

Transcripción: Literal

Hoy vamos a tener una conversación tranquila. No hay respuestas correctas ni incorrectas, y no tienes que preocuparte por decir algo que creas que yo espero, lo que me interesa es que me cuentes algunas experiencias que hayas vivido aquí en la escuela: momentos en que te diste cuenta de cómo se sentía otra persona, o cuando alguien te entendió a ti sin que tuvieras que explicarlo.

Quiero que me cuentes lo que recuerdes, como si estuviéramos hablando entre amigos, de esas veces en que sentiste algo importante con otra persona. Puedes tomarte tu tiempo para recordar.

No hay prisa. Si algo no lo recuerdas bien, está bien también.

Si en algún momento quieres parar o no quieres responder, solo dímelo, y no pasa nada.

¿Listo para comenzar?

1. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en la escuela cuando viste que alguien se sentía triste o feliz? ¿Qué hiciste tú? ¿Qué sentiste en ese momento?

Niño: Me dieron ganas de acercarme, pero primero miré cómo estaba; si vi que no quería hablar, solo me quedé cerca. (E6.1)

2. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguien se burló o dañó a otro compañero y tú te sentiste incómodo o triste? ¿Qué hiciste? ¿Qué te hubiera gustado hacer? ¿Qué hiciste o pensaste en ese momento? ¿Cómo te hubiera gustado actuar?

Niño: si me paso, Antes me burlaba de otros; lo hacía para que los demás se rieran, pero un día lo hice y el niño lloró. Me sentí mal, muy mal, y desde ahí decidí no hacerlo más. (E6.2)

3. Entrevistador: ¿Alguna vez has sentido que alguien entendía exactamente cómo te sentías, sin que tú lo dijeras? ¿Cómo fue eso para ti?

Niño: si una vez con uno de mis mejores amigos como que nos volteamos a ver cuándo paso algo en el salón con un niño y sabíamos lo que estábamos pensando los dos por la cara que hicimos. (E6.3)

4. Entrevistador: ¿Tú crees que es importante sentir lo que sienten otros? ¿Por qué? ¿Recuerdas alguna vez en que eso fue importante para ti?

Niño: Yo sé que no todos sienten igual, y por eso no obligo a nadie a hablar cuando está triste. Yo lo hago porque a mí no me gusta que me pregunten mucho cuando estoy así (E6.4)

5. Entrevistador: ¿Te ha pasado que alguna vez te has sentido feliz o triste por el logro de otra persona?

Niño: si cuando mi amiga gano la evaluación. (E6.5)

6. Entrevistador: ¿Por qué crees que algunas personas pueden entender cómo se sienten los demás y otras no? ¿Te ha pasado algo parecido?

Niño: Sí, cuando mi amigo ganó una medalla en educación física. Me puse muy feliz porque lo vi entrenando todos los días. Me dieron ganas de aplaudirlo, y sentí que también era como mi premio. (E6.6)

7. Entrevistador: ¿Has sentido que lo que tú hiciste cambió el día de alguien para mejor o peor? ¿Cómo lo notaste?

Niño: Creo que algunos no se dan cuenta porque solo piensan en ellos. Pero otros, como mis amigos, sí lo entienden porque han pasado por cosas parecidas. A mí me ha pasado que entiendo cuando alguien está triste, porque yo también he estado así. (E6.7)

8. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú ayudaste a alguien a sentirse mejor? ¿Cómo te sentiste tú?

Niño: Sí, cuando una niña lloraba porque perdió su cartuchera. La ayudé a buscarla por todo el salón hasta que la encontramos. Cuando la encontré me abrazó, y yo sentí alegría por dentro, como si me hubiera quitado un peso del pecho. (E6.8)

9. Entrevistador: ¿Cómo piensas tú que te ven los demás? ¿Qué piensan tus compañeros de ti? (*Empatía reiterada; percepción de sí desde el otro*)

¿Qué crees que sienten o piensan tus compañeros cuando están contigo?

Niño: Creo que algunos piensan que soy callado, pero otros saben que soy buena persona. Mis amigos dicen que soy tranquilo y que no me gusta pelear. (E6.9)

10. Entrevistador: ¿Cómo te das cuenta de que un compañero necesita ayuda o apoyo, aunque no lo diga? ¿Qué señales ves o sientes?

Niño: Cuando baja la cabeza o no quiere hablar, yo no insisto; prefiero quedarme cerca para que sienta compañía. También se nota en los ojos, como que brillan más cuando van a llorar, o cuando se quedan mirando al suelo. (E6.10)

11. Entrevistador: ¿Qué haces cuando ves a alguien solo o callado en el recreo? ¿Por qué decides hacerlo?

Niño: Yo antes era de los que molestaban mucho, pero aprendí que es mejor respetar; si lo veo solo, me siento cerca o le pregunto si quiere jugar. Si me dice que no, igual me quedo un ratito. Decido hacerlo porque no me gustaría que nadie se sintiera así. (E6.11)

12. Entrevistador: ¿Puedes contarme un momento en que sentiste que todos en la escuela se respetaban y se entendían?

Niño: sí, una vez en una actividad que hizo la profe sobre la amistad. Todos hablamos de nuestros amigos y nadie se burló de nadie. Ese día el curso se sintió diferente, más tranquilo. (E6.12)

13. Entrevistador: ¿Recuerdas una ocasión en la que tu maestro o compañeros hicieron algo para que todos se sintieran incluidos?

Niño: Sí, una vez un niño nuevo llegó al salón y la profe pidió que todos lo saludáramos. Yo le presté mis colores y jugamos fútbol en el descanso. Desde ahí se volvió mi amigo. (E6.13)

14. Entrevistador: ¿Cuénteme de una vez en que tú y un compañero parecían pensar o sentir lo mismo? ¿Qué pasó en ese momento?

Niño: Una vez con mi amigo vimos una injusticia con un niño pequeño, Me sentí mal por no haber hecho nada. Me prometí que la próxima vez sí lo haría. Me dije a mí mismo: no quiero volver a quedarme callado y mi amigo pensó lo mismo (E6.14)

15. Entrevistador: ¿Qué sucede en tu curso cuando alguien se equivoca o comete un error? ¿Cómo reaccionan los demás? ¿Cómo te sientes tú en esas situaciones?

Niño: A veces se ríen, pero otras veces la profe les llama la atención. Yo me siento mal cuando se ríen, porque pienso que todos podemos equivocarnos. Si puedo, le digo al que se equivocó que no se preocupe. (E6.15)

16. Entrevistador: Ha habido situaciones donde te has sentido excluido. ¿Cómo fue? ¿Qué aprendiste tú de esa situación?

Niño: Sí, una vez no me escogieron para un grupo y me dio tristeza. (E6.16)

17. Entrevistador: ¿Cómo imaginas que sería tu escuela si todos se pusieran más en el lugar del otro? ¿Te viene a la mente algún momento en que esto haya pasado? *(También vinculable a empatía e intersubjetividad desde lo formativo)*

Niño: Sería una escuela más tranquila, sin peleas. Todos nos entenderíamos y ayudaríamos más. (E6.17)

18. Entrevistador: ¿Recuerdas una vez en que tú decidiste hacer algo importante por tu cuenta, sin que nadie te lo dijera? ¿Qué hiciste y por qué lo hiciste así?

Niño: Sí, una vez vi que un niño se quedó sin onces y le compartí la mitad de mi pan. Nadie me lo pidió, pero sentí que debía hacerlo. Me dio gusto verlo sonreír. (E6.18)