



Education in the Knowledge Society

journal homepage <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>

Developing Sympathy in University Students Through Digital Social Immersion

Desarrollo de la simpatía en los universitarios a través de una inmersión social digital

Luis Armando Hernández-Cuevas^a, Pablo Ayala-Enríquez^b, Cruz Verónica Gámez-Hernández^c,
Gabriel Valerio-Ureña^{d*}

^a Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

<https://orcid.org/0000-0002-6915-373X>

luishcuevas@tec.mx

^b Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

<https://orcid.org/0000-0002-8810-3738>

pabloayala@tec.mx

^c Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

<https://orcid.org/0000-0002-8769-2980>

veronica.gamez@tec.mx

^d Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

<https://orcid.org/0000-0002-4446-6801>

gvalerio@tec.mx

ARTICLE INFO

Keywords:

educational innovation; higher education; social immersion; affective competencies

ABSTRACT

The reduction of humanistic content in university curricula has undermined the ability of students to impose certain ethical restrictions on themselves. This situation promotes two moral phenomena: the inability to understand the suffering of others and the incapacity to treat them with sympathy. This research aimed to explore how social immersions in a digital format enable university students to develop sympathy. Qualitative and descriptive research involved analyzing 687 entries from a digital log recorded by 98 students in different degree programs and semesters in a private university in Mexico. It was found that the elements of the sympathetic process observed in the students' diaries can be categorized into three types: perception-listening, imagination, and critical reasoning-judgment. Likewise, the expressions of sympathy articulated by the university students were classified into repetition-memory, understanding, and application. These results allowed us to conclude that the university, due to its influence, should not renounce the commitment to train students in the skills that allow them to understand those around them "in their shoes" from their painful reality and advance towards a society with a more elevated feeling of humanity.

RESUMEN

Palabras clave:

innovación educativa; educación superior; inmersión social; competencias afectivas

La reducción de contenidos humanísticos en el currículum universitario ha minado la capacidad de los estudiantes para autoimponerse algunas restricciones éticas que, por un lado, impiden dañar a los demás y, por el otro, les permiten sentir compasión ante el sufrimiento ajeno. El objetivo de esta investigación fue explorar de qué forma las inmersiones sociales en formato digital posibilitan el desarrollo de la simpatía en los estudiantes universitarios. Se realizó una investigación de naturaleza cualitativa y de alcance descriptivo donde participaron 98 estudiantes de una universidad privada de México, de distintas titulaciones y semestres, analizándose 687 entradas de una bitácora digital. Se encontró que los elementos del proceso simpatético observados en los diarios de inmersión se pueden categorizar en tres tipos: percepción-escucha, imaginación y razonamiento crítico-juicio. Asimismo, las expresiones del concepto de simpatía que articularon los universitarios se clasificaron en: repetición-recuerdo, comprensión y aplicación. Estos resultados nos permiten concluir que la universidad, por su influencia, no debería renunciar al compromiso de formar al estudiantado en las competencias que les permita entender a quienes le rodean desde su propia piel, desde su realidad dolorosa, para transitar hacia una sociedad con un sentido de humanidad más elevado.

(*) Autor de correspondencia / Corresponding author

1. Introducción

Motivado por descubrir cuáles eran las causas que impedían a las personas “imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2010, p. 25), Adam Smith emprendió una larga investigación filosófica que se abrevia en la siguiente premisa: “Por más egoísta que se pueda suponer al hombre, existen evidentemente en su naturaleza algunos principios que le hacen interesarse por la suerte de otros, y hacen que la felicidad de estos les resulte necesaria, aunque no derive de ella nada más que el placer de contemplarla” (p. 49).

Este sentimiento moral, que posee desde la persona más humanitaria y virtuosa que conozcamos, hasta el malhechor o “más brutal violador de las leyes de la humanidad” (p. 49), podría “utilizarse sin mucha equivocación para denotar nuestra compañía en el sentimiento ante cualquier pasión” (p. 52). Sin embargo, “en su sentido más propio y original, denota la compañía de sentimientos con el padecer y no con el placer de los demás” (p. 113).

Es importante destacar que, aun y cuando este sentimiento moral puede llegar a brotar como efecto del contagio derivado de ver la emoción sentida por otra persona, en un sentido profundo, la simpatía “no emerge tanto de la observación de la pasión como de la circunstancia que la promueve” (p. 53)¹. Nuestro autor explica el proceso simpatético en los siguientes términos:

Dado que carecemos de la experiencia inmediata de lo que sienten las otras personas, no podemos hacernos ninguna idea de la manera en que se ven afectadas, salvo que pensemos cómo nos sentiríamos nosotros mismos en su misma situación. [...] La imaginación nos permite situarnos en su posición, concebir que padecemos los mismos tormentos, entrar por así decirlo en su cuerpo y llegar a ser en alguna medida una misma persona con él y formarnos así una idea de sus sensaciones, e incluso sentir algo parecido, aunque en una intensidad menor (pp. 49-50).

Además de esta primera función –la de ponernos en el lugar de los otros y sentir lo que sienten, proyectándonos en su situación e imaginándonos cómo nos sentiríamos en dicho lugar y, ser conscientes de cómo ellos se sienten con relación a las cosas que les afectan–, Smith consideró que dicha noción nos permite articular dos tipos de valoración moral: “el primero es un juicio acerca de la ‘propiedad de la acción’, que la enjuicia como correcta o incorrecta. El segundo, es el juicio sobre el mérito o el demérito de la acción; el juicio sobre lo que merece el orgullo o la vergüenza, la recompensa o el castigo” (Raphael, 1985, pp. 29-30).

Al ser el otro en Smith “un ser real, particular y concreto, en vez de un otro general, universal y abstracto” (Hurtado, 2013, p. 47), la simpatía smithiana es una forma de conocimiento práctico”, que nos sirve para “hacemos cargo de la situación que pueda estar atravesando otra persona, aun cuando en nuestras circunstancias presentes no podamos atenderla y participar directamente en ella” (Suárez, 2009, p. 162).

Visto de esta manera, y para fines de nuestra investigación, entendemos que la simpatía es “la correspondencia que existe entre los sentimientos de un agente y los de quien es el espectador de estos, una vez que éste, poniéndose en el lugar del actor, ha considerado que las causas que originaron sus sentimientos son adecuadas a la intensidad, efecto y consecuencias con que se expresan” (Ayala, 2018, p. 80).

Y si bien es cierto, la anterior definición no resume todas las aristas que sobre dicho concepto han puesto sobre la mesa la psicología cognitiva y filosofía de la mente, para quienes nos desenvolvemos en las aulas universitarias, resulta por demás oportuno preguntarnos si la simpatía es un instrumento moral necesario para entender los sentimientos que detona la condición de vida de quienes nos rodean, especialmente de aquellos que viven en condiciones de vulnerabilidad, y acompañarlos en su sentir.

Tal respuesta, en buena medida, vendrá de la evidencia empírica que los estudios de campo pueden ofrecer, y de nuestra comprensión sobre lo que la población estudiada entienda por simpatía.

Así pues, el presente artículo expone los resultados de un estudio que da cuenta de la forma en que se expresa la simpatía en una de las unidades de formación del Servicio Social, denominada *inmersión social en formato digital*, impartida por una universidad privada de México.

Cabe señalar que el servicio social, además de ser un mandato contenido en la Ley General de Profesiones, que debe ser seguido por todo el estudiantado universitario mexicano, busca desarrollar un conjunto de competencias de aprendizaje que posibilite el desarrollo del compromiso ético y ciudadano de los futuros

¹ Para los fines de esta investigación los conceptos de empatía y simpatía se utilizan como sinónimos. Esto se debe a que en la cotidianidad de las aulas universitarias, el ponerse en el lugar del otro y hacerse cargo del sentimiento que este experimenta, se utiliza de manera indistinta, cuestión que se refleja en las citas expuestas por los estudiantes.

profesionistas. Si bien el servicio social se suele realizar de forma presencial, durante la Pandemia de Covid-19 se experimentó con inmersiones digitales.

Antes del nuevo milenio el concepto de inmersión ligado a las tecnologías digitales aún se encontraba en desarrollo y se utilizaba como un término metafórico derivado de estar sumergido en agua, lo cual implica aprender a hacer las cosas que el nuevo ambiente hace posible (Murray, 1998).

La inmersión ligada a las tecnologías también puede dividirse en tres categorías: la inmersión espacial, la inmersión temporal y la inmersión emocional. La inmersión espacial genera en el espectador la sensación de experimentar con claridad los espacios físicos en que se desarrollan ciertos eventos; la inmersión temporal se trata sobre el involucramiento del espectador a lo largo del tiempo con una trama o sucesión de eventos y la inmersión emocional se refiere a al involucramiento emocional o grado de empatía/antipatía hacia una historia o sucesión de eventos (Ryan, 2001; Fonseca Hidalgo, 2013).

En la mayoría de las actividades académicas en línea se ha eliminado la distancia que comúnmente se asocia con el liderazgo y ritmo del aprendizaje, que comúnmente recaía en el profesor. Para los cursos online, el involucramiento que puedan tener los alumnos es muy importante para lograr los objetivos del curso (Ballesteros, 2021).

Durante la pandemia de Covid-19 surgió un auge en educación online, ya sea que se estuviera preparado para ello o no, en esos momentos el aprendizaje pasó por un proceso de prueba y error de los que aún no conocemos todas sus consecuencias y no será hasta dentro varios años cuando podamos conocerlas (Aguilar, 2020). Las actividades ligadas al servicio social también tuvieron que adaptarse. De ahí que el objetivo de esta investigación haya sido el de explorar en qué forma las inmersiones sociales en formato digital posibilitan el desarrollo de la simpatía en los estudiantes universitarios. Sobre el proceso en que ésta se desarrolla dará cuenta el siguiente apartado.

2. Marco de referencia

Para lograr el objetivo planteado, es necesario abordar las bases teóricas que servirán de referencia durante la investigación. En este caso, los principales constructos son: la simpatía experimentada por quien es el espectador de los sentimientos de un agente y los elementos del proceso simpatético.

En el planteamiento smithiano, la capacidad de actuar con simpatía viene inscrita en la naturaleza humana. En mayor o menor medida somos capaces de ponernos en el lugar de los demás, permitiéndonos comprender y dimensionar el impacto que tienen en ellos las alegrías y penas que surgen en su vida cotidiana.

Por la manera en que brota y se manifiesta, la simpatía es, al mismo tiempo, un sentimiento moral y un valor relacional. Sentimiento, porque puede surgir de manera espontánea, y valor porque nos mueve “hacia el bien y el cambio moral” (Bloom, 2018. p. 14) que se desea y espera en cualquier relación interpersonal.

Y aunque comparte los mismos rasgos de las muchas pasiones que experimentamos, la simpatía no debe entenderse como un sentimiento que brota sólo de un “contagio espontáneo”. Como decíamos líneas arriba, la simpatía, más que un chispazo emotivo, debe ser entendida como un proceso donde un espectador haciendo uso de su imaginación, logra ponerse en el lugar de otra persona para determinar si las causas que originaron sus sentimientos corresponden a la intensidad y efectos que estos provocan (Smith, 2004, p. 54).

El espectador, actor al que Smith se refirió de muchas maneras –el hombre dentro del pecho, espectador recto e imparcial, juez equitativo, juez interior, ilustre recluso, etc. (Smith, 2004)–, aprobará o determinará como correcto cualquier sentimiento del que sea testigo, cuando en el cambio de posiciones con el agente comprende que la pasión expresada por éste se ajusta a la causa que la provoca. Por el contrario, la simpatía hacia el sentimiento no será posible si en el cambio de posiciones, el espectador reconoce que el sentimiento expresado por el agente no se ajusta al objeto o causa que lo provoca y, además, genera efectos con consecuencias negativas para él o quienes le rodean.

Para West (1996), el espectador imparcial se representa a través de “una persona real o imaginaria” (p. 92). Otteson (2002) señala que la figura del espectador imparcial es “una metáfora: una construcción filosófica para explicar cómo la gente hace en la práctica los juicios morales, justo como las tres leyes del movimiento de Newton son una construcción filosófica para explicar la forma en que las cosas se mueven” (p. 46). Fleischacker (2004) considera la noción como “el fundamento moral de la justicia smithiana” (p. 46). Haakonssen (2006) ve al espectador imparcial como el elemento del modelo ético smithiano que posibilita la vida moral, ya que se “erige en el juez ideal de nuestro comportamiento” (p. 152). Muller (1995) ve la noción como “el referente de la conducta meritoria” (p. 104), mientras que para Raphael (1975), “es una creación de la imaginación” (p. 90).

Así pues, este imaginario cambio de roles permite al observador subsanar las distorsiones dejadas por sus sesgos –valorales, culturales, emocionales, etcétera– o los vacíos de todo aquello que perciben e informan sus sentidos, abriéndose así la posibilidad que el espectador se ponga en el lugar del otro, llegue a sentirse como él y se sienta dispuesto a acompañarle, e incluso hacerse cargo de su alegría o pesar.

En ese sentido, la imparcialidad del juicio moral del espectador, como dice James Otteson, es posible porque Adam Smith “piensa que es posible para nosotros separar en nuestra imaginación todas las peculiaridades que podrían hacer que nos interesáramos o fuéramos parciales en algún aspecto. Smith dice que nos dividimos en dos personas, la primera que realmente somos y la versión desinteresada de nosotros mismos (Otteson, 2002, p. 47).

Por tanto, la simpatía al ser el resultado de un proceso razonado guiado por la imaginación actúa, por un lado, como uno de los fundamentos del juicio sobre la propiedad y la justicia, la incorrección o la injusticia, lo meritorio o reprochable de una acción y, por el otro, como un puente dorado que permite a cualquier persona sensibilizarse y comprender la realidad que influye y pesa sobre quienes le rodean.

3. Método

Con el fin de explorar en qué forma las inmersiones sociales en formato digital posibilitan el desarrollo de la simpatía en los estudiantes universitarios, se plantearon dos preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son los elementos del proceso simpatético evidentes en los diarios de inmersión en una experiencia de inmersión social digital? y 2) ¿Qué nivel de entendimiento expresan los alumnos sobre el concepto de simpatía en los diarios de inmersión en una experiencia social digital?

Para responder a estas preguntas, se planteó una investigación con un diseño no experimental. En esta investigación participaron 98 estudiantes de una universidad privada del norte de México, de distintas titulaciones y de distintos semestres. Dado que no se buscaba generalizar, sino comprender las experiencias de los estudiantes al participar en una inmersión social digital, se optó por un estudio cualitativo. Asimismo, dado que se buscaba analizar la experiencia de la inmersión social digital sin hacer interpretaciones, se decidió que el alcance fuera descriptivo.

Se analizaron los “diarios de inmersión”, que consisten en una bitácora digital (a través de la herramienta llamada *Padlet*) con entradas diarias a lo largo de las tres semanas de inmersión. En dichas bitácoras, el estudiante llevaba un registro escrito de la vivencia diaria donde articulaba y dejaba plasmadas sus reflexiones guiadas.

Específicamente se analizaron los diarios realizados por los participantes en el periodo comprendido entre el 11 y 29 de enero de 2021. Es importante señalar que este tipo de inmersiones se realiza normalmente de forma presencial, pero, debido a las restricciones generadas por la pandemia de Covid 19, esta inmersión particular se realizó de manera digital. La inmersión social se realiza a lo largo de tres semanas durante periodos intensivos de verano o invierno del calendario escolar establecido. Utiliza la metodología *SlowU* (Lafuente & Gómez-Abad, 2020) para atender una problemática social que presenta una Organización Socio Formadora (OSF) y es facilitada por un docente. Un grupo de aproximadamente 30 estudiantes trabajan en conjunto con las personas que atiende la organización. En este caso, las sesiones se realizaron a través de la plataforma *Zoom*.

Se siguió el método de comparación constante de Lincoln y Guba (1985). Este método no inicia con temas o categorías predefinidas sino con los datos mismos, es decir, de ellos surgen las categorías teóricas y las proposiciones relacionales a través de un proceso de razonamiento inductivo. Se definió a las entradas de los diarios como las unidades básicas de análisis. Se seleccionaron días que se consideraron determinantes para la formación. 1) Día 3: durante todo ese día los estudiantes se sumergen/envuelven en actividades en la problemática social que presenta la OSF; 2) Día 5: en este día cada grupo de estudiantes presenta a la OSF dos propuestas como respuesta a la problemática presentada para iniciar con el desarrollo del producto o servicio que se presentará a la OSF; 3) Día 10: cierra la etapa de diseño del producto o servicio y el grupo de estudiantes ha recibido retroalimentación continua por parte de la OSF; 4) Día 14: el estudiante finaliza el desarrollo del producto o servicio y; 5) Día 15: el grupo de estudiantes hace entrega del producto o servicio a la OSF.

Una vez seleccionadas todas las entradas relevantes para la investigación, se continuó con la identificación de las frases puntuales asociadas a las preguntas de investigación. En este caso se seleccionaron 687 entradas de 98 diarios, que constituyeron las unidades de análisis que fueron ordenadas con base en las preguntas planteadas y los participantes que las respondieron. El proceso de comparación se terminó cuando se consiguió la saturación de la muestra, es decir, el punto en el cual se había analizado una cierta diversidad de ideas y con cada nuevo diario de inmersión analizado no aparecían nuevas categorías.

Para asegurar la fiabilidad de la codificación de los evaluadores, dos investigadores realizaron la codificación de manera separada. Para el caso de las divergencias, los dos investigadores analizaron juntos las unidades de análisis para llegar a un acuerdo sobre su codificación.

Finalmente, para mantener el anonimato de los participantes, se ha definido que los fragmentos de los comentarios usados se codifiquen de la siguiente forma: se utilizó el código que representa la abreviación del campus en donde se encontraba inscrito el estudiante. Se coloca un guion seguido del número del estudiante en el documento y a continuación la abreviación de la organización socio formadora (OSF) para finalmente cerrar con el día de la experiencia en que el estudiante plasmó su reflexión, quedando de la siguiente forma XYZ (Abreviación del Campus) - ## (Número del estudiante), XYZ (código de la OSF), # (día de la experiencia); ejemplo: CEM-40CASAMIX5

4. Resultados

Para facilitar la lectura de los resultados, estos se presentan con base en las dos preguntas de investigación:

a) *¿Cuáles son los elementos del proceso simpatético que son evidentes en los diarios de inmersión en una experiencia de inmersión social digital?*

Como resultado del análisis se encontró que los elementos del proceso simpatético observados en los diarios de inmersión se pueden categorizar de la siguiente manera: 1) Percepción-escucha, 2) Imaginación, 3) Razonamiento crítico - juicio. Es importante aclarar que la categorización se realizó de manera inductiva, es decir, no se partió del proceso simpatético sugerido en el marco teórico. Sin embargo, las categorías encontradas coincidieron en gran medida con las propuestas en el marco teórico.

1. Percepción-escucha

Esta categoría se define como la escucha del individuo doliente en su singularidad, cuestión que para diversos estudiantes significó: dar cuenta de su propia vulnerabilidad; identificar las fuentes de sufrimiento del otro y; reconocer los derechos vulnerados.

Expresiones como: *«El día de hoy fue fuerte. Existe una amplia diferencia entre información investigada en internet y lo narrado por los testigos»* (CSF-4ALE4), nos indican cómo es que cualitativamente la escucha expone al estudiante a ser invadido por la narrativa del otro y, por ende, a abrir su espacio afectivo, cuestión que le posibilita imaginar.

En este sentido, al ser partícipe de la escucha como proceso, el estudiante no sólo se permite ser afectado por el dolor del otro, sino que, además, se da cuenta de su propia vulnerabilidad. Lo anterior se presentó de manera específica en los diarios de inmersión que tuvieron como Organización Socio Formadora a una organización de carácter internacional donde anotaciones como: *«Las personas que atiende la organización son prácticamente iguales a mí, a ti, y a todos nosotros, pues solían tener una vida normal, pero quedaron indefensos en el momento en el que tuvieron que huir»* (CCM-6ACNUR3), dan cuenta que la escucha del otro, al resonar en su espacio vital, posibilita al estudiante percatarse de posibilidades que anteriormente no vislumbraba.

De igual manera, algunos estudiantes fueron capaces de identificar las fuentes de sufrimiento del otro, lo cual influye en su deseo de tomar acción. Afirmaciones como: *«Creo que la principal razón por la que existen estas injusticias es porque en el país tenemos muy arraigado ese pensamiento de ¿Por qué querría que a otros les fuera bien?» Se trata de un pensamiento individualista que se presenta en la mayoría de los mexicanos», y; «nos enfrascamos en el día a día de nuestro entorno y no volteamos a ver más allá de lo que actualmente nos rodea»* (GDL-96AUGE10), explicitan el modo en que los estudiantes identificaron el egoísmo, el individualismo y la indiferencia como partes fundamentales del origen del sufrimiento del otro.

Un hallazgo importante nos remite al hecho de que los estudiantes no sólo identifican las fuentes de sufrimiento del otro, sino que, además, reconocen los derechos que les han sido negados a los individuos que les ofrecen su testimonio, aspecto que consideramos los conduce a enjuiciar el papel de la sociedad, el gobierno, y de ellos mismos, en la configuración de las problemáticas abordadas en cada inmersión. Anotaciones como: *«se trata de una situación que incluso termina en el incumplimiento de los derechos humanos. La sociedad y el gobierno en conjunto deberían de favorecer herramientas y condiciones que propicien su atención,*

su inclusión y su seguimiento de una manera personalizada para garantizar su florecimiento humano» (MTY-57Ins.N.A3), dan cuenta de cómo tras la escucha testimonial, el estudiante es afectado para comenzar a cuestionar el papel de la legalidad aplicada en cada caso, rompiendo de este modo con generalizaciones derivadas de la desconexión moral a través de un seguimiento personalizado que garantice el florecimiento de la singularidad vulnerada.

2. Imaginación

Esta categoría se determina por el reconocimiento de los distintos tipos de sentimientos asociados a la condición del otro.

Sobre lo anterior, cabe destacar que, con la indagatoria se encontró que el reconocimiento por parte de los estudiantes de los distintos tipos de sentimientos asociados a la condición del otro está vinculado en su totalidad con los sentimientos asociados al padecer (destacándose la melancolía, la impotencia, el dolor, la frustración, el sufrimiento y el enojo).

Ejemplo de este acento dado a los sentimientos del padecer son: *«generé mucha empatía con ellos e incluso me invadieron sentimientos de melancolía e impotencia por saber que esto pasa en el país y que se violaban los derechos de estas personas tan seguido»* (CCM-8ACNUR10). Este argumento da cuenta de que, cuando se presenta la escucha, y en específico cuando en el testimonio del otro se precisan sentimientos que denotan el padecer, los alumnos logran imaginar y con ello dar pie al proceso simpatético.

En este campo, una anotación especial nos remite a un proyecto de inmersión propio de la Huasteca. Hacemos referencia a este proyecto de inmersión en específico, debido a que se vislumbró que la imaginación de los estudiantes no se refiere en este caso a un ámbito exclusivamente humano, sino que se remite al parque, y a los seres vivos que habitan en éste. En uno de los diarios se lee: *«He tenido cambios porque ahora he generado muchos vínculos; empecé a sentir mucha compasión por el parque y por los seres vivos que habitan en ese lugar»* (MTY-62PHUASTECA10). Así, en esta inmersión, pudimos ver que la simpatía con el padecimiento va más allá del sufrimiento humano, extendiéndose a todo ser vivo.

3. Razonamiento crítico-juicio

Se comprende esta categoría como la resignificación del estudiante de su perspectiva sobre la realidad social. En esta investigación comprendemos el juicio como la expresión de razonamientos críticos.

Sobre lo anterior, cabe apuntar que la búsqueda de una relación simpatética por parte de los miembros de la comunidad implica la disposición de juicios asentados en razonamientos críticos que posibilitan la construcción de un sentido de pertenencia, lo cual coadyuva en la composición de una comunidad moral.

Un ejemplo de lo anterior se expresa en uno de los diarios de inmersión, donde descubrimos un cambio de perspectiva respecto al sufrimiento del otro: *«en la primera semana de servicio social fue cuando realmente me di cuenta de las necesidades del mundo y cómo es que hay personas que sufren lo que yo ni siquiera imaginaba»* (PUE-32FIRM10).

Otro ejemplo de cambio de perspectiva en el juicio, pero ahora respecto a la dignidad del otro, dice: *«Me ha ayudado mucho el estar con las personas del asilo ya que con ellas he visto lo distintas que son todas las vidas. He aprendido que las personas mayores no son los conceptos que a veces creemos; no son estorbos ni personas inútiles, son personas que tienen sabiduría e historias que platicar»* (CEM-38CASAMIX5).

Un último ejemplo de cambio de paradigma, pero ahora respecto al privilegio que los estudiantes viven, es: *«Soy un profundo seguidor de aquella filosofía que menciona que para llegar a salir de la situación en la que estás, es necesario que trabajes y te esfuerces para lograr estar en la posición donde deseas aterrizar; no obstante al analizar la situación en la cual se encuentran aquellas personas de las comunidades marginadas, me queda claro que en ocasiones, no basta con esforzarte para salir adelante, pues tu misma condición a veces es determinante para que no logres salir del bache en el que te encuentras»* (GDL-68CCC3).

Como última anotación referente a esta categoría, es necesario señalar que la verbalización del cambio de perspectiva en el juicio moral conduce al estudiante a la enunciación de la necesidad de tomar acción en la problemática experimentada. Anotaciones en los diarios de inmersión como: *«hubo un cambio en mi modo de ver a los recolectores, pues al conocer sobre la cantidad de horas que trabajan a diario y el promedio de ganancia que hacen por día, me di cuenta que requieren de nuestro apoyo en el brindarles los reciclables y más porque esta práctica es nuestra responsabilidad hacia ellos y en especial al medio ambiente»* (MTY-52ProInderL5), da cuenta

de cómo la racionalización, entendida como cambio de paradigma y mirada, conduce a los estudiantes a través de un proceso simpatético que deriva en la renovación del juicio moral y la toma acción cívica.

b) *¿Qué nivel de entendimiento expresan los alumnos sobre el concepto de simpatía en los diarios de inmersión en una experiencia social digital?*

Las expresiones del concepto de simpatía dispuestas en los diarios de inmersión nos condujeron a generar tres categorías de estudio: 1) la repetición-recuerdo, la cual remite a una reiteración de la definición brindada por los facilitadores; 2) la comprensión, la cual exige por parte de los alumnos una reflexión metacognitiva y, por último; 3) la aplicación, la cual remite a la capacidad de escucha y al uso del pensamiento crítico para la generación de una interacción con el otro que exige tomar acción.

Con relación a la conceptualización de la simpatía, cabe apuntar como primer punto que, durante la inmersión social, a los alumnos se les facilitaron recursos por medio de una plataforma digital donde abordaron diversas conceptualizaciones sobre la noción de simpatía.

Con relación a lo anterior, se vislumbra que en los diarios de inmersión los alumnos repiten la definición brindada, haciendo explícito que la misma es recordada. Un ejemplo de lo anterior es: *«Para mí, es una capacidad que tenemos como seres humanos para comprender los sentimientos de los demás, para ponerse en el lugar del otro, e incluso sentir lo que esa otra persona está sintiendo sin necesidad de haberlo vivido»* (GDL-89PROSOCIEDAD5).

A lo anterior, y como segundo punto, habría que señalar que en diferentes expresiones de la noción, los alumnos no sólo citan o parafrasean las nociones facilitadas, sino que además las llevan al terreno de la comprensión o al terreno de la aplicación, entendiendo por comprensión la que los alumnos interpretan la noción brindada para generar una reflexión metacognitiva.

Lo anterior se vuelve explícito a través de las siguientes menciones encontradas en los diarios: 1) *«es agarrar los zapatos de la otra persona y ponértelos. Sin duda no es fácil tratar de ser empáticos, es sencillo desde un nivel superficial y me atrevería a decir que meramente banal, sin realmente ponerle poco interés. Para realmente ser empáticos tenemos que entender la perspectiva que tienen las personas y todo lo que han vivido; tenemos que analizar el por qué se comportan de una determinada manera y entender las experiencias que han vivido a lo largo de su vida; ponernos genuinamente en su lugar. Empatizar es entender que si nosotros hubiésemos vivido lo que ha vivido esa persona muy probablemente pensaríamos, nos comportaríamos de la misma manera e incluso sufriríamos de la misma manera. Empatizar es un trabajo que sin duda requiere de dedicarle el suficiente tiempo [para] hacer una verdadera reflexión»* (GDL-90PROSOCIEDAD4) y; 2) *«Al terminar esta semana pude comprender lo que en verdad significa la empatía y todo lo que conlleva. La empatía la entiendo como la habilidad de escuchar a los demás, tener en cuenta su perspectiva y entender que esa es su realidad. Muchas veces queremos hacer sentir mejor a la otra persona o resolver su problema, pero la realidad es que solo podemos escuchar y tratar de entender lo que el otro está sintiendo. Al trabajar con organizaciones es necesario tener siempre en cuenta la empatía como un valor imprescindible. Esto se resume en que entender al otro significa reconocerlo, implica no hacer juicios y considerar a la empatía como una decisión»* (MTY-56Ins.N.A5).

Por aplicación entendemos la capacidad de escuchar y emplear el pensamiento crítico para generar una interacción con el otro que interpela a los alumnos, y les exige tomar. Como ejemplos de la aplicación del concepto tenemos: 1) *«Esta semana percibí la empatía como estar en el lugar del otro, entendiendo cómo es su vida diaria, el entorno en el que se desarrolla, los retos que enfrenta, sus preocupaciones, necesidades, sus intereses y lo que espera para su futuro. Primero fue importante entrar en contexto conociendo las historias de sus vidas para tener un acercamiento intelectual, cultural, socioeconómico, físico y emocional. Después de conversar, fue más fácil entender por los retos a los que se enfrentan como el sentimiento de improductividad, frustración por dependencia, depresión, preocupación por estabilidad económica y por tener acceso a servicios indispensables como al sector de salud, a la alimentación, a la vivienda y a la vestimenta»* (CEM-40CASAMIX5) y, 2) *«La empatía es la capacidad afectiva que tienen las personas de comprender la realidad ajena de las personas, la cual es usualmente a través de los sentimientos del prójimo. Coloquialmente hay una frase que define este término: "ponerse en los zapatos del otro"»* (MTY-54Ins.N.A.5) Y *«esta semana considero que logré ejercitar mi empatía con el socio formador primeramente escuchando lo que el Instituto Nuevo Amanecer tenía por compartirnos, otorgándome una perspectiva. Igualmente me abstuve de emitir juicios sin valor o prejuicios de la situación, reconociendo a su vez la situación en la cual se encuentran las personas a las que atiende el socio formador. Y finalmente comunicándolo al socio formador mediante una propuesta redonda que plasmara mi compromiso y empatía con la causa. Considero que más allá de ponerme en los zapatos del otro" la empatía la viví al escuchar al socio formador con la mera intención de querer comprender su situación, e interesarme por la situación continuando mi interés»* (MTY-54Ins.N.A5).

5. Discusión

Los resultados obtenidos a lo largo de la investigación trajeron a esta el eco de algunas voces que resuenan en una discusión que aún no ha concluido. Por ejemplo, en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Friedrich Nietzsche (2010) afirma que el joven actual

siente que no puede guiarse a sí mismo, que no puede ayudarse a sí mismo: se asoma entonces sin esperanzas al mundo cotidiano y al trabajo cotidiano. Lo rodea el ajeteo más trivial y sus miembros se aflojan desmayadamente [:] [...] siente pereza, temor al trabajo, espanto ante todo lo que es grande, se nota lleno de odio hacia sí mismo. [...] No atribuye la menor importancia a sus luchas internas y se siente dispuesto para cualquier utilidad real, aunque sea ínfima. Entonces intenta consolarse con una acción incesante y apresurada, para esconderse, así, de sí mismo (p. 156).

El acto de esconderse a sí de sí mismo, así como el acto de no atribuir menor importancia a las luchas internas, es decir, a los afectos, con los cuales Nietzsche retrata a los jóvenes de su tiempo, es una patología que desgraciadamente podría hallarse subrepticamente en la contemporaneidad.

Ante ello, la pregunta por hacer es: ¿cómo transgredir la crisis afectiva que aflige a nuestros jóvenes?, es decir, ¿cómo romper con la crisis de espíritu que acosa nuestras universidades? Si se prolonga esta crisis de espíritu, que Nussbaum ha denominado como crisis silenciosa, en breve habrá una producción seriada de ciudadanos acrílicos, faltos de simpatía y capacidades para desarrollarla (Nussbaum, 2010, p. 20).

La dificultad referida por los estudiantes que participaron en las inmersiones sociales para “responder del otro” (Mèlich, et al., 2001) y ponerse en su lugar haciendo uso de la imaginación, es uno de los efectos visibles de la reducción de los contenidos asociados a las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga una utilidad para ser competitivas en el mercado global, dirá Nussbaum (2010), estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y corazón de padres e hijos. Más aun, “aquello que podemos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para la renta” (p. 20).

En ese sentido, con base en los resultados encontrados en este estudio, podemos afirmar que la inmersión social es una suerte de contrapeso al adelgazamiento de contenidos humanísticos en el currículum universitario, ya que contribuye al desarrollo del proceso simpatético, tal como pudimos comprobar en la investigación.

Sin embargo, aun y cuando el propósito que vertebra las inmersiones sociales parece claro, éste no logra eludir la pregunta sobre la eficacia de la simpatía, ya que esta como, señala Paul Bloom (2018), podría reducirse a sólo ser un sentimiento estéril, prejuicioso, estrecho de miras,

una guía moral mediocre [que] fundamenta juicios pobres y con frecuencia motiva indiferencia y crueldad. [...] [Que nos] puede llevar a tomar decisiones irracionales y políticas injustas; puede desgastar relaciones importantes, como las que existen entre un doctor y su paciente, y hacernos malos amigos, padres, esposos o esposas. [...] Ser empático es distinto a ser compasivo, amable y, sobre todo bueno. Desde un punto de vista moral estamos mejor sin la empatía (pp. 14-16).

A la luz de los resultados de este estudio, ¿es posible contraargumentar la valoración de Bloom con relación a la simpatía?

Si bien es cierto, como apunta Nussbaum (2010), “la empatía, no equivale a la moral” (p. 64), como vimos en los diarios de inmersión, ésta contribuye al desarrollo de la sensibilidad moral del estudiantado, despertando su interés y consideración por los demás, particularmente en aquello que tiene que ver con la serie de vulnerabilidades que se desprenden de la imposibilidad de disfrutar de algunos derechos sociales negados.

Para Bloom (2018) dicha posibilidad no es real, a menos que entendamos la empatía en otros términos, no como Smith la entendió, es decir, sintiendo lo que otros sienten, particularmente su dolor, sino entendiéndola como la capacidad de

comprender lo que ocurre en las cabezas de otras personas, saber qué los motiva, qué les causa felicidad, y dolor, y qué consideran humillante o enaltecedor. No estamos hablando sobre que yo sienta

tu dolor, sino más bien que yo entienda que estás sintiendo dolor sin que necesariamente tenga que experimentarlo (p. 51).

Por tanto, dirá Bloom (2018), no es la empatía sentimental, sino la empatía cognitiva, “la que puede convertirse en una herramienta útil –necesaria para aquel que desea ser una buena persona–, pero moralmente es neutral. [...] Es mucho mejor usar el razonamiento y hacer un análisis costo-beneficio, con base en una bondad y una compasión más distanciada” (p. 54).

La empatía cognitiva defendida por Bloom apuesta por la deducción lógica de la situación de los demás sin intermediación alguna de los sentimientos, porque “actuamos mejor cuando confiamos en la razón” (Bloom, 2018, p. 65). Sin embargo, en los resultados obtenidos, se descubrió que las expresiones en torno a la simpatía provenían de una fuente emotiva, no de una estrictamente racional, poniendo en cuestión el planteamiento de Bloom.

Coincidimos con Bloom en el hecho de que nuestros juicios morales son un reflejo de nuestra capacidad para razonar, sin embargo, ¿podemos afirmar que la respuesta ofrecida ante el dolor ajeno es el resultado de un razonamiento profundo e imparcial?

A decir de Nussbaum (2010),

La comprensión no es un sentimiento confiable en sí mismo. Al igual que otros animales, el ser humano suele sentir comprensión por quienes conoce, pero no siente lo mismo por los desconocidos. [...] También se puede contener el sentimiento de su comprensión por motivos erróneos, como por ejemplo cuando responsabilizamos a la víctima por su desgracia. [...] Así, se torna fácil excluirl[a] de la comprensión y se vuelve difícil ver el mundo desde su perspectiva (pp. 64-65).

Justamente este es el poder humanizador de la simpatía que deja al descubierto algunos de los resultados de nuestro estudio: un espectador deja de serlo en la medida que su imaginación le convierte en agente, haciendo suyo el dolor ajeno y descubriendo, en carne propia, la estrategia para erradicar la fuente que genera dolor.

6. Conclusiones

La crisis silenciosa que vive la universidad, que se expresa en un diseño curricular orientado al lucro, ha venido minando las capacidades del estudiantado para ver de manera simpatética la realidad del otro, haciendo válida la tesis expuesta por Byung-Chul Han en *El enjambre*, y que refiere la necesidad de “un mirar de nuevo”, de absterarnos del “mirar curioso” al que nos conduce “la mirada típica del espectáculo”, la cual es propia “de un mirón” incapaz de tener consideración y respeto de ese otro al que mira. Una sociedad sin respeto dirá Han (2014), “sin pathos de la distancia, conduce a la sociedad del escándalo” (p. 13).

Por tanto, si es verdad que “la educación empieza cuando se oye la voz del otro. [...] del otro como alguien que me llama, que me solicita, y al que yo no puedo ser indiferente” (Mèlich, et al, 2001, p. 12), si es verdad que ciertas vidas, como dice Judith Butler (2010),

no se califican como vidas o, desde el principio, no son concebibles como vidas desde ciertos marcos epistemológicos, tales vidas no se considerarán como vividas, ni perdidas en el sentido pleno de ambas palabras. [...] [Entonces], habrá `sujetos´ que no son plenamente reconocibles como sujetos, y hay `vidas´ que no son del todo –o nunca lo son– reconocidas como vidas” (pp. 13-17).

A menos que tratemos de entender tales vidas desde su propia piel, su realidad dolorosa, es decir, desde el sitio en el que nos ubica la simpatía, la cual, como hemos visto, no es un fin en sí mismo, sino el puente dorado que nos conducirá hacia un horizonte de una convivencia más responsable, solidaria y, sobre todo, compasiva. De allí la importancia de incluir o mantener en el currículum profesional iniciativas de aprendizaje como las inmersiones sociales, aún si son bajo un esquema digital.

Agradecimientos

Los autores desean agradecer el apoyo financiero de *Writing Lab, Institute for the Future of Education*, Tecnológico de Monterrey, México, en la producción de este trabajo.

Contribución de los autores

Luis Armando Hernández-Cuevas: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Validación; Visualización; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Pablo Ayala-Enríquez: Conceptualización; Análisis formal; Validación; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Cruz Verónica Gámez-Hernández: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Software; Visualización; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Gabriel Valero-Ureña: Conceptualización; Análisis formal; Metodología; Supervisión; Redacción - borrador original; Redacción - revisión y edición.

Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Ayala, P. (2018). La simpatía smithiana como vía para reducir la aporofobia derivada de la corrupción. *Veritas*, 41, 69-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732018000300069>
- Ballesteros, H., Íñiguez, E., Yáñez, E., Cárdenas, E., & Benavides, J. (2021). *La educación online como alternativa a la educación presencial*. Ediciones MAWIL. <https://doi.org/10.26820/978-9942-826-87-9>
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía. Argumentos para una compasión racional*. Taurus.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Fleischacker, S. (2004). *On Adam Smith's "Walth of Nations": A Philosophical Companion*. Princeton University Press.
- Fonseca Hidalgo, J. A. (2013). Interactividad vs Inmersión: retos narrativos de la TV Digital. En Mena, A., de la Cruz, S., Fonseca, V., Arce, J. L., Martínez, Y., Florez-Estrada, M., Mayela F. C., Marroquín, L., Vega, P., Campos, I., Garro, L., Carbonell, S., Amador, M., & Monge, A. (Eds.), *Desafíos de la comunicación en Centroamérica* (pp. 759-778). Universidad de Costa Rica.
- Haakonssen, K. (Ed). (2006). *The Cambridge Companion to Adam Smith*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL0521770599>
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k4gh>
- Hurtado, J. (2013). Adam Smith y la escuela del sentido moral. *Ideas y Valores*, LXII(153), 45-72.
- Lafuente, A., & Gómez-Abad, D. (2020). *slowU: Una propuesta de transformación para la universidad*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mèlich, J. C., Poch, C., Palou, J., & Fons, M. (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Síntesis.
- Muller, H. Z. (1995). *Adam Smith in His Time and Ours. Designing the Decent Society*. Princeton University Press.
- Murray, H. J. (1998). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. The MIT press.
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv60c>
- Otteson, J. (2002). *Adam Smith's Marketplace of Life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610196>
- Raphael, D.D. (1985). *Adam Smith*. Oxford university Press.
- Raphael, D. D. (1975). The Impartial Spectator. En A. S. Skinner, & T. Wilson (Eds.), *Essays on Adam Smith*. Clarendon Press.
- Ryan, M. L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. The John Hopkins University Press.
- Smith, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales*. Alianza.
- Suárez, J. (2009). La simpatía como concepto moral. *Anuario filosófico*, XLII(1), 159-178.
- West, E. G. (1996). *Adam Smith into Twenty-First Century*. Cambridge.