

Colección Horizontes - Educación

Título: *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?*

Este libro se elabora dentro de los trabajos del grupo de investigación El Quehacer Educativo como Acción (Educación) de la Universidad Internacional de La Rioja. Esta publicación ha sido financiada por el proyecto «El uso de las redes sociales y la formación en valores en la educación del carácter» (2020-2022).

Primera edición: julio de 2022

© Ángela Martín-Gutiérrez, Josu Ahedo, Blanca Arteaga-Martínez (eds.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ISBN: 978-84-19312-09-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en Open Access - Acceso abierto

## La empatía en el aula, o cómo enseñar a mirar al otro

ZAIDA ESPINOSA ZÁRATE  
Universidad Loyola

CARMEN CARO SAMADA  
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

El presente capítulo reflexiona sobre el papel de la empatía en las relaciones entre estudiantes en el aula de Primaria y Secundaria. Desde la certeza de que esta no es una capacidad fija o predefinida en la persona, sino que admite ser educada, se señalan algunas estrategias que el profesorado puede adoptar para desarrollarla. La empatía es uno de los tres pilares de la inteligencia emocional, constituye una de las habilidades más importantes para comprender los sentimientos de otras personas. Por ello, junto con la honestidad, es fundamental para el desarrollo de relaciones interpersonales humanizadoras y duraderas. La amistad es una de estas, que adquiere una importancia crucial en la niñez y, sobre todo, en la adolescencia. Las relaciones de amistad no solo requieren la empatía para poder forjarse, sino que resultan fortalecidas cuando también se fomenta aquella capacidad. Además, el cultivo de la empatía en el aula contribuye a la resolución de conflictos y previene el acoso escolar. Desde este marco, aportamos dos estrategias que se han demostrado efectivas para perfeccionarla: la escucha activa y el uso de narraciones en el aula.

La empatía ha sido definida generalmente como la capacidad del individuo para «ponerse en el lugar del otro». La raíz etimo-

lógica de la palabra es el griego *Παθεῖν*, *epathón*, que significa «sentir», y del prefijo *εν*, que significa «dentro». Así, haría referencia a la capacidad de identificarnos con otra persona y llegar a compartir sus sentimientos. Se han distinguido dos dimensiones de ella: empatía cognitiva y empatía emocional (Ohrt *et al.*, 2009), en la medida en que implica tanto elementos cognitivos como emocionales.

La empatía cognitiva se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de otro, de asumir perspectivas diferentes a la de uno mismo. La empatía emocional, por su parte, alude a la respuesta emocional ante la vivencia del otro que genera «eficacia relacional» (Ohrt, 2009, p. 321). Es decir, tiene que ver con el afecto que se genera al comprender la realidad de otra persona, que lleva a conmensurarse en cierta medida con ella y facilita las relaciones interpersonales desde cierto sentimiento de solidaridad. Esta capacidad para sentir con el otro es fundamental, en la medida en que se puede decir que la vida propiamente humana «aparece cuando se crea un espacio entre las personas, cuando hay una relación de “afecto” entre ellas» (Alvira, 2001, p. 21). Es decir, para generar espacios de verdadera convivencia, es imprescindible que exista cierto afecto, simpatía o amistad cívica. Andolina y Conklin (2021) subrayan esta dimensión afectiva en relación con la ciudadanía, que se da cuando existe un ambiente de confianza, reciprocidad, capacidad para turnarse y equidad, y donde es posible expresar la propia vulnerabilidad. A la empatía cognitiva y emocional añade Zaki (2014) la «preocupación empática» (*empathic concern*), que remite al «compromiso» que tiene un impacto en la conducta.

Aunque este afecto surge de manera natural bajo ciertas circunstancias (es lo que se ha demostrado empíricamente a través de las neuronas espejo) y, por tanto, la orientación «prosocial» está inscrita en la propia naturaleza humana, también hay en el sujeto tendencias «egocéntricas» que bloquean o dificultan la toma de perspectiva y la empatía, y que tienden a reproducir los prejuicios y presiones que están operativas en la sociedad (Walton, 2012). La mera coexistencia entre quienes son distintos no basta para generar la empatía que asegure espacios de relación humana satisfactoria. De hecho, el individualismo y ato-

mismo de nuestras sociedades liberales modernas y el tipo de carácter hedonista y autocentrado que se promociona en ellas complican el desarrollo de esta capacidad. Por ello la promoción de la empatía debe ser deliberada, intencional y explícita, tanto en la familia como en la escuela, pues el descentramiento que supone la empatía resulta fundamental para dar respuesta a los grandes desafíos que tenemos como sociedad, tanto de manera colectiva (desigualdad, pobreza, polarización social) como individual (falta de conexión que lleva a la falta de significatividad de la propia vida y que conduce a problemas de malestar físico, emocional y mental).

Así, aunque la consideración de la empatía en la familia tiene una gran relevancia, en este capítulo vamos a ofrecer algunas estrategias para desarrollarla en el contexto escolar; en concreto, en el aula de Primaria y Secundaria. Esta elección obedece a varias razones. En primer lugar, tal como se ha apuntado, la empatía constituye una de las bases de la convivencia y de las relaciones interpersonales. Algunas de las relaciones más importantes para el adolescente son las que tendrá con sus iguales durante los años de la pubertad, con los que podrá desarrollar en gran medida la necesidad de aprobación e identificación, claves en esta etapa educativa. Por otra parte, el acoso escolar y la violencia entre pares ha ocupado un lugar relevante tanto en la literatura científica como en los medios de comunicación en los últimos años. Diversos estudios abordan la importancia de la empatía y de la conducta prosocial en la prevención, en la resolución de conflictos y en el clima escolar (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017; Estévez *et al.*, 2018; Mesurado *et al.*, 2019). De ahí la importancia de promover intervenciones que fomenten la empatía y conductas prosociales en la escuela.

## Propuesta pedagógica

Vamos a revisar dos estrategias para cultivar esta capacidad esencial para la inteligencia emocional: el uso de narraciones a través de la literatura y la escucha activa, siguiendo en este último caso

la propuesta actual del *free listening*, que se ha convertido en todo un movimiento social nacido en Los Ángeles a partir del artista-activista Benjamin Mathes (Urban Confessional, 2020). Este movimiento puede incorporarse a los espacios educativos con el objetivo de crear una cultura empática en el centro.

## La escucha activa para una cultura empática

Difícilmente se puede promover la empatía por el otro si no escuchamos cómo se siente. En el centro de muchos conflictos y malentendidos se encuentra una falta de escucha. Esta puede considerarse un arte que puede ser cultivado con el tiempo, lo que significa que también podemos aprender a escuchar en nuestras relaciones interpersonales. Este aprendizaje se lleva a cabo fundamentalmente en el ámbito familiar. Cuando un niño es escuchado y siente que sus emociones son validadas por sus padres, aprenderá a escuchar a su vez a los demás. Lo mismo sucede en el contexto escolar, el cual tiene también un papel relevante en el arte de la escucha. Al respecto, Torralba (2009) señala cómo la práctica educativa tiene como base fundamental el arte de la escucha:

Antes de hablar, hace falta que el maestro escuche. Pero la escucha es también un instrumento vital para el alumno. Solo si escucha atentamente al maestro, podrá ampliar el lenguaje, conocer a fondo el mundo en el que vive, explorar terrenos que desconoce, sumergirse en las entrañas de las cosas y, lo más esencial, de sí mismo. Escucharse mutuamente es el punto de partida de una buena relación entre educador y educando (Torralba, 2009, p. 62).

Sin embargo, se puede observar cómo en las últimas décadas la labor educativa ha subestimado el valor de la escucha. En el ámbito educativo, las habilidades relacionales en las que se ha tendido a poner el foco han sido las destrezas comunicativas como «hablante», pero ha quedado en segundo plano una habilidad relacional esencial para una comunicación verdadera: la «capacidad de escucha» (Andolina y Conklin, 2021). Esta ha resultado mermada y truncada, además, por varias razones. En primer

lugar, por la reducción de la comunicación cara a cara, esto es, de la práctica de una conversación «encarnada». En segundo lugar, el hecho de vivir en un mundo en el que la imagen es más importante que los discursos elaborados, dificulta el seguimiento de los relatos, tanto escritos como orales. Por último, resulta complicado respetar los tiempos que exige la escucha cuando en la sociedad actual se prima la inmediatez por encima de todo. Así pues, existen problemas que pueden afectar a la conexión con otros en la conversación, y, con ello, dan lugar a dificultades relacionales. Algunos de ellos son la falta de atención al otro, la merma de la capacidad y la voluntad de mirarlo y escucharlo con el interés y esmero que otro sujeto con dignidad requiere ante la abundancia e intensidad de otros estímulos, distracciones y preocupaciones que inundan la vida cotidiana. Por ello se plantean algunas técnicas para cultivar la escucha activa en el aula. Esta no solo es, además, esencial para el éxito de las relaciones de amistad, sino también para el desarrollo la competencia cívica y la educación democrática, pues la escucha que se interesa por comprender la situación ajena despierta el compromiso con la acción, tendiendo puentes con los que son diferentes (Andolina y Conklin, 2021).

En primer lugar, se presentan al profesorado algunas preguntas para que reflexione sobre las condiciones que genera en el aula y las prácticas que lleva a cabo y valore en qué medida estas hacen posible la escucha activa. Las indicaciones que se presentan tras cada pregunta aclaran cómo cada uno de los aspectos mencionados contribuye al surgimiento de la empatía. En segundo lugar, se propone una actividad concreta para llevar a cabo en el centro educativo.

¿Cuántos espacios de expresión y escucha se dejan en clase para que los estudiantes puedan expresarse y escucharse mutuamente respecto a asuntos de interés o relevancia? ¿Y con qué frecuencia? La generación de estos espacios de expresión y escucha es fundamental porque permite a los estudiantes desarrollar un conocimiento profundo de los demás sobre aspectos que consideran importantes y, como descubrieron Andolina y Conklin (2021) en su estudio empírico, «los estudiantes valoraron profundamente saber más sobre qué piensan sus compañeros acerca de determinados asuntos»

(p. 11), de modo que todos conozcan las opiniones de todos. Esto permite crear comunidad bajo condiciones de confianza mutua, como se verá a continuación. Además, sirve para «personalizar los temas» (Andolina y Conklin, 2021, p. 13). Por tanto, conviene diseñar actividades «en las que [los estudiantes] tengan que “mostrar sus valores”» (p. 17).

¿Con qué frecuencia ocurre en mis clases que los estudiantes ofrezcan testimonios personales, compartan con los demás historias y experiencias propias? El impacto que tienen los discursos de naturaleza personal en el desarrollo de la empatía es extraordinario. Es decir, las narraciones más potentes son precisamente aquellas que «incluyen elementos vulnerables» (Andolina y Conklin, 2021, p. 21). Los relatos de primera mano de las circunstancias que cada uno afronta dejan al descubierto la vulnerabilidad y fragilidad de los sujetos que también somos capaces de reconocer en nosotros mismos, por lo que se forma un sentido de común humanidad.

¿Aporto el ambiente adecuado para que esto sea posible un ambiente de respeto, seguridad y confianza en el que el alumnao pueda expresarse libremente, sin miedo a ser juzgado u objeto de burla? En este sentido, el docente debe generar una cultura de apertura, en la que sea posible estar en desacuerdo, que invite a participar y a ofrecer otras perspectivas; lo cual no indica relativismo, pues incluye la honestidad de decir también lo que considera erróneo y sus razones.

Dado que no todos los momentos son apropiados para este intercambio profundamente personal, ¿aprovecho aquellas ocasiones de discusión profunda, de especial conexión entre los estudiantes, y la atmósfera propicia que generan, que brotan en algunos momentos del dinamismo de la clase, para animar a exteriorizar las circunstancias personales, la propia historia y la fragilidad percibida en ella?

¿Permito que todos participen, que los estudiantes estén seguros de que tendrán oportunidades de expresarse y compartir, así como de escuchar? El docente debe generar equidad y reciprocidad en el aula (Andolina y Conklin, 2021). Equidad, y no mera igualdad, significa que debe fomentar la expresión de los

más débiles, que son generalmente aquellos cuya voz no es escuchada, y fomentar también, por tanto, las actitudes de escucha de los más populares y poderosos, pues «son habitualmente lo más poderosos en una sociedad quienes tienen la posibilidad de elegir no escuchar» (Andolina y Conklin, 2021, p. 4).

La actividad que proponemos con el objetivo de mejorar las habilidades de escucha está inspirada por el movimiento *free listening*. Como se señaló más arriba, esta es una iniciativa que nace en Estados Unidos, promovida por Benjamin Mathes, ante la conciencia del impacto que escuchar tiene tanto para el que lo lleva a cabo de manera «deliberada» como para el que se siente escuchado. Propone una práctica de escucha «estructurada», que puede definirse como «una forma de escuchar activa y empática en una comunidad en la que los que escuchan se centran en hacer sentir al otro que está siendo escuchado» (Tietsor *et al.*, 2020, p. 2). Para lograr este fin, se ofrecen cuatro claves o estrategias:

- Conversación desigual, siguiendo la regla 80/20: 80 % del tiempo para escuchar y 20 % para hablar. La escucha debe estar guiada por comportamientos que la evidencien, como el asentimiento, el contacto visual o el uso expresiones faciales como levantar las cejas. Respecto al hablar, este debe estar dirigido a «hacer preguntas, clarificar y hacer avanzar la conversación» (Tietsort *et al.*, 2020, p. 3), es decir, a emitir comentarios o preguntas que hacen a la persona sentirse escuchada y tomada en serio (Andolina y Conklin, 2021).
- Acuerdo empático: El objetivo de la escucha activa es la búsqueda de la comprensión del otro frente al enjuiciamiento de cierto tema o la oferta de consejos. Es decir, aquí se prioriza la relación entre «sujetos», no el debate o la lucha sobre «objetos» (ideas, temas, juicios). Esto tiene que ver con la distinción que Panikkar (2006) plantea entre un diálogo «dialéctico», que es sobre objetos, y un diálogo «dialógico», que versa sobre sujetos y es, en consecuencia, más abarcador, pues no solo permite entender el diálogo como una actividad cognoscitivo-objetiva, sino también como encuentro o presencia que revela el imperativo ético (Levinas, 1991). Desde aquí, el otro no aparece

como enemigo que hay que superar, vencer o «con-vencer» en «la arena lógica de la lucha entre las ideas» (Panikkar, 2006, p.52).

- Eliminar barreras y distracciones, esto es, todo aquello que puede dificultar la comunicación (gafas de sol, auriculares, teléfono móvil...).
- Respetar los silencios, en lugar de intentar llenarlos, pues «pueden llevar a una revelación más profunda y significativa» (Tietsort *et al.*, 2020, p.3). Al respecto, señala Torralba (2009) cómo el silencio ha sido desterrado de la práctica educativa. Una verdadera pedagogía del silencio –no de un silencio impuesto y castrante– es condición *sine qua non* para cultivar el arte de escuchar al otro y, en primer lugar, a uno mismo. En la sociedad actual, con tanto ruido exterior e interior, se dificulta esta vivencia.

Para poner en práctica esta técnica en el centro escolar, se sugiere la siguiente secuencia. En primer lugar, se explica a los estudiantes que van a ofrecerse a sí mismos en el espacio del centro educativo para escuchar a todo aquel que quiera acercarse a ellos a contarles algo (estudiantes de su curso o de otro, personal de Administración y servicios, profesores, padres o tutores...). Originalmente, el *free listening* tiene lugar en el espacio público, pero proponemos eliminar los riesgos que esta práctica implica llevada a cabo en el contexto de la calle y ofrecerla en el entorno seguro (aunque no sin riesgos, como veremos) del colegio; por ejemplo, en el recreo o en horas de clase entre dos clases distintas que hayan acordado trabajar la empatía.

Para ello, tras un trabajo previo en el aula en el que se ponen en común las situaciones en las que nos sentimos desconectados de los otros, poco escuchados o atendidos, explicamos el objetivo de la actividad y su intención de mejorar la calidad de las relaciones que somos capaces de entablar con los demás. Posteriormente, cada estudiante elaborará su cartel para indicar su disponibilidad para escuchar. Se visualizará el vídeo de cómo hacerlo (*How to do free listening*) (Urban Confessional, 2020). Según Tietsort *et al.* (2020) indican tras su experiencia, «esta activi-

dad funciona mejor si los estudiantes practican *free listening* fuera de la clase durante aproximadamente una hora semanal y durante cuatro a seis semanas o más» (p. 4).

Como antes se apuntaba, existen ciertos riesgos al llevar a cabo la actividad, incluso aunque se plantee dentro del centro educativo, y conviene advertir de ellos a los estudiantes. Estos pueden afrontar situaciones difíciles en las que tengan que remitir a la persona a la que escuchan a algún servicio profesional de asistencia. Es importante darles a conocer estas opciones para que sepan redirigir al estudiante en caso de necesidad. También pueden sentirse incómodos en una conversación y deben saber que pueden finalizarla. Tietsort *et al.* (2020) ofrecen algunas claves para afrontarlos.

Una vez hecho un período inicial de prueba con acompañamiento, se intercalan períodos de práctica con períodos de reflexión, y se pide al estudiante que lleve a cabo un diario de su experiencia que el docente leerá antes de la sesión de reflexión final. Las preguntas que pueden guiar estos momentos pueden agruparse en tres grupos:

- Primero, unas que indagan en el impacto general de la experiencia en el estudiante, los problemas que afrontaron y cómo los resolvieron, así como aquello que realizaron con facilidad. Por ejemplo, «¿Qué te ha sorprendido más acerca de esta experiencia?, ¿qué ha constituido un reto para ti?» (Tietsort *et al.*, 2020, p. 5), o «¿cómo lo resolviste?, ¿qué aspectos encontraste más fáciles?».
- Segundo, otras que tienen como objetivo analizar críticamente los propios hábitos de escucha y sus insuficiencias, y las maneras en que esta práctica sirve para mejorarlos. Por ejemplo, «¿Qué has aprendido sobre tus hábitos de escucha?, ¿cómo estas conversaciones han transcurrido de manera diferente a otras conversaciones cotidianas?» (Tietsort *et al.*, 2020, p. 5), o «¿has percibido alguna barrera a la comunicación?, ¿cómo intentaste eliminarla?»
- Por último, otras que indagan en qué medida esta práctica ha servido para desarrollar empatía por los demás. Por ejemplo,

«¿con qué frecuencia has sentido empatía y comprensión hacia esas personas y sus experiencias?, ¿has aprendido algo de ellas que haya transformado tu visión sobre algún asunto?, ¿te has sentido más conectado a los otros a través de esta práctica?»

El profesorado debe también aplicar en sus comportamientos de escucha en el aula todas las estrategias de escucha activa analizadas, modelando las actuaciones que quiere promover en el alumnado, pues «being heard is so close to being loved that most people can't tell the difference» (Urban Confessional, 2020). Esto es, si la raíz de la tarea educativa es el amor y cuidado del otro que quiere su florecimiento, este solo es posible desde la atención y escucha personal a la originalidad individual que se tiene delante.

## Cómo usar la literatura para educar la empatía

Paul Ricoeur, en su obra *La memoria, la historia y el olvido* (2004), afirmaba que somos seres narrativos y que los relatos que hemos seguido desde pequeños configuran nuestra percepción de la realidad. De la misma manera, MacIntyre (1987) recuerda que el ser humano es un animal que cuenta historias. Así, si lo que escuchamos conforma en cierta medida lo que somos, lo que leemos también nos configura particularmente. Como nuestras vidas pueden entenderse en términos narrativos, podríamos afirmar entonces que los relatos nos permiten comprender las acciones de los demás. Lipman (1998) señala que leer un relato es pensar con sensibilidad, puesto las narraciones permiten apreciar los sentimientos de las personas que protagonizan sus historias.

La literatura contribuye a fomentar la empatía a través del desarrollo de la «imaginación» (Nussbaum, 2005), pues las historias tienen la capacidad de hacer vivir al sujeto más allá de sí mismo, de extender su experiencia al trasladarle a la realidad de otros. Esto ocurre con más facilidad e intensidad cuando se emplean narraciones en primera persona. Esta participación en las experiencias potencialmente infinitas de los otros se hace posible al condensar en unas pocas páginas la complejidad y la ex-

tensión de una vida, lo cual facilita captar su dinamismo, es decir, observar cómo esta se desenvuelve a través de decisiones que marcan la deriva de la vida de los personajes.

La elección del texto depende del propósito; por ejemplo, de los sujetos hacia los que se pretende desarrollar empatía: se pueden seleccionar narraciones que tienen como protagonistas a personas de determinados colectivos sobre los que queremos sensibilizar. Podemos tomar, por ejemplo, historias que se refieren a personas con alguna discapacidad, como *El curioso incidente del perro a medianoche* (Walton, 2012), o una obra clásica como *Antígona*, para alumnos de Secundaria.

Para alumnos de Primaria puede hacerse una primera lectura de las imágenes para interpretar, a través de ellas, cómo se sienten los personajes y elucubrar sus causas, es decir, qué les está ocurriendo. Esta estrategia inicial despierta el interés para la lectura y a la vez permite ya identificar emociones a través de las imágenes y conectarlas con su sentido ético, es decir, con lo que ellas nos dicen sobre lo que el personaje valora y quiere, su singular jerarquía de valores.

Una vez que se comienza la lectura, se propone alternar la lectura individual con la lectura colaborativa, planificando previamente qué partes son más apropiadas para cada una de ellas. Conviene que la lectura en gran grupo guiada por el profesor ocurra en los momentos de máxima tensión de la historia, en los que está en juego la inclusión o la exclusión de un personaje. En ellos el docente debe explicitar el dilema moral que se presenta a uno de los personajes, y mostrar cómo esta decisión impacta en la vida del personaje paciente de ella.

Si se emplea una historia que es conocida por todos, puede transformarse la narración haciendo que un episodio de exclusión se convierta en uno de inclusión, o viceversa, para indagar por qué no ocurre esto en la historia original; es decir, cuáles son las comprensiones, los prejuicios, las prácticas y presiones sociales que actúan ideológicamente en el interés de determinados grupos sociales y contribuyen a ello. En algunos casos, conviene analizar cómo se usa el lenguaje para referirse a los sujetos implicados. Por ejemplo, en algunos discursos, hablar de «los pobres» puede refle-

jar ciertas asunciones de por qué estos sujetos están en esa situación, al igual que no es lo mismo hablar de un «enfermo» que de una «persona con una enfermedad». Esta es parte de su identidad, pero no su rasgo definitorio (Walton, 2012). Este tipo de lenguaje es clave para desarrollar empatía. Analizarlo, así como la imagen del mundo desde la que se propone y se representan algunos colectivos, potencia en el estudiante su capacidad de examen crítico de las imágenes del mundo recibidas y socialmente construidas que habitualmente nos pasan desapercibidas. Una buena película para trabajar esto es *El bosque* (Shyamalan, 2004). A este ejercicio lo denomina Walton (2012) una «lectura de resistencia» (p. 227). Andolina y Conklin (2021) se refieren también a ello con el término de «empatía cívica crítica», que toma en cuenta el poder, y reconoce que «las formas en que somos privilegiados (o marginados) en la vida pública influyen inevitablemente la forma en que interpretamos la experiencia de otros» (p. 5). Otra clave de este trabajo de análisis crítico consiste en analizar la construcción de dualismos que se proponen en el texto, así como evaluar si la caracterización de los personajes con los que se quiere empatizar es suficientemente profunda como para que el lector pueda comprender bien su situación y ampliar conocimientos sobre ella. Esta toma de conciencia de nuestras formas de habitar el mundo y de las clasificaciones y distinciones que hacemos entre unos y otros representa el primer paso para proponer transformaciones, contranarraciones en las que se representen formas alternativas más compasivas de los otros y de nuestra relación con ellos.

Una vez finalizada la lectura y análisis, se da paso a actividades de investigación. Una de ellas amplía el foco de interés sobre uno de los personajes de la historia. Situados en grupos, se les pide a los estudiantes que adopten el punto de vista de un personaje para indagar más en su circunstancia y discutir sobre cómo la afronta este. Esta actividad puede plantearse y resolverse en un entorno virtual, como se propone en *Antigonatic* (Jover *et al.*, 2015). En este caso, los estudiantes tienen como objetivo dar voz o visibilizar la situación de ese personaje, haciéndolo viral. Otra opción es diseñar el perfil de una red social del personaje en cuestión. Como indica Watson (2012), en los casos de discapacidad

habría que pensar cómo se representa en las redes sociales (p. 226). Opciones más tradicionales son escribir una entrada de diario o una carta dirigida a un amigo haciendo como si uno fuera determinado personaje. La guía del profesorado en estas tareas, sobre todo, al referirse a una persona con discapacidad, no consiste en ayudar al estudiante a ver al otro como un problema o como sujeto pasivo de la beneficencia de otros, sino como alguien que también tiene unas fortalezas de carácter y es igual de capaz.

Conectando con esto, se pide a los estudiantes que encuentren todas las semejanzas y diferencias posibles entre ellos y el personaje elegido, usando un cuadro que puede proporcionarse al alumnado (edad, miembros en la familia, mascotas, comida preferida, notas, amigos, lo que le gusta y lo que le disgusta, planes futuros...) (Watson, 2012). Por una parte, «encontrar la semejanza es importante porque crea una comprensión de la humanidad compartida», de las cuestiones, actitudes y emociones humanas universales. E identificar diferencias, por otra, previene del intento de asimilación o dominación del otro, al reparar en su otredad (Walter, 2012, p. 225).

Cuando se conoce bien cada una de las historias de vida de los personajes principales, se propone una actividad de investigación en la que los estudiantes tienen que buscar situaciones actuales que reproducen un conflicto similar al que se vive en la historia. Pueden buscar noticias de actualidad y otros contenidos, por ejemplo, entradas o comentarios en redes sociales. Emplear herramientas digitales para todo este proceso permite una actividad de investigación más ágil, al poder enlazar con los documentos.

## Reflexiones finales

La empatía, como se ha puesto de manifiesto en estas páginas, tiene una dimensión cognitiva y emocional, y como tal, puede ser cultivada. El contexto escolar no es ajeno a ello y puede ofrecer estrategias adecuadas para promocionar esta capacidad en alumnos de Primaria y Secundaria. Se ha partido de la idea de que una verdadera empatía hacia el otro es clave para hacer fren-

te a los desafíos que las sociedades liberales contemporáneas afrontan en la actualidad y para promover un verdadero compromiso democrático. En el aula este desarrollo conlleva, además, un gran interés, dados los problemas de convivencia y de acoso escolar que se pueden generar en ella. Las dos estrategias que planteamos, la promoción de la escucha activa y el uso de narraciones, han tratado de ahondar, por una parte, en las condiciones que generamos en el aula y, por otra parte, en las dinámicas internas que propiciamos en ella. Los espacios no tienen que ver solo con lo meramente físico, sino también con «dar su lugar» al otro, poniendo en el centro a la persona, no al objeto de debate. También guarda relación con el respeto por los tiempos propios y ajenos, así como con cultivar los momentos de silencio, tan necesarios para descubrirse a uno mismo al otro. Unido a ello, las dinámicas que se propiciado han querido dar voz a aquellos que son normalmente excluidos o pueden estar en una situación vulnerable. No se puede olvidar que la conciencia de la propia vulnerabilidad es condición para el desarrollo de la empatía, pues facilita el reconocimiento de la vulnerabilidad de los demás.

Es evidente que estas no son las únicas estrategias que el profesorado puede emplear en el contexto escolar para promover la empatía. El juego de roles o el teatro son también medios excepcionales para «ponerse en los zapatos del otro». Asimismo, sería interesante analizar en qué medida las redes sociales pueden ser cauce para fomentar la empatía entre iguales. En cierta manera, ya se ha apuntado a su potencial en la idea de viralización de personajes a la que se ha aludido unas líneas atrás. Su virtualidad educativa en relación con la comprensión de los iguales es otra vía por explorar.

## Referencias bibliográficas

- Alvira, R. (2001). *Filosofía de la vida cotidiana*. Rialp.
- Andolina M. W. y Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education*, 49 (3), 390-417. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240>

- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30 (1), 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (1), 37-44. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Jover, G., González Martín, M. R. y Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación*, 27 (1), 69-84. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152716984>
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Lipman, M. (1998). El papel de las narraciones en la educación moral. En F. García Moriyón (ed.). *Crecimiento moral y filosofía para niños* (pp. 115-124). Desclée de Brouwer.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Mesurado, B., Guerra, P., Richard, C. y Rodríguez, L. (2019). Effectiveness of prosocial behavior interventions: a meta-analysis. En: P. Gargiulo y H. Mesones Arroyo (eds.). *Psychiatry and neuroscience update. From translational research to a humanistic approach* (vol. III, pp. 259-271). Springer.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Ohr, J. H, Foster, J. M., Hutchinson, T. S. y Ieva, K. P. (2009). Using music videos to enhance empathy in counselors-in-training. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4, 320-333. <https://doi.org/10.1080/15401380903372539>
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad*. Herder.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta.
- Shyamalan, M. N. (dir.). (2004). *El bosque* (película). Blinding Edge Pictures.
- Tietsort, C. J., Hanners, K. A., Tracy, S. J. y Adame, E. A. (2020). Free listening: identifying and evaluating listening barriers through empathic listening. *Communication Teacher*, 35 (2), 129-134. <https://doi.org/10.1080/17404622.2020.1851734>
- Torralba, F. (2009). *El arte de escuchar*. Milenio.

- Urban Confessional (2020). *Urban confessional: a free listening movement*. <https://urbanconfessional.org/>
- Watson, E. (2012). Using literature as a strategy to promote inclusivity in High School classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 47 (4), 224-233. <https://doi.org/10.1177/1053451211424604>
- Zaki, J. (2014). Empathy: a motivated account. *Psychological Bulletin*, 140 (6), 1608-1647. <https://doi.org/10.1037/a0037679>