

EMPATÍA, RECONOCIMIENTO E INCLUSIÓN

Rubén Sánchez Muñoz
UPAEP, Universidad
ruben.sanchez.munoz@upaep.mx

Roberto Casales García
UPAEP, Universidad
roberto.casales@upaep.mx

Resumen: Empatía y reconocimiento son dos nociones complementarias que sirven de condición *sine qua non* para hablar de inclusión, ya sea en el ámbito educativo o en cualquier otro ámbito social. Toda forma de inclusión, en efecto, reclama una sociedad cuyos miembros sean capaces de situarse en el lugar del otro, de ser empáticos ante su condición, de modo que la alteridad sea alterante. Para mostrar esta tesis, dividimos este texto en tres partes: en la primera analizamos la relación entre inclusión y reconocimiento; en la segunda, estudiamos la noción de reconocimiento a partir de la filosofía práctica de Leibniz; y, finalmente, se vincula esta lógica leibniziana de la alteridad con la noción de empatía propuesta en el marco de la fenomenología.

Palabras clave: Leibniz, alteridad, educación, fenomenología.

Recepción: 17 de marzo, 2021. **Revisión:** 21 de mayo, 2021. **Aceptación:** 6 de junio, 2021.

EMPATHY, RECOGNITION AND INCLUSION

Rubén Sánchez Muñoz
UPAEP, Universidad
ruben.sanchez.munoz@upaep.mx

Roberto Casales García
UPAEP, Universidad
roberto.casales@upaep.mx

Abstract: Empathy and recognition are two complementary notions that serve as a condition *sine qua non* to speak of inclusion, either in the field of education or in any other social field. Every form of inclusion, in effect, demands a society whose members are capable of placing themselves in the place of others, of being empathetic to their condition, so that otherness achieves an altering effect. To argue in favor of this thesis, we divide this text into three parts: in the first, we analyze the relationship between inclusion and recognition; in the second, we study the notion of recognition based on Leibniz's practical philosophy; and, finally, we relate this Leibnizian logic of alterity with the notion of empathy proposed in the framework of phenomenology.

Keywords: Leibniz, alterity, education, phenomenology.

Received: March 17, 2021. **Revised:** May 21, 2020. **Accepted:** June 6, 2020.

A Mateo Casales José

Introducción

Empatía y reconocimiento, tal como pretendemos demostrar a lo largo de este trabajo de investigación, son dos nociones complementarias que sirven de condición *sine qua non* para hablar de inclusión y, en consecuencia, de educación inclusiva. En efecto, tanto la inclusión en general, como la educación inclusiva, demandan una sociedad cuyos individuos sean capaces de velar no sólo por sus intereses particulares, sino también por las necesidades ajenas. La inclusión, en cualquier ámbito social al que se refiera –como ocurre en el caso específico de la educación–, presupone siempre una lógica de la alteridad que haga posible el encuentro interpersonal. Esta lógica de la alteridad, contraria a las tendencias individualistas de nuestra actual sociedad de consumo y su consecuente culto a la inmediatez,¹ no sólo debe conducirnos a evitar hacer todo aquello que no queremos que nos hagan, como reza la regla de oro en su formulación negativa, sino que también debe orientar nuestras acciones a buscar el bien del otro, i.e., a tratar a los demás como queremos que nos traten. Si nuestra hipótesis es correcta, para que esta lógica de la alteridad nos conduzca a una ética de la inclusión y, por tanto, a una visión inclusiva de la educación, es necesario que ésta se funde tanto en la empatía como en el reconocimiento, las cuales se relacionan a tal grado que no podemos concebir una sin la otra. Sólo la empatía (*Einfühlung*) y el reconocimiento, como bases para articular tanto esta lógica de alteridad como su consecuente ética de la inclusión, logran superar las tendencias

¹ Nuestra actual sociedad de consumo, acorde con el análisis sociológico de Bauman, no sólo nos tiene cautivos en un flujo heraclíteo de la moda, cuyo vertiginoso ritmo nos ha convertido en clientes (2013: 21), sino también en una cultura del descarte que se plasma tanto en la tendencia a buscar una comunidad de semejantes, como en sus diversas formas de mixofobia (2017b: 122-127), tal como se hace evidente en la configuración actual de las ciudades, como hemos señalado en otros trabajos de investigación (véase: Casales, 2019b: 249 y ss.; y también: Casales, 2020b).

mixofóbicas de nuestra actual sociedad de consumo y su fuerte tendencia a la indiferencia.

Con la intención de demostrar nuestra hipótesis y mostrar el modo como se articulan estas tres nociones –empatía, reconocimiento e inclusión–, haremos tres cosas: en primer lugar, determinaremos en qué sentido la noción de reconocimiento, en sus tres acepciones básicas, desempeña un papel fundamental para poder hablar de inclusión y, por tanto, de educación inclusiva; en segundo lugar, mostraremos de qué forma la noción de reconocimiento se encuentra en el corazón mismo de una lógica de la alteridad, para lo cual nos serviremos de la filosofía práctica de Leibniz, en particular de la relación entre su imperativo moral y su noción de justicia; finalmente, transitaremos de esta lógica de la alteridad a la noción de empatía, para lo cual tomaremos como punto de partida, aunque no de forma exclusiva, la propuesta de Edith Stein y Edmund Husserl.

I. La relevancia del ‘reconocimiento’ para hablar de inclusión

Si bien es cierto que en la actualidad gozamos de una mayor conciencia moral sobre algunas problemáticas relevantes para nuestra sociedad, como se aprecia en relación con el cuidado del medio ambiente y la defensa de los derechos de los animales, también es cierto que asistimos a una era profundamente marcada por una lógica hiperindividualista del mercado, la cual trae consigo una fuerte tendencia a la indiferencia y al descarte. Vivimos en una era donde la alteridad, según Jorge Medina, ha dejado de ser alterante (2020), generando una serie de tendencias mixofóbicas que, por paradójico que suene, se entrelazan con una suerte de indiferencia. Al mismo tiempo que el otro se nos presenta como un extraño, como un desconocido cuya condición de forastero genera incertidumbre y miedo (Bauman, 2017b: 126 y Waldenfels, 2015), esa misma condición de extranjero nos conduce a tomar distancia, a excluirlo de todos aquellos que consideramos nuestros semejantes, so pretexto

de garantizar una aparente seguridad. Esto mismo se hace evidente en la nueva configuración de las ciudades, cuyas murallas ya no delimitan ni protegen a los ciudadanos de los peligros exteriores, sino que ahora se encuentran al interior de la ciudad, generando espacios exclusivos para todos aquellos que se pueden dar el lujo de pagar por estos servicios, y relegando al resto de la población a zonas que los primeros no frecuentan por temor a sufrir algún infortunio (Bauman, 2017a: 28-29). Lo que muestra todo esto es que lo extraño aparece causando cierta inquietud, desconcierto e inclusive desconfianza y miedo, y termina en muchos casos propiciando la violencia, la exclusión y la marginación de muchas personas. Sin embargo, lo extraño no es lo que aparece necesariamente lejos, sino que puede aparecer, como señala Waldenfels, en nuestra propia casa. Así, “lo extraño es una lejanía en la cercanía más próxima” (2015: 12).

A pesar de que la riqueza cultural y el atractivo mismo de las ciudades dependen en buena medida de su heterogeneidad constitutiva, nuestra actual sociedad tiende a generar prácticas segregacionistas que promueven la creación de comunidades de semejantes y de espacios exclusivos para que éstos los habiten, los cuales permiten tomar distancia de todos aquellos que consideran diferentes (Bauman, 2017b: 125). Habitando lugares distintos de una misma ciudad, se evita el tener que preocuparse por las necesidades y el dolor que experimentan aquellos con los que no nos identificamos. Con esto no sólo se acentúa su condición de extranjeros, sino que también se evita la insoportable y molesta necesidad de tener que convivir con los que son distintos a uno mismo. De esta forma, si cada uno respeta los espacios a los que ha sido confinado, sea de forma voluntaria o involuntaria, también se ve librado de mostrar su repudio y desprecio por lo distinto. Queda claro que no podemos librarnos por completo de esa heterogeneidad de las ciudades, por lo que la estrategia de sobrevivencia en las megalópolis contemporáneas que están regidas por esta lógica hiperindividualista del mercado es la exclusión (Bauman, 2017a: 56). Al estar separados unos de otros anulamos toda corresponsabilidad por el bien común. De ahí que la indiferencia se muestra con la evasión de la mirada, a través de la cual se evita el ser alterado por el otro.

Algo semejante ocurre cuando hablamos de inclusión, en especial cuando relacionamos este tópico con el ideal ilustrado de la tolerancia, ya que este estandarte moderno, más que promover la búsqueda del bien común, termina por reafirmar el individualismo. La tolerancia, a diferencia del respeto, no se funda en el mutuo reconocimiento de la dignidad constitutiva de las personas, sino en la mera capacidad de soportar y coexistir con lo distinto. Ser tolerante con alguien que piensa distinto a mí, por ejemplo, significa que me es indiferente su forma pensar y que, por tanto, me da igual si piensa tal o cual cosa, de modo que su forma de pensar no implica para mí ningún tipo de obligación moral. La tolerancia, en este sentido, puede ser útil para el día a día, en especial cuando se trata de cuestiones o asuntos que no son fundamentales. No obstante, la tolerancia tiene sus propias limitaciones, ya que, como sostiene C.S. Lewis, “ser tolerante respecto de las bases fundamentales de la razón teórica o práctica es una estupidez” (2000: 50). Aunque esta forma de tolerancia parece concordar con algunas versiones de la regla de oro –lo que se conoce comúnmente como su versión negativa–, en cuanto que ser tolerante puede conllevar el no hacer al otro lo que no queremos que nos hagan, esta concordancia sólo es aparente en cuanto que la capacidad de soportar no necesariamente implica lo segundo: puedo ser tolerante con alguien que piensa distinto a mí sin que por eso me importe si afecta o no al otro con mis palabras. Soporto lo que dice, más no le presto importancia, ya que me es indiferente.

Hablar de inclusión en términos de tolerancia, así, tiene el defecto de conducirnos nuevamente a una lógica hiperindividualista del mercado, donde lo que se privilegia es la segregación y el miedo a lo distinto. De ahí que, si queremos alcanzar una genuina vivencia de la inclusión, sea necesario introducir a nuestros discursos la noción de “reconocimiento”, la cual se encuentra en la base de una lógica de la alteridad que transita de la mera formulación negativa de la regla de oro, a su formulación propositiva, según la cual no basta con no hacer aquello que no nos gustaría que nos hiciesen, sino que también nos prescribe actuar en favor de la persona: promover su bien. La noción de reconocimiento, acorde tanto con Ludwig Siep (2014: 21 y ss.) como con Ikäheimo y Laitinen (2007: 33-37), alude fundamentalmente a tres cosas:

- i. En primer lugar, a una forma de “identificación (*identification*)” o “adscripción” de cierta propiedad descriptiva de cualquier objeto (sea una persona, una institución o cualquiera otro objeto), la cual puede o no tener una valencia normativa, como cuando decimos que alguien es “justo” o cuando calificamos a una organización como “terrorista”.
- ii. En segundo, a una forma de “aceptación (*acknowledgement*)” que alude a determinadas pretensiones de validez o exigencias relativas a entidades con una valencia normativa, como las normas, principios, reglas, etc.
- iii. Finalmente, a una forma de “estimación (*recognition*)” que hace referencia fundamentalmente a personas (o comunidades –sobra decir, de personas–) y que tiene que ver con ciertas formas de amor, respeto, aprecio o estima –donde incluso podemos encontrar a la empatía–, como se aprecia en la relación entre el educando y el educador.

Aunque la inclusión se relaciona prioritariamente con el tercer sentido, en cuanto que ésta alude de forma directa a la dignidad constitutiva de la persona –su ser fin-en-sí-mismo–, al hablar de inclusión no podemos prescindir de las otras dos acepciones, ya sea porque el respeto presupone reconocer o identificar tanto a uno mismo como a los demás como personas, o sea porque la vivencia misma de la inclusión sólo es posible a través de ciertas entidades normativas que posibilitan la interacción. Que el reconocimiento juega un papel prioritario al hablar de inclusión, es algo que se hace patente también al distinguir el respeto de la tolerancia, ya que sólo el respeto permite reconocer que, detrás de la diferencia, se oculta algo valioso que es, en cuanto tal, digno de respeto (Casales, 2020: 246-247). El respeto, a diferencia de la tolerancia, como vamos a ver más adelante, implica reconocer que la persona estimada es *insustituible*, en cuanto que posee un valor incondicionado e irrestricto, i.e., una dignidad, que va más allá de mis caprichos. No es raro, en consecuencia, que el filósofo de Königsberg afirme que la persona no puede ser remplazada o intercambiada por algo equivalente (GMS, 434), así como tampoco es raro que Hegel

nos advierta de dos peligros latentes de la falta de reconocimiento en sus tres acepciones: o bien la anulación del otro o bien su esclavitud (2002: §§430-433) –a lo que falta añadir la exclusión y la indiferencia, donde se abandona al individuo a su propia suerte–. Al final de este artículo veremos de qué manera justificamos la empatía como fundamento del reconocimiento y la inclusión desde el marco de la educación inclusiva que se ha trabajado desde la UNESCO desde 1994 con la *Declaración de Salamanca*, donde se hablaba ya de las necesidades educativas especiales y de la inclusión educativa.

Así pues, que el reconocimiento es fundamental para hablar de inclusión, sin embargo, sólo es patente cuando de éste se sigue una lógica de la alteridad como la que proponemos, para lo cual nos serviremos de la propuesta leibniziana y más delante de los recursos de la fenomenología en términos de empatía e intersubjetividad.

II. Situarse en el lugar de otro: el imperativo moral leibniziano

Si bien es cierto que el filósofo de Hannover sostiene que las mónadas “no tienen en absoluto ventanas por las que pueda entrar o salir algo”, como sostiene en el §7 de su *Monadologie*² (OFC II, 328; GP, VI, 607-608), también es cierto que en su filosofía la alteridad y la intersubjetividad juegan un papel fundamental, en cuanto que estos átomos de substancias, como sostiene irónicamente en su *Discussion avec Gabriel Wagner* de 1698, “no existen solitarias. Son mónadas, no anacoretas” (OFC II, 296; Grua, 395). La clausura ontológica de las mónadas, en efecto, no implica que éstas sean entidades aisladas, en cuanto que éstas poseen una naturaleza expresiva y componible, en virtud de la cual se encuentran relacionadas y mutuamente implicadas entre sí, de modo que “en las cosas todo está regulado de una vez para siempre con tanto

² Todas las obras de Leibniz a las que se alude en este trabajo se citan usando las siglas y abreviaturas establecidas por el proyecto ‘Leibniz en español’: <http://leibniz.es/siglas-de-ediciones-de-obras-leibniz-en-espanol/>

orden y correspondencia como sea posible” (*Principes de la nature et de la grâce fondés en raison*, OFC II, 349; Robinet I, 53). Dada esta naturaleza relacional y componible de las mónadas, tal como se ha demostrado en algunos trabajos previos (por ejemplo: Casales, 2015: 203 y ss.; 2020a: 20-24), es que podemos articular la ontología monadológica de Leibniz con su filosofía práctica, en especial con aquella lógica de la alteridad implícita en su teoría de la justicia universal. De ahí que para Leibniz cada individuo, como sostiene Félix Duque, “es cosa en sí a fuerza de ser para Otro: el mundo que ella expresa con limitados grados de claridad-razón, y de ser por Otro” (1994: 299).

El tratamiento leibniziano de la alteridad, visto desde su ontología monadológica, implica que toda substancia simple, al mismo tiempo que posee cualidades que la distinguen enteramente de cualquier otro individuo, “pues nunca se dan en la naturaleza dos seres que sean perfectamente iguales el uno al otro, y en los que no sea posible hallar una diferencia interna o fundada en una denominación intrínseca” (*Monadologie*, OFC II, 328-329; GP VI, 608), posee una naturaleza relacional en virtud de la cual “*involucra en su noción perfecta el universo todo y todas las cosas en él existentes*” (*Primae veritates*, Gredos, 110; Couturat, 521). Su noción o naturaleza individual es tan completa que, en efecto, ésta posee no sólo aquellas condiciones individuales por las que se distingue “de una infinidad de otras personas posibles muy parecidas, pero no obstante diferentes de él (como toda eclipse difiera del círculo por mucho que se le aproxime)” (*Carta de Leibniz al Landgrave Ernst para Antoine Arnauld fechada el 12 de abril de 1686*, OFC XIV, 17; Finster, 36), sino también “relaciones que expresan a todas las demás” (*Monadologie*, OFC II, 336; GP VI, 616). Nos encontramos, pues, ante un mundo compuesto de infinitos seres cuya naturaleza individual implica tanto su especie ínfima (su *notio completa*), como su interconexión y relación armónica con el resto de seres que componen el mundo: seres composables que, por más individual y única que sea su naturaleza, logran que la diversidad sea compensada por la identidad, como reza la definición de ‘armonía’ que aparece en su *Confessio philosophi* (OFC II, 24; AA VI, 3, 116).

Acorde con la ontología monadológica de Leibniz, en el caso específico de los seres humanos nos encontramos con una serie de individuos o mónadas que no sólo poseen una naturaleza perceptual y apetitiva que se distingue de las simples mónadas en la medida en que se elevan al grado del sentimiento y la memoria, como ocurre en el caso de los animales no-humanos, sino que también poseen razón y reflexión, gracias a lo cual pueden (re)conocer o identificar su ser y su obrar, de modo que cada persona, como sostiene en su *Discours de métaphysique* de 1686, “conociendo lo que es ella, y pudiendo decir ese YO, que dice mucho, no sólo permanece y subsiste en sentido metafísico mucho más que las demás cosas, sino que además permanece la misma en sentido moral y constituye el mismo personaje” (OFC II, 200; AA VI, 4B, 1584; véase también: *Essais de Théodicée*, OFC X, 148; GP, VI, 151). De ahí que estas mónadas racionales o espíritus, además de ser capaces de dar cuenta de algunas de sus percepciones más destacadas, “al modo en que el jabalí advierte a una persona que le grita, y va derecho hacia dicha persona” (*Nouveaux essais sur l’entendement humain*, Echeverría, 197; GP, V, 159), poseen una conciencia reflexiva o *conscientia*, la cual se entiende como “la reflexión sobre una acción, o la memoria de una acción nuestra pensando que es nuestra” y que, por tanto, “incluye a la verdadera sustancia misma, o sea, al yo” (*Table de définitions*, Andreu, III, 70; Couturat, 495).

Ahora bien, esta conciencia reflexiva, a diferencia de la mera conciencia fenoménica o apercepción sensible,³ implica que la naturaleza expresiva de los espíritus no se limita a expresar o representar la totalidad de seres que componen el mundo, sino también que los espíritus son capaces de interactuar con el mundo:

...las sustancias que lo expresan con conocimiento de lo que hacen, y que son capaces de conocer grandes verdades acerca de Dios y del universo, lo expresan

³ Contrario a aquellas lecturas del hannoveriano que tienden a reducir la apercepción al conocimiento reflexivo, como ocurre con la de McRae (1978), siguiendo la lectura tanto de Kulstad (1981) como de Barth (2011 y 2014), nosotros distinguimos dos tipos de apercepción en Leibniz, a saber: una fenoménica o sensible, que consiste meramente en dar cuenta de los objetos externos que percibimos; y otra de tipo reflexivo de carácter introspectivo y autorreferencial (Casales, 2019a: 51-52).

incomparablemente mejor que aquellas naturalezas que son brutas e incapaces de conocer verdades, o bien están totalmente desprovistas de sentimiento o de conocimiento; y la diferencia es tan grande como la que existe entre el espejo y quien lo mira (*Discours de métaphysique*, OFC II, 201; AA VI, 4B, 1585).

Mientras que las demás mónadas –sean las mónadas simples o las almas– se limitan a ser meros ‘espejos’ que se reflejan entre sí, los espíritus tienen la particularidad de “que entre sí se estorban lo mínimo o, mejor dicho, que se ayudan mutuamente”, de modo que “sólo los espíritus son hechos a su imagen [*imago Dei*], son como de su linaje o como hijos de la casa, ya que solamente ellos pueden servirle libremente y actuar con conocimiento a imitación de la naturaleza divina” (*Discours de métaphysique*, OFC II, 202; AA VI, 4B, 1586). La consecuencia de esto último es doble: por un lado, que “el hombre es, por tanto, como un pequeño Dios en su propio mundo o *microcosmos*, que gobierna a su modo; hace maravillas algunas veces en él, y su arte imita a menudo a la naturaleza” (*Essais de Théodicée*, OFC X, 199; GP, VI, 197; véase también: *Monadologie*, OFC II, 340; GP VI, 621); por otro lado, “que el espíritu debe figurar siempre en este universo del modo más apropiado para contribuir a la perfección de la sociedad de *todos* los espíritus que constituye su unión moral en la Ciudad de Dios” (*Système nouveau de la nature et de la communication des substances, aussi bien que de l’union qu’il y a entre l’âme et le corps*, OFC II, 248; GP IV, 486; las cursivas son nuestras). Si las mónadas no son entidades aisladas y carentes de toda relación, sino entidades compositibles de naturaleza expresiva; los espíritus, al poseer una *conscientia* reflexiva que les permite conocer su ser y su obrar, aunque sea de forma tangencial –dada su finitud constitutiva–, deben contribuir a la consecución de esa armonía universal que rige el cosmos.

Que los espíritus poseen esta naturaleza relacional y compositible significa, por tanto, que así como las acciones de una persona particular no son indiferentes al resto de seres que componen el mundo, en especial cuando se trata de contribuir a la consolidación de esa unión moral, así también podemos decir que las acciones de los demás y todo lo que les sucede tampoco le es indiferente a esta persona. Esta no indiferencia, por poner un ejemplo, se hace patente en su proyecto de crear acade-

mias científicas, donde rechaza taxativamente el individualismo, como se puede apreciar en el siguiente pasaje de sus *Mémoire pour des personnes éclairées et de bonne intention* de 1692:

El individualismo es también causa de algo muy pernicioso, ya que da origen a la formación de sectas y rivalidades, que obstaculizan el progreso. Así, un sabio que tiene algunas ideas que él encuentra grandes y bellas, se querrá constituir en jefe de una secta: no tardará en trabajar para arruinar la reputación de otros; escribirá un libro al que sus discípulos se acostumbrarán hasta el punto de no ser capaces de razonar más allá de sus enseñanzas. Para este sabio será fácil obnubilarlos y tener así la gloria de ser su único conductor. Pero el público pierde con ello todos los frutos que habrían podido dar esas inteligencias si hubieran conservado una libertad de pensamiento, de la que carecen por haberse convencido de que las enseñanzas de su maestro son suficientes. El buen entendimiento y la colaboración intelectual acabarían con estas actitudes. Es fácil reconocer que uno no debe limitarse jamás a un solo maestro, ya que un hombre solo es poca cosa comparado con la unión de muchos en colaboración. De este modo, cada uno recibirá lo que merece en justicia y en proporción a contribuir al bien común. (Salas, 383; AA IV, 4, 620).

Para Leibniz, sin embargo, no sólo las academias científicas deben rechazar el individualismo y orientar sus acciones a la consecución del bien común, sino que todo espíritu, dado que posee tanto una *conscientia*, como una naturaleza relacional que no se agota en la mera interconectividad, debe contribuir al bien común, ya que “el procurar el bien ajeno en la mayor medida posible dejando a salvo el nuestro, es [precisamente] nuestro bien” (*In jus naturae aeternum*, Andreu, III, 145; Grua, 638). Dado que nuestro propio bien consiste en procurar el bien ajeno, se sigue que “parece lo más razonable ordenar las cosas atendiendo al criterio de que se favorezca en lo posible el bien común ante todo, y es lo mejor que cada uno se avenga a renunciar a su propio y reducido derecho en los casos en que a cambio recibirá otro mayor de la sociedad” (*De tribus juris naturae et gentium gradibus*, Salas, 116-117; Mollat, 14). Este ordenamiento al bien común, según Leibniz, no sólo demuestra que el ser humano está “capacitado para el trato social y para mantener una relación amistosa y equitativa”, sino que también sirve de cimiento para organizar “el Estado acorde con la razón, con las circunstancias

concretas, y con el derecho civil, que limita la libre administración de los bienes, establece los premios y castigos y crea las magistraturas necesarias para velar por el cumplimiento de este derecho” (*De tribus juris naturae et gentium gradibus*, Salas, 117; Mollat, 14).

Aunque cada uno de nosotros es distinto del otro por razón de la persona, debemos pensar no obstante que ningún hombre puede subsistir por sí solo y considerarnos a nosotros mismos no sólo parte de todo lo creado sino también, en especial, de lo que forma parte de esta tierra como es a saber, de la Política, de la sociedad y de la gente a la que estamos vinculados, sea por alojamiento, sea por parentesco u otro tipo de comunidad. (*De vita beata*, Andreu, III, 175; GP, VII, 93).

Al poner al bien común como base o fundamento de la sociedad, e incluso como asidero del derecho, Leibniz nos dice que el verdadero punto de vista del cual debe partir tanto la moral como la política consiste en saber “situarse en el lugar de otro”, ficción que nos permite “descubrir consideraciones que sin ello no se nos han ocurrido y que todo lo que encontraríamos ser injusto en el lugar del otro debe contenernos para examinarlo con mayor reflexión de modo que el sentido del principio es: no hagas o no rechaces ligeramente lo que no quisieras que se te hiciese o se te rechazase” (*La Place d’Auntry*, Andreu, III, 6; Couturat, 701). Se trata, pues, de un principio hermenéutico que nos permite no sólo conocer mejor las consecuencias de nuestras acciones, sino también identificar qué es lo que cada uno querría en caso de estar en el lugar del otro, en cuanto que esta ficción nos permite considerar las necesidades específicas del otro de cara a su circunstancia (*La Place d’Auntry*, Andreu, III, 7; Couturat, 701). Al situarnos en el lugar del otro, en efecto, podemos ampliar nuestro horizonte interpretativo para ver no sólo desde nuestro particular y limitado punto de vista, sino también para asistir al encuentro con el otro, quien, en su especificidad, en su ser diferente, nos reclama ampliar nuestra mirada para reflexionar qué es lo que auténticamente conviene al bien común y no sólo a nuestros intereses particulares –de ahí que sirva de base para hablar de inclusión–.

Contrario a aquella lógica hiperindividualista del mercado que tiende a centrarse en los intereses particulares de cada uno, Leibniz cristaliza

esta lógica de la alteridad en su noción de justicia, la cual define desde su juventud, concretamente en sus *Elementa Juris Naturalis*, como “el hábito de amar a los demás (o sea, el hábito de desear el bien ajeno por sí mismo, el hábito de deleitarse con el bien ajeno) hasta el límite que lo permita la prudencia (es decir, hasta el límite en que no se convierta en causa de un dolor mayor)” (Guillén, 80; AA VI, 1, 465). A partir de esta definición de justicia se sigue que “lo justo no solamente no debe no hacer daño a otro sin necesidad propia, sino que, además, debe también ayudar al otro” (*Juris et aequi elementa*, Salas, 133; Mollat, 31), en cuanto que, como sostiene en su *Méditation sur la notion commune de la justice*, “nada puede contribuir más a la felicidad o a la desgracia de los hombres que sus semejantes” y “si todo hombre fuera bueno y supiese portarse bien con sus semejantes, todos seríamos felices, en la medida en que es capaz de ello la humana razón” (Salas, 94; Mollat, 59). Como hábito de amar a los demás, según Concha Roldán, la justicia nos exige sustituir el egoísmo individual por el amor al prójimo, colocarnos en el lugar del otro para hacer de su perfección nuestra propia felicidad (2017: 119).

III. Empatía y reconocimiento

Lo que tenemos que preguntarnos, entonces, es ¿cómo es que tenemos acceso al lugar del otro? Porque para ponerse en el lugar del otro es necesario primero que el ponerse en su lugar sea posible, algo que fundamenta bien Leibniz al invitarnos a ponernos en el lugar del otro, pero que todavía falta que nos diga cómo hacerlo. A este fenómeno, el cómo situarnos en el lugar del otro, tanto Edmund Husserl como Edith Stein lo llamaron empatía (*Einfühlung*). Scheler prefirió emplear el término simpatía (*Sympathie*), pero debe decirse que, junto con Stein, Husserl e incluso, Theodor Lipps, son pioneros. Hasta donde sabemos, Leibniz no recurre al concepto de empatía, aunque nos parece que los fenómenos que describe pueden referirse a ello como tal.

Pero ¿qué es la empatía? La empatía, a decir de la filósofa de Breslau, se refiere al fenómeno según el cual en nuestras vivencias nos son

dados otros sujetos y sus vivencias. Esto es, en el entorno en el que nos encontramos vemos que hay otros sujetos, luego tenemos vivencia de ellos, vemos lo que hacen, a dónde se dirigen, cómo viven, etc. Pero, además, se da el caso de que tenemos también vivencias de sus vivencias, tenemos acceso, por ende, a vivencias que originariamente son ajenas. La empatía, entonces, es la experiencia mediante la cual tenemos conocimiento de las vivencias de los otros (Meneses y Larkin 2012). En términos leibnizianos sabemos que cada mónada es un punto de vista sobre el universo, pues bien, nosotros podríamos preguntarnos, por poner un caso, ¿cómo es que llegamos a tener la vivencia de un punto de vista que originariamente es de otro? ¿En qué sentido podemos ponernos en el lugar del otro?

En la actualidad, quien mayormente ha trabajado el tema de la empatía desde el punto de vista de la percepción social, la intencionalidad, el conocimiento interpersonal desde una perspectiva fenomenológica ha sido Dan Zahavi. Como señala Zahavi, “el enfoque empático se ha asumido ocasionalmente para constituir el enfoque fenomenológico de la intersubjetividad” (Zahavi 2006: 156). La empatía, dice allí mismo, “entendida como un *encuentro temático con un otro concreto* se toma como un derivado en lugar de una forma fundamental de la intersubjetividad”. A su juicio, tanto en Husserl como en Merleau-Ponty, lo que encontramos es que mi encuentro con el otro, mi habilidad para interactuar y reconocer la otra subjetividad encarnada como subjetividad extraña es adelantado y hecho posible a través de mi propia subjetividad encarnada (2006: 156). También, en su libro *The Phenomenological Mind* (2020), dedican Gallagher y Zahavi el capítulo 9 a responder la pregunta: “¿Cómo conocemos a los otros?” y en él discuten la importancia de la empatía en relación con otros argumentos, como son el argumento de analogía y la simulación implícita.

La empatía, en efecto, ocupa un lugar especial dentro de las recientes investigaciones sobre la cognición social. De acuerdo con Magrì (2015), filósofos y psicólogos no se ponen de acuerdo en qué elementos son aquellos que aparecen en la empatía. Magrì considera que el método fenomenológico es importante para la descripción de la empatía porque conecta el tema de la percepción con la expresividad corporal. 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. El cuerpo, entonces, ocupa un lugar fundamental para comprender el fenómeno de la empatía y, en consecuencia, de acuerdo con nuestro análisis, es una pieza clave para el reconocimiento del otro y la educación inclusiva. En la empatía, la percepción que tenemos del 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. Max Scheler en su *Ética* sostiene que el ser de la persona no es nunca un objeto (2001: 517 s); Edith Stein arguyó, del mismo modo, que la persona no es un objeto y que la subjetividad que la constituye, por esa razón, no se deja objetivar, y Husserl, por su parte, escribió en los ensayos de *Kayzo* que la persona es sujeto y a la vez objeto de su aspiración, que la persona es *causa sui* (2020: 38). Pero demos un paso atrás.

Las lecciones de Husserl de 1910/11 sobre *Problemas fundamentales de la fenomenología* contienen indicaciones de mucho valor para comprender qué es la empatía. Dejemos a un lado las cuestiones relacionadas al problema del solipsismo y en consecuencia el problema que supone el conocimiento del otro o el problema actual del individualismo adscrito a la lógica del mercado que anunciamos al principio. Lo que importa aquí es describir y presentar las bases que hacen posible la vivencia del otro y, en consecuencia, su reconocimiento. ¿Qué dice el autor en esta obra?

Husserl habla de la empatía (*Einfühlung*) y del yo ajeno tomando como punto de partida la percepción externa del otro. “En ella el yo empatizante [*das Einfühlende Ich*] tiene experiencia de la vida anímica, o más precisamente, de la conciencia de otro yo” (Husserl 2020: 191). En efecto, el otro se aparece ante mí en primer lugar en la percepción corporal. Pero veo que su aparición no es igual a como se aparece un objeto. El otro cuerpo es un cuerpo ajeno o extraño; es el cuerpo de “otro yo o un yo ajeno”:

el yo mira esos cuerpos como “portadores” de sujetos-yo, pero no “ve” los yoes ajenos en el mismo sentido en que se ve o encuentra a sí mismo en su propia experiencia. Cada yo pone a esos otros yoes en el modo de la “empatía” y con

ello encuentra también las disposiciones de carácter y el vivenciar ajenos que, sin embargo, no son dados o tenidos como propios. (2020: 83).

Al igual que el yo, el otro yo tiene un alma, disposiciones de carácter, conciencia actual, capacidades, un estilo propio, etc., y está en un mundo que lo rodea: “el entorno que encuentra el yo ajeno, pero que está frente a nosotros casi perceptiblemente, sería en general y por completo el mismo que el nuestro” (83). Con su cuerpo pasa lo mismo. Así como yo tengo experiencia originaria de mi cuerpo en la salud o en la enfermedad, en un estado vital u otro, con una movilidad y constitución normal o anormal, lo vivo y experimento en primera persona; del mismo modo puede anticiparse que el cuerpo del otro es vivido de manera originaria como cuerpo propio con posibilidades de actuación o limitaciones físicas o intelectuales, psicológicas o afectivas, etc. Se trata de un cuerpo propio ajeno, o sea del cuerpo en que el otro se da. Así,

Lo válido para los entornos actuales de los yoes que se encuentran recíprocamente en el modo señalado y se incorporan recíprocamente en sus entornos, vale para el mundo en su totalidad. Todos esos yoes se captan como centros relativos al único y mismo mundo espaciotemporal, el entorno total [*Gesamtumgebung*] de todo yo. Para cada yo los otros yoes no son centros, sino puntos del entorno que tienen, conforme a sus cuerpos, una posición espaciotemporal diferente en el mismo y único espacio total, respectivamente, en el mismo y único tiempo del mundo (84).

En este sentido, podemos decir que la percepción que tiene el yo del mundo es perspectivista. La perspectiva, a propósito, tiene una relación directa con la corporalidad vivida ya que, sin que se explicita como tal, el cuerpo está presente en toda actividad del sujeto. El mundo se abre en una perspectiva dependiendo del lugar que ocupa el sujeto corporal (Waldenfels 2015; Merleau-Ponty 1993; Stein 2005). Si este sujeto cambia de posición espacial, la perspectiva también cambia. Si dos sujetos intercambian posición, cada uno tiene acceso a lo que era la perspectiva del otro. Dice Husserl:

Si un cuerpo intercambia su posición espacial con otro se modifican, en una transformación continua, los apareceres que los correspondientes yoes tienen de las

cosas de que tienen experiencia, y justamente de tal modo que, en un caso ideal, los apareceres se intercambian a partir del intercambio de los lugares del cuerpo. (Husserl 2020: 85 s; Vlieghe 2018: 1017).

Pero ¿qué ocurre si realmente no me es posible intercambiar el lugar con el otro, si no puedo trasladarme en persona al lugar que ocupa el otro y desde el cual tiene una perspectiva determinada? ¿Ello imposibilita mi comprensión de su lugar o hace imposible que yo tenga experiencia de lo que él ve? Si la respuesta fuese que “no”, entonces podríamos decir que nuestra experiencia del mundo sería en primer lugar solipsista; en segundo lugar, nuestra representación del mundo se vería empobrecida al depender sólo de nuestra experiencia; en tercer lugar, la comunicación, que es un acto social, carecería de sentido –y ya pueden anticiparse las implicaciones de ello para la educación en general y para la educación inclusiva de manera particular: educar sería imposible–. Hay que concluir, por consiguiente, que hay otros modos de acceder a la perspectiva ajena y tener acceso a las representaciones del mundo ajenas en un sentido amplísimo. Por todo ello, sostenemos que la empatía está en la base del reconocimiento, porque sin esta posibilidad de ponerse en el lugar del otro, en sus representaciones, ideas, valores, pero también en sus campos perceptivos, visuales, auditivos, etc., el reconocimiento de unos y otros no sería posible.

Edith Stein, siguiendo las indicaciones de Husserl, realizó una interesante investigación con la cual se doctoró en 1916 en la Universidad de Friburgo. La disertación se intituló: *Sobre el problema de la empatía*. Allí definió la *Einfühlung* como un acto de conciencia en el que nos es dado el “fenómeno de la vida psíquica ajena” (Stein 2005: 81); por ello, en la base de la investigación está el hecho de que en la experiencia “nos están dados sujetos ajenos y sus vivencias” (Stein 2005: 79). La empatía es, por tanto, “la aprehensión de vivencias ajenas” (Stein 2005: 137). En esta obra Stein describió las condiciones formales, podríamos decir así, que hacen posible el fenómeno de la empatía. Señalaremos aquí los aspectos más relevantes para acercarnos aún más al fenómeno de la inclusión y del reconocimiento y fundamentar esta lógica de la alteridad que aparece en Leibniz y que en términos de la fenomenología se presenta como intersubjetividad. Cabe

decir que la empatía no se refiere de manera exclusiva a sentimientos o emociones sino a las vivencias ajenas en general, esto es, si bien es verdad que por un acto de empatía me doy cuenta de que alguien se avergüenza por una participación desafortunada, del mismo modo tengo acceso al campo de percepción visual o táctil de alguien más, por ejemplo puedo ponerme en el lugar de quien va a tirar un penal en un partido de fútbol y observar el campo visual de la portería así como el lugar donde quiero colocar el balón; pero del mismo modo puedo darme cuenta de las dificultades que tiene la persona para aprender en la escuela, o bien, si tiene un daño físico, una lesión, reconocer sus dificultades para desplazarse libremente en el espacio, si está triste, feliz, cansado o deprimido, etc.

Cabe decir que en la descripción del fenómeno de la empatía ocupa un lugar importantísimo el cuerpo vivo (*Leib*). En un primer momento del cuerpo vivo propio, porque él aparece como campo de sensaciones (táctiles, visuales, auditivas), órgano de movimiento y expresión de la voluntad, de la vida del espíritu, del ánimo (Sánchez 2020). Del mismo modo como yo en mi experiencia corporal siento frío, calor, dolor, placer, del mismo modo como se abre el mundo con sentido para mí dependiendo el lugar en el que esté, de la misma manera el otro, que tiene y habita un cuerpo igual al mío (sólo que otro, o sea un cuerpo ajeno que es como el mío) se vivencia y experimenta de la misma manera. Por ello puede decirse que

Por brevedad, se puede decir, entonces, que el estrato fundante de la empatía es la *experiencia corporal*. No se trata de que solamente el sujeto capta desde sí mismo la experiencia del otro; antes bien, es que la experiencia del otro es condición de posibilidad de comprensión de su propia experiencia corporal del mundo. (Vargas 2019, 68).

El mundo se abre para mí en una perspectiva y ésta cambia cuando yo cambio de postura corporal, cuando asumo un punto de vista distinto. Y en el otro sujeto pasa igual. La empatía se refiere a esta experiencia en la que el mundo del otro (sus vivencias, aunque ciertamente no todas ni de la misma manera) son accesibles para mí. Mi cuerpo me es dado como el punto cero de las coordenadas espaciales, a partir del cual es

comprensible el arriba-abajo, izquierda-derecha, delante-detrás (Waldenfehl 2015). Desde allí se abre el mundo para mí y se abre el mundo también para los otros. Porque ese reconocimiento muestra dos cosas por lo menos: 1. que la imagen que tengo del mundo se enriquece con la imagen a la que tengo acceso a través de los otros, y 2. que mi punto de vista es uno más entre muchos otros puntos de vista posibles (véase Stein 2005: 81).

Que yo me pueda representar, presentificar o vivenciar el mundo ajeno, el mundo como lo vive el otro como ser que habita corporalmente en el espacio, es la posibilidad de la inclusión y el reconocimiento del otro. La empatía es la que me permite ponerme en su lugar y, por tanto, es la posibilidad del reconocimiento del otro en tanto que otro. Sin embargo, esta posibilidad de reconocimiento supone que aquel con quien empatizo tiene una vivencia normal del mundo. Hasta hace poco las descripciones fenomenológicas habían dado por sentado que la experiencia subjetiva tiene algo en general que es compartido por los sujetos que vivencian el mundo, pero recientes investigaciones se han aproximado a fenómenos de la vida anómala que rompe con la idea de una experiencia normal. Es el caso de la enfermedad y la experiencia o vivencia que tiene una persona enferma. ¿Qué experiencia del mundo tiene una persona con síndrome de Down? ¿De qué modo vive el mundo quien no tiene dominio ni control de su cuerpo, o carece de algún sentido como la vista o el oído? ¿Cómo afecta la experiencia vivida de una persona que ha perdido sus piernas? ¿De qué modo podemos comprender el autismo? (Zahavi 2018; Bąk 2019; Escribano 2015).

Se trata de casos especiales, de experiencias distintas del mundo. Y es que el mayor error quizás ha sido suponer que todos experimentamos el mundo de la misma manera y, por tanto, suponer que el mundo vale y tiene el mismo sentido para todos. Esto se da en el caso de la salud y la enfermedad, pero se da en también en los fenómenos vitales de la infancia, la vida adulta y la vejez y, todavía más, en la experiencia del cuerpo sexuado. Nuestra experiencia y, por tanto, la validez y el sentido del mundo, están sujetos a múltiples factores, pero uno de ellos es el modo como habitamos corporalmente en el mundo y nuestra corporalidad la

vivenciamos desde la normalidad o bien desde lo que podemos llamar anormalidad. Es un término problemático, porque lo anormal es para quien así lo vive su normalidad, y la anormalidad es para ellos nuestra normalidad. En otros términos, puede decirse que lo extraño (*Fremdwelt*) y lo familiar (*Heimwelt*) son términos relativos a la experiencia de los sujetos. Así que, en este horizonte, vemos que nuestra experiencia del mundo y, por ende, la experiencia del mundo de los otros, está sujeta a condiciones múltiples, tal es el caso del cuerpo y que nuestra corporalidad forma parte también del modo como damos sentido al mundo que nos rodea y las cosas que nos pasan.

IV. Empatía e inclusión

¿Qué es lo que se debe reconocer a través de la empatía de modo que la educación inclusiva sea efectivamente inclusiva y no termine siendo un problema mayor? Se debe reconocer a la persona en tanto que persona, con su dignidad, su peculiaridad individual y, en consecuencia, como sujeto único e irreplicable. Se debe reconocer, además, su derecho a realizar su vida y a formarse del mejor modo posible tomando en consideración su modo de estar en el mundo. El fin de la educación inclusiva no puede ser diferente del fin de la educación en general, pero supone mayores retos. Se educa y se forma para que la persona llegue a ser la mejor versión de sí misma, para que llegue a ser el que debe ser. Pero ese ser está sujeto a una serie de factores diversos que a veces facilitan la formación y a veces la complican. Así pues, como hemos argumentado en otro lugar, “Stein habló de la necesidad de reformular la pedagogía y de fundar la teoría de la educación, por lo tanto, en la antropología, pero en una antropología que pusiera en el centro de la reflexión a la persona humana con su singularidad irreplicable y su individualidad” (Sánchez 2019: 27 s).

Esto es lo que ocurre esencialmente en la educación. Unos sujetos conducen a otros, y los abren a nuevas posibilidades de acción, a nuevas formas de existencia. Pero es un intercambio mutuo. Lo que realmente importa es que, en este encuentro interpersonal, nadie se queda en el

sitio donde empezó. Cada uno se ve alterado, afectado o interpelado por la presencia del otro.

En *Fenomenología de la educación y la formación*, Vincenzo Costa afirma que “el sentido de la educación y de la formación reside en la continua reapertura del sujeto a lo posible y, por tanto, al mundo como conjunto de posibilidades, al tiempo como tener que ser y a los otros como seres con los que estamos juntos en el mundo” (2018: 198). Y esta indicación nos parece valiosa porque apunta a varias dimensiones de la realidad personal: 1. la apertura o reapertura del sujeto al mundo; 2. la dimensión temporal y, por tanto, dinámica del ser personal; 3. la constitución intersubjetiva del mundo. Ahora bien, el mundo no es una realidad dada sin más, no es la totalidad de las cosas que hay, sino el conjunto de relaciones y significados en las que vive y con las que está en relación la persona. En efecto, de acuerdo con Costa, “el mundo no es una cosa enorme o un conjunto de cosas, sino el sistema de referencias que las hace significantes... El mundo es, por tanto, un sistema de diferencias y referencias en que todo elemento tiene un cierto significado en virtud de su posición dentro del sistema global” (2018: 100). Ese mundo no se constituye o llega a tener el sentido de manera solipsista e individual, sino a través de las relaciones intersubjetivas. Llegamos a un mundo donde ya están operando sistemas de referencias, valores, usos, costumbres, tradiciones, en términos amplios: cultura.

Quienes se educan juntos, entonces, comparten su vida con los otros, comparten mundos de intereses, planes de vida, sistemas de valoraciones, proyectos y metas en común, conocimientos, estados de ánimo, experiencias en general. Se trabaja persiguiendo los mismos fines, los mismos objetivos, pero además este vivir es un con-vivir, un vivir juntos, un llevar unos a otros y el dejarse motivar y afectar unos por otros. “Vivir en comunidad significa compartir con otros, estar en contacto con ellos a través de formas de pensar, sentir, querer y actuar juntos. Vivir en común e inclusive dejarse influenciar por ellos, sentir con ellos y a través de ellos –como ocurre a través de la empatía–” (Sánchez 2020: 81). Como decía Husserl, no vivimos nuestra vida de manera solipsista, sino que nos dejamos motivar y determinar unos a otros. No vivimos unos junto a otros, sino unos en los otros. El querer de los otros se convierte

en el querer nuestro. Los deseos y aspiraciones mías llegan a ser deseos y aspiraciones también de los demás y al revés. “Mi pensamiento abarca otro pensamiento –tanto propio como ajeno– como acto activamente eficiente. Mi querer abarca el querer ajeno y mi acción incluye en sí la acción ajena (o bien será abarcada por ella)” (1987: 152).

Antoniou y Karavakou argumentan que la educación actual debe recuperar el sentido de la *Paideia* y a partir de allí debe centrarse en los “esfuerzos autoformativos, autotransformadores y autorrealizantes de un sujeto capaz y consciente” (2017: 209). Argumentan, en efecto, que la subjetividad no representa un problema metodológico, “ya que las narrativas personales son fuentes auténticas de cómo lidiamos con situaciones de la vida real” (210). En concordancia, entonces, con nuestra argumentación y nuestro punto de vista, Antoniou y Karavakou sostienen que, desde la subjetividad o experiencia vivida, los sujetos validan la objetividad del conocimiento y “colocamos cúmulos narrativos subjetivos de significado acumulado en una relación dialogada con la cultura” (210). Ciertamente, quien investiga o imparte clases, no está literalmente en el punto de vista del otro, por ejemplo, del estudiante, pero se requiere (como en el caso de la investigación educativa) que la narración de los participantes sea tomada en serio. Es lo que sostienen Antoniou y Karavakou y es lo que sostenemos nosotros desde un enfoque basado en la empatía, el reconocimiento y la inclusión.

En todas las experiencias los sujetos dan sentido a lo vivido, en la experiencia se atribuye significado a las cosas. Pero este acto de dar sentido o significado, esto es, la constitución de un objeto en la experiencia vivida, ¿es solipsista? ¿Se trata de un fenómeno inmanente? La fenomenología ha puesto especial atención a la experiencia vivida en primera persona. Pero que esto sea así no debe entenderse en el sentido de que la vida subjetiva es solipsista, puesto que, como hemos visto, nuestra experiencia del mundo es intersubjetiva. La experiencia escolar o cualquier relación que suponga la educación de un sujeto personal se da a través de actos sociales, del encuentro de unos con otros. En las relaciones entre maestros y estudiantes, como observan Antoniou y Karavakou, aparece la influencia de varios factores, tales como: “a) el lugar (el aula); b) el

tiempo (por ejemplo, la edad de uno, las experiencias previas, el ocio); c) las expresiones corporales; y d) los inefables significados subjetivos” (219). A juicio de Henriksson debe cultivarse “una relación especial entre profesores y estudiantes” y promoverse entre ellos un “encuentro de miradas”. Ello sería propio de una “auténtica pedagogía” (219), lo que desde el punto de vista de la UNESCO se ha denominado “pedagogía centrada en el niño” (1994: 7).

Nuestro juicio al respecto es, entonces, que este “encuentro de miradas” y esta “relación especial” entre los sujetos involucrados en los procesos de educación está mediada por la empatía. Y la empatía es un fenómeno que, al igual que la educación, aparece entre *nosotros*. En este caso la comunicación o actos sociales son de sumo valor: el diálogo, la escucha, el encuentro personal, el abrirse unos a otros para compartir, convivir, trabajar, etc. La empatía hace posible el enriquecimiento de la propia vida a partir de la vida de los otros. Y este es el punto de partida de la educación inclusiva, bajo el entendido de que ella supone el encuentro personal de dos o más sujetos. Para la fenomenología, la subjetividad constituye el punto de partida de la investigación educativa. “La fenomenología ofrece información sustancial sobre lo que realmente sucede con el individuo y las narraciones personales constituyen excelentes fuentes de conocimiento sobre la forma en que la subjetividad se ocupa de la vida real” (Antoniou y Karavakou 2017: 219).

Así pues, el fenómeno de la empatía se ha tratado en función de lo importante que es para conocer las relaciones interpersonales (*interpersonal relations*) y la intersubjetividad (*intersubjectivity*) (véase Vendrell 2015 y Vargas 2019) y, dado que el fenómeno de la inclusión está fundado en la intersubjetividad, en el poder incluir e involucrar en el proceso de educación y formación a personas que padecen y sufren algún daño y tienen alguna enfermedad, dificultad para aprender o por sus condiciones sociales o económicas como puede ser la pobreza, consideramos que la empatía es un concepto que operativamente puede ayudar a comprender el fenómeno del reconocimiento y la inclusión.

La educación inclusiva, como ha sido definida por la UNESCO (1994; 2021), presta especial atención a ciertos grupos que por sus condiciones

son vulnerables y susceptibles de ser marginados y excluidos, y sostiene que la educación es un derecho, que cada niño tiene cualidades, características, intereses y necesidades distintas y en razón de ello se intenta modificar los sistemas educativos a fin de crear estrategias que atiendan las necesidades que surgen en el marco de la diversidad. La pedagogía centrada en el niño asume que “todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y naturaleza del proceso educativo” (1994: 7). Consecuentemente, se trata de diseñar estrategias que promuevan la inclusión y hagan posible una mayor participación de los individuos en la vida social dadas sus “Necesidades Educativas Especiales” (1994: viii). ¿Qué aspectos debe contener la educación inclusiva?

A juicio de Echeíta y Ainscow (2010) resumido por Morga (2016: 20), todo intento de definición inclusiva debe contener los siguientes elementos:

- a. La inclusión es un proceso, una búsqueda constante.
- b. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- c. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación.
- d. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Cabe decir que en el informe que presenta la UNESCO en 2021 justifica la educación inclusiva en tres ejes o razones que la sustentan: una justificación educativa, una justificación social y una justificación económica (2021: 11 s). Por nuestra parte, nos gustaría decir que hay una justificación antropológica de fondo que es aún más importante que estas tres razones aludidas. Se trata de una justificación personalista, desde la cual se defiende y argumenta a favor de la dignidad de la persona, de su valor, su peculiar modo de ser, su individualidad, su ser único e irrepetible. El reconocimiento de este valor absoluto de la persona y la capacidad de ponerse en su lugar son el punto de partida de la inclusión educativa.

V. Conclusiones

La empatía, entonces, hace posible el ponernos en el lugar del otro para ver cómo se ven las cosas desde allí, hace posible el situarnos en el lugar del otro, sin lo cual no es posible hablar de inclusión. Ciertamente no podemos tener acceso a todas esas vivencias ajenas, porque unas encuentran cumplimiento en nuestra propia vida y otras se quedan sin más como experiencias vacías. En todo caso, el fenómeno de la inclusión, como hemos señalado al inicio de este trabajo, debe partir de reconocimiento del otro y ese reconocimiento, como se muestra a través de la empatía, no se da solamente en un saber quién es y qué lugar ocupa en la sociedad, sino también en reconocer sus cualidades, sus habilidades, sus disposiciones y condiciones intelectuales, psíquicas, afectivas, porque es desde allí desde donde el mundo cobra sentido para la persona. Sin la empatía y el reconocimiento, en consecuencia, la inclusión no pasa de ser un mero ideal romántico inviable, un término vacío que sólo adquiere significación en la medida en que soy capaz de situarme en el lugar del otro.

El tema de la inclusión da por sentado que aquellos a quienes se les tiene o se les debe incluir, ya sea en la escuela o en el ejercicio de una actividad, en el trabajo o en las tomas de decisión de la política, etc., se encuentran en condiciones especiales o diferentes y que, en consecuencia, el desempeño de esa actividad los puede poner en desventaja en comparación de los otros en algunos casos. Así que la inclusión, sin tomar en consideración más elementos por ahora, deja ver que se trata de un ejercicio inserto en el ámbito de la vida humana intersubjetiva en la que el reconocimiento de todas las partes es fundamental, porque la persona que vive en condiciones especiales necesita del apoyo y acompañamiento de más personas y porque estas otras personas deben abrirse a la posibilidad de ser solidarios con los demás. Situarme en el lugar de una persona en silla de ruedas, por ejemplo, me permite considerar sus necesidades y, por tanto, atenderlas. Eso es lo que la empatía y el reconocimiento hacen posible: la apertura de unos sujetos hacia otros y de allí en adelante la posible solidaridad y cooperación en aras del bien común.

Y como hemos mostrado en estas páginas tanto en la lógica de la alteridad desde el punto de vista de Leibniz como desde la empatía y la intersubjetividad desde un enfoque fenomenológico, se pueden sentar las bases del reconocimiento y la inclusión educativa en las que lo que se exhibe finalmente es la dignidad de la persona.

Referencias bibliográficas

- ANTONIOU, K. y Karavakou, V. (2017). "Education in crisis: Reflections on the contribution of phenomenology to modern educational and political culture", En: Malte Brinkmann, Marc F. Buck, Severin Sales Rödel (eds.), *Pädagogik-Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, Band 3, Springer.
- BAK, A. (2019). "Fenomenología de la enfermedad. A propósito del libro *Phenomenology of Illness*". En *Acta Mexicana de Fenomenología* 4, pp. 29-56.
- BARTH, C. (2011). "Leibnitian *Conscientia* and its Cartesian Roots". En: *Studia Leibnitiana*, (B. 43, H. 2), pp. 216-236.
- BARTH, C. (2014). "Leibniz on Phenomenal Consciousness". En: *Vivarium*, 52, pp. 333-357.
- BAUMAN, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Trad. Mosconi, L. México: FCE.
- BAUMAN, Z. (2017a). *La globalización. Consecuencias humanas*. Trad. Zadunaisky, D. México: FCE.
- BAUMAN, Z. (2017b). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Trad. Corral, C. México: Tusquets.
- CASALES, R. (2020a). "Alteridad y reconocimiento en la ontología monadológica de Leibniz". En: *Endoxa*, Núm. 45, pp. 15-28.
- CASALES, R. (2019a). "Apercepción y *conscientia* en la ontología monadológica de Leibniz". En: *Veritas*, Núm. 43, pp. 49-67.
- CASALES, R. (2019b). *Avatares de la contemplación y otros ensayos críticos de filosofía*. México: Torres Asociados.
- CASALES, R. (2015). "El conflicto entre la espontaneidad y comunicación entre las sustancias: un tema clave para comprender el paso de la ontología leibniziana a su filosofía práctica". En: Casales, R. & Solís, R. *Libertad y necesidad en Leibniz. Ensayos sobre el laberinto leibniziano de la libertad*. Puebla: UPAEP, pp. 203-218.
- CASALES, R. (2020b). "La crisis de lo bello en la modernidad líquida". En: *Elementos*, 118, pp. 37-43.
- COSTA, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Sígueme.

- DUQUE, F. (1994). “La fuga del universo”. En Racionero, Q. y Roldán, C. (coord.). *G. W. Leibniz. Analogía y expresión*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 289-305.
- ECHÉITA, G., y Ainscow. M. (2010). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONE%20NECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- ESCRIBANO, X. (2015). “Poética del movimiento corporal y vulnerabilidad: una reflexión desde la fenomenología de la enfermedad” en *Revista Coherencia*. Vol. 12. No. 23. Medellín, Colombia. pp.71-88
- GALLAGHER, S. y Zahavi, D. (2020). *Phenomenological Mind*. Routledge.
- HEGEL, G.W.F. (2002). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Trad. Ovejero y Maury, E. México: Casa Juan Pablos.
- HUSSERL, E. (2020). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza.
- HUSSERL, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*. Barcelona/ México: Anthropos/UAM.
- HUSSERL, E. (1987). “El espíritu común (Gemeingeist) I y II (1921)”. *Thémata*, pp. 131-158.
- IKÄHEIMO, H. & Laitinen, A. (2007). “Analyzing Recognition: Identification, Acknowledgement, and Recognitive Attitudes towards Persons”. En: Brink, B. van den & Owen, D. (eds.) *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*. New York: Cambridge University Press, pp. 33-56.
- KANT, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. Mardomingo, J. Barcelona: Ariel.
- KULSTAD, M. (1981). “Leibniz, Animals, and Apperception”. En: *Studia Leibnitiana* (Bd. 13, H. 1), pp. 25-60.
- LEIBNIZ, G.W. (1965). *Die Philosophischen Schriften*. Herausgegeben von Gerhardt, C.I., Hildesheim.
- LEIBNIZ, G.W. (2009). *Escritos de filosofía jurídica y política*. Ed. de Salas, J. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LEIBNIZ, G.W. (1997). *G. W. Leibniz, Der Briefwechsel mit Antoine Arnauld*. Ed. de Finster, R. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- LEIBNIZ, G.W. (2010). *G.W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. 2. Metafísica*. Ed. González, A.L., Granada: Comares.
- LEIBNIZ, G.W. (2012). *G.W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. 10. Ensayos de Teodicea*. Ed. Guillén Vera, T., Granada: Comares.
- LEIBNIZ, G.W. (2007). *G. W. Leibniz. Obras filosóficas y científicas. 14. Correspondencia I*. Ed. de Nicolás, J.A., Granada: Comares.
- LEIBNIZ, G.W. (2011). *Gottfried Wilhelm Leibniz*. Ed. de Echeverría, J., Madrid: Gredos.

- LEIBNIZ, G.W. (1991). *Los elementos del derecho natural*. Ed. de Guillén Vera, Madrid: Tecnos.
- LEIBNIZ, G.W. (2015). *Methodus Vitae*. Vol. 3. Ética o Política. Ed. Andreu, A., Madrid: Plaza y Valdés.
- LEIBNIZ, G.W. (1893). *Mitteilungen aus Leibnizens ungedruckten Schriften*. Von G. Mollat, Leipzig.
- LEIBNIZ, G.W. (1992). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Trad. Echeverría, J., Madrid: Alianza.
- LEIBNIZ, G.W. (1961). *Opusculæ et fragmentes inédits de Leibniz. Extraits des manuscrits de la Bibliothèque royale de Hanovre*. Par Couturat, L. Hildesheim.
- LEIBNIZ, G.W. (1954). *Principes de la nature et de la grâce fondés en raison. Principes de la philosophie ou monadologie*. Publiés intégralement d'après des lettres inédites par Robinet, A., Paris.
- LEIBNIZ, G.W. (1923). *Sämtliche Schriften und Briefe*. Von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Darmstadt (1923 y ss.), Leipzig (1938 y ss.), Berlín (1950 y ss.).
- LEIBNIZ, G.W. (1948). *Textes inédits d'après les manuscrites de la bibliothèque provinciale de Hannover*. Publiés et annotés par Grua, G. Paris.
- LEWIS, C.S. (2000). *La abolición del hombre. Reflexiones sobre la educación*. Barcelona: Andrés Bello.
- MAGRÌ, E. (2015) "Subjectivity and Empathy: A Steinian Approach". En: Emanuele Mariani (ed.). *Discipline Filosofiche: Figures, Functions and Critique of Subjectivity beginning from Husserlian Phenomenology*, Vol. xxv, Núm. 2, pp. 129-148.
- MCRÆE, R. (1948). *Leibniz: Perception, Apperception and Thought*. Toronto: Toronto University Press.
- MEDINA, J. (2020). "Indiferencia". En: Casales, R., Medina, J. & Sánchez, R. *Problemas actuales de ética y antropología desde una perspectiva interdisciplinaria*. En prensa.
- MENESES, R. W. y Larkin, M. (2012). "Edith Stein and the Contemporary Psychological Study of Empathy", *Journal of Phenomenological Psychology* 43 (2012) 151-184.
- MERLEAU-PONTY, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta-De Agostini.
- MORGA, L. E. (2017). "La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada", en *Revista Electrónica de Investigación e Inclusión Educativa*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 17-27. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- ROLDÁN, C. (2017). "Mejorando el mejor de los mundos posibles: ética y política en Leibniz". en: Casales, R. y Castro, J.M. (comps.). *La modernidad en perspectiva. A trescientos años del fallecimiento de Leibniz*. Granada: Comares, pp. 115-129.
- SÁNCHEZ, R. *Persona y afectividad. Invitación a la fenomenología de Edith Stein*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2020.

- SÁNCHEZ, R. “Fenomenología de la expresión en Edith Stein”, *Eikasia* 93, pp. 21-35.
<https://www.revistadefilosofia.org/93-02.pdf>
- SÁNCHEZ, R. (2019). “La imagen dinámica de la persona en Edith Stein”, en González, E., *Edith Stein. Filósofa del siglo XX para el siglo XXI*, Buenos Aires: Biblos, pp. 15-30.
- SIEP, L. (2014). *Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Untersuchungen zu Hegels Jeaner Phänomenologie des Geistes*. Hamburg.
- SCHELER, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Madrid: Caparrós.
- STEIN, E. (2005). *Sobre el problema de la empatía*. En: *Obras completas II*. El Carmen/Espiritualidad/Monte Carmelo: Vitoria/Madrid/Burgos.
- UNESCO (2021). “Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO, recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO (1994). “Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”, recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=38cd79d3-4eb7-48e0-baf4-d816c082091b
- VARGAS, G. (2019). *Fenomenología y Performance*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- VENDRELL, I. (2015). “Empathy, Emotional Sharing and Feelings in Stein’s Early Work”, en *Human Studies*, Special Issue “Empathy and Collective Intentionality. The Social Philosophy of Edith Stein” (Guest Editors: Thomas Szanto and Dermot Moran), Springer.
- VLIEGHE, J. (2018) “The Body in Education”. En Paul Smeyers (Ed.). *International Handbook of Philosophy of Education*, Part II, Springer, pp. 1013-1026.
- WALDENFELS, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*, Ed. Gustavo Leyva, Anthropos/UMSNH: Barcelona/Morelia.
- ZAHAVI, D. (2018), “Getting it quite wrong: Van Manen and Smith on Phenomenology” en *Qualitative Health Research*, pp.1-8
- ZAHAVI, D. (2006). *Subjectivity and selfhood: investigating the first-person perspective*. Cambridge, MA: MIT University Press.

