



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 27 de enero de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

Neiva

El (Los) suscrito(s):

Rolando Caviedes con C.C. No. 7.711.921,


Natalia Tovar Quintero, con C.C. No. 1.075.233.954.

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado **Fortalecimiento de la cultura empática desde la compasión en los niños y niñas de grado quinto de la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas** presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de **Magíster en Educación y Cultura de Paz**; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

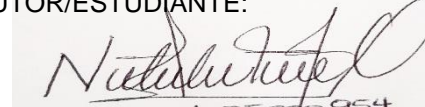
- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:


Firma: _____
7711921

EL AUTOR/ESTUDIANTE:


Firma: _____
CC 1075.233.954

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Fortalecimiento de la cultura empática desde la compasión en los niños y niñas de grado quinto de la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Caviedes	Rolando
Tovar Quintero	Natalia

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 164

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO: Propuesta Pedagógica

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*): Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

ESPAÑOL

INGLÉS

Compasión

Compassion,

Empatía

Empathy

Cuidado

Care

Emociones

Emotions

Paz

Peace

Niños

Children

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Resumen

El conflicto colombiano, ha tenido un enorme impacto y ha dejado dolor, afectaciones emocionales y quiebra de vínculos familiares y comunitarios en la sociedad civil. Este panorama se refleja en los escenarios de la vida diaria, donde la escuela constituyen uno de ellos y precisamente ahí se refleja que la violencia ha permeado a los territorios y sus pobladores pues, los estudiantes llegan a naturalizar las prácticas de violencia como única vía de solución a los conflictos entre ellos.

Ante este horizonte de agresión e indiferencia, surge la necesidad de desarrollar una estrategia que permita mejorar las relaciones de cuidado entre los estudiantes así como también promover la empatía por medio de la práctica de la compasión para generar ambientes de paz. Con este objetivo, se elabora la presente investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo, con un diseño enmarcado en la investigación – creación - innovación, en donde por medio de talleres de sensibilización aplicados se reconocen los saberes y prácticas de los estudiantes de grado quinto en relación con el sentimiento de la compasión. Entre los resultados se logra apreciar que para los estudiantes la compasión surge como un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad y sus prácticas compasivas se realizan como actos de cuidar y compartir o ayuda ante el sufrimiento del otro. Estos resultados permiten concluir que para los estudiantes resulta más viable sentir y realizar actos compasivos por el otro, siempre y cuando éste tenga alguna afinidad o interés en común.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Summary

The Colombian conflict has had a huge impact and has left pain, emotional effects and bankruptcy of family and community ties in civil society. This panorama is reflected in the scenarios of daily life, where the school constitutes one of them and precisely there it is reflected that the violence has permeated the territories and their inhabitants because, the students come to naturalize the practices of violence as the only way of solution to the conflicts between them.

Faced with this horizon of aggression and indifference, there is a need to develop a strategy that allows improving care relationships among students as well as promoting empathy through the practice of compassion to generate peace environments. With this objective, the present investigation is elaborated, which has a qualitative approach, with a design framed in research - creation - innovation, where through knowledge workshops applied the knowledge and practices of fifth grade students are recognized in relation to the feeling of compassion. Among the results it is possible to appreciate that for students compassion arises as a feeling of love and an act of help for the other in a situation of calamity and their compassionate practices are performed as acts of caring and sharing or help in the face of the other's suffering . These results allow us to conclude that it is more feasible for students to feel and perform compassionate acts on the other, as long as they have some affinity or common interest.

APROBACION DE LA TESIS

Jurado 1

Nombre: WILLIAN SIERRA BARÓN

Vigilada Mineducación



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

4 de 4

Henry Steven Rebolledo Cortes

Jurado 2

Nombre: HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES

Myriam Oviedo

Jurado 3

Nombre: MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

Fortalecimiento de la Cultura Empática desde la Compasión en los Niños y Niñas de

Grado Quinto de la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas

Rolando Caviedes y Natalia Tovar Quintero

Universidad Surcolombiana

Notas de Autor

Rolando Caviedes y Natalia Tovar Quintero, Maestría en Educación y Cultura de Paz,

Universidad Surcolombiana

Esta Investigación ha sido parcialmente financiada por la Alcaldía de Neiva, convenio 239-2017

La correspondencia relacionada con esta investigación debe ser dirigida a Rolando o Natalia,

Maestría en Educación y Cultura de Paz, Avenida Pastrana Borrero - Carrera 1

Contacto: varrolo@hotmail.com, natislove@gmail.com

**Fortalecimiento de la Cultura Empática desde la Compasión en los Niños y Niñas de
Grado Quinto de la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas**

Rolando Caviedes

Natalia Tovar Quintero

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación y Cultura de Paz

Asesor: Mg. Hipólito Camacho Coy

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en educación y cultura de paz

Neiva - 2019

Agradecimientos

Principalmente a Dios todopoderoso por permitirnos acceder esta beca de maestría, tan anhelada hace unos años. Consecuentemente agradezco a la alcaldía de Neiva, la secretaria de educación municipal y la ADIH quienes hicieron posibles la adjudicación de las becas por medio del convenio interinstitucional con la Universidad Surcolombiana. De igual manera agradecemos a la doctora Myriam Oviedo Córdoba e Hipólito Camacho Coy quienes con su liderazgo y motivación nos guiaron y animaron en nuestro camino como maestrantes.

También deseamos extender un agradecimiento especial a todos los maestros que fueron parte de nuestro proceso de formación, pero en especial resaltamos a las doctoras Marieta Quintero Mejía y Vera Grabe Loewenherz quienes nos permitieron tener una visión más amplia y crítica en los temas relacionados con la paz, la violencia, los conflictos, la ética del cuidado y la cultura de paz.

Agradecimiento especial a mi compañera de tesis Natalia Tovar Quintero por su inmensa paciencia y trabajo en equipo en estos dos años de estudio. Por otra parte a mi grupo de estudio por brindarme cada uno su talento en las diferentes tareas que realizamos juntos, y por ultimo no siendo menos importante a mi esposa y familia que siempre creyeron en mí y me motivan hacer realidad todos los sueños que me he propuesto. Rolando Caviedes.

Gracias infinitas a mi hija María José García Tovar quien desde mi vientre me acompañó en parte de la maestría, fue mi motivación especial en jornadas largas de estudio y después de su nacimiento sigue estando ahí en casa para recordarme que el cuidado es parte fundamental para el desarrollo de los seres humanos y para el fomento de la empatía. Por último, agradezco a mis compañeros del grupo de estudio de maestría: Rogelio Márquez, Luz Dary Torres, Teresita de Jesús Torres, Quilliam Rúgeles y por su puesto mi compañero de tesis Rolando Caviedes con quienes forjamos lazos especiales de compañerismo y ayuda mutua. Natalia Tovar Quintero.

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	3
Abstract.....	9
Introducción	10
1. Problema de investigación	13
1.1 Objetivos	19
1.1.1 General.	19
1.1.2. Específicos.	19
1.2 Justificación	20
2 Antecedentes.....	23
2.1 Educación para la paz en contextos de guerra y violencia	23
2.1.1 Las memorias del holocausto.	24
2.1.2 Recursos para la enseñanza del holocausto.	27
2.1.3 Experiencias de reconciliación: como superar el apartheid.....	28
2.1.4 Experiencias de perdón y reconciliación: como superar la masacre de hermanos y vecinos de Ruanda.	30
2.1.5 Superar la vulneración de derechos humanos en las dictaduras latino-americanas. ..	32
2.1.6 Las guerras en centroamérica: educación para la paz en el Salvador y Guatemala. ..	40
2.1.7 La construcción de paz en medio de la Guerra Colombia y el conflicto armado.	42
2.2 La Cultura empática en el contexto educativo	49
2.2.1 Empatía, apego, autoestima y estrés.	49
2.2.2 Las emociones y su relación con la empatía.....	50
2.3 La Compasión.....	54
3 Referente Conceptual.....	65
3.1 La Empatía.....	65

3.2	La Ética del cuidado.....	67
3.3	Cuidar de si y del otro.....	70
3.4	El cuidado esencial	76
3.5	Aproximación conceptual de la compasión.....	77
3.6	Autocompasión, compasión con los otros y con lo otro	80
3.7	Estructura cognitiva de la compasión	82
3.8	Obstáculos de la compasión.....	85
2.	Metodología.....	87
4.4	Fases del proceso investigativo.....	89
4.4.1	Formar para Investigar.....	89
4.4.2	Creación.....	89
4.4.3	Intervención.....	89
4.4.4	Sistematización.....	90
4.4.5	Comunicación.....	90
4.5	Actores de la Experiencia	90
4.6	Estrategias y actividades generales.....	91
4.7	Estrategia de recolección de datos	92
4.8	Aplicación de talleres de intervención.....	93
4.9	Técnicas de recolección de la información.....	95
4.9.1	La observación natural.....	96
4.9.2	Los grupos de discusión.	96
4.10	Procesamiento y análisis de la información	96
4.11	Consideraciones Éticas	98
5	Resultados.....	99
5.1	Descripción de escenarios y actores.....	99

5.3 Descripción de saberes y prácticas. acerca de la compasión en niños del grado quinto.....	104
5.3.1 Saberes de los niños y niñas sobre la compasión.	105
5.3.1.1 Compasión como amor por el otro.....	106
5.3.1.2 Compasión como sentimiento de ayuda por el otro.....	106
5.3.1.3 Compasión como sentimiento compartido de dolor ante una situación de calamidad y deseo de poder ayudarlo.	107
5.2.3. Prácticas de los niños y niñas sobre la compasión.....	107
5.2.3.1. Categoría 1. Compasión como actos de cuidar y compartir.	108
5.2.3.1.1. Compasión es cuidar lo otro.	109
5.2.3.1.2. Compasión es compartir momentos con el cercano.	109
5.2.3.1.3. Compasión es cuidar de uno mismo.	110
5.2.3.2. Categoría 2. Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento.	110
5.2.3.2.1. Ayuda en situaciones de dificultad menores o de la vida cotidiana.	111
5.2.3.2.2. Los actos compasivos se realizan para mitigar el dolor o sufrimiento del otro, mediante el acompañamiento, la comprensión de lo sucedido y la orientación ante la situación de estrés.	111
5.2.3.2.3. La compasión por el otro es llegar a comprender y orientar al otro en los momentos de dificultad.....	112
6. Momento Interpretativo.....	114
6.1. Saberes de los niños y niñas sobre la compasión	114
6.2. Prácticas de compasión en los niños y niñas de grado quinto.....	117
6.2.1. Compasión como actos de cuidar y compartir.....	117
6.2.2. Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento de sí mismos, del otro y de lo otro.....	119
6.4. Análisis y sistematización de la experiencia.....	122
6.5. Propuesta pedagógica “Entrelazos”	124
6.5.1 Lineamientos teóricos de la propuesta pedagógica.	125
6.5.1.1 La pedagogía para la paz.	125

6.5.1.1	La ética del cuidado.	125
6.5.1.2	Las emociones.....	126
6.5.1.3	Importancia de trabajar las emociones en el contexto educativo.....	127
6.5.1.4	Cultura empática.	127
6.5.1.5	La Compasión.	128
6.5.2	Lineamientos metodológicos de la propuesta didáctica.....	129
6.5.3	Construcción de la propuesta.....	131
6.5.4	Principios didácticos.	131
7.	Conclusiones y Recomendaciones	140
8.	Referencias	142

Listado de tablas

Tabla 1	Victimas según hechos victimizantes.....	15
Tabla 2	Estrategias y actividades.....	92
Tabla 3	Nombres y objetivos de los talleres de intervención.....	94
Tabla 4	Momentos de los talleres de intervención.....	95
Tabla 5	Categorías y subcategorías de análisis	97
Tabla 6	Taller N°1. Sentimientos que generan empatía y compasión.....	132
Tabla 7	Taller N°2. Cuidado de mí.	134
Tabla 8	Taller N°3. Definiendo la Compasión.....	135
Tabla 9	Taller N°4. Compasión con el odiado.....	136
Tabla 10	Taller N°5. Compasión con el lejano.	137

Listado de figuras

Figura 1.	Talleres de intervención y sensibilización.....	93
Figura 2.	Taller de encuadre	103
Figura 3.	Saberes de los niños y niñas sobre la compasión	105
Figura 4.	Categorías y subcategorías de las prácticas de compasión.....	108
Figura 5.	Compasión como actos de cuidar y compartir.	109
Figura 6.	Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento de los demás.....	111
Figura 7.	Etapas propuesta didáctica.	132

Resumen

El conflicto armado colombiano, a lo largo de su historia, ha tenido un enorme impacto y ha dejado una estela de muerte, dolor, afectaciones emocionales y quiebra de vínculos familiares y comunitarios en la sociedad civil. Este panorama se refleja en los diferentes escenarios de la vida diaria, donde la escuela constituye uno de ellos y precisamente ahí se refleja que la violencia ha permeado a los territorios y sus pobladores pues, los estudiantes llegan a naturalizar las prácticas de violencia como única vía de solución a los conflictos entre ellos.

Ante este horizonte de agresión e indiferencia, surge la necesidad de desarrollar una estrategia que permita mejorar las relaciones de cuidado entre los niños y niñas en edades escolares así como también promover la empatía por medio de la práctica de la compasión para generar ambientes de paz. Con este objetivo, se elabora la presente investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo, con un diseño enmarcado en la investigación – creación - innovación, en donde por medio de cuatro talleres de sensibilización aplicados se reconocen los saberes y prácticas de un grupo específico de 12 estudiantes de grado quinto en relación con el sentimiento de la compasión. Entre los resultados más significativos se logra apreciar que para los estudiantes la compasión surge como un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad y sus prácticas compasivas se realizan como actos de cuidar y compartir o ayuda ante el sufrimiento del otro. Estos resultados en general permitieron concluir que para los estudiantes resulta más viable sentir y realizar actos compasivos por el otro, siempre y cuando éste tenga alguna afinidad o interés en común. Como producto final se elabora una propuesta didáctica del cuidado para la paz con énfasis en el fortalecimiento de la empatía por medio de la compasión.

Palabras Claves: compasión, empatía, cuidado, emociones, paz, niños.

Abstract

The Colombian armed conflict, throughout its history, has had an enormous impact and has left a trail of death, pain, emotional effects and bankruptcy of family and community ties in civil society. This panorama is reflected in the different scenarios of daily life, where the school constitutes one of them and precisely there it is reflected that the violence has permeated the territories and their inhabitants because, the students come to naturalize the practices of violence as the only way of solution to the conflicts between them.

Faced with this horizon of aggression and indifference, there is a need to develop a strategy that improves the care relationships between children of school age as well as promoting empathy through the practice of compassion to generate peace environments. With this objective, the present research is prepared, which has a qualitative approach, with a design framed in research - creation - innovation, where through four applied sensitization workshops the knowledge and practices of a specific group of 12 fifth grade students in relation to the feeling of compassion. Among the most significant results, it is possible to appreciate that for students compassion arises as a feeling of love and an act of help for the other in a situation of calamity and their compassionate practices are performed as acts of caring and sharing or help in the face of suffering of the other. These results in general allowed us to conclude that it is more feasible for students to feel and perform compassionate acts on the other, as long as they have some affinity or interest in common. As a final product, a didactic proposal for peace care is developed with emphasis on strengthening empathy through compassion.

Key Words: compassion, empathy, care, emotions, peace, children.

Introducción

La educación es la herramienta por excelencia que tienen todos los seres humanos para cambiar su realidad y, en tiempos de pos acuerdo, la educación para la paz se configura como un eje trascendental para cambiar las prácticas cotidianas en una sociedad y empezar el camino hacia la construcción de una cultura de paz que garantice que todos y todas puedan gozar de un ambiente de no violencia.

En ese proceso de transformación social surge la necesidad de llegar a la base de la sociedad (la familia) a través de los niños y niñas de básica primaria, pues son estos quienes observan y replican las prácticas de paz o violencia que acontecen en su alrededor. Pero, educar para la paz no se limita a la adquisición de conceptos o al conocimiento histórico de las guerras. Educar para la paz implica desaprender las prácticas de violencia de todo tipo, ya naturalizadas en nuestra cotidianidad. Educar para la paz conlleva a que se piense y se hable sobre el conflicto, entender que éste no es un sinónimo de guerra sino el escenario perfecto para que “las personas y las comunidades busquen soluciones positivas, creativas y no violentas a sus desacuerdos” Galtung (2003) citado por Fisas (2011, p.4).

Y cuando se habla de conflicto, se hace necesario hablar de las emociones pues “las emociones nos permiten [...], potenciar experiencias de paz, partiendo del reconocimiento de la afectación que han tenido los hechos atroces en las vidas de niños, niñas, jóvenes, maestros y demás colombianos” (Álvarez, Mateus, Sánchez, Quintero, y Cortés, 2015). Es por ello que despertar la sensibilidad de los estudiantes juega un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación está orientada a encontrar los elementos teóricos y metodológicos para el fortalecimiento de la cultura empática desde la

compasión en los niños y niñas de grado quinto, pues por medio de la práctica de esta emoción se hace un reconocimiento del otro y de lo otro, de sus situaciones de sufrimiento o vulnerabilidad e impulsa hacia la realización de acciones que lleven a intervenir en situaciones de dolor.

En este sentido la investigación se desarrolla como parte del Macroproyecto denominado Pedagogía del cuidado para la paz, liderado por Marieta Quintero Mejía y Myriam Oviedo Córdoba (2018), por tanto, algunos apartados de la justificación, planteamiento del problema, objetivos, antecedentes, marco teórico y diseño metodológico se tomaron directamente de dicho documento con el fin de establecer un hilo conductor entre el tema central de la investigación –el fortalecimiento de la empatía y la compasión- en el marco de la pedagogía del cuidado para fomentar la cultura de paz, en cada caso se realizaron las adaptaciones al contexto de la Institución Educativa María Auxiliadora Fortalecillas donde se desarrolló la experiencia de investigación.

Es así como, se logra observar que en los niños y niñas de grado quinto, existen frecuentemente algunas prácticas de agresión entre ellos donde, la animadversión del otro, la invisibilización de los más débiles, el rechazo por los “diferentes” y la violencia directa, constituyen las vías de solución de sus conflictos, demostrando la necesidad de iniciar procesos de intervención que promuevan el cuidado de sí, por el otro y por lo otro para mejorar las relaciones entre ellos y con la naturaleza. De esta manera se realiza una búsqueda sobre las principales experiencias de paz en contextos de guerra a nivel internacional, así como también, las investigaciones desarrolladas en el campo del fortalecimiento de la empatía y la compasión para que, de esta manera se logre constituir una propuesta didáctica auténtica, innovadora y pertinente a las necesidades de restablecimiento del tejido social en la comunidad educativa.

El enfoque utilizado para el presente proyecto investigativo es cualitativo, con características propias de la investigación crítico social, ya que se pretenden provocar transformaciones sociales a través de la aplicación de talleres de intervención en donde la sensibilización y el reconocimiento de las emociones con énfasis en la compasión, fomentará relaciones sanas entre ellos; en la escuela, en sus familias y en su comunidad.

De esta misma manera, los talleres de intervención permitieron a su vez, reconocer las significaciones que los niños y niñas de grado quinto tienen en relación con la compasión; información de gran trascendencia pues permitió realizar una reflexión profunda sobre esta emoción vista desde la voz de los más pequeños y así generar una propuesta pedagógica adecuada y acorde para el fortalecimiento de la empatía a través de la práctica de la compasión.

1. Problema de investigación

Cuando un buen hombre está herido

Todo el que se considere bueno

Debe sufrir con él.

Eurípides.

Las últimas generaciones de colombianos han configurado su subjetividad en el marco del denominado conflicto armado. La confrontación en mención ha ejercido afectaciones diferenciales en los territorios y sus pobladores. En algunas regiones ha sido una especie de telón de fondo, un eco lejano sin visibilidad y en otras, una realidad palpable presente en la cotidianidad.

En Colombia hablamos de conflicto armado en tanto reúne las características definitorias propuestas por Wallensteen & Sollenberg, (2001) así: a) ocurre al menos entre dos partes enfrentadas con divergencia de intereses y al menos una está en el gobierno, b) desencadena violencia directa, c) existe violencia armada entre las partes enfrentadas, d) produce más de 25 muertos.

El conflicto armado colombiano, el cual ha sido considerado el más largo del mundo, guarda un hilo de continuidad entre las confrontaciones de las élites partidistas acaecidas las cuales generaron la múltiples guerras en el siglo XIX¹ y la disputa entre liberales y conservadores vivida entre los años 1946 a 1958, denominada “la violencia”, la cual dejó cerca de 180.000 mil muertos.

¹ Las confrontaciones armadas en Colombia desarrolladas de manera fundamental por terratenientes con aspiraciones de poder para gobernar el país culminaron en la guerra de los mil días

Las confrontaciones en mención se fundamentaron en justificaciones morales y políticas las cuales continúan circulando en la rememoración de las experiencias bélicas colectivas vividas como triunfos o derrotas lo cual ha contribuido a:

... mantener y reproducir el [...] imaginario de la guerra como eje vertebrador de la nación, [...] hacerla imaginable [...] que se la nombrara a través de discursos [...] de relatos de agravios y vejaciones, y [...] se mantuviese como un horizonte de posibilidad siempre abierto, a veces justo, a veces necesario, pero siempre eficaz e inevitable (Uribe de Hincapié, 2000, p. 19).

El fracaso del Frente Nacional, acuerdo político entre las elites partidistas que gobernó entre los años 1958 – 1974 con el cual se pretendió poner fin a “la violencia”, condujo a la violencia guerrillera con fines revolucionarios, la cual estuvo marcada por el surgimiento de organizaciones guerrilleras de distinto tipo². El conflicto armado³ se ubica en este periodo y alude a “...la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras por transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo salvaguarda” (Cancimance López, 2013, p. 17).

A esta confrontación entre la insurgencia y el gobierno colombiano se sumaron más tarde “el narcotráfico, el surgimiento o reedición de organizaciones de carácter paramilitar (años ochenta en adelante) la explotación minero-energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 21).

² Entre 1962 y 1966 se fundaron el Ejército de Liberación Nacional (ELN), y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) FARC-EP (1982)–. Según sus orígenes se clasifican en la agrarista-comunista (FARC-EP) y la foquista (ELN) (Cancimance, 2013).

³ El conflicto armado surge en el contexto de la guerra fría; estuvo influido por la Revolución Cubana y el colapso del bloque soviético

En tal sentido siguiendo a Reyes (1989), los conflictos sociales por la tierra que marcaron la emergencia de la violencia colombiana fueron sustituidos por disputas por el control y el dominio sobre los territorios lo cual empezó a convertirse en un elemento significativo para el traslado y transporte de materiales insumos y productos de comercialización ilegal. Estas pugnas por el control territorial han desvertebrado los procesos organizativos de la población y ha generado el espacio para el despojo.

El conflicto armado ha tenido un enorme impacto y ha dejado una estela de muerte, dolor, vejaciones, afectaciones emocionales, quiebra de vínculos familiares y comunitarios. Las cifras de víctimas registradas de los efectos de esta confrontación se muestran en la tabla 1:

Tabla 1
Victimas según hechos victimizantes.

Hecho	Número de Víctimas
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	6.069
Acto terrorista/Atentados/Combates/Hostigamientos	83.290
Amenaza	380.952
Confinamiento	8.831
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	24.789
Desaparición forzada	169.201
Desplazamiento	7.358.248
Homicidio	995.393
Lesiones Personales Físicas	21.444
Lesiones Personales Psicológicas	380
Minas antipersonal/Munición sin Explotar / artefacto explosivo	11.382
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	112.868
Secuestro	36.578
Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes	7.431

Tortura	10.787
Total	9227643

Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano, Bogotá, CNMH p. 119.

En todos estos años de cruce de distintas guerras y confrontaciones de diverso tipo se ha generalizado el uso de la violencia como método para zanjar las diferencias y configurado una cultura de la violencia que justifica los enfrentamientos entre partidos políticos, las pugnas en la escuela⁴, las grescas en la familia⁵ y las disputas en las comunidades cuyos territorios hoy aparecen delimitados por fronteras invisibles las cuales configuran espacios de pugna para su control.

Esta cultura de la violencia: a) justifica la eliminación del adversario como forma legítima de enfrentar las diferencias, b) aprueba las soluciones guerreristas, criminales e intimidatorias como estrategia para zanjar los conflictos, c) da lugar a la creación de estigmas y estereotipos los cuales quebrantan las relaciones cotidianas y producen formas de eliminación de los otros desde la muerte física, indiferencia ante el dolor, la falta de consideración, ante su vulnerabilidad, la indolencia por la disminución de la benevolencia, la conducta compasiva y la solidaridad. Estas formas de trasgresión ponen de presente la necesidad de trabajar en la construcción de una cultura de paz fundamentada en la empatía y el cuidado. No obstante en medio de esta confrontación ciudadanos y organizaciones en los territorios han construido formas de resistencia a la violencia, los estigmas y la crueldad. Los ciudadanos y las organizaciones han impulsado y desarrollado modos de acción individual y colectiva motivados por emociones orientadas por la empatía y el cuidado las cuales posibilitan la construcción de una ciudadanía compasiva, solidaria y altruista.

⁴ Derivadas en abuso, matoneo, uso armas y diversas estrategias de intimidación

⁵ donde los episodios de violencia son frecuentes llevando incluso al homicidio y feminicidio

Fortalecillas es un corregimiento ubicado en el norte del municipio de Neiva cuenta con 4.200 habitantes que están ubicados en el centro poblado y en sus cinco veredas las cuales son: El Venado, La Mata, La Mojarra, La Jagua y Fortalecillas.

Para este número de habitantes y ante la necesidad clara de una educación que permita el desarrollo humano y potencialice sus capacidades humanas y profesionales, Fortalecillas cuenta con una sola institución educativa, ahora considerado Mega colegio, la cual funciona con 3 sedes; la primera ubicada en la vereda la Mojarra, la segunda en la vereda la Jagua y la tercera ubicada en el centro poblado del corregimiento. El nombre de la institución educativa va acorde con la devoción a la patrona católica del pueblo; la virgen María Auxiliadora y es precisamente en las fiestas patronales en honor esta virgen, donde, según el subintendente Meza, comandante de la subestación Fortalecillas, se evidencian diversos acontecimientos que constatan la existencia de esta cultura de la violencia como son “riñas producto del exceso de alcohol e intolerancia y algunos casos violencia intrafamiliar” (Meza, comunicación personal, 20 de octubre de 2019).

Estos lamentables hechos se reproducen también en los hogares y van permeando en los más pequeños, en donde los insultos, la animadversión del otro, la agresión física unida a factores como la falta de recursos económicos, falta de autoridad en el hogar (familias extendidas) y falta de una educación para la paz desde la institucionalidad, hacen en conjunto que se naturalice las prácticas de violencia. (Datos socio-económicos extraídos de la caracterización estudiantil 2019 de la I.E. María Auxiliadora Fortalecillas).

Igualmente en Fortalecillas se distinguen elementos y prácticas de cultura de paz como son; participación activa y contante en los grupos folclóricos del pueblo en donde por medio de las danzas de bailes tradicionales y contemporáneos, la interpretación de rajaleñas, música

andina y papayeras, los niños, niñas y jóvenes aprovechan su tiempo libre y comparten estrechando lazos de hermandad.

Estas situaciones se expresan también en la cotidianidad de la I.E y se constatan con los resultados del taller de encuadre, pues claramente se evidencian expresiones de la cultura de la violencia entre los estudiantes como lo son apodosos deshumanizantes, ridiculización, chismes y groserías, los cuales se exhiben como indicadores con mayor frecuencia que preocupan a padres de familia, docentes, directivos docentes y estudiantes. A lo anterior se suma los llamados de atención por escrito en el observador del alumno, en su mayoría por el uso de la violencia directa en la solución de conflictos.

Teniendo en cuenta este panorama resulta necesario comenzar a reconocer desde el aula que todos los seres humanos hacemos parte de una red de relaciones que se construyen con uno mismo, con el otro y con la naturaleza en donde el cuidado de sí, del otro y de lo otro es el componente fundamental para poder establecer lazos de empatía que permitan mejorar el bienestar personal e interpersonal pues “no nacemos como seres totalmente racionales y autónomos, sino como seres totalmente dependientes y, aún en la edad adulta, permanecemos interdependientes” Nel Noddings (2006) citado por Verdera (2010, p. 181). De esta forma surge la importancia de enseñarles a los estudiantes a dar y recibir cuidado porque a medida que las personas dan cuidado se constituyen en sí como modelos de cuidado para los otros.

De acuerdo con lo anterior la escuela, es un espacio importante de encuentro con los otros y lo otro, por tanto se constituye en el escenario privilegiado para la construcción de una vida juntos y formar ciudadanos con capacidad de amar, imaginar y ser un ser-humano. Por ello la pregunta de investigación que iluminó el presente estudio es:

¿Cuáles son los elementos teóricos y metodológicos que configuran una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde la compasión en los niños y niñas de grado 502 de la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas?

1.1 Objetivos

1.1.1 General.

- Diseñar una propuesta de pedagogía del cuidado para la paz reconociendo los saberes y prácticas de los estudiantes de grado quinto sobre la compasión para fortalecer la cultura empática en ellos he incidir en los procesos de enseñanza en asuntos de paz en los distintos ambientes de aprendizaje.

1.1.2. Específicos.

- Reconocer los saberes y prácticas de los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora Fortalecillas sobre la compasión.
- Identificar los componentes teóricos y metodológicos que favorezcan la práctica de la compasion.

1.2 Justificación

El presente proyecto, hace parte integral del macroproyecto pedagogía del cuidado para la paz, el cual es una iniciativa que se configura a partir de la pertinencia y la relevancia de construir propuestas pedagógicas orientadas al fomento de la educación para la paz en las instituciones educativas, fundamentadas en la ética del cuidado.

Los procesos de fortalecimiento de la vida ética y política en Colombia siguiendo a Quintero y Mateus, (2014) “aparecen en 1800 época en la cual la educación del ciudadano inspiró la estructura de la instrucción pública” (p.141). Desde entonces se propende por una formación orientada al fortalecimiento de la convivencia ciudadana y a disminuir la violencia. Por ello la educación para la paz es un tema vigente aún en las actuales circunstancias que vive el país.

La educación para la paz, en el marco de la ética del cuidado, es en la actualidad un campo en desarrollo. Este campo se constituye por una serie de preguntas referidas especialmente a la puesta en marcha de propuestas innovadoras al interior de la escuela que permitan el logro de objetivos formativos necesarios para avanzar en la construcción de cultura de paz . En tal sentido el presente trabajo de investigación /creación /innovación se constituye en un aporte importante en tanto propone una forma de aproximarnos a la formación en este campo.

Este trabajo responde a lo planteado en el marco normativo que impulsa la puesta en marcha de la Cátedra de paz (Ley 1038, 2015), y aporta con la construcción de una propuesta desde la ética del cuidado, para el fortalecimiento de la cultura empática por medio de la compasión en la medida en que propone elementos metodológicos y conceptuales acerca de la vida con los otros y lo otro.

En tal sentido este trabajo aporta elementos para superar prácticas educativas tradicionales y convencionales fundamentadas en la repetición de nociones abstractas y propone metodologías centradas en la vida y para la vida juntos. La ética del cuidado en la cual se fundamenta esta propuesta convoca la puesta en marcha de acciones y prácticas de reconocimiento de distintas voces y la visibilización de los sentires y decires de los niños y niñas de la institución educativa María Auxiliadora Fortalecillas.

De esta manera, el desarrollo de la presente investigación permitirá hacer un proceso de intervención social para comprender las realidades de los niños y niñas desde su cotidianidad, más precisamente dentro del aula de clases, en donde a diario se observa que las prácticas de violencia han permeado a los estudiantes y han llegado a naturalizarlas de tal manera que se convierten en el único medio de solución de conflictos evidenciando un desequilibrio, una descomposición del tejido social, un distanciamiento y desprecio por el otro y por lo otro que sufre, un desconocimiento de la responsabilidad que se tiene con el otro y con lo otro al ser parte de una familia, de una comunidad de una colectividad, de un ecosistema.

Es por ello que el reconocimiento de los saberes y prácticas de los niños y niñas a cerca de la compasión, permitirá diseñar una propuesta pedagógica innovadora con los elementos teóricos y metodológicos pertinentes y oportunos para mejorar los procesos de humanización de las relaciones interpersonales, crear lazos de cuidado y empatía que permitan el florecimiento de sentimientos de compasión como método de solución armónica de conflictos.

De igual manera, al poner en práctica la propuesta pedagógica en los niños y niñas del corregimiento de Fortalecillas, se busca de manera indirecta impactar en su núcleo familiar más cercano (padres, abuelos, primos) y de esta manera extender prácticas de cuidado de sí y del otro,

tan importantes y pertinentes en una comunidad donde la el patriarcado y la violencia directa son frecuentes en los hogares Fortalecillunos.

Finalmente, este trabajo investigativo deja abierto el camino a futuras investigaciones en el campo de iniciativas de paz desde el fortalecimiento de la compasión en niños en edades escolares pues la mayoría de los trabajos en este campo se desarrollan desde otros niveles educativos (bachillerato y pregrado), con otros rangos de edad (adolescentes y adultos) y enfocados hacia el midfunles o autocompasión, entre otros.

2 Antecedentes

En este apartado se presentan las experiencias investigativas y educativas desarrolladas en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz, ética del cuidado y la compasión. Por lo anterior el capítulo se ha estructurado en tres partes: la primera denominada Educación para la paz en contextos de guerra y violencia, la cual recoge iniciativas de educación para la paz en países en los cuales el agravio moral a las personas ha ocurrido en contextos de guerra y violencia como son: el holocausto, las dictaduras, las masacres entre otras; la segunda parte llamada la cultura empática en el contexto educativo presenta los trabajos y experiencias de investigación en el campo y, una tercera parte definida como la compasión.

2.1 Educación para la paz en contextos de guerra y violencia

La guerra, la violencia y los conflictos armados han hecho parte de la historia reciente de la humanidad. Así siguiendo a Traverso (2003) la violencia aparece como el rasgo fundamental en la primera mitad del siglo XX expresada en la dimensión criminal masiva del comunismo como régimen. Por su parte

Eric Hobsbawm habla de la barbarie como un elemento central en la historia del “siglo breve” [...] Brzezinski afirma que, entre 1914 y 1990, las víctimas de guerras, genocidios y violencias políticas fueron, en todo el mundo, ciento ochenta y siete millones de personas. (Traverso, 2003, p. 3).

Las diversas formas de violencia política han afectado a diversas comunidades en el mundo entero. Así el apartheid en Sudáfrica; el genocidio étnico en Ruanda; las dictaduras militares en Suramérica de Brasil, Argentina y Chile, y el conflicto armado interno en Guatemala, Salvador Colombia, son algunos de estos acontecimientos.

Todos estos eventos de crueldad que se infringen sobre la humanidad fracturan la confianza en la que se fundamenta la relación con los otros y muestran la proclividad a la indolencia y la indiferencia de la mayoría de las personas que obra como testigo de tales hechos. Los hechos de violencia y crueldad acaecidos también han puesto de presente la construcción de diversas formas de resistencia las cuales han configurado formas de acción hacia la cultura de paz y el fortalecimiento del cuidado y la cultura empática. A continuación se presentan algunas de estas experiencias de educación para la Paz.

2.1.1 Las memorias del holocausto.

El Holocausto, la Shoá, Auschwitz nominan una ruptura existencial y conceptual en la historia. El asesinato y la destrucción de la vida comunal judía fue para el Estado nazi un fin en sí mismo, por ello organizó instituciones gubernamentales, industriales, tecnológicas y científicas para tal fin y fue responsable de un poco más de once millones de las muertes.

Las víctimas sobrevivientes del holocausto judío con sus voces y testimonios han abierto el camino para la aparición de diversas experiencias pedagógicas que dan cuenta de lo ocurrido. Una de las experiencias más reconocidas a nivel mundial son los museos. Entre ellos los tenemos: Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände (Centro de Documentación en el Antiguo Terreno de Congresos del Partido Nacionalsocialista) ubicado en Nuremberg, la ciudad Alemana desde la cual se expidieron las leyes antisemitas. En 2000, la UNESCO declaró el Centro de Documentación y el Antiguo Terreno de congresos del Partido Nacionalsocialista como la contribución oficial alemana al "Año Internacional por una Cultura de Paz". En 2001, Núremberg fue la primera ciudad en el mundo en recibir el premio de Educación Derechos Humanos de la UNESCO. El museo cuenta con La muestra permanente, *Fascinación y terror la cual* confronta de manera crítica la historia del partido nazi. En Holanda tenemos La casa museo

de Ana Frank creada Con la colaboración de Otto Frank, el padre de Ana, el 3 de mayo de 1957 con el propósito de divulgar la historia de la vida de Ana a nivel mundial. También en Amsterdam tenemos El Museo del Holocausto el cual rinde homenaje a los judíos holandeses. El museo funciona bajo la dirección del Instituto para Estudios de la Guerra, el Holocausto y Genocidio (NIOD en sus siglas neerlandesas).

Los campos de concentración, trabajo forzado y exterminio en la actualidad se han convertido en museos con los cuales se instaura la memoria como un elemento pedagógico. Dentro de estos museos están: a) El museo estatal de Auschwitz-Birkenau en Polonia es un monumento de Crímenes de guerra alemanes en Polonia en Oświęcim y engloba los dos campos de concentración Auschwitz I y Auschwitz-Birkenau; b) El Campo de Concentración de Sachsenhausen ubicado cerca a Berlín albergó inicialmente adversarios políticos del régimen nacionalsocialista y más tarde fue ocupado por presos que los nazis consideraban inferiores tanto racial como biológicamente⁶; c) El campo de concentración de Dachau localizado a 13 kilómetros al noroeste de Múnich, el Campo de Concentración de Dachau (Konzentrationslager Dachau) fue construido en 1933 para convertirse en el primer campo de concentración oficial; d) El museo Buchenwald and Mittelbau-Dora dirigido por Memorials Foundation en Alemania, muestra tanto la experiencia del campo de concneyración como las experiencias d elos campos de trabajo forzado; e) El campo de concentración de Stutthof en Polonia; f) El museo del campo de concentración de Mauthausen; g) El campo de concentración (Gueto) y la prisión de Terezin en Praga, en donde las experiencias de los niños prisioneros y sus familias se conservan en más

⁶ Tres meses **después de finalizar la guerra el servicio secreto soviético trasladó su Campo Especial n° 7 a Sachsenhausen**. Allí se mantenían apresados a los funcionarios de bajo rango del régimen nazi, algunos perseguidos políticos y a una gran cantidad de personas que fueron detenidas arbitrariamente. **El campo especial se convirtió en el más grande de la zona de ocupación soviética, hasta su desmantelamiento en 1950.**

de 3500 dibujos infantiles los cuales dan cuenta de la vida en el gueto y los transportes. Este lugar cuenta con un museo sobre la vida en el gueto y los campos de concentración establecidos por el Nazismo en toda Europa.

En Washington encontramos el United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), es una instalación considerada el 'monumento oficial' en el que se rinde homenaje a todas las víctimas y supervivientes del Holocausto de EE.UU. El museo USHMM se dedica a ayudar a los líderes y ciudadanos del mundo a superar el odio, impedir un genocidio, promover la dignidad humana, y fortalecer la democracia. Cuenta con una Exposición permanente la cual da cuenta de la historia cronológica del Holocausto a través de más de 900 artefactos, 70 monitores de vídeo, y cuatro teatros históricos, que incluyen secuencias de películas y testimonios de testigos. En esta exposición hay una sección denominada la Torre de Rostros conformada por cerca de un millar de fotografías de la vida cotidiana antes del Holocausto en el pueblo de Eišiškės, Lituania⁷.

En New York se encuentra el Museo de la herencia Judía un monumento a los que perecieron en el Holocausto. En la actualidad y hasta el 2020 cuenta con la exposición itinerante Auschwitz. Not long ago. Not far away. Esta es la exposición más completa dedicada a la historia de Auschwitz y su papel en el Holocausto la cual reúne más de 700 objetos originales y 400 fotografías de más de 20 instituciones y museos de todo el mundo. También en Estados Unidos encontramos el museo del holocausto de Houston.

En argentina se encuentra también el Museo del Holocausto el cual reúne testimonios y objetos que conmemoran este acontecimiento. Este museo cuenta con una propuesta pedagógica para divulgar los hechos ocurridos. Igualmente ciudad de México cuenta con el museo Tuvie

⁷ Un pequeño pueblo en el cual antes de la guerra la población alcanzo a 3.500, personas casi todos judíos. En septiembre de 1941, la SS, con la asistencia de auxiliares lituanos, mató sistemáticamente a todos los pobladores.

Maizel el museo Judío y del Holocausto el cual cuenta con secciones como: El mundo que se fue, el surgimiento del Nazismo, el holocausto, la creación del estado de Israel, entre otras.

En Israel, el Museo Yadvashem a través de su propuesta “No es un juego de niños”, sugiere traer una foto de los participantes con su juguete o una foto significativa de su niñez como ambientación y tiene como objetivo generar empatía hacia las víctimas y conocer el mundo de los niños(as) durante el Holocausto; convirtiéndose en un espacio para debatir sobre los derechos del niño (Yad Vashem, 1993).

En Argentina, se establecieron dos instituciones, Magaly Druscovivh y Estrella Mattia con las propuestas “Abrigar Esperanzas” Retratos y testimonios de sobrevivientes y El ejercicio de la libertad en tiempos de holocausto”.

La propuesta “Abrigar Esperanzas” Retratos y testimonios de sobrevivientes busca la sensibilización de los jóvenes frente al valor de la vida a través de diferentes relatos de sobrevivientes judíos que estuvieron presentes en la Shoá desde la creación de una plataforma web que recopila algunas historias de sobrevivientes del Holocausto que llegan a Latinoamérica o Israel; en algunas anécdotas es posible encontrar la historia del sobreviviente, canciones de cuando eran pequeños, frases, mensajes, libros, fotos, audios y una propuesta educativa. Cada testimonio posibilita conectar al lector con la realidad del sobreviviente permitiéndole hacer un recorrido hasta la llegada a Latinoamérica o Israel y su deseo de volver (Druscovich, s.f.).

2.1.2 Recursos para la enseñanza del holocausto.

Por otra parte existen diversos materiales pedagógicos sobre el Holocausto. Entre muchos queremos mencionar los siguientes: El tratamiento del antisemitismo en la enseñanza: ¿Por qué y cómo? Guía para educadores (Oficina para las Instituciones Democráticas y los Derechos Humanos OIDDH, 2007), La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del

siglo XX (Ministerio de Educación, 2010), El Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. (Antón, Aparicio, García, & Migallón, 2015), ¿Una historia interminable? (Casa de Ana Frank, Centro Sefarad-Israel, 2013). Todos estos recursos en conjunto permiten tanto para los maestros como para los estudiantes, tener una comprensión más amplia de lo sucedido en la época del Holocausto, así como también, de realizar ejercicios de memoria histórica desde sus víctimas (sobrevivientes).

2.1.3 Experiencias de reconciliación: como superar el apartheid.

El Apartheid remite a Sudáfrica. Apartheid significa “separación”. Este término expresa la existencia de un sistema de segregación instaurado desde la ocupación europea. Este término utilizado por el gobierno Sudafricano nomina el:

Régimen económico, político y social que, bajo la máscara del ‘desarrollo separado’ de las razas que viven en su territorio, pretende convertirse en fundamento ‘jurídico’ para decidir los destinos de la nación y de sus bienes sin intervención de sus habitantes no blancos, que constituyen la abrumadora mayoría de la nación (Naciones Unidas, 1976).

Luego de largas luchas del pueblo Sudafricano expresados en numerosos enfrentamientos huelgas, además de la presión externa, llevaron a la debilitación paulatina la política segregacionista, y en 1990⁸ el gobierno puso fin al Apartheid con la liberación de Nelson Mandela, y la legalización de las organizaciones políticas negras como el Congreso Nacional Africano, el Congreso Panafricanista, y el Partido Comunista Sudafricano que habían permanecido en la clandestinidad durante varias décadas.

Posteriormente la elección de Mandela como presidente, la instauración de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) generan las bases de la reconciliación al reivindicar los derechos de las víctimas. La comisión formó parte de un proceso de transición negociada, en el

⁸ el presidente Frederick De Klerk, del Partido Nacional (PN),

que se responde a las demandas de justicia de grupos de la sociedad civil y se ejerce justicia sin poner en peligro los acuerdos obtenidos entre las principales fuerzas políticas (Ventura, 2012).

La CVR estuvo constituida por tres comités distintos: el Comité de Violaciones de los Derechos Humanos⁹, el Comité de Amnistía¹⁰ (Truth and Reconciliation Commission of South Africa Report, 2006) y el Comité de Rehabilitación y Reparación¹¹.

Como experiencia de reconciliación también cabe mencionar el deporte, a través del Mundial de Rugby de 1995 el cual pretendió estrechar los lazos entre la raza blanca y negra y derribar las barreras raciales existentes desde el apartheid. Esta experiencia deportiva, estimuló un sin número de movimientos fílmicos, como el realizado en España con el con el Ciclo de Cine Sudafricano (Universidad de Sevilla, 2017).

Otra experiencia de educación para la paz relacionada con la reconciliación es el Museo del Apartheid, el cual obra como testigo viviente de la memoria racial del país, ilustra el auge y la caída del apartheid mediante filmaciones, fotografías, paneles de texto y artefactos que ilustran los eventos y las historias humanas de la población sudafricana (Quinzán, 2013).

También se reseña el museo del mártir Héctor Pieterse, un niño negro de 12 años que cayó junto a otros compañeros por las balas asesinas disparadas por la policía en su afán de reprimir una manifestación estudiantil desarmada. En este museo se pueden apreciar videos de testimonios, fotografías de protestas, actos represivos de la fuerza pública la cual persigue a una población indefensa.

⁹ encargado de la reparación de las víctimas a través de sus propios testimonios y también a través de la investigación legal

¹⁰ evaluó las solicitudes de amnistía

¹¹ Su misión era implementar una política de reparación para víctimas y sobrevivientes de violaciones DDHH

2.1.4 **Experiencias de perdón y reconciliación: como superar la masacre de hermanos y vecinos de Ruanda.**

Ruanda estaba habitada por la comunidad, bunyaruanda, la cual se divide en tres castas¹² tradicionales: los tutsis¹³, los hutus¹⁴ y los twa¹⁵. A mediados del siglo XX, el conflicto crece entre las dos castas por la dominación de las tierras. El 6 de abril de 1994, la muerte del presidente de Ruanda, Juvénal Habyarimana, desató los odios, la prensa y el gobierno culpó a los tutsis de dicho asesinato lo cual desencadenó un plan de exterminio preparado por el gobierno ruandés con el objetivo de exterminar a los habitantes tutsi, así como a los hutus moderados. Esta masacre se conoce como el “primer holocausto africano”, el cual causó el exterminio de una cifra entre los 800.000 y un millón de tutsis y hutus moderados que fueron asesinados por el ejército, la milicia extremista “Interahamwe” y la población civil incitada por el gobierno.

En los tres meses que duraron las masacres se aniquilaron a un número de personas cinco veces mayor que en el genocidio nazi durante la Segunda Guerra Mundial en el mismo periodo de tiempo da comienzo a semanas de intensas masacres. Se estima que un millón de personas fueron asesinadas en lo que se conoce como el genocidio de Ruanda, y alrededor de 200.000 mujeres fueron violadas¹⁶.

Un claro ejemplo de la movilización ciudadana en Ruanda, empieza, en 2005 con la creación del “festival de cine Rwanda Film Festival, El Poder Sanador del Arte”, en el que se busca redefinir la identidad nacional que no olvida, ofrecer oportunidades laborales a

¹² El sistema de castas (comparable al de la India) se creó siglos atrás, durante el reinado de un monarca que recibía el nombre de mwami y procedente de la casta tutsi.

¹³ Son la casta dominante, aristocrática y rica del país por la cría del ganado. Constituyen el 14% de la población

¹⁴ Son los agricultores explotados y dominados por los tutsis son 85% de la población

¹⁵ Son criados o jornaleros que correspondían a un 1% de la población

¹⁶ Un día después, la primera ministra Agathe Uwilingiyimana y los soldados belgas de las fuerzas de la ONU que la custodiaban fueron asesinados brutalmente por los soldados del gobierno.

profesionales artísticos de ese país y esbozar un panorama transformador desde el cine. El festival viaja por las áreas rurales del país, con el ánimo de mostrar las películas a la mayor cantidad posible de audiencia contando el tema del genocidio además de otros temas sociales.

Otra apuesta en el panorama de los programas de divulgación del Genocidio en Ruanda, es “Tugire Ubumwe-unámonos”, el cual busca la prevención del genocidio, aprendiendo de las enseñanzas ocurridas como: la violencia étnica, racial, estructural, sexual y de género, con el fin de ayudar a prevenir actos de esa índole en el futuro y apoyar a los supervivientes. Desde la creación de conciencia sobre los efectos que perduran en ellos a causa del genocidio, en particular las viudas, los huérfanos y las víctimas de la violencia sexual, y sobre las dificultades que todavía hoy tienen que vencer como el abandono y el exilio (Naciones Unidas , 2004).

En esta misma línea de divulgación sobre el Genocidio de Ruanda y bajo el mismo trabajo de La Oficina de Información del Tribunal Internacional para Rwanda, encontramos Enseñanzas de Ruanda, una propuesta que presenta una exposición desde el relato de los acontecimientos que han ocurrido antes, durante y después del genocidio. El propósito de la exposición es sensibilizar al mundo de lo que hay que aprender de estos sucesos, del trabajo del Tribunal Penal Internacional para Rwanda y de otros mecanismos judiciales que trabajan para eliminar la impunidad, y del impacto duradero del genocidio en los supervivientes. La exposición en mención se presentó en New York en la sede de las Naciones Unidas el 30 de abril de 2007 y se ha exhibido posteriormente en Australia, Bangladesh, Bélgica, Burkina Faso, Burundi, Canadá, Colombia, Estados Unidos, India, Madagascar, México, Marruecos, Namibia, Países Bajos, Rwanda, Senegal, Sudáfrica, Suiza, Tanzania y Zambia. La exposición se ha exhibido en las escuelas y en las cárceles de todo Rwanda, y en 2013 fue presentada por un número de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Nueva York.

Al hablar de educación, Rwanda desarrolla una propuesta desarrollada en el Plan de Desarrollo (2013-2018) denominada “Reinvención de Ruanda a través de la Educación”. Ésta tuvo como objetivos principales aumentar la cobertura en primaria y secundaria, disminuir el número de repitentes y fortalecer la relación entre estudiantes y profesores (Revista Semana, 2017).

Esta actividad ha ganado menciones internacionales, entre ellas el premio a las buenas prácticas educativas del Commonwealth en 2012, debido a sus estrategias de innovación, de ampliación del acceso y por las estrategias para mejorar la calidad educativa, aspectos que además, le han permitido aprender a afrontar un pasado terrible desde la educación. Hay una gran claridad de metas medibles y cuantificables. Pero no se trata únicamente de medir: los objetivos se construyen después de un proceso de consulta, de asistencia pedagógica y luego viene un seguimiento minucioso para monitorear el cumplimiento. Asignación presupuestal clara por sector.

2.1.5 Superar la vulneración de derechos humanos en las dictaduras latino-americanas.

Suramérica no escapa a la dinámica de violencia y las consecuencias que de ella se desprenden. Particularmente las dictaduras militares a lo largo del Cono Sur se caracterizaron por las experiencias de dominación y control típicas de la desaparición forzada y el quebrantamiento de los lazos comunitarios.

En Brasil el golpe de Estado perpetrado el 31 de marzo de 1964¹⁷ trajo consigo actos violentos expresados en experiencias traumáticas derivadas de la violencia política generalizada

¹⁷La dictadura inicia el 31 de marzo de 1964 derrocó al gobierno democrático del presidente João Goulart y finaliza con la victoria electoral del Movimiento Democrático Brasileño, asumiendo José Sarney como primer presidente civil el 15 de marzo de 1985. Durante la dictadura se cometieron masivas violaciones a los derechos humanos, se eliminó la libertad de prensa y se reprimió severamente la oposición política. Adoptó formalmente el nacionalismo,

como son: torturas, asesinatos, desapariciones forzadas, ocultación de cadáveres y otros hechos inhumanos. La dictadura se sostendría en el poder hasta 1985. Restablecidas las democracias, en Brasil se estableció la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) por medio de una ley aprobada por el Congreso Nacional en noviembre de 2011; la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) realizó, entre mayo de 2012 y diciembre de 2014, un trabajo de búsqueda con el objetivo de desarrollar los múltiples aspectos de la dictadura militar que se produjo en el país entre los años 1964 y 1985. La CNV indagó sobre las graves violaciones a los Derechos Humanos –prisiones ilegales, tortura, ejecuciones, desapariciones forzadas y ocultamiento de cadáveres—. Todo lo anterior conforme al objetivo planteado en la ley que le dio origen (Dallari, 2018). Establecieron “comisiones de la verdad” con el ánimo de consolidar la paz y prevenir actos violentos, tras el período de terrorismo de Estado. Después de casi 30 años desde el fin de la dictadura militar brasileña la Comisión Nacional de la Verdad¹⁸ (CNV)¹⁹ en su informe describe las violaciones de derechos humanos cometidas desde 1946 hasta 1985. El informe muestra 434 víctimas de desaparición forzada y muerte (191 muertos, 210 desaparecidos y 33 desaparecidos que fueron ubicados posteriormente) entre el período de 1946 a 1985 y “narra la vida y las circunstancias de la muerte de las víctimas de los crímenes cometidos por el Estado y las fuerzas militares en la violación sistemática de los derechos humanos como política de Estado” (Ambos & Romero, 2015).

En la perspectiva de la divulgación de los hechos atroces se encuentra el documento “Brasil Nunca Más” cuyos responsables son el Cardenal Paulo Evaristo Arns, Arzobispo de Sao

el desarrollo económico, y el anticomunismo como banderas oficiales. La dictadura militar brasileña recibió asistencia logística y económica del gobierno de los Estados Unidos en lo que se llamó el Plan Cóndor, instaurándose dictaduras similares en el marco más amplio de la Guerra Fría.

¹⁸ creada por la Ley 12.528 del 18 de noviembre de 2011, con dos años y siete meses de actividad (05.7.2012-12/2014),

¹⁹ Informe publicado su informe final el 10 de diciembre de 2014

Paulo y el Rev. Jaime Wright, Pastor Presbiteriano. La Arquidiócesis de Sao Paulo, de la Iglesia Católica dirigió Las investigaciones para conocer las violaciones a los derechos humanos de las últimas dictaduras (1964-1979). La Investigación comenzó en agosto de 1979 y concluyó en marzo de 1985. En ese período se logró sistematizar informaciones contenidas en 707 expedientes de procesos llevados ante el Tribunal Militar Supremo.

Además de los documentos de divulgación se han estructurado propuestas pedagógicas sobre el Nunca Más. Así siguiendo a (Sacavino, 2015) la primera es una plataforma virtual: el (Observatorio de Educación en Derechos Humanos en Foco, 2013). Esta propuesta consiste en un lugar información, profundización y discusión sobre perspectivas teóricas, políticas públicas y prácticas en el ámbito de la educación en derechos humanos. Este espacio virtual pretende fomentar el diálogo entre diferentes abordajes sobre el tema. La autora en mención muestra una segunda propuesta denominada: “Hacer memoria, tejer ciudadanía, fortalecer identidades” consistente en un ciclo de cuatro talleres pedagógicos de tres horas cada uno dirigidos a la formación de maestros. La tercera propuesta focaliza actividades para que el maestro desarrolle en clase. Consiste en una publicación bimestral denominada: “el boletín DD.HH. en la clase, una publicación de apoyo pedagógico que presenta sugerencias prácticas para el trabajo de educación en derechos humanos, divulga actividades desarrolladas por los educadores en las escuelas y ofrece subsidios teóricos que apoyen la práctica cotidiana” (Sacavino, 2015).

En el contexto de las dictaduras del Cono Sur, Argentina aportó su propia historia y dejó su legado a la humanidad en los estudios y experiencias sobre Pasado reciente tras el re-establecimiento de la democracia luego de la última dictadura militar entre 1973 y 1983²⁰.

²⁰ El régimen aplicó sus conocimientos aprendidos en la Escuela de las Américas de Panamá y en la llamada «escuela francesa» con el objetivo de eliminar físicamente a todo disidente para evitar que, en un futuro, estos adversarios pudieran volver de manera legal a la arena política, tal como había ocurrido con Juan Domingo Perón. En 1973 Argentina era testigo de la asunción de un gobierno popular conducido por Perón, quien no pudo concluir

Fue así, como florecieron actividades en torno a la memoria que conllevaron a la reapertura de los juicios contra militares y la reestructuración del sistema educativo en aras de la consolidación de proyectos escolares que buscaban llevar al aula de clase, la versión histórica que contribuyera a la construcción de la paz en el país.

Una de las instituciones fue el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti con una propuesta denominada El arte visual, como iniciativa de resistencia al olvido: “nadie olvida nada - arte con memoria” el cual tiene como objetivo analizar y reinstalar las lecturas de imágenes de obras de arte visual para reactualizar las prácticas de la memoria pos dictatorial.

Este centro cultural se encuentra ubicado en el predio donde funcionó durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) uno de los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio más emblemático: la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), donde estuvieron secuestradas cerca de 5000 personas, de las cuales sobrevivieron alrededor de 200. Su nombre rinde homenaje al escritor argentino secuestrado y desaparecido desde 1976, Haroldo Conti, el novelista del río.

Desde su inauguración en 2008, el Centro Cultural ha funcionado, siempre en forma gratuita, como un espacio de difusión y promoción de la cultura y los derechos humanos. Para tales fines se ha convocado a intelectuales, artistas, músicos, cineastas, actores y fotógrafos, quienes con su aporte colaboran día a día en la construcción de una identidad colectiva. El arte problematiza desde lo poético, alumbra otros aspectos, permite miradas infrecuentes. Junto con estudiosos e investigadores, los artistas son protagonistas necesarios del proceso de memoria.

su mandato al fallecer al año siguiente de ser electo. Fue sucedido por su esposa y vicepresidenta, María Estela Martínez de Perón.

Otra institución que se levantó en pro del rescate de la memoria fue la Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba y la Universidad de Córdoba con la propuesta Arte y memoria: la literatura y la música como expresiones de resistencia y construcción de memoria colectiva. Esta propuesta tiene como objetivo recuperar y dar a conocer a la población en general los libros prohibidos que resistieron la censura durante la dictadura a partir de la lectura de estos libros y el desarrollo de talleres para posibilitar la memoria a los ciudadanos y la reivindicación de los derechos de las víctimas.

Uno de los grupos que se levantaron para hacer escuchar sus voces en la denuncia frente a los casos de terror vividos en Argentina fue el de Las Madres de la Plaza de Mayo, quienes se organizaron a partir de la búsqueda de sus hijos e hijas desaparecidas (muchas de ellas mujeres embarazadas) durante el tiempo de la dictadura. Su acción y por ende repercusión en el plano de lo público fue fundamental para hacer visible los problemas de derechos humanos en su país y ponerlos bajo la mirada internacional. Pasada la dictadura, se llamaron Abuelas de la Plaza de Mayo, recuperando ciento veinte nietos y recibido varios premios internacionales por su accionar.

La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, apoyó este tipo de denuncias y se encargó de compilarlas. Su documento “Nunca Más” arrojó un dato importante pero incompleto debido a numerosas presiones (Patierno, 2016), pero pudo concluir que en Argentina hubo más de treinta mil desapariciones y secuestros.

Con el cambio de gobierno, el Ministerio de Educación Nacional de Argentina a través de su propuesta Herramientas de Búsqueda y Recursos Interactivos en Torno a la Efeméride Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia: Educ.ar buscando así facilitar herramientas pedagógicas interactivas a las personas para concientizarlas sobre la importancia de los derechos

humanos, la memoria, la democracia, la justicia, la dignidad, la identidad y la formación de ciudadanía responsable y crítica e incentivar la resistencia a la violación de derechos y la violencia estructural.

En esta propuesta del gobierno Argentino se incluye una serie de recursos educativos interactivos para docentes, estudiantes y familias cuyo propósito es poner a su disposición una serie de elementos elaborados en distintos ámbitos para trabajar temas sobre derechos humanos, memoria, democracia, justicia, violación de derechos, violencia institucional identidad, dignidad, resistencia y formación de ciudadanía responsable y crítica.

Educ.ar es la página educativa oficial que posee el Ministerio de Educación Nacional de Argentina, en el cual se encuentran elementos referentes a distintas áreas educativas. Es un sitio que aporta contenidos relacionados con las diversas áreas del conocimiento, que está encaminada a motivar y reforzar la educación en un ambiente cualitativo. Los fines de esta página hacen parte de una estrategia llamada Plan Nacional de Integración Digital (PLANIED), que busca innovar en la pedagogía, fomentar la calidad en la educación y la inclusión en la sociedad a partir de la escuela, está adscrita a la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa de la república de Argentina.

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional de Argentina, este portal educ.ar se dirige al uso de tecnologías de la información y las Comunicaciones (TIC) con el propósito de que se masifique la variación en los modos de afrontar el proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de los alumnos y los profesores en todos los niveles y las modalidades, con el aporte de desarrollos y aplicaciones específicos que pueden ser utilizados por el profesorado y personas de todas las edades.

En la misma dinámica de dictaduras, Chile luego de un período de estabilidad política (desde 1932) vive, hacia 1970, un proceso de polarización política. El triunfo de la Unidad Popular encabezada por Salvador Allende, marcó un punto de inflexión en el que la sociedad se ubicó a favor o en contra. La posición de Estados Unidos respecto del gobierno socialista fue muy clara: la coalición de izquierda resultaba intolerable²¹.

En septiembre de 1973 una Junta Militar compuesta por cuatro miembros y liderada por Augusto Pinochet tomó el poder. El régimen de Pinochet se caracterizó por altísimos niveles de represión, con el uso de centros clandestinos de detención, torturas, persecución al movimiento obrero, al estudiantil, a artistas y a sacerdotes²². La dictadura inicia su etapa final con El plebiscito de 1988 en el cual “en vez de cambiar la ley para que él pudiera mantener su posición como Jefe del Estado, él dio a la gente el poder de elegir, ... Fue una elección compleja y dividida, con muchas personas votando por el sí de miedo en vez de por creencia. La voz de la gente chilena, o la mayoría de la gente, sonó por la primera vez en muchos años y el “NO” ganó con 56% del voto. (Bront, 2018). Chile vivió una intensa campaña electoral que terminó con el triunfo de Patricio Aylwin, quien asumió la presidencia en marzo de 1990.

La sociedad chilena luchó férreamente por superar estos tiempos de oscuridad y tomaron distintos caminos para superar la violencia. En ellas, el arte tuvo un papel importante e instituciones como Fundación Artesanos de la Paz y la Fundación Bandera de la Paz y la Cultura

²¹ Desde el inicio de la campaña electoral, el entonces presidente norteamericano Richard Nixon había expresado su preocupación por la posibilidad de que Allende llegara al Gobierno, motivo por el cual —según puede inferirse de los documentos desclasificados— promovió el accionar de la CIA para evitar que llegase al poder y, en caso de hacerlo, colaborar en la operación militar que derivase en su derrocamiento. Con este fin, Nixon autorizó un presupuesto de 10 Millones de dólares, con los cuales se financiaron medios de comunicación, campañas y huelgas para desestabilizarlo. Además, sabotó el acceso al crédito internacional e invitó a las empresas norteamericanas a retirarse del territorio chileno. (Ibidem)

²² Se calcula que el número de personas asesinadas fue de más de tres mil (de una población de menos de 9 millones de habitantes), de las cuales la tercera parte aún permanece desaparecida. Además, según los datos del Ministerio de Interior chileno, un millón de personas debieron exiliarse y ochenta fueron asesinadas en otros países del Cono Sur. Esta represión sistemática fue llevada a cabo por la policía política secreta (DINA) creada por el régimen. La dictadura de Chile se extendió hasta 1990 gracias a una nueva fase del régimen conocida como «dictadura constitucional», y consolidada tras una consecutiva apelación de plebiscitos

del Centro Roerich-Chile con la propuesta Pacto Roerich y la Bandera de la Paz y buscaron Dar a conocer la Bandera de la Paz, aceptada en el Tratado Internacional, llamado “Pacto Roerich”, como un símbolo de protección a las Instituciones Artísticas y Científicas y Museos, en tiempos de guerra como de Paz, promover la premisa “Paz a través de la Cultura”, que da un valor a las iniciativas artísticas del genio humano y salvaguardar el legado histórico, científico, educacional, así como proteger los bienes y legados culturales en situaciones de conflicto armado dadas en los pueblos de América Latina como camino sostenible para nuestro planeta.

La Casa Memoria José Domingo Cañas con la propuesta Fundación 1367 Casa Memoria José Domingo. Cañas busca relevar la memoria de la violación de los derechos humanos durante la dictadura militar, contribuyendo a la defensa y promoción de ellos y apoyando solidariamente la lucha por los derechos humanos en general. Ésta, es una entidad jurídica sin ánimo de lucro creada en abril de 2009, a partir de la experiencia histórica, colectiva y auto gestionada de diversas agrupaciones de familiares de detenidos desaparecidos, sobrevivientes, artistas, militantes, ex militantes, entre otros actores sociales, agrupados en torno a la recuperación de la Memoria Histórica de las experiencias y vivencias de las organizaciones vecinales, estudiantiles y populares que lucharon por la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, presentes en la defensa irrestricta de los Derechos Humanos en la actualidad y el compromiso social de reconocimiento y justicia entorno a la represión ejercida en Chile por la Dictadura Cívico Militar entre los años de 1973- 1990 (Moya, 2009).

Existe muchos colectivos en búsqueda de la paz en el país en mencion. Uno de esos colectivos es La Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos conformada por mujeres vinculadas con las víctimas, que desde esa época hasta hoy han luchado por encontrar a sus seres

queridos, buscar la verdad y exigir el pronunciamiento de la justicia, y con el tiempo se ha transformado en una batalla contra el olvido (Peñaloza Palma, 2015).

En materia educativa, Chile fortalece la lucha por la memoria del pasado ligado a la dictadura y el desarrollo del compromiso de la paz en las nuevas generaciones y las políticas del “Nunca más”. La sociedad Chilena reconoce que aún están lejos de alcanzar los objetivos, pero trabajan en la tarea por reparar y reconciliar (Ruiz-Tagle, 2009).

2.1.6 Las guerras en centroamérica: educación para la paz en el Salvador y Guatemala.

En El Salvador se ha desarrollado el Programa de Educación para la paz de La UNESCO el cual se implementó entre 1992 y 1994. El programa orientado a la construcción de cultura de paz se propuso contribuir al proceso de consolidación de la paz. El objetivo central era superar la concepción de paz negativa presente en todo el territorio. El programa se centró en la reconciliación de las partes en conflicto. En el Programa existen proyectos de alfabetización, de atención a los niños afectados por el conflicto, de casas de cultura, de museos, de proyectos orientados a la mujer, entre otros (UNESCO, 1993).

Por otra parte se implementó el “Programa de prevención y disminución de la violencia estudiantil”. En 1997 algunos grupos de estudiantes de tres instituciones (Iti, Inframen y Enco) se unieron con el fin de elaborar alternativas para la resolución de conflictos. Esta iniciativa fue presentada como proyecto al Ministerio de Educación el cual apoyó la iniciativa y contrató una institución especializada en trabajo con jóvenes. El objetivo de dicho programa era Prevenir y disminuir los niveles de violencia estudiantil en las instituciones educativas del nivel medio de educación. “La capacitación de los alumnos apuntó a cuatro metas fundamentales, como la

resolución creativa del conflicto, liderazgo juvenil y prevención de violencia de estudiantil y mentalidad positiva a la vez que se desarrollaban grupos de danza, canto, teatro y pintura”(UNESCO, 2000, p. 18).

Como medida para contrarrestar los índices de violencia y delincuencia juvenil, la Unión Europea ha formulado iniciativas como el proyecto Pro-Jóvenes destinado al fomento de alternativas deportivas y de salud física a grupos infantojuveniles. En este aspecto, el gobierno en cabeza del entonces presidente Antonio Saca, también procuró implementar una nueva reforma educativa (Plan Decenal de Educación) esgrimiendo como objetivo una formación en derechos humanos, éticos y cívicos. Aunque se registraron varios avances, éstos no fueron suficientes, ya que este proyecto se enfocó más en el aspecto laboral, por lo cual la educación para la no violencia en el entorno educativo quedó desplazada (Mosquera Ortiz & Sarmiento Vargas, 2015).

Programa “PODER” (Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación y Recreación). Es un programa educativo extracurricular del Ministerio de Educación dispuesto en el Plan de Educación 2021 de El Salvador. Está dirigido a jóvenes entre 13 y 21 años, que a través de actividades educativas brinda oportunidades de desarrollo y herramientas de formación. Esta dispuesto como apoyo a la educación formal, con el cual se busca fomentar el desarrollo integral de los jóvenes, promoviendo la responsabilidad sobre otros (Ministerio de Educación de El Salvador, 2004).

En Guatemala se propone el Pacto por la seguridad, la justicia y la paz (2012) enfocada en la búsqueda del ejercicio de la paz como producto de una serie de acciones que priorizan las áreas de la seguridad y la justicia conjuntamente. La propuesta hace énfasis en que el ejercicio de la paz se construye al alcanzar un nivel de justicia, donde primen el respeto, el diálogo y la

tolerancia. La propuesta está planteada a través de un foro permanente para la consecución de una construcción participativa que comprenda las necesidades, preocupaciones y propuestas de los diferentes sectores de la sociedad guatemalteca (Mosquera y Sarmiento, 2015).

El Proyecto de Cultura de paz de la UNESCO promueve la construcción de la cultura de paz desde la escuela, encaminada hacia el ejercicio cotidiano de los derechos humanos tras la firma de los acuerdos de paz, se empiezan a tener en cuenta elementos para la construcción de una nación solidaria que reconoce la diversidad como característica propia del contexto (Mosquera y Sarmiento, 2015).

Programa de educación para la paz y la vida plena el cual constituye una estrategia nacional del Ministerio de Educación para mejorar la calidad educativa; involucra y hace protagonista de la misma sociedad a la comunidad educativa, autoridades educativas y actores de la vida nacional. El Programa Educación para la Paz Y Vida Plena, tiene como objetivo principal, promover la participación de los actores de la comunidad educativa en el proceso de la reflexión, el análisis, y la construcción de propuestas desde su cultura y la cultura universal (Mosquera y Sarmiento, 2015).

El programa de Vivamos Juntos en Armonía, es un conjunto de estrategias diseñadas para estudiantes de todos los niveles educativos, padres de familia, profesores, directivos, orientadas a promover el cultivo de los valores personales, sociales, cívicos, espirituales y ecológicos universales (Mosquera y Sarmiento, 2015).

2.1.7 La construcción de paz en medio de la Guerra Colombia y el conflicto armado.

La guerra en Colombia se ha perpetuado por más de cincuenta años. Por ello la guerra forma parte de la vida cotidiana de los colombianos al punto de alcanzar cifras increíbles de

invisibilización. Las cifras de 8 millones de víctimas²³ dan cuenta de la enorme tragedia humanitaria que ha padecido el país. No obstante en medio de la guerra se han tejido diversas experiencias en el campo de educación para la paz, las cuales no se han supeditado a los diferentes procesos de paz o a los acuerdos pactados en diferentes momentos y con distintos grupos.

Un grupo de experiencias se refiere a la formación de talento humano de alto nivel para la construcción de paz. Así hoy Colombia cuenta con 17 posgrados en universidades que le apuestan a la paz y al posconflicto entre los cuales tenso : la Especialización en Conflictos Armados y Paz y la Maestría en Construcción de Paz²⁴, la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz²⁵, Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz²⁶, Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz,²⁷ la Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de conflictos²⁸, la Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario, y dos estudios de maestría, La Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos y la Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz²⁹, la Especialización en Educación para la Paz y la Convivencia³⁰, la Maestría en Conflicto y Paz³¹, La Maestría en paz, Desarrollo y Ciudadanía³², La Maestría en Justicia Transicional, Derechos Humanos y Conflicto³³, la Maestría en Derecho

²³ De las cuáles más de 2 millones corresponden a niños y niñas y más de 200.000 han sido víctimas mortales, más de 160.000 desaparecidos, y más de 6 millones han sido desplazados de sus territorios a causa de tres actores sociales como lo son el Estado, las guerrillas de izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha.

²⁴ De la Universidad de los Andes con

²⁵ Universidad Nacional

²⁶ Universidad de Caldas

²⁷ Universidad de Cartagena

²⁸ Universidad de Pamplona

²⁹ Universidad Javeriana

³⁰ Universidad Libre

³¹ Universidad de Medellín

³² Corporación Universitaria Minuto de Dios

³³ Universidad Externado de Colombia

penal y Justicia Transicional³⁴, la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto³⁵ y la Maestría en Educación y Cultura de Paz³⁶. Estos programas son una experiencia de educación para la paz y además han contribuido a ampliar la investigación para la comprensión de lo que significa la construcción de paz estable y duradera.

Un segundo grupo de experiencias de educación para la paz está vinculada a las Artes desde las organizaciones en la Construcción de Paz.

En este núcleo encontramos una metáfora escénica de la tragedia de los miles de cuerpos sin nombre caídos en los excesos del conflicto denominada: Ignominia: La pérdida del propio nombre. Esta obra de danza es un intento por otorgar un lugar en la memoria que un lugar digno en la historia a los cuerpos de este país (Florez, 2015).

En el campo de las muestras escénicas en Tumaco encontramos la experiencia Teatro por la paz, una estrategia artística promovida por la Diócesis de Tumaco y por el Servicio Civil para la Paz de Alemania. Es una iniciativa diocesana de formación y capacitación, fundamentada en técnicas interactivas que dan a conocer el teatro como motor para el cambio y la transformación, una herramienta metodológica que permite promover espacios de diálogo, construir memoria histórica, elaborar la memoria de víctimas, obrar como estrategia de resistencia-denuncia; además posibilita visibilizar las violaciones a los derechos humanos que ocurren en el territorio, como consecuencia del conflicto armado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009).

Igualmente en Bogotá el Teatro El Retablo propone con la obra “Espérame en el cielo corazón” (Álvarez, 2013). Un espacio para reflexionar sobre el conflicto armado colombiano y otros temas como los derechos humanos, los niños en la guerra, la diversidad sexual, la objeción

³⁴ Universidad Santiago de Cali

³⁵ Escuela Superior de Administración Pública

³⁶ Universidad Surcolombiana

de conciencia, los acuerdos humanitarios, el desplazamiento forzado, entre otras problemáticas que nos convocan hoy en día.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) también apuesta por la paz en las diferentes regiones de Colombia. De la mano del Semillero teatral de Buenaventura con su obra Tocando la marea muestra, a través del lenguaje teatral, imágenes, cantos y movimientos, la proliferación de los grupos armados ilegales y su disputa por el control del puerto, las modalidades de victimización, la constitución de casas y esteros donde se desaparecen o arrojan los cuerpos de las personas asesinadas; pero también la importancia de las acciones de resistencia pacífica de la comunidad.

La Corporación Otra Escuela es una ONG dedicada a la formación en Cultura de Paz a través del arte y el juego que favorece la creación colectiva de acciones y propuestas de transformación de conflictos, apoyando el fortalecimiento de procesos organizativos y escenarios de articulación a través de la activación de espacios socioculturales para la paz con la realización de eventos artísticos y culturales para la paz, laboratorio de acción directa no violenta e intervenciones estéticas, productos pedagógicos e interactivos, eventos académicos creativos. Tiene como objetivos humanizar a la humanidad, teatralizando la realidad para comprenderla y así poder transformarla, y conocer, magnificar y estimular el deseo de transformar la realidad de diversas comunidades del conflicto armado colombiano.

Desde la pedagogía social comunitaria se han planteado otras experiencias así:

En Buenaventura la Escuela Pedagógica de Paz del Pacífico con apoyo de FUCONDES otorga una oportunidad para que la comunidad educativa, líderes, docentes, niños, niñas, jóvenes y padres de familia cuenten con mayores herramientas pedagógicas para generar espacios de

convivencia ciudadana y resolución pacífica de los conflictos a través del uso de las artes vivas, plásticas y comunicativas, potenciado los valores culturales propias de las comunidades étnicas.

Por su parte, la Asociación Sembrando Semillas de Paz con su propuesta Un aporte al debate con respecto a la relación entre verdad, memoria y medios de comunicación busca constituir un espacio desde el cual se apoyan los esfuerzos de las organizaciones de base de la sociedad civil, construir una cultura de paz sostenible a través la justicia social y el desarrollo sostenible e integral del ser humano y servir como puente educativo entre las comunidades y las instituciones estatales. Esta organización comunitaria, fundada en 2005, apoya procesos de desarrollo integral humano sustentable entre las poblaciones de la Región Caribe en Colombia.

El mismo CNMH junto con otras instituciones realizó una convocatoria a músicos y agrupaciones de todo el país, dentro del marco de una propuesta denominada Travesía contra el olvido, para que la música sirva de puente intergeneracional construido desde las líricas locales.

En la misma línea musical, Alianza Urbana de Quibdó, se establece como una organización de jóvenes artistas que producen música urbana rap, chirimía, salsa, bolero, entre otros géneros, como medio de resistencia pacífica y de denuncia. Sus acciones también pretenden visibilizar a través de sus composiciones la realidad y las problemáticas de los jóvenes (pobreza, minería, desplazamiento forzado) en su territorio.

Por su parte la Fundación música y paz a través de su propuesta Arte y Música como pedagogía de la no violencia busca enriquecer las capacidades de acción no violenta de las personas y comunidades en relación con una problemática concreta (comprensión profunda, búsqueda de salidas no violentas) y promover el arte y la música como camino en la superación de los conflictos y la violencia (diseño de acciones artísticas de incidencia).

Esta es una entidad sin ánimo de lucro constituida en el año 2010 con el objeto social principal de intervenir en la población víctima de la violencia o afectada por cualquier tipo de discapacidad, beneficiándolos a través de la música. El programa señala las prioridades de acción de la Fundación a futuro, las cuales incluyen: intervenciones de comunidades afectadas por la violencia por medio de actividades culturales-musicales, acompañadas de talleres de formación dirigidos a la comunidad para identificar oportunidades de construcción de paz (United Nations Office on Drugs and Crime, 2011).

En cuanto al cine, alternativo, se ha observado un incremento de las producciones en el ámbito de la memoria y de la denuncia. Así la Universidad Javeriana pone en marcha su propuesta Cine para la Paz, la cual hace parte de un macroproyecto llamado Educación para la paz. El macroproyecto se propone afrontar el post acuerdo, conservar la memoria, contribuir a la construcción y reconciliación, establecer el perdón como símbolo principal, favorecer el desarrollo y progreso de las comunidades; para ello, se toma como herramienta primordial el cineclub. Es una forma de educar en valores como justicia, democracia, tolerancia, convivencia, respeto, autonomía, racionalidad, amor, y lo que consideramos más importante: la necesidad de que la comunidad proyecte una visión de cambio y, así, contribuya al desarrollo de su territorio. Educar para la paz por medio del cine es invitar a actuar a todas las estructuras sociales (Universidad Javeriana, 2019).

Se conocen en Colombia otras experiencias de la sociedad civil como son: El costurero de la Memoria impulsada por la asociación Minga y la fundación Manuel Cepeda en la cual alrededor de 20 mujeres se reúnen los jueves en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito para bordar en contra del olvido y construir arte y vida (Alcaldía de Bogotá, 2016).

Las Bibliotecas, los museos, parques o plazas públicas en ciudades como Cali, Medellín y Bogotá tienen como aporte al Centro de Memoria Paz y Reconciliación, al Centro cultural Gabriel García Márquez, entre otros, una propuesta denominada Galería de la Memoria que tiene como fin construir memoria colectiva, realizar actos y elaboraciones de duelo colectivo a través de testimonios, compartir los recuerdos de los hechos sufridos con la violencia y transformarlos en actos de fraternidad, y regenerar el tejido social. Este espacio está dedicado a construir la memoria colectiva de los actores o testigos de las luchas sociales acaecidas en Colombia, y tiene como objetivo servir de espacio de encuentro de las víctimas de violaciones a los Derechos Humanos y de delitos de lesa humanidad (Desaparecidos, 1998).

En el campo de la educación escolar cabe resaltar la experiencia Pedagogía de las Emociones para la Paz financiada por la Alcaldía Mayor de Bogotá educación A través del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. La experiencia se fundamenta en la pedagogía como posibilidad de aportar en la construcción de un país en paz, sitúa las emociones morales y políticas en el núcleo de la formación para promover la convivencia y la cultura democrática. La experiencia reflexiona acerca del papel de las emociones en la construcción de paz y propone un conjunto de estrategias didácticas para su fortalecimiento en la escuela (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015).

Se han desarrollado otras experiencias en Instituciones educativas privadas como el Programa para la gestión del conflicto escolar ‘Hermes’ en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel. El programa propone “a la comunidad educativa una serie de herramientas para transformar los conflictos a partir del diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto y tolerancia” (Velasquez, 2014, p. 3).

2.2 La Cultura empática en el contexto educativo

Investigaciones en el campo de la neurociencia y la biología evolutiva evidencian cómo, las emociones, la ética del cuidado y la empatía se entrelazan dando forma a una nueva mirada de nuestro futuro como comunidad, afirmando que somos una especie fundamentalmente empática, y que ello tiene unas implicaciones profundas y de largo alcance para nuestra sociedad (Rifkin, 2010).

En los siguientes apartados se da cuenta del interés que en los últimos años ha tenido el estudio de la conducta pro social vinculada con su regulación, desde diferentes variables ya sean cognitivas (inteligencia o la memoria, análisis, síntesis, inducción o deducción) o emocionales (empatía, compasión, altruismo, etc.). Estos estudios muestran cómo, las conductas pro sociales que incluyen ayudar a otra persona, actúan como barrera o inhibidor de las conductas agresivas. Los anterior posibilita aportes investigativos a lo existente y a lo que está por producirse en relación con el presente estudio, en el intento por impulsar comportamientos de cooperación y convivencia en la construcción de una sociedad más justas y solidaria en Colombia que camine de la mano de la paz.

2.2.1 Empatía, apego, autoestima y estrés.

Dentro del campo de la cultura empática, se trabajan paralelamente cuatro conceptos que si bien no poseen características comunes entre sí, si se constituyen como limitantes o condicionales para el fomento de ella.

El estudio de Plata C., Riveros M., Moreno J. (2010) denominado Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía, tuvo como objetivo identificar la asociación existente entre autoestima y la empatía. La

investigación buscó describir las variables de estudio, autoestima y empatía en las víctimas, acosadores y observadores del bullying en un grupo de adolescentes.

Los resultados del estudio mostraron que los testigos observan con mayor frecuencia el acoso de tipo verbal “poner apodos” y “hablar mal del otro”, además, ponen manifestaron que la situación del bullying pasa desapercibida para el adulto, ya que los observadores no reportan esta situación a los profesores o los padres, sino a sus amigos y amigas. La autoestima en la mayor parte de los observadores es alta y la empatía de este grupo poblacional se encuentra en un nivel medio, lo que puede explicar la ausencia de comportamiento pro social en esta población. Por parte del análisis a las víctimas se encontraron situaciones como son los insultos en mayor proporción. La autoestima se caracterizó por ser alta a diferencia de lo encontrado en la literatura que se plantea que ser víctima de acoso escolar está relacionado con baja autoestima.

Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo (2015) trabajaron Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. Este trabajo identificó el nivel de estrés y empatía en un grupo de adolescentes de bachillerato en la Institución educativa Distrital Juan Lozano Lozano de la localidad de Suba en Bogotá.

En los resultados, se puede concluir que se confirma la hipótesis de investigación que refería la posibilidad de disminución del estrés escolar y el aumento de la empatía en los dos meses de práctica de Mindfulness en el grupo experimental en comparación con el grupo.

2.2.2 Las emociones y su relación con la empatía.

La emoción es un constructo muy complejo cuya definición no está ampliamente aceptada, sin embargo en el campo de las emociones positivas, hay un incremento en el número de investigaciones que nos permiten acertar en el hecho de que es importante su estudio, por encima de aquellas emociones negativas que han sido priorizadas históricamente.

Emociones positivas como la alegría, la satisfacción, la gratitud y el amor, producen placer y satisfacción, lo que conduce al bienestar subjetivo y fomenta el crecimiento psicológico (Barragán Estrada & Morales Martínez, 2014). Al indagar acerca de las investigaciones sobre empatía con niños y adolescentes se encontraron los siguientes trabajos:

Laura Alejandra Feria realizó el trabajo titulado “Estrategias de desarrollo socio-afectivo en el manejo de las emociones como factor protector en adolescentes para el mejoramiento del bienestar subjetivo en la Institución Educativa Germán Pardo García de la ciudad de Ibagué” (2015). Su investigación se propuso identificar el estado actual de las emociones en los estudiantes asignados, reconocer los factores protectores que inciden en las emociones de los estudiantes que presentan problemáticas emocionales y socializar con la comunidad educativa, los resultados obtenidos en la investigación.

Los adolescentes manifestaron tener buena relación con su madre aunque con el padre no sucede lo mismo, solamente tienen buena relación cuando éste no vive bajo el mismo techo o solamente comparten en sus vacaciones o fines de semana.

Frente a la pregunta realizada a los adolescentes, sobre la presencia de alguna situaciones de conflicto en el hogar ya sea por parte de ellos con sus padres o personas con las que conviven, presentaron un alto índice de emociones negativas como la tristeza, culpa, miedo, reflejada estas en la mal relación con su entorno familiar y escolar (angustia por ir mal académicamente y extrañar a alguna persona cercana, como sus hermanos mayores que al conformar un nuevo hogar han partido, sus padres separados, e intento de suicidio). En relación a emociones positivas, se evidencia la alegría, felicidad, las cuales indican que se puede potencializar para el mejoramiento del bienestar subjetivo.

En la institución educativa se identificó que la gran mayoría de estudiantes presentan situación emocional negativa, donde su principal causa proviene de los hogares representados con falta de afectividad, familias disfuncionales y la falta de diálogo, teniendo en cuenta que a más de la mitad de los adolescentes participantes les tiene como principal método de disciplina el regaño seguido del castigo físico.

El estudio de Rodas (2016) “La empatía cognitiva y el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 16 años de la Unidad Educativa Alfonso Troya”, se propuso promover el desarrollo de la empatía cognitiva, centrándose en la interacción entre los niños y niñas fortaleciendo las habilidades sociales mediante sus capacidades y conocimientos, conllevando a la participación activa dentro del proceso enseñanza.

Entre los resultados que se obtuvieron en esta investigación se obtuvo que casi el 100% de niños y niñas pueden desarrollar su empatía demostrando interés y comprensión de las emociones de otros, con la ayuda de actividades en el aula de clase, solo existe un porcentaje mínimo con dificultad en el momento de identificar los problemas.

Esta investigación concluye que la mayor parte de niños y niñas poseen un buen sentido de empatía, distinguen la capacidad para comprender emociones y prestan atención al estado de ánimo durante las actividades cotidianas permitiendo así un mejor desarrollo personal en el aula de clase.

Aguaded y Valencia (2017) realizaron el trabajo Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: Aplicación del Modelo de Mayer y Salovey con niños/as del segundo ciclo de Educación Infantil del CEIP Juan Ramón Jiménez, de Huelva capital, que tuvo como propósitos escribir los resultados obtenidos al trabajar la inteligencia emocional a través del modelo de Mayer y Salovey.

El estudio fue de tipo experimental y consistió en la aplicación del programa. En la primera sesión se detectó el nivel de expresión de las emociones de los sujetos estudiados y en la segunda sesión se trabaja el reconocimiento y la expresión de las emociones.

En los resultados se identificaron varios componentes iniciales de la satisfacción y el cambio registrado en los alumnos al aplicar el programa:

Al principio en la clase existían más conflictos... los niños se peleaban más por no querer compartir los juguetes y ahora parece que cuando va a surgir un conflicto, siempre hay algún niño que se acerca y dice que eso no se hace y los que van a iniciar la pelea, se paran... (Aguaded Gómez & Valencia, 2017, p. 184).

De esta forma se evidencia como los estudiantes se esfuerzan por la regulación de sus conductas mejorando así la convivencia en ellos. En este mismo sentido una cuarta parte de los alumnos/as de 5 años muestra abiertamente sus sentimientos ante los demás y solucionan sus conflictos a través del diálogo pacíficamente y han mejorado significativamente después de la aplicación del programa. Por el contrario, el resto de niños/as que no ha sido objeto de la aplicación del programa, es decir, el grupo control no muestra sus sentimientos positivos ante sus compañeros.

Calderón, González, Salazar y Waschburn, (2014) llevaron a cabo el estudio denominado El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado, el cual tuvo como objetivos analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan las niñas y los niños de tercer grado e identificar los conocimientos, habilidades, estrategias y recursos utilizados por el personal docente ante las diferentes emociones que manifiesta el estudiantado en el aula.

Los resultados obtenidos identifican elementos facilitadores y obstaculizadores del quehacer docente sobre las emociones de sus estudiantes y se logra constatar una deficiencia en

el profesional en educación en cuanto al conocimiento de la temática, la falta de estrategias aplicables a las emociones de sus estudiantes, la poca información y actualización que se tiene en cuanto a la educación emocional en las aulas.

2.3 La Compasión

Los estudios que han abordado el tema de la Compasión en relación con las manifestaciones pro sociales y el impacto emocional de los individuos en sus diferentes facetas, claramente demuestran que estas se encuentran estrechamente relacionadas. En esta parte del trabajo, se dará cuenta de los antecedentes, la información recolectada, así como el propósito de cada estudio, el análisis e interpretación de los resultados y las conclusiones que se obtiene de cada uno, permitiendo al lector comprender el sentimiento compasivo, siendo este como un camino que permite un desarrollo humano, instaurado desde los valores y el reconocimiento de los otros.

En un estudio de Claudio Araya y Laura Moncada (2016), describe el origen y contexto de la auto-compasión y el modo en que ha sido incluida su práctica en la psicología contemporánea. Además, muestra evidencias preliminares de los efectos de la práctica de autocompasión, así como los principales programas que se han comenzado a desarrollar para su entrenamiento.

En dicho estudio se demuestra que la mayoría de los estudios realizados sobre autocompasión han utilizado escala de autocompasión de Neff (2003a) (Self-Compassion Scale) que tiene 26 ítems de auto-reporte que comprende 6 sub-escalas, las cuales son: bondad con uno mismo (self kindness), juicio hacia uno mismo (self judgment), humanidad compartida (common humanity), percepción de aislamiento (perceived isolation), mindfulness y sobre-identificación

(over-identification). Esta escala posee una buena consistencia interna ($r=0,9$) y confiabilidad test re-test de $r=0,93$ con 3 semanas de intervalo (Arraya & Moncada, 2016).

Las evidencias preliminares tienen en cuenta que el concepto de auto-compasión es muy reciente en psicología, y además existe una incipiente línea de investigación que destaca su influencia en el bienestar psicológico. Sin embargo en los últimos años el número de investigaciones y artículos que incluyen la auto-compasión como un concepto a ser evaluado se ha incrementado significativamente.

Es así como, dichos estudios sugieren que el incremento en la auto-compasión está asociado a una disminución significativa en los niveles de ansiedad y depresión. Además sostiene que el ejercicio de la auto-compasión predice una importante parte de la varianza de las variables conexión social, depresión y ansiedad, mientras que la atención plena (mindfulness) por su parte explica una importante parte del incremento en la felicidad y la reducción del estrés, y sólo la atención plena (mindfulness) fue un significativo predictor de la respuesta favorable ante el impacto de un trauma. Este estudio sugiere que tanto la auto-compasión como mindfulness son elementos claves para obtener resultados favorables en el programa de mindfulness y auto-compasión.

En el contexto de habla hispana y latinoamericano se están comenzando a dar los primeros pasos en la inclusión e investigación de la auto-compasión. Un equipo de investigadores españoles y brasileños han trabajado en la validación de la escala de autocompasión en una población de habla hispana (García Campayo, Navarro Gil, Montero Marin, & López Artal, 2014).

La investigación en auto-compasión está recién en su nacimiento y aún es muy temprano para saber si será una auténtica alternativa a perspectivas y conceptos tradicionales en psicología

clínica, tales como el concepto de autoestima. Sin embargo, los resultados preliminares resultan ser alentadores, siendo necesarios nuevos estudios, con diferentes poblaciones y con metodologías más controladas y rigurosas.

Un desafío que queda aún pendiente es la implementación de estos mismos programas (u otros) en contextos y poblaciones diversas. Habitualmente la auto-compasión se ha estudiado e investigado en población estadounidense o europea, interesada en la meditación y con un nivel socioeconómico medio alto o alto.

De la misma forma y con el propósito de examinar si los programas de entrenamiento de cultivo de la compasión Compassion Cultivation Training CCT influyen en la construcción de la compasión, Jazaieri y R. Goldin (2017) , realizaron un ensayo aleatorizado y controlado de entrenamiento en el cultivo de la compasión: efectos sobre la atención plena Mindfulness, el afecto y la regulación de las emociones. 100 adultos de una comunidad fueron asignados al azar, ya fuera en un entrenamiento del cultivo de la compasión o en una condición controlada de una lista de espera, durante nueve semanas.

Los participantes completaron un autoinforme de inventarios que midieron su atención plena, el afecto positivo y negativo y la regulación emocional. Comparados con el grupo de la lista de espera, el grupo de entrenamiento en el cultivo de la compasión aumento su atención plena Mindfulness y felicidad, también disminuyeron la preocupación y represión emocional. Estos hallazgos sugieren que el entrenamiento en el cultivo de la compasión produce efectos cognitivos y factores emocionales que permiten facilitar los pensamientos, sentimientos y sensaciones para ser más compasivos con nosotros mismos y con los demás.

En este estudio que lo abordan desde el impacto social, se encuentran diferentes investigaciones con enfoques diferenciados, por ejemplo el estudio Class and Compassion:

Socioeconomic Factors Predict Responses to Suffering (Stellar, Manzo, Keltner, & Kraus, 2012) tuvo como objetivo analizar dos hipótesis: determinar la relación entre la clase socioeconómica y la disposición de ayudar al otro cuando exista una amenaza externa que lo perjudique y la segunda, pretendía evaluar las respuestas compasivas ante diferentes situaciones de amenaza del otro según su clase socioeconómica.

Para la realización de dicho trabajo investigativo se realizaron dos estudios de caso. En el primero, llamado “Social Class and the Disposition to Experience Compassion” participaron 148 estudiantes de psicología (70 hombres y 78 mujeres de diferentes grupos étnicos), los cuales fueron sometidos a diferentes encuestas para medir su clase socioeconómica, así como también su acuerdo o desacuerdo con situaciones hipotéticas en donde se medía el grado de compasión.

Los resultados de este primer caso determinó que las mujeres se sienten más dispuestas a la compasión que los hombres. La espiritualidad fue un factor que incide positivamente en las acciones compasivas mientras que el grupo étnico no genera ningún aporte a estos actos y, efectivamente se logró comprobar que las personas que reportaron niveles socioeconómicos más bajos, tienen más disposición a los actos compasivos.

En el área de educativa, uno de los principales retos actuales es el de incorporarla en las propuestas pedagógicas, de esta manera, al realizar una consulta más detallada se encuentra un artículo científico denominado, *compassionate education from preschool to graduate school*, (Jazaieri, 2018), el cual tuvo como objetivo presentar un estudio de caso, en donde se lleva la compasión a los estudiantes desde los entornos preescolares hasta los niveles universitarios. Para tal fin, el investigador define lo que se entiende por compasión y lo diferencia de otras concepciones relacionadas a este.

Luego, el autor revisa la escasa literatura empírica sobre la compasión en la educación y hace recomendaciones para futuras investigaciones. Se destaca de este trabajo investigativo dos aspectos, el primero relacionado con la revisión minuciosa de antecedentes investigativos de la compasión en el campo de la educación y el segundo, relacionado más precisamente con los retos y oportunidades de llevar la compasión a entornos educativos. Finaliza el documento con algunas recomendaciones específicas y prácticas para enseñar la compasión desde el aula de clases. Cabe resaltar que dicha investigación es de carácter informal, lo que les resta confiabilidad a los resultados.

Algo similar en este ámbito, se desarrolló en una investigación propuesta por Bluth y Blanton (2014) , donde se propuso entender la influencia de la autocompasión en el bienestar emocional de una población de adolescentes. En este estudio 90 estudiantes de una ciudad en el sureste de los Estados Unidos, de edades entre los 11 y 18 años, completaron una encuesta evaluando la autocompasión, satisfacción con la vida, percepción del estrés y el afecto positivo y negativo. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos: el primero conformado por 23 estudiantes de los grados 6 a 8 de un colegio privado, el segundo grupo por 67 estudiantes de los grados 9 a 12 de una institución pública.

Los hallazgos indicaron que las adolescentes mayores tenían más baja autoestima, se sentían más solas y tenían más dificultad para mantener una perspectiva equilibrada en medio de los desafíos, comparadas los adolescentes mayores o inclusive los adolescentes menores de cualquier género, además la autocompasión estaba asociada significativamente a todas las dimensiones del bienestar emocional con excepción del afecto positivo.

Una interpretación de los resultados sugiere que desarrollar una mayor autocompasión puede ayudar a mejorar el bienestar emocional de los adolescentes, así como la necesidad de

realizar intervenciones para abordar el desarrollo de una mayor autocompasión en la adolescencia temprana para combatir la aparente disminución de la autocompasión que ocurre a mediados de la adolescencia y en la adolescencia tardía. Un programa de capacitación para desarrollar la compasión, diseñado para adolescentes, podría ser de valor significativo para reforzar y prevenir esta disminución de autocompasión.

También, en este estudio de Carmen Borrás Jorge (2016) , se quiere medir los niveles de compasión e inteligencia emocional de un grupo de escolares, donde se quiere identificar si existen diferencias por sexo, religión y práctica deportiva. Para lo cual, se manejó una muestra para la evaluación de la Inteligencia emocional con un total de 422 estudiantes, pertenecientes a un total de ocho cursos de ciclo de Educación Primaria y Secundaria de un colegio situado al norte de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (España).

Respecto al género, 51,5% de la muestra, lo componen chicos y el 48,2% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 7 y 17 años, con una media de 10,53 años y la desviación típica de 0,67 puntos. Para estudiar la variable compasión, la muestra la constituyen 511 estudiantes, pertenecientes también a ocho cursos de ciclo de Educación Primaria y secundaria del mismo colegio, respecto al género, el 58,6 % de la muestra lo componen los chicos y el 41,3% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre 7 y 17 años, la media de edad es de 11,21 años y la desviación típica de 0,73 puntos. Para realizar la investigación entre la Inteligencia emocional y la compasión, tras mortalidad experimental, la muestra está constituida por 187 estudiantes, respecto al género, 54% lo componen los chicos y el 56% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 7 y 17 años, con una media de 10.44 años y la desviación típica de 3.73 puntos.

En este estudio, las variables que se han evaluado son: por un lado, variables psicológicas, Inteligencia Emocional y Compasión; y como variable académica, sexo, religión y deporte de los estudiantes. Al describir la frecuencia y porcentaje de inteligencia emocional del gran grupo, observamos con respecto a la variable Intrapersonal, que un 61.4% de los estudiantes, poseen buenas habilidades para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de sí mismo, por ello podemos decir que poseen buen auto-conocimiento, asertividad, auto-consideración, auto actualización e independencia.

Por el contrario, el 38,6% de los estudiantes evaluados muestran alguna dificultad en esta área. Con respecto a la variable Interpersonal, el 98,1% de los estudiantes muestra grandes capacidades para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros. Por ello poseen grandes dotes de empatía, responsabilidad social a la vez de buenas relaciones interpersonales. Solo un 1,9% del grupo muestra dificultades Interpersonales.

Con respecto al análisis de medias de compasión con sexo, solo se encuentran diferencias significativas en auto-juicio, donde las mujeres obtienen una media de 3.36 y los hombres una media de 3.07, por lo que las mujeres tienden a realizar menor auto-juicio que los hombres, con una $t(1,85) = -1.94$ $p = 0.05$. Al comparar la variable sexo con Inteligencia Emocional, no existen diferencias significativas.

En cuanto a la compasión con religión, los resultados indican que los estudiantes que pertenecen a una religión, presentan mindfulness con una media 2.89, a diferencia de los que no pertenecen con una media de 2.53, es decir, los que no pertenecen, tienen peor capacidad de darse cuenta, prestar atención y de aceptar lo que está ocurriendo en el momento presente. Con una $t(42) = -2.03$ $p = 0.048$. Especialmente esta diferencia viene dada, no tanto por los estados

de intención si no por la sobre-identificación, que va asociada a evitar de la experiencia presente. No existe ninguna diferencia significativa con Inteligencia emocional.

Un estudio realizado por Lucía Nikole Sosa Damaso (2016), se escogieron un total de 381 alumnos de primaria y secundaria de la escuela del norte de Tenerife, en edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, estando el mayor porcentaje de la muestra en los 16 años (98,7%) y el menor porcentaje de la muestra en los 10 años (9,7%). Se ha diferenciado la muestra por género, quedando constituida por 227 hombres (59,4%) y 154 mujeres (40,3%). También se ha dividido entre alumnos que practican algún tipo de deporte (77%) y alumnos que no practican deportes (22,8%), y entre alumnos religiosos (67%) y no religiosos (17,3%).

Para el desarrollo del presente estudio se aplicaron instrumentos de recogida de datos por medio de un cuestionario auto administrado, donde el Self-Compassion Scale (SCS) de Neff se aplicó para la obtención de datos relacionados con la compasión y el Cuestionario de Gratitud-20 ítems (G-20) para la evaluación de la gratitud.

Este estudio, muestran diferencias significativas en sexo, donde las chicas muestran una tendencia a observar sus propios pensamientos y sentimientos sin suprimirlos en la variable compasión, mientras que en la variable gratitud, los hombres tienden a expresar y experimentar gratitud ante las fuerzas transpersonales más que las mujeres que no muestran esta tendencia. Estas diferencias pueden ser debidas a la variable crianza (cultura familiar) donde a las niñas se les inculca una personalidad más compasiva, mostrando sus sentimientos y pensamientos sin negarlos, así como a los niños se les enseña a expresar agradecimiento ante las ayudas recibidas.

Así mismo, un estudio de Granda Ibarra, C. (2016). Educar desde la compasión. El escenario familiar, plantea una reflexión acerca de la educación desde la ética y la moral,

centrada en el valor de la compasión como Instrumento base para desarrollar otros valores altruistas, como la solidaridad, la justicia, el amor y la libertad.

El artículo pretende mostrar cómo la educación desde la compasión implica una praxis y una enseñanza desde el testimonio, con la familia como principal escenario educativo, seguido por la escuela y la sociedad, con el fin de que la persona se forme como ciudadano auténtico y autónomo, consciente de sus derechos humanos y capaz de asumir los retos del mundo presente, así como construir sus propias condiciones de vida social responsable.

Se obtuvo que, en los entornos en los cuales transcurre la vida de niños y adolescentes, especialmente el escenario familiar, encaminan hábitos y comportamientos en pro del desarrollo humano, la compasión como valor moral supremo, como sentimiento de reconocimiento del otro desde su identidad en el dolor y el sufrimiento en correlación responsable, bien puede pensarse como acción dirigida y constante en el entorno de relación con los demás, lo cual haría posible que se desarrollen otros valores correlativos a este como la solidaridad, la justicia y el amor. Es aquí donde las virtudes devienen de acciones constantes en pro de la conservación y la dignidad del ser humano (buenos en sí mismos en términos kantianos); acciones que desde la repetición ejemplifican te llevarían a extenderse a quienes tenemos el deber moral de educar en pro de una sociedad responsable, sostenible y precursora del bienestar del individuo y de la sociedad.

En otro estudio realizado Vásquez Arteaga (2016) Estudio de las conductas pro sociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. Universidad Mariana. Colombia específicamente en el centro educativo Luis Eduardo Mora Osejo sede Rosario de Males, con el objetivo de implementar una estrategia psicopedagógica que propiciará comportamientos cooperativos, compasivos, empáticos y pro sociales, que claramente beneficiarán el desarrollo humano de los niños.

Participaron voluntariamente 30 niños del grado tercero, con edades entre 8 y 10 años, utilizaron un enfoque crítico social, como herramientas en la recolección de la información implementaron narrativas, entrevistas focalizadas y socio dramas, los resultados demostraron que las conductas pro sociales como la empatía y la ayuda son una fortaleza en los estudiantes evaluados, por el contrario encontraron que la cooperación no es común y existe un desconocimiento del por qué debe emplearse, así mismo se identificaron habilidades empáticas como, relaciones interpersonales positivas, preocupaciones por el otro, toma de perspectiva y malestar personal.

No obstante, las autoras encontraron reacciones emocionales, que evidenciaban indiferencia en relación con las expresiones emocionales de otros niños, sobre todo aceptar la opinión de los otros niños, sin embargo, en algunas de las respuestas de los participantes, fue notorio comportamientos pro sociales, caracterizados por ayudar a los demás con el objetivo que permitirle bienestar, sin esperar nada a cambio.

De acuerdo con las investigaciones revisadas, es evidente la necesidad de abordar las conductas que promueven el bienestar psicológico de los niños y adolescentes, como lo son los comportamientos pro sociales , la compasión, la empatía y la capacidad de sentir las emociones de los demás, es interesante observar los puntos en común de las investigaciones consultadas, dado que los resultados permiten reflexionar acerca de los hallazgos, por ejemplo identificar que el género femenino tiende a ser más comprensible ante los problemas de los demás, no obstante que los niños y jóvenes pueden pensar en ayudar al otro, pero no necesariamente estos razonamientos son predictores de acciones concretas.

Por ejemplo, en el estudio de la empatía, razonamiento moral y conducta pro social en adolescentes y el de procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta pro social y

agresiva: La empatía como factor modulador, en los que concluyeron que no siempre que existe un razonamiento pro social, es decir no siempre que los niños o jóvenes piensen en ser solidarios y ayudar a algún compañero, es predictor de la manifestación de la conducta como tal, así mismo que existen diferencias significativas en relación al género, por lo que las mujeres tienden a presentar mayor conductas de cooperación y solidaridad hacia los demás.

Con respecto a los otros dos estudios, estos tienen en común la necesidad de implementar estrategias pedagógicas al interior de los establecimientos educativos, pues desde este ámbito se permite la adquisición de capacidades a nivel social que intervienen diariamente en la dinámica escolar.

3 Referente Conceptual

3.1 La Empatía

La empatía según Stein (2004), se entiende como aprehender las experiencias vivenciadas por el otro, un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo, este es un ejercicio fenomenológico intersubjetivo dado en actos espirituales que se posibilitan en la conciencia experiencial, en el espíritu del sujeto que empatiza que modifica la conciencia unitaria. “La empatía es la conciencia experiencial en la que vienen a dársenos personas ajenas” (p.113).

Stein (2004) aunque coincide con su maestro Husserl al reconocer la empatía como la experiencia de la conciencia ajena y de sus vivencias. Considera la aprehensión de la vivencia ajena, como el apercibimiento del vivenciar de otro No obstante difiere de él y de otros teóricos con relación a la explicación de cómo sucede el proceso empático y el estudio de las estructuras de los sujetos que entran en relación empática.

Inicialmente Stein (2004) afirma con relación a la distinción cualitativa de las conciencias subjetivas, que el error de las teorías históricas está en describir la experiencia de la conciencia ajena en general, como si los sujetos que participan en el proceso empático estuvieran constituidos por un yo puro, sin cualidades, como si estuviesen vacíos, y esta vacuidad les permite experimentar completamente la vivencia del otro como si tuviera una conciencia de la mismidad, cuando la empatía es un acto no originario. Así “...si la empatía ha de tener el sentido definido rigurosamente por nosotros, a saber, experiencia de la conciencia ajena, entonces es empatía sólo la vivencia no-originaria que manifiesta una originaria, pero no la originaria ni la supuesta” (p.30).

Seguendo a Stein (2004) los actos que experimenta la conciencia en el proceso empático originan a partir del conocimiento inmediato de la vivencia del otro, el cual se constituye en experiencia ajena, a partir de la comprensión externa y las tendencias implícitas. La experiencia ajena se experimenta fenómeno cognoscitivo y emocional, a pesar de no tener vínculo sentimental ni vivir la originalidad de la experiencia con el otro.

El proceso empático lo define Stein (2004) en tres momentos que los llama grados de actuación o modalidades de actuación lo que caracteriza a la empatía como actos experienciales:

- 1) La percepción de la vivencia del otro. (Acto de notar, ir tras las tendencias implícitas)
- 2) La comprensión e interiorización de la vivencia del otro a partir de la vivencia empatizada del primer sujeto (se transfiere dentro de la vivencia ajena).
- 3) la aprehensión, momento en el que asume la vivencia ajena como propia, sin que realmente sean propias porque no adoptan el mismo modo de darse, ni parten de la misma conciencia (p. 27 y28).

Stein (2004) rechaza la teoría de la imitación, pues manifiesta que el origen de la empatía sucede en el ámbito de la conciencia, donde reposa la experiencia ajena para vivenciarla como propia y no en el ámbito exterior como la imitación, que repite la expresión del gesto ajeno y conduce a una vivencia propia sin ninguna función cognoscitiva (p.39).

Por otra parte la autora en mención propone que la empatía no puede confundirse ni tratarse como percepción, por cuando esta ve a los sujetos en su parte física, como dados inmediatamente de manera objetual sin tener en cuenta que tienen diferentes conciencias, ni lo que sucede en ellas como cuerpos vivos. La percepción no tiene en cuenta la comprensión, el proceso cognitivo, que enriquecen el propio vivenciar. De ahí se deriva la diferencia del carácter

de actualidad de la empatía con el carácter de la representación, en cual se describe un proceso intelectual que niega el carácter emocional (p.37- 40).

La autora también propone la diferencia entre la empatía y la asociación. Esta última puede transmitir sólo el saber que alcanza su objeto a través de la representación sin tener en cuenta la comprensión de los estados anímicos, ni las tendencias implícitas. La asociación no expresa lo que verdaderamente sienten mientras quien empatiza alcanza su objeto directamente y capta el carácter originario de la vivencia del otro.

Para dar mayor claridad a la esencia de la empatía e indagar sobre cómo se constituye en la conciencia la empatía Stein (2004) investiga la estructura de los sujetos que empatizan y describe como elementos constitutivos el sujeto psicofísico y la persona espiritual.

El sujeto psicofísico está compuesto por el alma y el cuerpo vivo: El alma como la unidad sustancial subordinada a leyes naturales que se manifiesta en las vivencias psíquicas singulares, que generan actos de voluntad y expresiones corporales. El cuerpo vivo se constituye en parte física, la cual se percibe externamente y ocupa un espacio; cuerpo vivo sentiente que percibe corporalmente y en el que se exteriorizan sensaciones como componentes de la conciencia y sentimientos que además de exteriorizarse, motivan actos de voluntad.

3.2 La Ética del cuidado

“...y nadie existe en soledad;
el hambre no deja opción
al ciudadano ni a la policía;
debemos amar al prójimo o morir»

W. H. Auden

«Estamos atrapados en una red ineludible de reciprocidad, ligados en el tejido único del destino. Cuando algo afecta a una persona de forma directa, afecta indirectamente a todas»
(Martin Luther King).

La Ética del Cuidado (EC) se configura desde la psicología moral con los presupuestos de la psicóloga y filósofa norteamericana Carol Gilligan. De acuerdo con la autora el patriarcado negador y excluyente durante siglos, no había permitido escuchar las voces de las mujeres, construyendo toda una estructura cultural perpetuadora del silencio. La autora contrapone las experiencias de las mujeres, que hasta entonces no se habían tenido en cuenta en los análisis teóricos sobre el desarrollo y la capacidad moral. De acuerdo con Benhabib (1992), Gilligan realiza una revolución científica de la psicología moral debido que sus planteamientos constituyen un cambio paradigmático, desde la lógica femenina, tomando como referencia la teoría elaborada por Kohlberg.

La investigadora en mención demuestra que el cuidado no es un asunto exclusivo de las mujeres, sino le compete a todo ser humano sin excepción. Los seres humanos están inclinados a la empatía para con los otros. Así, el punto central de la ética del cuidado es la responsabilidad (Gilligan, La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino, 1982) . Así el actuar moral de las mujeres se centraría, en la responsabilidad que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia con los otros (Benhabib, 1992). Esto debido a que la identidad femenina está constituida de manera relacional, en relación a otro Por ello, cuando se describen a sí mismas, lo hacen en términos de relación y no mencionan sus distinciones académicas o profesionales, al contrario de los hombres (Gilligan, La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino, 1982).

En este sentido, Gilligan (1982) propone una Ética del Cuidado y la benevolencia; un deseo de hacer el bien al otro; propender por su bienestar y la realización de cada ser humano, sintiendo preocupación por sus semejantes, por intereses, vínculos y necesidades. Por tanto “La ética del cuidado y la benevolencia nos recuerda que en todo juicio moral se expresa el deseo de bienestar y la búsqueda de realización de particulares proyectos de vida y desarrollo” (Yáñez Canal, 2001).

Con la distinción que planteó Gilligan, entre ética de la justicia y ética del cuidado, construyó una teoría del desarrollo moral el cual está compuesto por tres estadios. En el primer estadio la mujer se focaliza en el cuidado de sí misma (egoísmo). En el segundo momento de desarrollo moral, la bondad se equipara con el cuidado de los otros, aquí se confunde el cuidado con el sacrificio. Y en el tercer estadio se aprende a cuidar de los Otros como también de sí misma, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y decisiones (Fascioli, 2010). Así se puede constatar que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diferencia y en el deleite de las necesidades del otro que sufre o está soportando un dolor vital o existencial, haciendo surgir en el ser humano la compasión y el cuidado. Así lo refiere Gilligan (1982) cuando expresa:

La moral de los derechos se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de igualdad y el reconocimiento de las diferencias de necesidad. Mientras que la ética de los derechos es una manifestación de igual respeto, que equilibra los derechos de los otros y del Yo, la ética de la responsabilidad se basa en un entendimiento que hace surgir la compasión y el cuidado. Así, el contrapunto de identidad y de intimidad que marca el tiempo transcurrido entre la niñez y la edad adulta queda articulado por medio de dos morales diferentes, cuya complementariedad es el descubrimiento de la madurez (p. 266).

Gilligan propone un cambio paradigmático en el desarrollo moral de todos los seres humanos, pues una persona moralmente madura será aquella que logra fusionar las dos éticas Fascioli (2010). En palabras de Gilligan “Comprender cómo la tensión entre responsabilidad y derechos sostiene la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos diferentes de experiencia que, al final, están conectados” (Gilligan, 1982, p. 281).

En los debates sobre ética podríamos preguntarnos: ¿cómo consigo escuchar una voz que se guarda en silencio, una voz sometida a coacción, ya sea de índole política, religiosa o psicológica? ¿Cómo consigo escuchar en una mujer la voz honesta de la niña de once años, o en un hombre la facultad perceptiva del niño de cuatro años emocionalmente inteligente? En vez de plantearnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar, nos preguntamos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad? (Gilligan, 2013, p. 34, 65).

Según Gilligan (2013), la Ética del Cuidado no es una ética femenina, sino feminista, es el movimiento más radical que ha tenido la historia de la humanidad, porque liberará a la democracia del patriarcado que se ha regido hasta ahora, donde las mujeres tenían silenciada su voz, prisioneros de la voz de la autoridad. En este sentido, Gilligan constata que la Ética del Cuidado puede guiar a actuar con cuidado en el mundo e insiste en el costo que se tiene por la falta de cuidado que se deja de ver en no prestar atención, el no escuchar, ausentarse y no responder con integridad y respeto Gilligan (2013).

3.3 Cuidar de si y del otro dede la escuela

La ética del cuidado se presenta en estos tiempos como un reto y un desafío que sea capaz de contrarrestar ciertas tendencias egocéntricas e individualistas, es decir, la ética del cuidado quiere romper el egoísmo que se enraíza en la realidad humana.

Nel Noddings propone una visión nueva sobre el cuidado de sí y del otro desde la escuela. Propone tres formas de llevarlas a cabo, a saber:

Primero la ética del cuidado con sentido relacional no como un deber sino: la ética del cuidado llama a lo relacional que es natural en el hombre, no es ninguna obligación sino la inclinación relacional hacia los demás, “¿Por qué reconocemos nuestra obligación de cuidar?... La ética del cuidado acepta nuestra obligación porque valoramos la relacionalidad del cuidado natural. El cuidado ético procura siempre establecer, restaurar o mejorar el tipo de relación en el cual respondemos libremente porque queremos hacerlo... La ética del cuidado no rechaza la lógica ni el razonamiento. Cuando cuidamos tenemos que “hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo” (Noddings, 2009, p. 40).

Cuando se establece este tipo de cuidado relacional, el deber cede su obligatoriedad a una inclinación hacia el otro:

La ética del cuidado nos habla de la obligación. El sentimiento de que ‘yo debo’ hacer algo aparece cuando alguien se dirige a nosotros. Este ‘yo debo’ nace del encuentro directo... amamos a los que nos piden algo, o sentimos simpatía por ellos, o el pedido es tan acorde con nuestra vida cotidiana, que no nos crea ningún conflicto interior... El ‘yo debo’ expresa un deseo o una inclinación, no un reconocimiento del deber (Noddings, 2009, p. 39).

Esto no es otra cosa sino la inclinación a lo relacional “el cuidado ético se invoca para restaurar el cuidado natural [...] La ética del cuidado es esencialmente relacional. Es la relación aquello a lo que apuntamos al usar la palabra ‘cuidado’.” (Noddings, 2009, p. 40) . Además, “el cuidador y el receptor del cuidado establecen una relación mutuamente satisfactoria” (Noddings, 2009, p. 42).

La ética del cuidado no se reserva solo para unos pocos, “para desarrollar la capacidad del cuidado debemos entablar relaciones en que se brinde cuidado [...] El cuidado no es solo

para mujeres ni es algo reservado a la esfera de la vida privada” (Noddings, 2009, p. 50). porque “la ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres... si valoramos estas relaciones, entonces tenemos que comportarnos de manera tal que podamos crearlas y conservarlas” (Noddings, 2009, p. 53).

Y no es solo lo relacional, “lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro. En el cuidado ético, este sentimiento está atenuado, de modo que debe ser reforzado por un sentimiento hacia nuestro propio yo ético” (Noddings, 2009, p. 40). Y la autora es consciente que el cuidado del otro lleva anejo el propio cuidado, cuidar al otro es a la vez mi propio cuidado.

Otro elemento positivo del cuidado de sí y del otro es que lleva al conocimiento más profundo de sí y del otro:

La manera en que trato a una persona sacará a relucir lo mejor o lo peor de ella. La manera en que el otro se comporta me servirá de modelo para progresar y llegar a ser mejor de lo que soy ahora.... El cuidado ético demanda reflexión y conocimiento de sí mismo. Tenemos que conocer nuestras aptitudes y saber cómo reaccionaremos en distintas situaciones... el principal objetivo facilitar nuestra comprensión de los demás y de nosotros mismos (Noddings, 2009, p. 43).

Ahora bien, cuando el cuidador ejerce su función de cuidador se transforma en un modelo para el cuidado y que exige permanente reflexión “poner demasiado énfasis en el modelado implica cierto riesgo. Cuando centramos la atención en nosotros mismos como modelos, nos alejamos de quienes reciben cuidado... No solo debemos reflexionar sobre nuestra capacidad como cuidadores, sino también sobre nuestro rol de modelos” (Noddings, 2009, p. 44).

En segundo lugar, la autora insiste en la necesidad de que desde la escuela se implemente la ética del cuidado como una forma de preparar el futuro de los niños con más sentido del otro y del cuidado, “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo

desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos” (Noddings, 2009, p. 63).

El cuidado desde la escuela requiere ciertos requisitos para que tome fuerza: se debe pensar en ello, “una escuela dedicada cuidar de sus niños tiene que promover en forma permanente una discusión sobre el significado del cuidado. Los maestros deben tener tiempo para hablar entre ellos de los problemas en que se enfrentan y los alumnos deben aprender a detectar y apreciar el cuidado” (Noddings, 2009, p. 64). Además, crear el clima para el cuidado y para pensarlo desde la academia, “en un clima de cuidado y de confianza se puede informar, motivar y alentar a los estudiantes que manifiestan intereses académicos especiales. El cuidado requiere que se preste atención a los individuos y los individuos tienen intereses diferentes” (Noddings, 2009, p. 69).

Según la autora, con los niños se debe tener precaución para no dejar a media marcha el cuidado porque ellos lo aprenden de esa manera, “una de las condiciones esenciales para aprender a ser cuidado es la continuidad. Los niños necesitan saber con certeza que los adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo” (Noddings, 2009, p. 61). Lo importante es que los niños se sientan amados para que cuando crezcan sientan también el deseo de ser cuidadores, la continuidad en el cuidado de los niños los motivará a ser cuidadores de forma permanente, “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos” (Noddings, 2009, p. 63). Continúa la autora, cuidando aprendemos a valorar los esfuerzos de los otros, “a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado. A medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos,

nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar” (Noddings, 2009, p. 71, 72).

Noddings sabe que para poder realizar las dos primeras propuestas, a saber: el cuidado como elemento relacional y su respectiva implementación en la escuela de hoy es absolutamente necesario el tercer elemento: el diálogo. En este sentido la autora expresa que:

“El dialogo es el componente fundamental del modelo del cuidado. El verdadero diálogo es abierto, sin límite preciso. Los dos hablan, los dos escuchan... El énfasis en el diálogo pone de relieve la fenomenología básica del cuidado. El cuidador debe prestar atención y dedicarse por completo al otro y el otro debe recibir sus esfuerzos. En un verdadero diálogo las personas no vuelcan totalmente su atención a objetos intelectuales sino que se escuchan mutuamente de un modo no selectivo” (Noddings, 2009, p. 45).

Si se busca crear una relación intensa y bien fuerte, hay que conocer al otro “el diálogo es el medio por el cual nos enteramos de lo que el otro quiere y necesita y es también el medio por el que controlamos las consecuencias de nuestros actos” (Noddings, 2009, p. 49). Porque, además, “el diálogo siempre exige que se preste atención al otro participante y no solo al tema que se discute... El diálogo proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse... Una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al ‘otro’ con el que se ha entablado el diálogo” (2009, p. 46).

Si es el diálogo el llamado a hacer crecer las relaciones en el cuidado, será el mismo diálogo quien, con el conocimiento del otro, permitirá mantenerlo e incrementarlo:

La ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres... si valoramos estas relaciones, entonces tenemos

que comportarnos de manera tal que podamos crearlas, conservarlas e incrementarlas (Noddings, 2009, p. 53).

Hay que insistir con Noddings que el diálogo, no es la meta en sí misma, sino entender al otro y en la medida en se entienda al otro las relaciones serán más fluidas y el cuidado mutuo brotará con mayor facilidad, “una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al ‘otro’ con el que se ha entablado el diálogo” (2009, p. 46). Es un enriquecimiento mutuo, en la medida en que más se conoce al otro induce a crear lazos más fuertes que impiden el rompimiento rápido de dichas relaciones y a pensar en aumentar la capacidad relacional y de cuidado. Y como si fuera poco “a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado” (Noddings, 2009, p. 71).

A modo de conclusión, Noddings es clara en proponer que sean los adultos quienes motiven e incentiven a los pequeños al cuidado de sí y de los otros “he recomendado que los adultos le muestren a los niños cómo cuidar, hablen con ellos regularmente sobre el cuidado y les den muchas oportunidades de practicarlo” (2009, p. 86). ya que ella sabe que “no nos equivocaremos si elegimos un modo de vida caracterizado por el cuidado, y no nos debe faltar el valor para lograr que los jóvenes desarrollen esta sensibilidad” (2009, p. 96).

Noddings sabe plenamente que está sembrando en los niños y en los jóvenes las semillas de la paz “me gustaría que los alumnos desarrollaran una sensibilidad por el cuidado tan profunda, que la sola idea de causar daño a otro ser humano fuera casi impensable” (2009, p. 94), ya que lo importante “es comprendernos mejor a nosotros mismos y, a través de esa comprensión, generar un clima moral en el que los niños estén menos expuestos a cometer actos violentos y malintencionados” (2009, p. 100).

En el mundo cargado de egoísmos y violencias “los niños de hoy en día necesitan con urgencia aprender a cuidar de sí mismos y de las personas más cercanas a ellos” (Noddings,

2009, p. 72) de forma tal que “la búsqueda del conocimiento de sí mismo se integre fácilmente en el estudio de las relaciones con los demás. Aprender a cuidarse forma parte del aprendizaje de cuidar a los demás” (Noddings, 2009, p. 77). Seguramente no se podrá comprender las magnitudes de las violencias del mundo y las causas de ella, “pero es obvio que la gente que se siente cuidada y que ha aprendido a cuidar de los demás es menos propensa a cometer actos violentos” (Noddings, 2009, p. 82).

Es el momento de fomentar el cuidado como elemento que fundamenta, estructura y produce la paz. Paz que nace desde el conocimiento del otro y del diálogo sincero y creativo, y que es capaz de moldearse a cada época de la historia, no con una paz finalizada sino abierta y siempre dispuesta a recrearse.

3.4 El cuidado esencial

Otro punto importante en el cuidado es lo que plantea Leonardo Boff en su libro el cuidado esencial donde, lo define en dos aspectos “El primero es la actitud de desvelo, de solicitud y atención hacia el otro. El segundo la actitud de preocupación y de inquietud, porque la persona que tiene cuidado se siente implicada y vinculada afectivamente al otro” (Boff, El Cuidado Esencial, 2002).

Esto permite precisar que el cuidado no es un acto individual que se realiza, si no es un acto colectivo donde hay varias conexiones con los que nos rodea pero no sólo entre seres humanos, sino también por el resto de seres vivos. Por eso la importancia del cuidado de la naturaleza y como lo define Leonardo Boff “todos nos sentimos ligados y re-ligados, unos a otros, formando un todo orgánico único, diverso siempre incluyente”. (Boff, 2002).

Por lo tanto el cuidar la naturaleza en todas sus dimensiones como en el ahorro de sus recursos es una forma de cuidarnos nosotros mismos ya que el ser humano hace parte de ella y no vive aisladamente sin necesitar de lo que lo rodea.

Por eso el cuidar debe estar intrínsecamente en cada ser humano ya que este es necesario en la coexistencia de nosotros mismos. Continuando con Boff, este concibe el cuidado como “más que un acto; es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro. (2002). Por eso una forma de cuidado del yo, debe ser con el cuidado del otro.

3.5 Aproximación conceptual de la compasión

Etimológicamente el término Compasión (C) se origina del latín “compassio, -onis”. que viene a su vez del compuesto “cum-“que indica compañía, reunión. Cooperación, unido al verbo “patior” (del griego πάθος) que significa sufrir, aguantar, soportar, tolerar, padecer. Así en su forma compuesta significa “padecer-con-otro”, “compadecer” (Diccionario de centeno, 2019). Según Reyes (2012) la palabra compasión en arameo es racham, derivada de un término bíblico que tiene el significado de “amor, lástima, misericordia. La Real Academia Española (2019) que define compasión como “sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien”. De acuerdo con el Diccionario Filosófico de Ferrater (Mora, 2001) el término tiene una significación a fin a varios otros vocablos: ‘piedad’, ‘misericordia’, ‘conmiseración’, ‘clemencia’ y hasta ‘simpatía’ y ‘benevolencia’, pues todos estos vocablos hacen referencia a un sentimiento en común en el cual se participa de una emoción ajena suscitada por un dolor o una pena. No obstante, no pueden usarse indistintamente.

Para algunos filósofos o autores griegos la C era una participación en el dolor ajeno (otro, prójimo), sin existir lazos de proximidad o familiares. Para los estoicos, en especial Séneca, la C es considerada una debilidad, hacer el bien era más que todo un deber y no el resultado de un acto compasivo, hay que prestar socorro a los afligidos pero no ablandarse ni compadecerse de ellos. Con el cristianismo se asocia la C como el ‘amor’ o ‘caridad’, se consideró que la compasión afecta a la persona en lo más profundo de su ser, tanto del que la siente como del compadecido, así el ‘amor’ es una condición necesaria para la compasión.

En la época moderna, Descartes relacionó la compasión (la pitié) como una de las ‘pasiones del alma’, la cual es una especie de tristeza mezclada de amor o buena voluntad hacia los que vemos sufrir o algún mal que se considera indigno. Por otro lado, Baruch Spinoza considera que la compasión no es una virtud y afirma que es una tristeza que nace del mal ajeno, no la ve como necesaria y agrega, que los hombres que viven de acuerdo a la razón no la deben considerarla ni siquiera como un bien (Mora, 2001). En cambio Rousseau ve “la piedad o compasión natural al corazón del hombre que precede a toda reflexión, no exclusiva del ser humano, sino también de los animales (bestias)”, lo que da a entender que es una pasión innata (Baranzelli, 2011). El filósofo alemán Arthur Schopenhauer reduce el amor a la compasión (Mitleid) y sostiene que es un acto que precede a la negación misma, supone una identidad con todos los seres (Mora, 2001); la compasión no solo retiene de ofender al otro, sino que también impulsa a ayudar, aliviar y suprimir el sufrimiento de las demás personas que lo padecen, “la compasión es un ‘misterio’ como también lo afirma Levinas (1991) citado por Ruíz & Mínguez Vallejos (2007), y donde también manifiestan que “ sólo se puede ejercer compasión con las personas que padecen algún tipo de sufrimiento, carencia, peligro y desamparo. (2007).

Cuando lo que nos mueve al llanto no es el sufrimiento propio, sino el ajeno, ello se debe a que, en la imaginación, nos ponemos vivamente en el lugar de quien sufre o, así mismo, a que en su seno vislumbramos la suerte de toda la humanidad y, por consiguiente, “ante todo también la nuestra, con lo que, tras un largo rodeo, siempre acabamos llorando por nosotros mismos, en tanto que nos compadecemos de nosotros mismos” (Ruíz & Mínguez Vallejos, 2007).

Por otro lado, en la contemporaneidad, Nietzsche se refiere a la compasión de manera peyorativa pues la considera una emoción que enmascara la debilidad humana, sin embargo, sostiene que la compasión en la cual y por la cual puede hasta imponer a los hombres la disciplina del sufrimiento (Mora, 2001). Existen otros autores que mantienen una actitud de desconfianza con respecto a la compasión como es el caso de Arendt, citado por Lara (2005) quien sostiene que “la compasión desde la política es ‘irrelevante e intrascendente’”, puesto que anula la distancia, no reconociendo al Otro como interlocutor válido en el ámbito público y es más bien una emoción que se debe reducir al espacio íntimo.

En cambio desde la visión budista el Dalai Lama concibe la compasión como la actitud de estar en contacto con el sufrimiento de los que sufren, pero además sentirse motivado a aliviar ese sufrimiento del Otro y de sí mismo (autocompasión), es decir un deseo interno que los Otros estén libres de sufrimiento; de esta manera la compasión inspira a acciones virtuosas, pues se comprende el dolor ajeno y todos los actos y pensamientos están encaminados a este propósito, aliviar el dolor. Por su parte Nussbaum (2014) comprende que la compasión tiene especial importancia para los principios políticos de justicia, pues extiende los límites de yo, ya que es una emoción dolorosa que se orienta hacia el sufrimiento grave de otra criatura (humano, animal, naturaleza) y está compuesta de una estructura cognitiva (gravedad, no culpabilidad, la creencia en la similitud de posibilidades y el pensamiento eudaimónico (Aristóteles)). La compasión se

cultiva a través de la comunicación, porque permite comprender el sufrimiento del Otro, una escucha compasiva que permite ayudar que el Otro sufra menos (Hanh, 2002).

3.6 Autocompasión, compasión con los otros y con lo otro

La compasión comienza con imaginar vivamente lo que sería estar en el lugar del que sufre. Pero esa emoción compasiva es difícil de experimentarla si no se comienza a sentir frente al propio dolor y sufrimiento. Teniendo en cuenta los requisitos cognitivos de la compasión ya expuestos, cada ser humano debería entender su propio sufrimiento como algo grave que no merece y tener la capacidad de contemplarse desde afuera para observar su sufrimiento como si lo estuviera sufriendo otro, otro con el que él debe ser compasivo, otro que es él mismo.

Lo complejo y como propone subrepticamente Nussbaum, es que cada ser humano debería indagar sobre cuáles son esos infortunios, esos dolores relevantes y no triviales, cuáles son esas situaciones verdaderamente dañinas, peligrosas, vergonzantes y dolorosas que le causan tal sufrimiento con el fin de mitigarlas dentro de sí en actos compasivos consigo mismo.

Para distintos pensadores, psicólogos y filósofos desde la antigüedad hasta la época moderna esta acción de benevolencia que está contemplada dentro de la compasión, tiene que ver con apiadarse de salvar, de aliviar una angustia ética, un lamentar la desgracia un querer dar trato justo y humano. Experimentar compasión por el otro no depende sólo de ese *otro*, sino de la humanidad del que experimenta la compasión porque puede ser que alguien que sufre no es consciente de su propio sufrimiento pero el imaginarse siendo ese otro que sufre esa situación aunque él mismo no sea consciente es lo que lleva al observador a ser compasivo. Experimentar compasión por los otros amplía nuestros espacios de legítimo interés ante infortunios reales y generales donde desaparecen todas las distinciones que hacen al ser humano salir de sí mismo

para sentir el dolor de los otros sin jerarquías comprendiendo la propia vulnerabilidad y a partir de ella la vulnerabilidad de los otros.

El observador debe reconocer que el otro no es culpable pues como dice Nussbaum (2008), “la concepción sobre la culpa inhibe o aumenta la compasión”. Mediante el sentimiento de la empatía los seres humanos comprenden que las experiencias dolorosas y graves que otras personas viven son similares a las suyas y aunque la empatía es un reconocimiento del otro, es la compasión lo que hace que quien sufre esa situación parecida o similar a la suya se convierta el verdadero centro de la experiencia de reconocimiento cuyo dolor es internalizado mediante una experiencia llamada contagio conductual o emocional en una clara distinción entre el yo y el otro.

En cuanto al tema de la compasión con lo otro: Está claro que quien es compasivo es empático y no suele serlo sólo con las personas. Los seres humanos empáticos entienden el mundo como una red de vínculos y de relaciones dentro de la cual todos estamos cosidos. Se entiende que cualquier daño a las cosas con las que o en las que estamos conectados también nos duele. En una clara ética humanista los seres humanos conciben lo otro como parte de un alma holística donde el daño a una parte afecta el todo y la compasión se convierte en una condición necesaria d coexistencia basada en el equilibrio, la felicidad y la bondad. Como un ejemplo, concebir los daños al planeta como daños graves de una materia que sufre nos recuerda que el planeta como nosotros es vulnerable y digno de atención, amor y cuidado y que experimentar dicha situación con responsabilidad e interés genuino.

3.7 Estructura cognitiva de la compasión

La compasión ha sido definida y estudiada por distintos autores entre los que se mencionan: Aristóteles, Buda, Rousseau, Boff, Dalai Lama, Chaux, Shopenhauer, Maturana, Nussbaum, Neff, entre otros. Precisamente fue ésta autora quien profundizó en el carácter cognitivo de la compasión, partiendo de tres creencias aristotélicas sobre el sufrimiento: la gravedad, el merecimiento y las posibilidades parecidas. Por ende, este apartado se elaboró a la luz de teoría de Nussbaum (2008) sobre la estructura cognitiva de la compasión.

La compasión es una emoción dirigida hacia el sufrimiento de otra persona y por ende inevitablemente requiere de una valoración cognitiva (Nussbaum, 2014). Además, al tener un talante cognitivo es susceptible de ser entrenada y aprendida, la estructura cerebral humana puede mediar para que las personas que visualizan el sufrimiento de otro deseen su alivio (Carpena, 2016). Nussbaum parte de la concepción aristotélica quien en su obra *Retórica* afirma que hay tres elementos cognitivos que determinan el florecimiento del sentimiento de la compasión. (Nussbaum , 2008).

En primer lugar, debe existir la creencia o el juicio de valor de que el sufrimiento es grave, o como diría el estagirita, de “magnitud” (Nussbaum , 2008, p. 345). Naturalmente, no nos compadecemos por nimiedades ni por pérdidas de objetos reemplazables, sin embargo, el punto de vista del observador es determinante sobre la valoración que se haga de la gravedad de la situación (Nussbaum , 2008). Por ejemplo, la pérdida de un computador puede resultar que no es de gran consideración para compadecerse, pero si quien lo perdió contenía información valiosa relacionada con su trabajo o su familia, podría ser una situación inconsolable; en otro caso, una persona que siempre ha vivido enajenada y no conoce el valor de la libertad difícilmente se compadecerá ante las injusticias sufridas por otro; Por lo tanto, el espectador “deberá contar con

una teoría acerca del bien humano y ciertos conocimientos acerca de la diversidad de situaciones que podrían afectar su accesibilidad” (Lacunza, 2011, p. 2-3).

De acuerdo con lo anterior surge el siguiente interrogante ¿Cuáles son esas situaciones consideradas de gran magnitud? En su obra Paisaje del pensamiento Nussbaum (2008) cita dos enumeraciones, la de Aristóteles y la de Candace Clark entre las que se mencionan como infortunios la muerte, las agresiones corporales, los maltratos, la vejez, la enfermedad, la ausencia de oportunidades y distintas situaciones de injusticia y opresión política. (Nussbaum M. , Paisajes del pensamiento, 2008). Sin embargo, se debe tener en cuenta la diferencia temporal y los contextos situados como se afirma a continuación:

Las sociedades (y los individuos) varían hasta cierto punto en lo que admiten como dificultad grave; pueden asimismo variar en el grado de perjuicio requerido para que algo se tome como dificultad grave. Es más, los cambios de las formas de vida dan lugar a nuevos trances: es bastante obvio que los accidentes de coche y de avión no podían figurar en la lista de Aristóteles (Nussbaum , 2008, p. 347).

No obstante, una de las críticas de Nussbaum, sostiene que en cuanto al grado de la gravedad un suceso que para alguien parezca trivial puede que para el afectado no lo sea, por lo tanto hay que conocer el contexto y la historia de hay detrás de ese acontecimiento, ya que evitar la compasión “porque los dolores son juzgados triviales no es solo irracional sino también presuntuoso e insensible” (Lacunza, 2011).

En segundo lugar, se establece la incógnita de si la persona es responsable o no de su desgracia. Es difícil sentir compasión hacia alguien que ha causado un mal grave a otra persona y luego le sucede un infortunio, verbigracia, un ladrón que luego de hurtar algo es arrollado por un automóvil. Así también lo asegura Nussbaum “en la medida en que creamos que una persona se encuentra en una situación dolorosa por su culpa, en lugar de compadecerla lo que haremos será

censurarla y reconvenirla” (Nussbaum , 2008, p. 350-351). Sin embargo, cuando la magnitud del sufrimiento supera la acción merecida nos puede mover a la compasión (Lacunza, 2011).

También cuando la culpabilidad es resultado de una inmadurez que tiene que ver con la edad, por ejemplo el caso de los niños. Cabe aclarar que el espectador compasivo tampoco debe tener responsabilidad en el sufrimiento del afectado, pues “sería sencillamente hipócrita dolerse por la dificultad que uno mismo ha causado” (Nussbaum , 2008, p. 352).

En tercer lugar, el último elemento cognitivo que menciona Aristóteles para que florezca la compasión es el de las posibilidades parecidas, es decir, creer que uno puede experimentar el mismo sufrimiento del que sufre. (Nussbaum , 2008). Se aparta un poco de este criterio al considerarlo restrictivo.

La clase de seres con los que nos vamos a identificar puede ser muy limitada debido a representaciones formadas en nuestro contexto familiar y social; también los prejuicios de género, raza, religión, económicos, políticos entre otros, obstaculizan los procesos imaginativos de identificación. En el caso de seres de distinta especie u orden puede apreciarse el sentimiento aunque no se aplique la cláusula de “posibilidades parecidas” (Lacunza, 2011, p. 5).

Con base en lo anterior se afirma que debido a los diversos estereotipos de las sociedades y los prejuicios de diferente índole son una limitante para sentir compasión hacia otra persona o incluso hacia otros seres vivientes los animales. De ahí que Nussbaum (2008) sustituya este criterio por el que ella denomina el juicio eudaimonista que “sitúa a quien sufre en el ámbito de preocupación y valor para la vida que siente la emoción”, haciéndolo “vulnerable en la persona del otro” (Calvo, 2019). Por tanto este juicio se aparta de visiones particulares y se centra en una cuestión universal que tiene que ver con la vulnerabilidad del ser humano.

3.8 Obstáculos de la compasión

La compasión es una de las emociones más importantes y por consiguiente debe ser experimentada y vivenciada por todos los seres humanos en su diario vivir, pues despierta el interés por el sufrimiento de los demás y tiene la capacidad de acercar más a las personas en un afán por ayudar a aliviar el dolor y sufrimiento del otro. En parte ese interés y motivación surgen a partir del hecho que en algún momento uno mismo podría pasar por una situación de sufrimiento.

No todas las personas tienen la capacidad de ser compasivas, pues en algunos casos surgen prejuicios que dificultan o impiden que la compasión se pueda dar. Según Rousseau, las distinciones sociales, la religión, la raza, la etnia y el género obstaculizan la compasión, pues no permiten que los seres humanos puedan verse como iguales, llegando en algunos casos a pensarse como invulnerables y que nunca sufrirán ningún tipo de infortunio (Nussbaum , 2008).

La envidia, la vergüenza y el asco son los principales obstáculos para que se puedan dar manifestaciones de compasión.

“La envidia es una emoción dolorosa que se centra en la buena fortuna o ventajas de los demás por comparación a las propias” (Novales, 2016, p. 16). Cuando se piensa que las cosas de los demás tienen más valor o significado que las propias, surge el sentimiento de envidia y resentimiento, lo que implica cierta tensión entre los individuos, es así como la envidia se convierte en un limitante para la compasión.

Según el psicoanalista Otto Kernberg, este tipo de personas son poco empáticas y sienten una gran envidia hacia las pertenencias o la vida de los demás, hechos que les genera rabia y resentimiento. (Nussbaum, 2008). De igual manera, la vergüenza actúa en contra de la compasión, pues cuando el individuo siente vergüenza de sí mismo no es capaz de mostrar

compasión por los demás ya que está pensando sólo en el mismo, lo que genera una barrera que le impide mostrar actitudes compasivas.

Por otro lado, “la vergüenza busca, fundamentalmente, hacer sentir a ciertos miembros de la comunidad como indignos de pertenecer a una colectividad, grupo o nación, porque las personas en cuestión son rastreras, no están a la par de otros en términos de dignidad humana” (Nussbaum, 2006, p. 241). La vergüenza es una herramienta para provocar humillación, que se hace más evidente en caso de personas discapacitadas, pues son individuos vulnerables que sufren estigmatización social, lo que conduce a la vergüenza (Pinedo y Yanes, 2017). Cómo último obstáculo de la compasión está el asco. “Para los oficiales de Theweleit, las mismas cosas que representan la vulnerabilidad y la mortalidad -lo pegajoso, lo húmedo, lo hediondo y lo ponzoñoso- son vistas como asquerosas” (Nussbaum, 2008, p. 387).

La presencia del asco y la vergüenza generan rechazo y desaprobación, por ser actitudes moralmente injustificables, pues relaciona directamente las emociones con la percepción de posibles daños por valoraciones negativas, de repulsa, de aversión del sujeto hacia individuos y grupos, actitudes que nutren las xenofobias y muchas otras formas de discriminación (Nussbaum et al., 2007).

Los seres humanos deben empezar a combatir prejuicios como la vergüenza, la envidia y el asco para poder aceptar su humanidad y manifestar actitudes compasivas hacia los demás. Según Rousseau “para que surja la compasión es esencial vencer la omnipotencia, y para que se dé una sociedad decente es esencial una compasión extendida, dirigida a los propios conciudadanos” (Nussbaum, 2008, p. 391).

2. Metodología

El presente estudio se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configuran una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz. El trabajo parte de reconocer la posibilidad de introducir transformaciones en las prácticas pedagógicas en las aulas de clase que surjan de un proceso de reflexión-acción-reflexión a partir del cual se posibilite la generación de procesos de creación e innovación.

4.1 Enfoque de investigación

Partiendo de estas consideraciones en este estudio se adoptó el tipo de investigación cualitativo, el cual busca “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández , Fernández , & Baptista , 2014, p. 358).

Se asume este enfoque además porque permite:

1. Reconocer y visibilizar la voz de quienes hacen parte del proceso de investigación. En este sentido el trabajo se desarrolló como un diálogo de voces y saberes y no una imposición de la mirada y el saber de los investigadores.

2. Comprender e interpretar fenómenos propios de la educación para la paz, particularmente los vinculados con las emociones, la empatía y los relacionados con el fortalecimiento de una ciudadanía compasiva para desde allí contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas vinculadas a la educación para la paz

3. Identificar y Fortalecer las prácticas que contribuyen a estrechar lazos en la vida con los otros.

4. Valorar y reconocer los saberes propios y acciones de los integrantes de las comunidades educativas participantes en este estudio.

4.2 Tipo de investigación

La investigación tiene una orientación de carácter crítico social, entendiéndose como aquel que se “caracteriza no solo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad sino de provocar las transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene” (Melero, 2011).

Siguiendo a Escudero (1987) citado por Melero (2011) “La investigación crítico social esta comprometida, no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma” (Melero, 2011). Es por ello que el tipo de investigación crítico social permite no solo dar a conocer las problemáticas sociales que afectan a un grupo de estudiantes de una comunidad educativa, sino también diseñar estrategias que les permitan reconocer la posibilidad de transformar sus realidades.

4.3 Diseño de investigación

La investigación sigue los lineamientos del diseño de investigación-creación-innovación, propuesto por Oviedo y Quintero (2018), el cual se fundamenta por la creación de propuestas de pedagogías del cuidado para la paz innovadoras, producto de un proceso investigativo con estudiantes y algunos padres de familia de las instituciones educativas focalizadas (particularmente la I.E. María Auxiliadora Fortalecillas).

4.4 Fases del proceso investigativo

El presente trabajo de investigación además de tener un carácter crítico social, se desarrolla según las fases de la investigación creación innovación (Oviedo y Quintero, 2018) de la siguiente manera:

4.4.1 Formar para Investigar.

Dado que se trata de un macroproyecto de investigación en el marco de una maestría, se busca desde la formación epistemológica de los estudiantes, dotar de sentido y significado las prácticas y el quehacer del docente en la escuela en asuntos de paz. Se generó un proceso en el cual se estableció un diálogo entre la teoría de la investigación y la praxis y se fortaleció la formación investigativa de los investigadores en formación, implementando la metodología de aprender investigar investigando.

4.4.2 Creación.

Interrogar la praxis pedagógica en el proceso de formación-investigación, propuesto en la anterior fase, permitió identificar problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos, potencialidades en asuntos relacionados con el fortalecimiento de la cultura empática. A partir de las problemáticas encontradas en la fase anterior, se propone la creación de acciones y prácticas pedagógicas, las cuales son desarrolladas en los ambientes de formación.

Las problemáticas identificadas dan lugar al diseño de iniciativas pedagógicas de manera creativa y estética para incidir, aportar y apoyar los procesos de comprensión e interpretación requeridos en los ambientes de aprendizaje en asuntos de paz.

4.4.3 Intervención.

A partir del proceso de problematización unido a la apuesta creativa y estética diseñada, la cual fue elegida en razón de su aporte en los ambientes de aprendizaje, se procedió a la

implementación de las acciones y prácticas pedagógicas creadas en la fase anterior en contextos situados (en este caso la institución educativa María Auxiliadora de Fortalecillas).

4.4.4 Sistematización.

Las acciones y prácticas pedagógicas creadas e implementadas en la fase anterior se sistematizaron siguiendo los supuestos de la pedagogía crítica y la educación popular. Esto implicó priorizar el ciclo reflexión-acción-reflexión. En tal sentido, sistematizar no significó describir, implicó superar el empirismo” para: a) darse a la tarea de analizar las experiencias; b) identificar hallazgos y resultados de un conjunto de acciones; c) recoger lecciones aprendidas y desde ellas, procurar nuevas formas de comprensión sobre la realidad. Atendiendo a lo expuesto, la sistematización se configura como un proceso de indagación que permite comprender, más a fondo, las prácticas de intervención y acción social, con el fin de recuperar los saberes que allí se producen y generar una reflexión sistemática sobre ellos. El producto de este proceso de sistematización fue la estructuración de la propuesta pedagógica. En este sentido esta es una propuesta que se construye en la acción y se valida en la acción misma.

4.4.5 Comunicación.

Todo proceso de sistematización se comunica y socializa, lo que exige devolución a la comunidad, así como argumentación acerca de los procesos realizados. Además de someter a la deliberación los resultados que se comunican, también se busca, de un lado, construir los significados comunes, y del otro, socializar los consensos y disensos encontrados en el proceso de implementación.

4.5 Actores de la Experiencia

Como sitio de trabajo se eligió la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas sede principal al ser la institución donde ambos investigadores laboran . De igual forma reviste esta institución

una importancia particular al ser la única institución educativa existente en el corregimiento lo que conlleva una responsabilidad particular en la formación de niños, niñas y adolescentes del sector.

Seguidamente se determinó que los niños del grado 502 serían quienes participarían del proceso investigativo, ya que en primera instancia los estudiantes de este grado han tenido cercanía con los docentes investigadores al recibir clases con ellos los últimos 2 años y además porque en la caracterización estudiantil 2019 se logró observar que este grupo posee niños expresivos, con facilidad para dar a conocer aspectos y situaciones de su vida cotidiana, curiosos, participativos, demuestran afectividad hacia sus maestros, les gusta aprender y se sienten motivados con actividades creativas y diferentes.

Sin embargo también se deja de manifiesto que es evidente la agresividad física, burlas y apodos entre ellos lo cual evidencia una falta de empatía y compasión hacia el otro, pues estos hechos causan sufrimiento o dolor en los niños y niñas.

La cantidad de estudiantes se estableció teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo por parte de los niños para el trabajo en los talleres, así como también los permisos por parte de los padres de familia para el desarrollo de los talleres de intervención. De manera específica de trabajó con 12 estudiantes, con edades que oscilan entre los 9 y 14 años y la distribución por géneros fue relativamente equitativa pues 7 son niños y 5 niñas.

4.6 Estrategias y actividades generales

En la siguiente tabla se describe las estrategias diseñadas para la elaboración de la investigación.

Tabla 2
Estrategias y actividades

Estrategias	Actividades
Aplicar el taller de encuadre a una muestra de los miembros de la comunidad educativa para determinar los aciertos y desaciertos que estos perciben en la I.E. María Auxiliadora fortalecidas.	Encuesta a los miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes) Análisis sobre los principales factores a mejorar según el taller de encuadre.
Realizar talleres para generar espacios de reflexión sobre la compasión en los estudiantes.	Se realizan cuatro talleres con diferentes actividades para generar espacios de reflexión en los estudiantes que permitan sensibilizar a los niños y niñas del grado quinto sobre la compasión.
Resultados	Construcción de las categorías y subcategorías.
Momento Interpretativo	Interpretación de los resultados de acuerdo con las teorías de compasión y empatía.

Fuente: Autoría propia

4.7 Estrategia de recolección de datos

Los datos recolectados para el desarrollo de la investigación son expresiones escritas y algunas verbales por parte de los estudiantes, llamados también actores sociales (A.S). Las expresiones de los niños y niñas de grado 502 sobre la empatía y la compasión revisten gran valor al ser construcciones personales adquiridas e interiorizadas a lo largo del tiempo según su contexto y prácticas culturales. Las expresiones de los actores sociales se obtuvieron como producto de la aplicación de cuatro talleres que, tenían momentos específicos para su desarrollo

y recolección de la información dentro del mismo taller. Cabe dejar claro que no se realizaron entrevistas a los actores sociales.

4.8 Aplicación de talleres de intervención.



Figura 1. Talleres de intervención y sensibilización

Se denominó talleres de intervención a los momentos de encuentro colectivo con los actores sociales de la investigación. Los talleres de intervención son espacios diseñados para que los estudiantes disfruten de un lugar diferente al aula de clase; agradable, tranquilo, en donde detalles como la música relajante, la iluminación y las actividades lúdicas permitan el afloramiento de sus emociones, recuerdos y liberen también de prejuicios que impidan su expresión auténtica en todos los lenguajes posibles.

De igual forma, los talleres de intervención se realizan buscando despertar la sensibilidad de los niños y niñas para que las respuestas a los mismos no sean estructuradas u obedezcan a una lógica racional, más bien busca el pesar sensible, aquel que “nace de las sensaciones, reflexiona desde las emociones, vive la realidad de la corporeidad humana [...] se trata de vivir

la vida más allá de la racionalidad cognitiva por medio de los valores sensibles de las emociones y los afectos” (Fernández, 2008).

Los talleres de intervención fueron elaborados y orientados por los investigadores y se organizaron con lúdicas para romper el hielo, videos, preguntas orientadoras y discusión del tema.

Tabla 3
Nombres y objetivos de los talleres de intervención

Taller N°	Nombre	Objetivo General
1	Sentimientos que generan compasión	Reconocer sentimientos y/o emociones que generan la compasión.
2	Compasión con sí mismos	Vivenciar el sentimiento de compasión hacia sí mismos a través de prácticas de cuidado de sí.
3	Significaciones de compasión	Identificar las significaciones que los niños y niñas tienen a cerca de la compasión. Reconocer y justificar actos de compasión en diferentes situaciones de la vida cotidiana.
4	Compasión con el otro	Reconocer que el lejano es merecedor de compasión.

Fuente: autoría propia

Las actividades desarrolladas con los estudiantes se diseñaron de acuerdo con el objetivo de cada taller. El tiempo dedicado a cada taller fue en promedio de dos horas y media y, cada encuentro logro ser grabado en video, audio y fotografías.

Para una mejor comprensión de los talleres de intervención aplicados, en la siguiente tabla se realiza una descripción general de los momentos y/o de las actividades, tiempos e intencionalidad.

Tabla 4
Momentos de los talleres de intervención

Momento	Duración	Objetivo
Bienvenida	10	Generar un espacio de tranquilidad y confianza hacía de los participantes
Rompiendo el hielo	15	Promover un ambiente de compañerismo para liberar tensiones.
Entrando en tema	25	Describir las actividades a desarrollar y el tema a trabajar no, desde la racionalidad sino desde la sensibilización.
Pensando y Expresando	50	Promover la expresión escrita y pictórica en los estudiantes para representar la compasión.
Socialización	40	Promover la reflexión y la escucha empática de los niños y niñas a través de la expresión oral.
Cierre	10	Concluir la actividad resaltando el objetivo del taller elaborado, las experiencias en común y su importancia en la práctica de la vida cotidiana.

Fuente: autoría propia

Los talleres de intervención contienen diferentes actividades que propician la sensibilización, la reflexión y la significación de los niños y niñas en temas específicamente relacionados con la emoción de la compasión y en este proceso de desaprender y aprehender los niños y niñas realizan expresiones verbales, escritas y pictóricas que permiten no solo reformular las siguientes intervenciones sino brindar información de gran utilidad para la construcción del presente documento y de la propuesta didáctica final.

4.9 Técnicas de recolección de la información

Para la obtención de las expresiones (datos) de los actores sociales se utilizaron dos técnicas de recolección de información: la observación natural y los grupos de discusión. Este

último se escogió para conocer las concepciones de los estudiantes ante determinadas situaciones o dilemas morales hipotéticos.

4.9.1 La observación natural.

Es aquella en la que el observador es un mero espectador de la situación observada; por tanto, no hay intervención alguna de éste en el curso de los acontecimientos observados. (Bernal, 2010). Se eligió esta técnica por ser aquella en donde el investigador (maestro) no interviene en las expresiones naturales de los estudiantes y por tanto generando mayor confiabilidad en los datos recabados.

4.9.2 Los grupos de discusión.

Es una técnica de gran utilidad pues permite desarrollar el tema con las apreciaciones de cada uno de los participantes. Al respecto Krueger (1991), citado por Fránces (2010) considera al grupo de discusión como “(...) una conversación planeada diseñada para obtener información de un área de interés en un ambiente permisivo. (...) con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto” (p. 149).

Como ya se mencionó anteriormente, en la fase de socialización de los talleres, se pone en práctica los grupos de discusión. Claramente este tipo de técnica debe ir acompañada de otra como la observación para complementarse y recopilar la mayor cantidad de información.

4.10 Procesamiento y análisis de la información

La presente investigación se desarrolla teniendo en cuenta elementos de la teoría fundamentada de Strauss & Corbin (2002) con el fin de construir las significaciones sobre la compasión que manifiestan los niños y niñas (actores sociales). Los procedimientos que se tomaron fueron:

1. Transcripción de la información.
2. Microanálisis.
3. Codificación abierta.
4. Codificación axial.

Los primeros dos procedimientos se desarrollaron con los datos recopilados de los talleres de intervención aplicados en donde la observación natural y las anotaciones sobre los aportes en los grupos de discusión fueron indispensables.

Para el análisis e interpretación de los datos se tuvieron en cuenta las categorías centrales de análisis que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5
Categorías y subcategorías de análisis

Categorías Centrales de análisis	Subcategorías	Indicadores
La compasión es un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad.	Compasión como amor por el otro	Expresiones verbales y/o pictóricas sobre el sentimiento de la compasión.
	Compasión como sentimiento de ayuda por el otro.	Expresiones verbales sobre su propia significación de compasión.
	Compasión como sentimiento compartido de dolor ante una situación de calamidad y deseo de poder ayudarlo.	Expresiones verbales sobre su propia significación de compasión.
Compasión como actos de cuidar y compartir.	Compasión es cuidar lo otro	Expresiones de situaciones en donde la compasión se practica como cuidado con el entorno biofísico.

	Compasión es compartir momentos con el cercano	Expresiones de acciones de cuidado del otro.
	Compasión es cuidar de uno mismo	Expresiones de situaciones donde se practica el cuidado de sí.
	Ayuda en situaciones de dificultad menores o de la vida cotidiana	Expresiones sobre emociones o sentimientos que generen compasión en situaciones de la vida cotidiana
Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento	Los actos compasivos se realizan para mitigar el dolor o sufrimiento del otro, mediante el acompañamiento, la comprensión de lo sucedido y la orientación ante la situación de estrés.	Expresiones de acciones en donde se ayuda a mitigar el sufrimiento del otro mediante acompañamientos, escucha empática y orientación
	Compasión por el otro es llegar a comprender y orientar en los momentos de dificultad	Expresiones de solución de dilemas éticos donde se muestra la forma de compasión por el otro

Fuente: Oviedo Cordoba, (2019).

4.11 Consideraciones Éticas

Se tuvieron en cuenta los principios éticos de respeto por su imagen, honra y manejo adecuado y discreto de los datos; en consecuencia todos los participantes firmaron el consentimiento informado, el cual fue diligenciado por los padres de familia, quienes autorizaron la libre participación en las diferentes actividades que involucren los talleres. De igual manera el consentimiento incorpora el permiso legal sobre el uso y difusión de la imagen de los estudiantes solo con fines propios a la investigación.

5 Resultados

En esta sección se realiza una breve descripción de los escenarios y actores de la investigación para facilitar la comprensión de los datos hallados. Seguidamente se exponen los resultados del taller de encuadre realizado a padres de familia, docentes, administrativos docentes, rector y estudiantes. Dicha información permitió no solo establecer las bases del problema de investigación sino también, enfocar la propuesta pedagógica hacia el fortalecimiento de la empatía por medio de la compasión. Teniendo en cuenta que la investigación pertenece al enfoque cualitativo, durante los talleres de intervención se recolectaron los datos concernientes a las expresiones verbales, escritas y pictóricas relacionadas con la compasión con los instrumentos descritos anteriormente y para su interpretación y análisis se aplicaron algunos procedimientos de la teoría fundamentada Strauss y Corbin como lo son; transcripción de la información, microanálisis, codificación abierta y codificación axial. La información obtenida se agrupa en dos secciones: saberes y prácticas de los estudiantes de grado quinto sobre la compasión.

5.1 Descripción de escenarios y actores

El Departamento de Huila está situado en la parte sur de la región andina; Cuenta con una superficie de 19.890 km² lo que representa el 1.75 % del territorio nacional. Limita por el Norte con los departamentos del Tolima y Cundinamarca, por el Este con Meta y Caquetá, por el Sur con Caquetá y Cauca, y por el Oeste con Cauca y Tolima.

De igual manera el departamento del Huila está dividido en 37 municipios y según cifras del DANE en el 2018, hay un total de 1, 009,548 habitantes, la actividad económica principal es la agricultura empleando a 188.767 personas que corresponde al 37,4%, siguiéndole el comercio

121.971 personas que es el 24,1% y los servicios con 74.152 personas que son el 14,2% (Ministerio del Trabajo, 2012).

La capital del departamento del Huila es Neiva la cual yace entre la cordillera Central y Oriental, en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, en el valle del mismo nombre, cruzada por el río Las Ceibas y el río del Oro. Su extensión territorial de 1533 km², su altura de 442 metros sobre el nivel del mar. Según cifras del DANE, en el censo del año 2018. La ciudad contaba con una población de 347.501 personas.

Igualmente el municipio de Neiva según el plan de ordenamiento territorial (POT) cuenta con los siguientes corregimientos: Aipecito, Chapinero, San Luis, Guacirco, Fortalecillas, El Caguán, Vegalarga, y el Río de las Ceibas.

Siendo Fortalecillas conocido “como un rincón de historia. Es una tierra donde los campesinos en medio de las labores de sus fincas le cantaban al amor, al desamor, por medio de retahílas que luego dieron vida a los rajaleñas, por eso, los Fortalecillunos con orgullo proclaman al corregimiento como la cuna de esta expresión popular que traspasó fronteras” (La Nación, 2012, párr. 2).

El corregimiento de Fortalecillas fue fundada por don Diego de Ospina y Medinilla El 23 de enero de 1612 don Diego de Ospina y Medinilla fundó a Fortalecillas con el nombre original de ‘Real de Minas de Fortalecillas’. Desde ahí fortalecillas se ha convertido en un lugar ideal para visitar ya que la gente es amable y muy trabajadora comenta don Luis Eduardo Bahamón en la entrevista realizada en la caseta comunal del corregimiento (Bahamon, 2019).

Este corregimiento ubicado a 20 minutos de la ciudad de Neiva está creciendo aceleradamente ya que mucha población de sitios aledaños se queda viviendo en el pueblo por comodidades ya que el arriendo, los servicios públicos son económicos en comparación con los

de la ciudad, de esta forma se han incrementado también los disturbios productos del alcohol y las sustancias alucinógenas en tiempos de fiesta como son las patronales del 20 de julio.

Comenta el sub intendente John Jairo Mesa a cargo de la estación de policía del corregimiento con verificación de la minuta de delitos del año 2017 al 2019.

De igual forma la Institución Educativa María Auxiliadora Fortalecillas es un establecimiento educativo de gran impacto para la comunidad rural del corregimiento de fortalecillas, pues es en esta en donde se han educado la mayoría de sus pobladores y de una u otra forma se les brinda los conocimientos y herramientas que requieren para poder aspirar a una universidad o para buscar un empleo.

Desde hace más de siete años, la institución educativa precisa en su proyecto educativo institucional la intención de formar estudiantes íntegros y con la gran convicción de continuar sus estudios en una universidad, en pocas palabras contribuir en la formación de profesionales que logren generar cambios en sus vidas y en la de sus familias.

Ha sido un compromiso de todos los maestros y directivos luchar por generar nuevos proyectos de vida en los estudiantes pues, el mejor negocio para ellos es servir en alguna empresa que expende biscochos de achira: ya sea de hornero, cocinero o vendedor. O, si las cosas no salen bien, terminar como pescador en el río Magdalena.

Desde esta perspectiva, se trabaja por brindarles a los estudiantes la posibilidad de soñar, de creer en ellos mismos, en sus capacidades y en la convicción de un futuro mejor para ellos y sus familias este es el discurso ganador. La metodología para llegar a ello es muy fácil: dedicación, responsabilidad y buenas técnicas de estudio que le permita a los estudiantes definir un proyecto de vida para el éxito y de manera colateral preocuparse por obtener resultados

favorables en las pruebas de estado que le permitan acceder a la educación superior en universidades públicas.

El grado Quinto está conformado por 29 estudiantes, 19 niños y 10 niñas en edad promedio de 9 a 14 años, dos de ellos encontrándose en extra edad y uno de ellos diagnosticado con dificultad en su aprendizaje.

Según el observador del estudiante y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se presenta que la mayor parte de las familias se dedican a trabajos en campos laborales como la agricultura, la pesca artesanal u oficios varios en busca de mejorar sus ingresos económicos. De igual manera muchos de los niños y niñas viven en barrios aledaños al colegio María Auxiliadora Fortalecillas y solamente se encuentran cuatro estudiantes viviendo en fincas cercanas al corregimiento.

Así mismo los estratos socioeconómicos oscilan entre 0 a 2. La mayor parte de la población de niños (as) vive en casa arrendada, otros viven en casas de familiares, cuentan con los servicios públicos básicos.

En cuanto a las actividades de pasatiempo que desarrollan los niños y niñas la mayoría salen al parque a montar en bicicleta, jugar futbol o simplemente salir y reunirse con sus amiguitos, es importante mencionar la gran tendencia que tienen algunos de jugar con el celular o visitar algunos sitios donde les venden internet. De los gustos académicos lo que más prefieren es leer cuentos o llenar pasatiempos. Los estímulos que los padres dan a los niños, en su mayoría son de tipo material (juguetes), también los estimulan con salidas a Neiva o viajes algún sitio que no conocen.

La época en donde más se respira compañerismo y alegría entre los niños y niñas es en las fiestas del 20 de Julio ya que les compran ropa y en el pueblo se realizan actividades de esparcimiento como encuentros culturales, danzas, rajaleñas que permiten compartir entre ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior es de resaltar que los niños y niñas del grado 502, son alegres, les gusta cantar el género de música ranchera, son curiosos, participativos, se sienten motivados con actividades creativas y diferentes, les gusta compartir con sus amigos más cercanos. Sin embargo es muy evidente la agresividad física y verbal entre compañeros, la falta de escucha y querer solucionar todo a los golpes, es frecuente la utilización de las burlas en forma de apodos entre ellos.

5.2 Taller de encuadre “reconociendo mi escuela”



Figura 2. Taller de encuadre

El taller de encuadre “reconociendo mi escuela” se desarrollo con el objetivo de identificar los aspectos positivos y negativos que algunos miembros de la comunidad educativa (escogidos aleatoriamente) tenían sobre seis ítems de la institución educativa, tales como: estudiantes, directivos, padres de familia, docentes, entorno inmediato y planta física.

Cada uno de los 30 participantes, entre ellos profesores, estudiantes, padres de familia, rector y psicoorientadora, tomaron atenta nota y evaluaron cada ítems, para luego, por medio de

un grupo de discusión, se dieron a conocer sus opiniones. En este punto se logró determinar que el factor que más afecta a la institución educativa en temas de relaciones interpersonales es la violencia directa, la animadversión del otro y el irrespeto por los estudiantes con discapacidades cognitivas.

5.3 Descripción de saberes y prácticas. acerca de la compasión en niños del grado quinto

Por medio de la aplicación de los talleres de sensibilización en compasión (consigo mismo, con el otro y con lo otro), se logró identificar las significaciones y prácticas que tienen los niños y niñas de grado quinto sobre esta emoción.

De esta manera se logró observar que, los saberes que tienen los actores sociales de la investigación sobre la compasión, se pueden agrupar en una sola categoría denominada “La compasión es un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad” la cual se configura a partir de tres subcategorías; compasión como amor al otro, compasión como sentimiento de ayuda al otro y, compasión como emoción ocasionada por la desgracia de otra persona.

En cuanto a las prácticas de compasión que tienen los niños y niñas, se agruparon en dos categorías a saber: La primera es la compasión como actos de cuidar y compartir y el segundo es compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento del otro.

Estos dos grandes componentes – los saberes y prácticas – se describen con detalle a continuación en donde cada categoría se soporta en subcategorías y estas en los códigos abiertos estructurados para cada caso, los cuales a su vez surgen de las expresiones de niños y niñas de grado quinto.

5.3.1 Saberes de los niños y niñas sobre la compasión.

La indagación acerca de los saberes que tienen los niños y niñas de grado quinto sobre la emoción de la compasión, fue lograda gracias a talleres de sensibilización, meditación y relajación, en la parte final del taller cada estudiante por medio de un dibujo, representaba lo que para él era la compasión. Así mismo explicaba su dibujo de manera escrita tratando de definirla con palabras y por último expone al grupo su obra.

De esta manera, y luego del ejercicio de codificación antes mencionado, se obtuvo una categoría que refleja las expresiones de los niños y niñas participantes del proyecto. De igual manera, esta categoría se fundamenta a su vez en tres subcategorías, las cuales en conjunto se explican por medio de la siguiente gráfica.

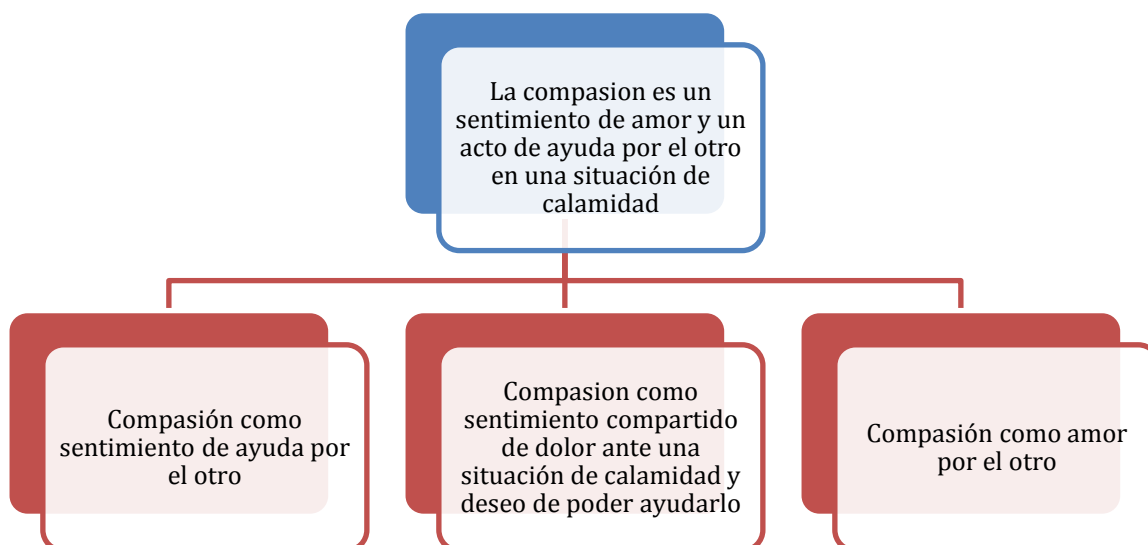


Figura 3. *Saberes de los niños y niñas sobre la compasión*

5.3.1.1 *Compasión como amor por el otro.*

Para algunos estudiantes, la compasión está directamente relacionada con el sentimiento del amor, tanto que podría inferirse que es un equivalente o una condicional, de forma tal que para ellos la compasión siempre implica actos de amor y ayuda con el otro.

A.S. 01: Yo dibuje un corazón. Es el sentimiento que se siente por los demás.

A.S. 02: Dibujé un corazón con una línea negra que lo atraviesa. La compasión es amor el amor es cariño hacia los demás.

A.S. 06: Mi dibujo es un corazón de color rojo. La compasión es el sentimiento que uno siente hacia la otra persona. El corazón representa el amor que una persona le tiene a la otra.

5.3.1.2 *Compasión como sentimiento de ayuda por el otro.*

De igual manera, existen estudiantes que a la hora de definir la compasión, la relacionan directamente con todas aquellas acciones que impliquen la ayuda al otro. De esta forma se resalta que en sus respuestas ellos incluyen las palabras; ayuda, colaboración y solidaridad. De igual forma se observa que sus respuestas indican que existe un “sentimiento” de afecto entre la persona compasiva y la persona compadecida.

A.S. 03: mi dibujo son dos manos abiertas una al lado de la otra y escribí amor en la parte superior y solidaridad en la parte inferior. La compasión es amor y la solidaridad de una persona a otra.

A.S. 04: dibujé un corazón con una línea negra que lo atraviesa, por tanto la parte superior la colorea de color piel y la inferior de color rojo. La compasión esta cuando existe amor y cuando se quiere al otro, como ayudando a los demás, como cuando ayuda a la gente y a los abuelos.

5.3.1.3 Compasión como sentimiento compartido de dolor ante una situación de calamidad y deseo de poder ayudarlo.

Otro grupo de estudiantes, expresan en común que la compasión es una extensión del sufrimiento de la persona que lo padece hacia la persona que lo observa, por lo que lleva al deseo de realizar actos compasivos o de ayuda.

A.S. 10: mi dibujo es un paisaje con una persona dándole la mano a otra persona mayor y que usa un bastón. La compasión es sentir lo que el otro siente, ponerse en los zapatos del otro.

A.S. 08: mi dibujo tiene dos partes. En la primera dos personas: una lanzando una bola de papel a una cesta de basura cerca de la otra persona, la segunda parte un corazón de color rojo con una parte negra en la base del corazón. La compasión es ponernos en la cabeza de los demás y ayudar a una persona con lo que necesite.

5.2.3. Prácticas de los niños y niñas sobre la compasión.

Otro componente de gran importancia es identificar las prácticas que los niños y niñas realizan y relacionan con el concepto de la compasión. De esta forma, se observó que las respuestas de ellos provienen de dos concepciones diferentes y por tanto se constituyen como dos categorías. La primera categoría sugiere que la compasión está relacionada con aquellos actos de cuidar y compartir con el otro y la segunda, son actos de ayuda hacia las personas que se encuentran en situaciones de sufrimiento.

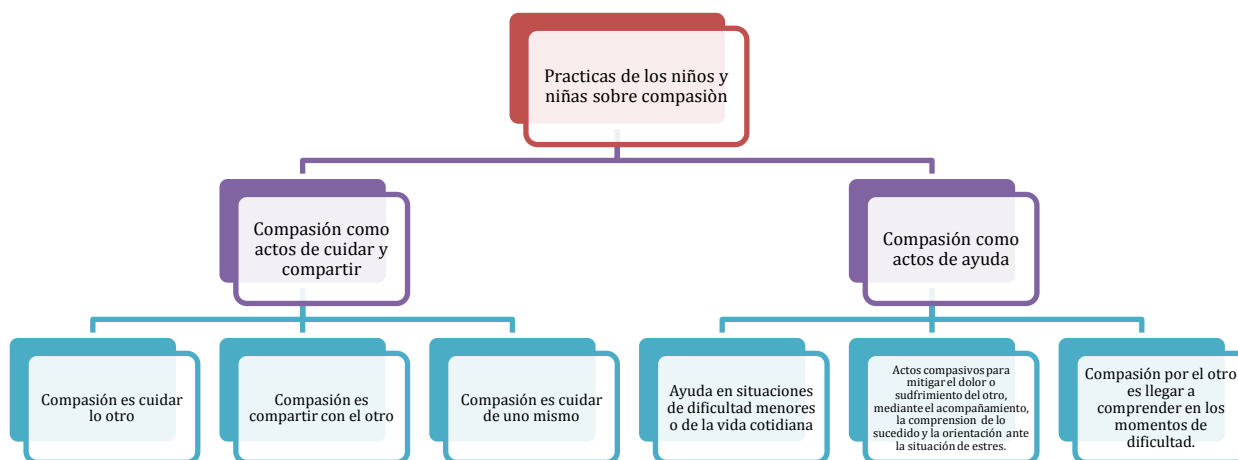


Figura 4. Categorías y subcategorías de las prácticas de compasión.

5.2.3.1. **Categoría 1. Compasión como actos de cuidar y compartir.**

Los relatos de los niños a partir de la aplicación de talleres de sensibilización sobre la compasión, permitió precisar que las expresiones de los niños y niñas en cuanto a las prácticas de la compasión en la vida cotidiana (escuela y colegio) están orientadas de una u otra manera hacia los actos de cuidar y compartir con los otros, ya que, como afirma Mingol (2008) “los seres humanos se necesitan unos a otros para lograr una vida de calidad, y sólo pueden existir como individuos a través de las relaciones de cuidado con los otros”.

Esta categoría se soporta en tres subcategorías como se muestra en la siguiente gráfica:

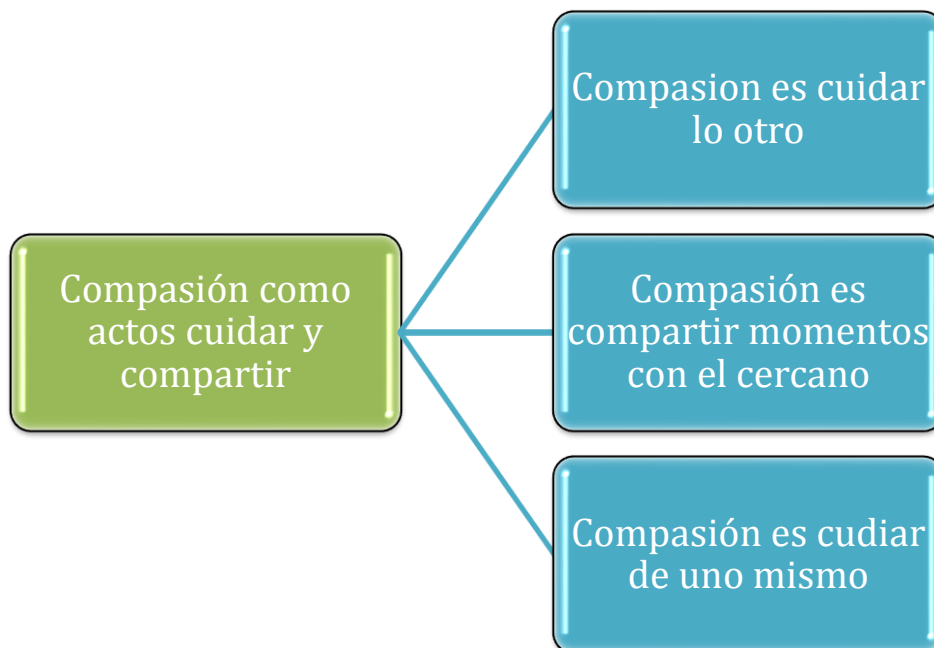


Figura 5. Compasión como actos de cuidar y compartir.

5.2.3.1.1. *Compasión es cuidar lo otro.*

En este punto los estudiantes relacionaron que existen diferentes espacios en donde la compasión puede ser practicada. De esta manera ellos reconocen que la compasión no solamente se dirige hacia las personas sino también hacia los espacios físicos o naturales.

A.S. 17: Reciclando y no botando agua.

A.S. 11: Cuidar la naturaleza y no botar basura.

A.S. 06: Cuidar el colegio no botando basura

5.2.3.1.2. *Compasión es compartir momentos con el cercano.*

Los estudiantes en sus reflexiones hacen referencia a aquellas prácticas que implican el compartir momentos con el cercano, siendo más específicos, con algún miembro de la familia. Actividades como celebración de cumpleaños y salidas familiares (paseos), se constituyen como espacios fundamentales donde se practica la compasión por uno mismo y por el otro, en donde la felicidad propia está estrechamente ligada con el disfrute o la alegría del otro.

A.S. 01: cumplir años porque todos me abrazan con amor

A.S. 02: salir con mi familia al río, porque puedo jugar con todos mis hermanos en el agua.

A.S. 03: me llena de felicidad cuando juego con mis padres o amigos en las fiestas.

A.S. 19: cuando viajamos, por ejemplo, cuando hicimos camping en familia ya que teníamos mucho tiempo para hablar de todo y compartir.

A.S. 18: me lleno de felicidad el día que ayude a una viejita a subir una escalera. Ese fue el día más feliz que tuve.

5.2.3.1.3. *Compasión es cuidar de uno mismo.*

Para los estudiantes el tiempo dedicado para la recreación es una forma de practicar el cuidado de sí, y por tanto también es una forma de ser compasivos consigo mismos, pues esto les brinda felicidad y bienestar. Dentro de las actividades recreativas más significativas se encuentran:

A.S. 05: cuando Play Station siento alegría, que le doy tiempo a lo que me gusta.

A.S. 12: cuando salgo a montar bicicleta, porque me siento feliz y olvido lo malo que me pasa.

5.2.3.2. *Categoría 2. Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento.*

La presente categoría, al igual que la primera, surgió de las expresiones de los niños y niñas al aplicarles los talleres de intervención, los cuales tenían un componente fundamental de sensibilización. Las subcategorías que a continuación se exponen tienen en común para ellos (los estudiantes), que la compasión son todas aquellas acciones que los seres humanos realizamos para evitar o cesar el sufrimiento de otra persona.

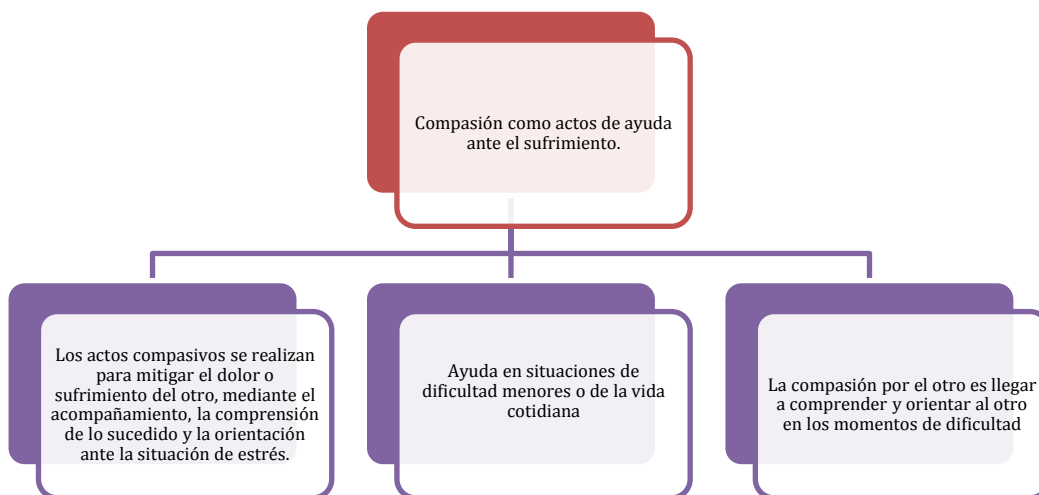


Figura 6. Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento de los demás

5.2.3.2.1. *Ayuda en situaciones de dificultad menores o de la vida cotidiana.*

Los estudiantes en sus expresiones manifiestan que las situaciones de calamidad, de dificultad o de precariedad promueven las acciones compasivas. De igual forma se identificó algunas situaciones según sus contextos, según su cotidianidad, en las cuales pueden contribuir a ser compasivos con el otro, siendo el hogar, la escuela y los amigos, los escenarios más recurrentes.

A.S. 17: Ser responsable en todo mi hogar, organizada, humilde, cariñosa.

A.S. 10: Ayudar a mi familia en casa y a mi mamá.

A.S. 13: Ayudar a mis profes y familiares en casa.

A.S. 04: Ayudar a los demás en momentos duros.

A.S. 23: Ayudar a mis compañeros y no ofenderlos.

5.2.3.2.2. *Los actos compasivos se realizan para mitigar el dolor o sufrimiento del otro, mediante el acompañamiento, la comprensión de lo sucedido y la orientación ante la situación de estrés.*

Para esta categoría en especial, se utilizaron dilemas éticos, al nivel de básica primaria, en donde a partir de una historia, los estudiantes debían escribir la solución o el final de la misma. En este proceso se observaron datos interesantes, pues, sin lugar a dudas, los estudiantes

practicaron lo que Repetto denomina “comprensión empática”, ya que los desenlaces de aquellas historias siempre favorecen a la persona que está afrontando una situación de calamidad, sin importar si esta se lo merece o no.

A.S. 11: su compañero Alejandro la entendió porque es muy compasivo y es el único amigo que tiene Paula.

A.S. 08: Alejandro quiere ayudar a Paula pero como Paula no se conoce con nadie, él la entiende y se acerca a ella.

A.S. 01: que debe que decir la situación en la que esté pasando para que solucione el problema y que cambie de actitud cuando van a decirle que pasa.

5.2.3.2.3. La compasión por el otro es llegar a comprender y orientar al otro en los momentos de dificultad.

Tal como se expresó anteriormente, los resultados de esta categoría provienen de dilemas éticos en donde por medio de las respuestas de los estudiantes, se puede inferir que para ellos la compasión se relaciona con el acto de escuchar y la comprender, sin juzgar la situación que dio origen a la dificultad.

A.S. 03: sería compasivo dándole a mi amigo un consejo y que hiciera lo correcto.

A.S. 06: yo sería compasivo escuchándolo y lo aconsejándolo para que fueran amigos.

A.S. 10: le ayudaría hablando con él para darle que el entendiera la situación difícil que está pasando.

Teniendo en cuenta las dos categorías, las subcategorías y los relatos, los estudiantes de grado quinto perciben y viven la compasión siempre orientados a ayudar a cualquier persona que requiera de ellos, demostrando una gran capacidad de empatía por las situaciones de desastre o calamidad del otro.

Los talleres de intervención permitieron aflorar sentimientos mediante un dialogo más cercano, en donde tanto estudiantes como profesores trabajaron en conjunto, mejoraron sus capacidades de escucha y contribuyeron a re pensar formas alternativas de solución de conflictos para generar ambientes de paz.

6. Momento Interpretativo

Para realizar el texto interpretativo, se tuvieron en cuenta los componentes fundamentales del proyecto que son los saberes y las prácticas de los niños y niñas de grado quinto a cerca de la compasión, descritos en el capítulo anterior (resultados), en donde, apoyados con las expresiones de los estudiantes tales como palabras, gestos, dibujos, significados, ejemplos y/o experiencias de vida, se construyen y contrastan dichos datos con el aporte a nivel científico que han realizado algunos teóricos en el campo de la compasión y la empatía para que de esta forma se constituya un propuesta de pedagogía del cuidado para la paz con los elementos teóricos y metodológicos necesarios que incidan en los distintos ambientes de aprendizaje.

6.1. Saberes de los niños y niñas sobre la compasión

De acuerdo con los datos recopilados en los talleres, los saberes de los actores sociales de la investigación en cuanto a la compasión se refiere, tiene tres subcategorías que, aunque diferentes entre sí, se complementan, dando origen a la categoría “la compasión es un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro”.

La primera subcategoría concibe a la compasión como “un sentimiento de amor” que se “siente” por la persona que está en una situación de calamidad. Esta definición relaciona directamente a la compasión con un sentimiento positivo, de amor, de afecto o cariño por la persona compadecida, esto seguramente se debe a que los estudiantes, de una u otra forma, proyectan la situación de la persona que sufre, hacia sus posibles vivencias personales futuras o hacia alguna posibilidad que un ser cercano pueda padecerla, razón por lo cual actuara (ayudara) por amor (compasión) ante el que sufre.

En este punto Nussbaum nos recuerda que para que se vivencie la compasión, es necesario que exista tres elementos cognitivos “el juicio de la magnitud, el juicio del inmerecimiento y un juicio eudaimonista, el cual, a su vez, se auxilia del juicio aristotélico de las posibilidades parecidas” (Nussbaum, 2008, p. 361).

Es precisamente debido al juicio de las posibilidades parecidas que los estudiantes relacionan la compasión con el amor (por el cercano). En palabras de Nussbaum (2008):

El juicio de las posibilidades parecidas es parte de un constructo que salva la brecha entre los fines actuales del niño y el juicio eudaimonista de que otros (incluso otros distantes) son una parte importante del esquema propio de objetivos y proyectos, importantes como fines en sí mismos. (2008).

Dicho de otra forma, el estudiante relaciona la compasión con el amor porque ve en la persona que padece algún vínculo afectivo. Este aspecto también se detalla en los resultados del pos-test de la empatía, en donde, se expone que los encuestados presentan empatía por sus seres cercanos pero se le dificulta practicarla con las personas “desconocidas”.

Finalmente, Sanz de Santamaría (2005) citado por Buxarrais Estrada relaciona a la compasión con el amor al afirmar que “La compasión es un amor tan profundo, que es capaz de hacer cualquier cosa necesaria para llevar conciencia hacia una situación” (2006, p. 7).

Precisamente es así, en términos de “amor” como la mayoría de los estudiantes conciben la compasión pues, no solo la dibujan como un corazón sino que la definen también como amor y ayuda a las otras personas demostrando una clara relación entre la teoría y los datos arrojados en los talleres de intervención.

La segunda subcategoría relaciona la compasión con la ayuda y, en este punto, efectivamente algunos teóricos apoyan fuertemente e fundamento que liga estos dos aspectos.

Siguiendo a Nussbaum:

Si alguien cree que los infortunios de otras personas son graves, que no se los han provocado ellas mismas y, por añadidura, que esas mismas personas son una parte importante del propio esquema de objetivos y proyectos, entonces es muy probable que la conjunción de estas creencias conduzca a una acción que encare el sufrimiento. (2008).

En otras palabras, si la persona que se compadece tiene los tres elementos cognitivos de la compasión, muy seguramente encontrara la forma de ayudar a la persona de la cual se está compadeciendo.

La compasión hace que el pensamiento atienda a ciertos hechos humanos y que, de alguna manera, se interese por hacer que la suerte de la persona que sufre sea todo lo buena que sea posible, siendo todo lo demás igual. Y esto es así porque esa persona es un objeto del propio interés. A menudo ese interés está motivado o apoyado por el pensamiento de que uno mismo alguna vez podría hallarse en la posición de esa persona. Una vez más, en numerosas ocasiones está motivado o apoyado por el ejercicio imaginativo de ponerse uno mismo en el lugar de esa persona (Nussbaum, 2008, p. 382).

Así mismo el Dalai Lama expresa que “todos los seres humanos poseen un deseo innato de buscar la felicidad y evitar el sufrimiento” (1999, p. 2). Ello difiere a lo que propone Nussbaum en cuanto a que no existen requisitos para practicar la compasión, por el contrario, todos podemos hacerlo y, este deseo es más visible en las edades de los niños y niñas que participaron de la investigación.

La tercera subcategoría identifica a la compasión como sentimiento compartido de dolor ante una situación de calamidad y deseo de poder ayudarlo”. En este punto se debe aclarar que aunque si exista un “dolor” general por la situación que afronta el otro, no necesariamente es requisito fundamental o radical el sentir un tipo específico de dolor para que exista compasión en él. A propósito Nussbaum menciona lo siguiente:

Aunque todas las personas que se compadecen sienten algún dolor u otro, sería con toda seguridad arbitrario y erróneo exigir que se dé un tipo de malestar en particular [...] sería poco plausible exigir que esté presente ese dolor para atribuirle a alguien compasión: las personas son extremadamente variables en los modos en que experimentan física e incluso fenomenológicamente sus emociones (Nussbaum, 2008, p. 365).

De esta manera queda claro que la compasión lleva consigo el sentimiento del dolor, sin embargo no de la misma forma o de la misma intensidad en todos los seres humanos.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede inferir que la compasión para los niños y niñas de grado quinto está definida como “un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad”.

6.2. Prácticas de compasión en los niños y niñas de grado quinto

Las prácticas de los niños y niñas sobre compasión se agruparon en dos categorías. La primera de ellas concibe a la compasión como actos cuidar y compartir con el otro y la segunda la relaciona con los actos de ayuda ante el sufrimiento del otro. Cada una de ellas describe a continuación.

6.2.1. Compasión como actos de cuidar y compartir.

Claramente se observa que los estudiantes conciben la compasión como algún acto bondadoso que procure el beneficio propio o de otra persona. Desde las expresiones de los estudiantes y las anotaciones del diario de campo, se observó que los actos de compasión se practican de forma recurrente, hacia sí mismo, con los otros y con lo otro y precisamente en esta última subcategoría (compasión como cuidado por lo otro), es donde ellos manifiestan que: reciclar, no botar agua y cuidar la naturaleza, se constituyen como actos de compasión y cuidado por lo otro. En este punto Leonardo Boff hace especial énfasis en el cuidado de nuestro único planeta cuando expresa que:

El cuidado esencial es la ética de un Planeta sostenible [...] la ética del cuidado se aplica tanto en el ámbito internacional, como en el nacional e individual; ninguna nación es autosuficiente, todos ganarán con sostenibilidad mundial y todos estamos amenazados sino llegamos a conseguirlas [...] solo esta ética del cuidado esencial podrá salvarnos de lo peor. Solo con ella tendremos un horizonte de futuro y esperanza (2002, p. 109).

De esta manera Boff señala que todos, desde nuestra propia individualidad somos responsables de la sostenibilidad del planeta y por tanto también de su conservación por medio del “cuidado esencial”. Más adelante el autor relaciona la compasión con el cuidado al recordar que ésta proviene de las practicas budistas, en donde “por medio del desapego, el ser humano se libera de la esclavitud, del deseo de poseer y acumular. Y a través del cuidado, se re-liga afectivamente al mundo, responsabilizándose de él” (Boff, 2002, p. 103). De esta manera, se puede inferir que los y las estudiantes poseen una aproximación pequeña a lo que propone Leonardo Boff a pesar de sus cortas edades, sin embargo queda evidenciado el compromiso de trabajar por la sostenibilidad del planeta tierra y en especial por el desligue del consumismo que solo lleva a la sobreexplotación desmedida de los recursos naturales.

Por otra parte los estudiantes manifiestan que el realizar actos de compasión hacia los demás les genera en ellos sentimientos de alegría o regocijo, demostrando claramente que el ayudar al otro, no solo causa bienestar o alegría en el otro sino en la propia persona. Lo anterior puede explicar la subcategoría según la cual los actos compasivos hacia sí mismo se realizan para compartir momentos con el cercano, pues un número amplio de estudiantes expresan que las reuniones o salidas familiares les permiten tener compasión consigo mismos pues se constituyen como espacios propicios para realizar actos compasivos.

Lo anterior cobra fundamento con el aporte de Ortega y Mínguez (2001) citado por Buxarras Estrada (2006) cuando sostiene que “la compasión se convierte en ayuda, compromiso

o denuncia, fundamentando el reconocimiento de mi responsabilidad frente al otro”. A propósito, ante la responsabilidad que tenemos con los otros, Carol Gilligan abre las puertas para “pensar en la moral de la responsabilidad y el cuidado enmarcado en el seno de una red de relaciones donde las particularidades [...], son necesarias para llegar a juicios morales justos” (1982, pág. 277). En este sentido Gilligan propone una ética del cuidado desde la responsabilidad del yo con los otros, en donde el equilibrio entre el poder y el cuidado no este determinado por el género del individuo.

Por último se evidencia que para los estudiantes la compasión está relacionada con las prácticas de cuidado de sí. De esta manera, el dedicar tiempo para la recreación se constituye como un acto de compasión consigo mismo de vital importancia, tal como lo sustenta Carol Gilligan en el párrafo anterior cuando resalta la responsabilidad del cuidado del yo para luego extenderse hacia los otros.

6.2.2. Compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento de sí mismos, del otro y de lo otro.

Esta segunda categoría, permite tener una mirada diferente a las expresiones sobre las significaciones que los niños tienen acerca de la compasión y sus motivaciones.

Y es precisamente las motivaciones que tienen los estudiantes hacia los actos de compasión, la que permitió dar mayor fuerza a esta tendencia pues, un amplio grupo manifestó que solo al sentir tristeza por la situación de calamidad o pena de otro, se ponen en práctica los actos compasivos. A propósito Nussbaum (2008) define la compasión como “una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” y es precisamente esta definición la que recogen lo expresado por ellos, en donde al realizar una lectura más detallada de este concepto, se logra inferir que debe existir una conciencia de la

situación dolorosa por la cual está atravesando la otra persona, para lo cual, la misma autora define los requisitos necesarios para despertar esta emoción:

El primer requisito cognitivo de la compasión es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial. El segundo es la creencia de que la persona no merece ese sufrimiento. El tercero es la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento (Nussbaum, 2008, p. 345).

De una u otra forma, se puede inferir entonces que solo al realizar esta “evaluación” de la situación dolorosa o de sufrimiento, los estudiantes logran realizar actos compasivos.

Otro aspecto de gran importancia que se observó en los resultados es la finalidad que tienen los actos de compasión pues para ellos siempre están orientados a mitigar el dolor de la persona que sufre mediante el acompañamiento, la comprensión de lo sucedido y la orientación ante la situación de estrés. Precisamente el deseo de mitigar el dolor por quien sufre es uno de los fines de la compasión según el Dalai Lama pues el mismo sostiene que “La compasión es el deseo de que los demás estén libres de sufrimiento [...] es ella la que nos inspira a iniciarnos en las acciones virtuosas [...], y por lo tanto debemos encaminar nuestros esfuerzos a su desarrollo” (1999, p. 26).

Por otra parte, otros autores como Aristóteles, Rousseau y Nussbaum, están orientados hacia un análisis del sufrimiento mucho más profundo, en donde esta última afirma que

Damos sentido al sufrimiento al reconocer que uno mismo podría encontrarse tal adversidad; valoramos su significado, en parte, al pensar lo que significaría padecerlo; y uno se ve a sí mismo, en el proceso, como alguien a quien efectivamente este tipo de cosas pueden pasarle. Ésta es la razón por la que la compasión está tan estrechamente ligada al temor (Nussbaum, 2008, p. 355).

Como se observa, ambas argumentaciones tienen justificaciones muy bien elaboradas, pero, hacemos especial énfasis en que, sea cual sea la que orienta internamente a cada estudiante, el sentir compasivo de ellos siempre se hacia el bienestar del otro.

6.3. Test de la evaluación de la empatía

Según los datos registrados en el pre y pos test, se logra evidenciar que los estudiantes participantes de los talleres sobre empatía y compasión mejoraron en la escala de valoración aplicada, a tal punto que en el pos test no se encontraron resultados en la categoría poco empáticos. Lo anterior es muy significativo pues podría inferirse que los talleres de intervención y sensibilización en compasión han tenido gran influencia en sus percepciones sobre esta emoción así como también en la importancia de practicarla para contribuir en el desarrollo de ambientes de paz.

Otro aspecto para destacar es que aumentó el número de estudiantes ubicados en la categoría de medio empáticos al igual que los de la categoría de empáticos, mostrando un avance en la apropiación y practica de esta emoción.

Por último se observa que la mayoría de los estudiantes están ubicados en la categoría medio empáticos, los cuales poseen la siguiente característica:

“Puedes ser una persona empática con tus seres queridos y amigos, sin embargo, a veces te puedes apresurar a decretar las emociones de otros. Es mejor que preguntes, antes de que te adelantes a un consejo o decisión” (Instituto Americano de Formación e Investigación)

Lo anterior permite afirmar que es más fácil para los estudiantes tener compasión por sí mismos y por el otro, sólo desde que éste tenga alguna relación de afinidad conmigo mismo. Estos datos también se podrían explicar en el pensamiento de Nel Noddings citado por Mingol (2008) quien afirma que:

El cuidado no puede ser generalizado y debe darse en un contexto limitado pues el cuidado sólo puede proveerse a un número muy limitado de otros [...], como cada uno puede ser cuidado por otro, nadie tiene la responsabilidad de preocuparse por quién está cuidando a cualquier otro en la sociedad (2008, p. 18).

Sin embargo, este planteamiento ignora las formas en que todos y todas somos responsables de la construcción de la sociedad en que vivimos.

Por todo lo expuesto anteriormente se sugiere para futuras investigaciones, seguir trabajando la compasión por el lejano, para así establecer vínculos más fuertes con los otros.

6.4. Análisis y sistematización de la experiencia

La propuesta de investigación tuvo sus orígenes en los primeros seminarios del 2018, los cuales sentaron las bases teóricas y metodológicas que nos permitieron comprender la dinámica de la violencia y la paz. Entre los aprendizajes más significativos que alimentaron y guiaron ampliamente la propuesta se encuentra: paz como concepto (paz positiva, paz negativa y paz neutra), la violencia por Johan Galtung, historia del conflicto en Colombia, teoría de los conflictos, la ética del cuidado: cuidado de si, cuidado del otro y de lo otro (Carol Gilligan y Nel Noddings, Reppeto, Michael Faucolt, Leonardo Boff).

Estos autores y sus teorías permitieron entender con mayor profundidad la dinámica de los conflictos, la guerra y la paz de forma tal que éstos no siempre terminan en violencia, sino también son formas que conducen a escuchar a todos y sentar acuerdos que permitan superar las diferencias entre las partes. De igual manera, permitió reconocer la importancia de las relaciones de cuidado: con uno mismo, con el otro y con lo otro (la naturaleza, nuestro medio ambiente). Desde ese momento se comprendió el papel trascendental que ha tenido la mujer a través de la historia.

Los últimos seminarios fueron enfocados en dos aspectos fundamentales para la construcción de la propuesta. El primero son “las emociones y la empatía” fundamentado por autores como Ana Carpena, Edith Stein, Adam Smith, Jeremy Rifkin y Leonardo Boff. El segundo aspecto está relacionado con la organización (cuerpo del trabajo) y metodología de la propuesta investigativa (Investigación Acción Participativa).

Todo lo anterior permitió realizar una lectura más detallada de los actores y los escenarios en donde se aplicó la propuesta investigativa, de forma tal que, con el taller de encuadre, se visibilizaron y determinaron las problemáticas más relevantes que se presentaban según algunos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, rector, padres de familia, docentes y auxiliares administrativos).

A partir del análisis de los resultados del taller descrito anteriormente, se estableció como objetivo principal diseñar una propuesta de pedagogía de cuidado para la paz, reconociendo los saberes y prácticas de los niños y niñas sobre la compasión.

De esta manera se diseñaron cuidadosamente las actividades de intervención de los talleres para que seguidamente se aplicara éstos a los niños y niñas de grado quinto.

El primer taller fue de gran impacto para los estudiantes tal vez porque era la primera vez que se habilitaba un espacio para poder escuchar las opiniones de los niños en temas relacionados con la paz, o tal vez, las actividades de sensibilización elegidas fueron muy pertinentes y acordes con la ambientación, pues, permitió evocar experiencias personales, que de una u otra forma facilitaron la comprensión de algunos aspectos de la compasión.

Los siguientes dos talleres fueron un poco limitados en tiempo ya que debido a actividades internas del calendario académico, impedían extenderse un poco más en las sesiones

o reprogramar más encuentros. Por tanto se trató de aprovechar al máximo el poco espacio habilitado por las directivas para seguir trabajando la compasión por el otro y lo otro.

De igual forma se reconoce que el escenario donde se desarrolló estos dos talleres no fue el mejor en términos de acústicos, pues no fue fácil escuchar las intervenciones de los estudiantes durante el espacio de intervención.

El último taller junto con sus actividades fue de gran valor apreciativo pues, a los estudiantes se les observó muy conectados con los ejercicios de meditación y cuidado de sí, al igual que las historias o casos hipotéticos trabajados en compasión. De esta manera se permitió obtener de ellos las significaciones de la compasión por medio de dibujos y expresiones verbales.

Para clausurar los talleres se realizó un encuentro en un lugar de recreación y esparcimiento conocido como “las tamboras”, en donde por medio de diferentes actividades se trabajó el cuidado de sí, del otro y de lo otro, además de compartir un pequeño refrigerio junto a los padres de familia.

Por último los niños hablaron ante todos sobre su percepción a cerca de esta experiencia, en donde las sonrisas y las palabras de agradecimiento fueron el común denominador.

6.5. Propuesta pedagógica “Entrelazos”

Como resultado del proyecto de investigación titulado “Fortalecimiento de la cultura empática desde la compasión en los niños y niñas de grado quinto de la I. E. María Auxiliadora Fortalecilla”. Se elabora la presente propuesta didáctica que lleva por nombre “Entrelazos” con el fin de consolidar todas las experiencias de carácter didáctico- formativas que permitieron a un grupo de estudiantes sensibilizarse y resignificar sus concepciones sobre la emoción y la práctica de la compasión, así como también resaltar la importancia de la empatía para generar

ambientes de sana convivencia y contribuir con la enseñanza en asuntos de paz en los distintos ambientes de aprendizaje.

6.5.1 Lineamientos teóricos de la propuesta pedagógica.

Los talleres desarrollados se estructuran teniendo como lineamientos teóricos principales la pedagogía del cuidado para la paz, y, la ética del cuidado, las emociones, la cultura empática y la compasión, para que, en conjunto se logre fomentar en los más pequeños las bases teóricas que permitan la comprensión y práctica de una cultura de paz desde la escuela.

6.5.1.1 *La pedagogía para la paz.*

Son todos aquellos saberes y acciones que permiten educar y formar para la paz, en donde se genere una conciencia o principio de la responsabilidad, de crear armonía en la humanidad, ya que una persona responsable entiende que pertenece a múltiples grupos o comunidades, favoreciendo la conciencia personal de una profunda interconexión con los demás para así lograr la transformación de los conflictos familiares y comunitarios (Sánchez Cardona, 2010). La pedagogía para la paz en consecuencia también concibe a los niños y niñas como sujetos políticos capaces de pensar y actuar desde el afecto, el cuidado de sí mismos, del otro y lo otro (Aristizábal Ramírez, 2018).

6.5.1.1 *La ética del cuidado.*

La ética del cuidado se refiere a cuidar la vida de todos los seres vivos y como lo define Leonardo Boff en su libro *El cuidado esencial*, “cuidar es más que un acto; es una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro”.

La Ética del Cuidado también se configura desde la psicología moral con los presupuestos de la psicóloga y filósofa desarrollados por Carol Gilligan. De acuerdo con la autora el patriarcado negador y excluyente durante siglos, no había permitido escuchar las voces de las mujeres, construyendo toda una estructura cultural perpetuadora del silencio. La autora

contraponen las experiencias de las mujeres, que por muchos años no se habían tenido en cuenta en los análisis teóricos sobre el desarrollo y la capacidad moral. De acuerdo con Benhabib (1992), Gilligan realiza una revolución científica de la psicología moral debido a que sus planteamientos constituyen un cambio paradigmático, desde la lógica femenina, tomando como referencia la teoría elaborada por Kohlberg.

Así se puede constatar que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diferencia y en ayuda para superar las necesidades del otro que sufre o está soportando un dolor vital o existencial, haciendo surgir en el ser humano la compasión y el cuidado.

6.5.1.2 Las emociones.

Son muchos los teóricos que han investigado sobre las emociones, hay explicaciones desde la teoría cognitiva en el que tiene postulados tanto de la filosofía como de la psicología, unos hablan de juicios y cogniciones, excluyendo la parte fisiológica, y los otros prescinden de las sensaciones corporales que acompañan las emociones.

De igual manera en psicología las emociones son definidas “en una reacción subjetiva que ocurre como resultado de cambios fisiológicos o psicológicos que influyen sobre el pensamiento y la conducta (Corbin, 2019). Por eso las emociones las podemos definir como respuestas a cambios expresivos en las personas.

También Rodríguez (2012) en su estudio de emociones, mente y cuerpo: plantea que las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto» (p. 593).

6.5.1.3 Importancia de trabajar las emociones en el contexto educativo.

Dentro de la Institución Educativa María Auxiliadora Fortalecillas es importante implementar una propuesta didáctica, que permita optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del fortalecimiento de la emociones como es el de la compasión.

Esta propuesta busca mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes y tener otra alternativa de solución de los conflictos en clase, así mismo busca mantener un espacio de paz y armonía. En este proceso de apropiación de las emoción en la clase surge la necesidad de llegar a la base de la sociedad (la familia) y a través de ella por los niños y niñas de grado quinto de primaria, pues son estos quienes observan y replican las prácticas de paz o violencia que acontecen a su alrededor.

Pero, educar para la paz no se limita a la adquisición de conceptos o al conocimiento histórico de las guerras. Educar para la paz implica desaprender las prácticas de violencia de todo tipo, ya naturalizadas en nuestra cotidianidad. Educar para la paz conlleva a que se piense y se hable sobre el conflicto, entender que éste no es un sinónimo de guerra sino el escenario perfecto para que “las personas y las comunidades busquen soluciones positivas, creativas y no violentas a sus desacuerdos” Galtun (2003) citado por (Fisas, 2011).

6.5.1.4 Cultura empática.

Una cultura empática tiene como propósito percibir los sentimientos y emociones, así como comprender lo que siente la otra persona. La palabra empatía según el origen griego “*empáttheia*” que significa “emocionado”.

De igual manera para hablar de una cultura empática, debemos tener claro el concepto de empatía, Stein (2010), la define como aprehender las experiencias vivenciadas por el otro, un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo, este es un ejercicio

fenomenológico intersubjetivo dado en actos espirituales que se posibilitan en la conciencia experiencial, en el espíritu del sujeto que empatiza y modifica la conciencia unitaria.

Igualmente el proceso empático lo define Stein (2010) en tres momentos que los llama grados de actuación o modalidades de actuación lo que caracteriza a la empatía como actos experienciales:

1. La percepción de la vivencia del otro. (Acto de notar ir tras las tendencias implícitas).
2. La comprensión e interiorización de la vivencia del otro a partir de la vivencia empatizada del primer sujeto (se transfiere dentro de la vivencia ajena).
3. La aprehensión, momento en el que asume la vivencia ajena como propia, sin que realmente sean propias porque no adoptan el mismo modo de darse, ni parten de la misma conciencia(p. 27 - 28).

6.5.1.5 La Compasión.

El término Compasión se origina del latín “compassio, - onis”.que viene a su vez del compuesto “cum-“que indica compañía, reunión. Cooperación, unido al verbo “patior” (del griego πάθος) que significa sufrir, aguantar, soportar, tolerar, padecer. Así en su forma compuesta significa “padecer-con-otro”, “compadecer” (Diccionariodecenteno, 2019). Según Reyes (2012) la palabra compasión en arameo es racham, derivada de un término bíblico que tiene el significado de “amor, lástima, misericordia. La Real Academia Española (2001) que define compasión como «sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias».

En cambio desde la visión budista el Dalai Lama concibe la compasión como la actitud de estar en contacto con el sufrimiento de los que sufren, pero además sentirse motivado a aliviar ese sufrimiento del otro y de sí mismo (autocompasión), es decir un deseo interno que los otros estén libres de sufrimiento; de esta manera la compasión inspira a acciones virtuosas, pues se comprende el dolor ajeno y todos los actos y pensamientos están encaminados a este propósito, aliviar el dolor. Por último, como la meditación es un arte, ésta se desarrolla mediante la práctica de la meditación habitual (Dalai Lama, 2002) (Neff, 2012). Por su parte Nussbaum (2014) comprende que la compasión tiene especial importancia para los principios políticos de justicia, pues extiende los límites de yo, pues es una emoción dolorosa que se orienta hacia el sufrimiento grave del otra criatura (humano, animal, naturaleza) y está compuesta de una estructura cognitiva (gravedad, no culpabilidad, la creencia en la similitud de posibilidades y el pensamiento eudemónico (Aristóteles).

La compasión se cultiva a través de la comunicación, porque permite comprender el sufrimiento del otro, una escucha compasiva que permite ayudar que el otro sufra menos (Hanh, 2002).

6.5.2 Lineamientos metodológicos de la propuesta didáctica.

La presente propuesta se enfoca en el fortalecimiento de la cultura empática en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz. La guía parte de reconocer la posibilidad de introducir transformaciones en las prácticas pedagógicas en las aulas de clase que surjan de un proceso de reflexión-acción-reflexión a partir del cual se posibilite la generación de procesos de creación e innovación.

Partiendo de estas consideraciones, la propuesta didáctica se fundamenta bajo la pedagogía investigación- acción – reflexión ya que por medio de la interacción continua con los

estudiantes y, los resultados parciales arrojados del proceso investigativo, se reestructuraron los talleres de forma tal que condujeran al fomento de la cultura empática por medio de la práctica de la compasión. De esta manera la propuesta pedagógica busca fortalecer:

- **Cuidado del sí:** para tener compasión con los demás es importante primero tener presente el cuidado del sí a través del juego enfocados al reconocimiento de ellos. así ellos pueden empezar a comprender el comportamiento de sus compañeros y como lo menciona Aristizabal “prioriza el juego como herramienta lúdica y estética que fortalece el relacionamiento y la interacción entre ellos con sus pares y los adultos” (2018, p. 18).
- **Cuidado del otro:** no solamente se debe trabajar con el cercano de igual manera es necesario fortalecer la compasión enfocando los talleres con el lejano para que de esta manera puedan llegar a la comprensión de lo humano.
- **Cuidado por lo otro:** es importante que los estudiantes comprendan que existen diferentes espacios en donde la compasión puede ser practicada. De esta manera se debe reconocer que la compasión no solamente se dirige hacia las personas sino también hacia los espacios físicos o naturales.

6.5.3 Construcción de la propuesta.

Para la construcción de esta propuesta didáctica se toma como población la Institución Educativa María Auxiliadora, la cual después de cuatro años de trabajo continuo se observa en primaria una carencia en principios éticos en la solución de conflictos. Igualmente en reunión de padres de familia se evidencia que algunos nunca aparecen dejando solos a los niños en el proceso de aprendizaje. Por eso la necesidad de implementación de la propuesta didáctica, la cual se construyó teniendo en cuenta las siguientes etapas:

- ✓ Aplicación del taller de encuadre a una pequeña representación de los miembros de la comunidad educativa para determinar los aciertos y desaciertos que estos perciben en la I.E. María Auxiliadora fortalecidas.
- ✓ Aplicación del pre-test para determinar la tendencia de los estudiantes que tienen con respecto a los saberes y prácticas sobre la empatía y la compasión.
- ✓ Realización de los talleres con diferentes actividades para generar espacios de reflexión en los estudiantes que permitan sensibilizar a los niños y niñas sobre la compasión como expresión de amor, de generosidad y de respeto.
- ✓ Aplicación del test de evaluación de la empatía a los estudiantes para conocer cuáles son los cambios que han tenido después de realizados los talleres.

6.5.4 Principios didácticos.

Los principios didácticos de esta propuesta están relacionados con el modelo pedagógico de la Institución Educativa María Auxiliadora **“Oportunidad y decisión desde una pedagogía sistémica dialogante”** empleando las cuatro fases que se han adaptado al plan de aula y momentos de clase, que se encuentra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por lo cual cada docente investigador realiza sus aportes y asume sus responsabilidades frente al desarrollo de la guía didáctica articulados con el modelo de investigación reflexión-acción-reflexión. (Ver figura 1).

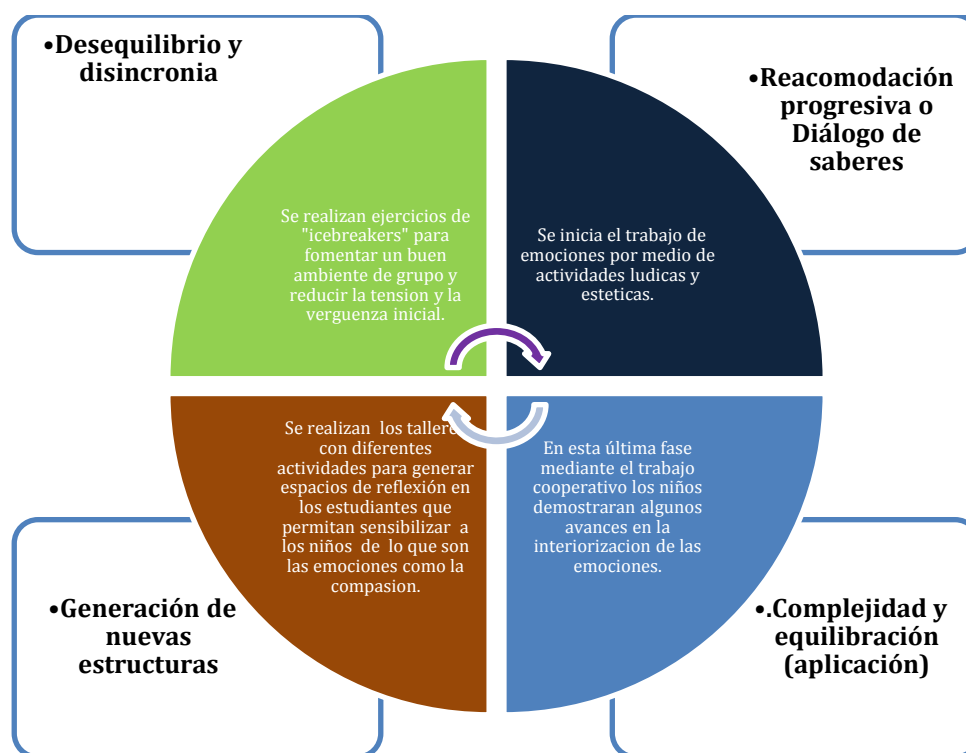


Figura 7. Etapas propuesta didáctica.

6.5.5 Talleres de la propuesta didáctica.

Tabla 6

Taller N°1. Sentimientos que generan empatía y compasión.

Etapas	Descripción
Justificación	Se hace necesario fortalecer una cultura empática y la compasión en el aula de clase a través de ejercicios, prácticas y estrategias que permitan a través de la expresión de narrativas y de la captación de sentimientos ajenos, mejorar y/o fortalecer el proceso de la

	comprensión empática
Objetivo	Reconocer sentimientos y/o emociones que favorecen la compasión y la empatía en la vida diaria.
General	Utilizar las tramas narrativas de los niños y niñas para construir colectivamente el significado de compasión.
Específico	Identificar situaciones específicas en el aula de clase y en el hogar donde pueda practicar la compasión para generar sentimientos de empatía.
Estrategia	Por medio de 2 videos y un muro de sentimientos los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la compasión y los sentimientos necesarios para llegar a ser compasivos
	Curso: grado quinto
	Romper el hielo: se da inicio a la actividad con un juego conocido como tingo – tingo - tango. El estudiante que cae en el juego debe decir una adivinanza o un cuento. Seguidamente se organizan en media luna y se disponen a ver los videos.
	Al terminar se da un espacio de 5 minutos para meditar sobre el mensaje que a cada uno de los videos.
Metodología	(música relajante).
	Luego el docente realiza una serie de preguntas acerca de los sentimientos que cada uno de los personajes manifestaron a lo largo de los videos. En este punto nadie responde. Solo analizan las preguntas.
	Se pide a algunos estudiantes que pasen al muro de los sentimientos y escojan (del primer video) aquel que a su juicio experimento el personaje para realizar sus conductas compasivas.
	El estudiante explica delante del grupo porque eligió ese

	sentimiento.
	Luego se procede a repetir el ejercicio con el segundo video.
Evaluación	Para finalizar cada estudiante elabora un compromiso de práctica compasiva en el salón de clases y en el hogar y lo pega en el muro “yo no prometo, me comprometo”

Fuente: Autoria propia

Tabla 7
Taller N°2. Cuidado de mí.

Etapas	Descripción
Justificación	La compasión es un valor que nos hace actuar para disminuir el sufrimiento de las personas, nuestros semejantes. Sin embargo para llegar a esta práctica es necesario reconocernos como personas merecedoras de amor y de cuidado.
Objetivo	Vivenciar el sentimiento de compasión hacia sí mismos a través de prácticas de cuidado de sí.
Estrategia	Se ubican los estudiantes en el auditorio. Se realiza una lectura y luego se procede a realizar una meditación a cerca de unas preguntas orientadoras. Finalmente se dibujan a sí mismos una hoja para luego responder a las preguntas planteadas anteriormente
Metodología	Se lee en voz el cuento “mi imagen en el espejo” Mi reflejo. Cada estudiante tomara un espejo y se mirara fijamente a él durante 5 minutos mientras se

Evaluación	<p>escucha música relajante. Luego se realizaron las siguientes preguntas de reflexión:</p> <p>¿qué situaciones me han hecho feliz?</p> <p>¿qué situaciones me han hecho triste?</p> <p>Este soy yo. En esta parte los estudiantes se dibujan a sí mismos y dan las respuestas a las preguntas del punto anterior.</p> <p>Para finalizar cada estudiante pasa y responde a las preguntas para luego expresar como se sintió en este ejercicio.</p>
------------	--

Fuente: Autoria propia

Tabla 8
Taller N°3. Definiendo la Compasión.

Etapas	Descripción
Justificación	<p>La compasión es un valor que nos hace actuar para disminuir el sufrimiento de las personas, nuestros semejantes. Sin embargo para llegar a esta práctica es necesario reconocernos como personas merecedoras de amor y de cuidado.</p>
Objetivos	<p>Identificar las significaciones que los niños y niñas tiene a cerca de la compasión.</p> <p>Reconocer y justificar actos de compasión en diferentes situaciones de la vida cotidiana</p>
Estrategia	<p>Se ubican los estudiantes en el auditorio. Se observan los videos alusivos a la compasión. Luego cada uno en una hoja describe la compasión desde sus preconceptos.</p> <p>Luego se procede a completar algunas historias de situaciones de la vida diaria donde se podría aplicar la compasión.</p>

	Se lee en voz el cuento “el árbol de manzanos”
	Se observan los videos.
Metodología	Se da un espacio de 5 minutos para reflexionar sobre los actos de compasión.
	En una hoja los estudiantes dibujan la compasión y la describen en unas líneas.
	Por último cada estudiante completa las historias o situaciones de la vida diaria.
Evaluación	Cada estudiante pasa y expone una situación de práctica de compasión.

Fuente: Autoria propia

Tabla 9
Taller N°4. Compasión con el odiado.

Etapas	Descripción
Justificación	Se hace necesario fortalecer las relaciones con aquellas personas que son más lejanas para que por medio de actos de empatía se generen sentimientos de compasión.
Objetivos	Promover sentimientos de compasión por el odiado a través de ejercicios de meditación. Reconocer que el odiado es merecedor de compasión.
Estrategia	Por medio de 2 videos los estudiantes reflexionan sobre los escenarios de compasión desde sus actores; se realiza un ejercicio de meditación para promover la compasión con el otro y los otros. Para terminar la actividad se elabora una mándala y un mensaje en ella hacia una persona que el estudiante considere que debe mejorar sus relaciones (el lejano o el odiado).

Metodología	<p>Romper el hielo: se da inicio a la actividad con un juego conocido como tingo – tingo - tango. El estudiante que cae en el juego debe decir una adivinanza o un cuento.</p> <p>Se observa dos videos sobre compasión con el otro.</p> <p>Se realiza durante 10 minutos un ejercicio de meditación para la promoción de la compasión en el otro.</p> <p>Al azar se eligen 10 estudiantes para que respondan a las siguientes preguntas:</p> <p>Crees que tu compañero (el otro/ el odiado) ¿es merecedor de compasión? ¿por qué?</p> <p>¿es necesario ser conocido o amigo de alguien para ser compasivo con él? ¿por qué?</p> <p>Se da un espacio para reflexionar sobre aquellas personas que sabemos, necesitan ser merecedoras de compasión.</p> <p>Ejercicio de meditación. 10 minutos.</p> <p>Elaboración de la mándala y el mensaje a esa persona que requiere de nuestra practica de compasión.</p>
	Evaluación

Fuente: Autoria propia

Tabla 10
Taller N°5. Compasión con el lejano.

Etapas	Descripción
---------------	--------------------

Justificación	Resulta de gran importancia promover la compasión por aquellas personas que no tiene un vínculo sanguíneo o de afinidad empática directa con nosotros pues, la compasión es una emoción dirigida hacia cualquier persona que esté pasando por una situación de calamidad, sin mirar religión, ideologías, o clase social
Objetivos	Promover sentimientos de compasión por el lejano a través de ejercicios de meditación. Reconocer que el lejano es merecedor de compasión.
Estrategia	Por medio de un ejercicio de meditación, los estudiantes piensan en una persona de su salón la cual casi nunca le hablan. Luego de unos minutos proceden a ver un video con imágenes de la ignorancia de los seres humanos ante el dolor de los demás, mientras que suena la canción de Mercedes Sosa “solo le pido a Dios”. Seguidamente se procede a realizar una discusión sobre los sentimientos que se produjeron con el video. Se entrega a cada estudiante la letra de la canción anteriormente descrita, luego se escucha haciendo una lectura de la letra de la canción. Por último se procede a escribir unas palabras compasivas con el compañero que casi no se tiene contacto para iniciar un acercamiento empático con ellos. Para finalizar se entrega el escrito a la persona en cuestión y se da un abrazo.
Metodología	Romper el hielo: se da inicio a la actividad con un juego conocido como tingo – tingo - tango. El estudiante que cae en el juego debe decir una adivinanza o un cuento.

Se observa dos videos sobre compasión con el otro.

Se realiza durante 10 minutos un ejercicio de meditación para la promoción de la compasión en el otro.

Al azar se eligen 10 estudiantes para que respondan a las siguientes preguntas:

¿qué se sintió al ver el video? ¿qué situaciones de calamidad o dificultad están pasando en el video? ¿por qué es necesario ser compasivos con los otros (el lejano)?

¿es necesario ser conocido o amigo de alguien para ser compasivo con él? ¿por qué?

Se da un espacio para reflexionar sobre aquellas personas que sabemos, necesitan ser merecedoras de compasión.

Ejercicio de meditación. 10 minutos.

Elaboración del escrito y entrega al compañero (10 minutos)

Evaluación

Para finalizar cada estudiante lee el mensaje que le entrega a su compañero un mensaje sobre lo importante que es para él y le expresa con palabras compasivas su apoyo incondicional. Termina con un abrazo para fomentar el acercamiento empático.

7. Conclusiones y Recomendaciones

- ✓ **Las significaciones** de los niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora Fortalecillas se caracterizaron por enfocarse en tres aspectos fundamentales: el sentimiento de amor por el otro, el sentimiento de ayuda por el otro y el sentimiento compartido de dolor ante una situación de calamidad. Estos aspectos (subcategorías) permitieron en conjunto reconocer a la compasión como un sentimiento de amor y un acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad.
- ✓ **Las prácticas** de los niños y niñas en cuanto a compasión se refiere, se fundamentan o promueven desde dos componentes que son: compasión como actos cuidar y compartir con el otro y compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento del otro. De esta forma se observa en los niños lo que teóricos como Gilligan y Nussbaum fundamentan en sus teorías; la primera defendiendo que los actos desinteresados hacia los otros se realizan porque formamos parte de una red de relaciones y responsabilidades y la última quien argumenta cómo el dolor y sufrimiento del otro promueven los actos compasivos.
- ✓ El proyecto de investigación permitió diseñar y consolidar una propuesta didáctica de pedagogía del cuidado para la paz “entrelazos” con el objetivo de incidir en los procesos de enseñanza en asuntos de paz en los distintos ambientes de aprendizaje permitiendo a su vez, generar transformaciones en los estudiantes que les permitan comprender que hacemos parte de una red de relaciones y por tanto responsables de si mismos del otro y de lo otro.

- ✓ De igual manera con el diseño de la propuesta didáctica de pedagogía del cuidado para la paz, viene un proceso de implementación de ésta en la comunidad educativa, en donde dicho material permitirá formar a docentes, estudiantes y padres de familia en temas relacionados con la cultura de paz.
- ✓ Consecuentemente, la aplicación de los talleres de intervención y sensibilización permitió diseñar estrategias pedagógicas que fomentaron la práctica de la compasión en los estudiantes y de la misma manera fortalecieron la apropiación de la cultura empática en diferentes contextos, no solo educativos sino también familiares, donde el ejercicio la compasión y la empatía contribuyen a la construcción de una cultura de paz.
- Recomendación 1. Escuchar la voces de todos los niños y niñas participantes pues, de esta manera permitirá una escucha más empática que consecuentemente posibilitara un dialogo más fluido y ameno en las sesiones. Ello conducirá probablemente a aportes significativos y auténticos sobre la compasión.
- Recomendación 2. Para el desarrollo de los talleres es necesario contar con el tiempo suficiente (2 a 3 horas como mínimo). Por tanto se sugiere gestionar con tiempo suficiente los permisos ante el ente administrativo.
- Recomendación 3. Luego de aplicar los talleres, siempre hacer un cierre general del proceso formativo tanto con los estudiantes como con los padres de familia para socializar los hallazgos y cambios observados por los docentes y por cada uno de los estudiantes participantes

8. Referencias

Revista Semana. (2017). El país que superó la violencia de una guerra con educación. *Semana*.

Sequera, M. (2014). Investigación acción: un método de investigación. *Arje*, 2-7.

"UNESCO. Director-General, 2009-2017 (Bokova, I.G.)". (2017). "*UNESCO. Director-General, 2009-2017 (Bokova, I.G.)*". Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-a61a0389-b21d-45ce-952d-9f5ab89df69b>

Aguaded Gómez, M. C., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Dialnet*, 30, 175-190. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de [file:///D:/INFORMACION/Downloads/Dialnet-EstrategiasParaPotenciarLaInteligenciaEmocionalEnE-6164814%20\(2\).pdf](file:///D:/INFORMACION/Downloads/Dialnet-EstrategiasParaPotenciarLaInteligenciaEmocionalEnE-6164814%20(2).pdf)

Alcaldía de Bogotá. (2016). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://bogota.gov.co/servicios/empleo/costurero-de-la-memoria-el-lugar-donde-las-victimas-de-la-violencia-t>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf

Álvarez Vargas, C., Mateus Malaver, J., Sánchez Espitia, K., Quintero Mejía, M., & Cortés Salcedo, R. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz* (Primera ed.). Bogotá,

- Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 24 de Octubre de 2019, de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251>
- Álvarez, C. J. (20 de Junio de 2013). *Las2Orillas*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.las2orillas.co/el-conflicto-armado-llega-las-tablas/>
- Ambos, K., & Romero, E. (2015). *file:///C:/Users/PC21/Downloads/Dialnet-InformeFinalDeLaComisionDeVerdadDeBrasil-6119795.pdf*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <file:///C:/Users/PC21/Downloads/Dialnet-InformeFinalDeLaComisionDeVerdadDeBrasil-6119795.pdf>
- Antón, C., Aparicio, R., García, R., & Migallón, J. (2015). *Ministerio de trabajo, migraciones y seguridad social:Gobierno de españa*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.mitramiss.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/ManualApoyoPrevencionDeteccionRacismoXenofobiaAulas.pdf>
- Apartheid Museum. (6 de Julio de 2019). *Apartheid Museum*. Obtenido de Apartheid Museum: <https://www.apartheidmuseum.org/about-museum-0>
- Arévalo, V. A. (3 de Junio de 2015). *Universidad de Granada*. Recuperado el 9 de Julio de 2019, de http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36888/TFG-Virginia_Amiron_Arevalo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aristizabal Ramirez, E. (2018). INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: PERSPECTIVA DE PAZ DESDE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS AGENTES RELACIONALES. *Revista Eleuthera*, 21.

- Aristizábal Ramírez, E. (2018). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *ELEUTHERA*, 75-95. doi:10.17151/elev.2019.20.5.
- Arraya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-Compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista argentina de clínica psicológica*, 25(1), 67-78. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5554764>
- Arzobispado de Santiago. (2017). *Vicaría para la educación*. Recuperado el 6 de Julio de 2019, de http://www.vicariaeducacion.cl/Images/img_noticias/docu59ad5e90eb8d9_04092017_1109am.pdf
- Bahamon, L. E. (sabado de Agosto de 2019). Características principales del corregimiento. (R. Caviedes, Entrevistador)
- Baranzelli, D. A. (2011). La pasión de la piedad y sus avatares en la obra de Rousseau. *Aporía • Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, 62-78. Recuperado el 30 de Noviembre de 2019, de <file:///D:/INFORMACION/Downloads/21-23-PB.pdf>
- Barragán Estrada, A. R., & Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. Recuperado el 2019 de Noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 37-63. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/323>

- Bernal, C. A. (2010). Instrumentos de recolección de la información. En C. A. Bernal, *Metodología de la investigación* (Tercera ed., pág. 320). Bogotá: Pearson Educación. Recuperado el 20 de Octubre de 2019, de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*. doi:10.1080/17439760.2014.936967
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid, España: Editorial Trotta S. A. . Recuperado el 10 de Diciembre de 2019
- Boff, L. (2002). *El Cuidado Esencial*. Madrid: Trotta.
- Borras Jorge, C. (2016). Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5810/LA%20COMPASION%20E%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20EN%20UN%20GRUPO%20DE%20ESCOLARES.pdf?sequence=1>
- Bront, J. (2018). <https://ww3.museodelamemoria.cl/>. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2018/05/julia-brondt.pdf>
- Buxarrais Estrada, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la educación Revista interuniversitaria*, 8-27. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019, de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218/3243>

- Buxarrais Estrada, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la educación Revista interuniversitaria*, 8-27. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019, de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218/3243>
- Calderón Rodríguez, M., Gonzales Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Redalyc*, 14(1), 1-23. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13213/12486>
- Calvo, Á. (2019). De la ira a la compasión: el cultivo político de las emociones. *Ciudad Pazando*.
- Cancimance López, A. (2013). MEMORIA Y VIOLENCIA POLÍTICA EN COLOMBIA. *Eleuthera*, 13-38. Recuperado el 14 de Noviembre de 2019, de http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera9_3.pdf
- Cantero, D. S. (2013). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 103-122. Recuperado el 20 de Octubre de 2019, de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée De Brouwer.
- Casa de Ana Frank, Centro Sefarad-Israel. (Noviembre de 2013). <https://www.edu.xunta.gal>.
Obtenido de https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/21563/mod_resource/content/0/ensino/18_OSCE_ANA_FRANK-CUADERNO_ANTISEMITISMO_2_-

Centro Nacional de Memoria Histórica. (Junio de 2009). *Centro Nacional de Memoria Histórica*.

Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/narino/teatro-por-la-paz-registro>

Chávez Plazas, Y., & Romero Rincón, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, 210. Recuperado el 5 de

Julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600810.pdf>

Corbin, J. A. (2019). *Psicología y Mente*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2019, de

<https://psicologiaymente.com/psicologia/psicologia-emocional>

Dallari, P. (2018). <https://sistemasjudiciales.org/>. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

https://sistemasjudiciales.org/wp-content/uploads/2018/02/5temacentral_pdallari.pdf

Desaparecidos. (1998). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<http://www.desaparecidos.org/colombia/galeria/>

Druscovich, M. (s.f.). <https://abrigaesperanzas.wixsite.com>. Recuperado el 21 de Noviembre de

2019, de <https://abrigaesperanzas.wixsite.com/sobrevivientes/proyecto>

Earle, R. (5 de Septiembre de 2014). *España y la independencia de Colombia, 1810 - 1825*.

Bogotá: Ediciones Uniandes. Recuperado el 5 de Septiembre de 2019, de

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QieDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=independencia+de+colombia&ots=gWOaESeqqa&sig=JeedznFp5w_nLqCd-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QieDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=independencia+de+colombia&ots=gWOaESeqqa&sig=JeedznFp5w_nLqCd-SbruxXMSGI#v=onepage&q=independencia%20de%20colombia&f=false)

[independencia+de+colombia&ots=gWOaESeqqa&sig=JeedznFp5w_nLqCd-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QieDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=independencia+de+colombia&ots=gWOaESeqqa&sig=JeedznFp5w_nLqCd-SbruxXMSGI#v=onepage&q=independencia%20de%20colombia&f=false)

[SbruxXMSGI#v=onepage&q=independencia%20de%20colombia&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=QieDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=independencia+de+colombia&ots=gWOaESeqqa&sig=JeedznFp5w_nLqCd-SbruxXMSGI#v=onepage&q=independencia%20de%20colombia&f=false)

El Holocausto y el programa de divulgación de las Naciones Unidas. (1 de Noviembre de 2005).

Holocausto y el programa de divulgación de las Naciones Unidas. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.un.org/es/holocaustremembrance/index.shtml>

Fascioli, A. (12 de Diciembre de 2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral

de Carol Gilligan. *Revista ACTIO*, 41-57. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36681188/Etica_del_cuidado_y_etica_de_la_justicia_en_la_teor%C3%ADa_moral_de_Carol_Gilligan.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEtica_del_cuidado_y_etica_de_la_justicia.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS

Feria Morales, L. A. (2015). *UNAD*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3836>

Fernández, Á. B. (7 de Enero de 2008). Pensar con los sentimientos. *Sistema de Información*

Científica Redalyc, IV(7), 13 -22. Recuperado el 19 de Octubre de 2019, de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051708002>

Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

Recuperado el 24 de Octubre de 2019, de [https://novact.org/wp-](https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf)

[content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf](https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf)

Florez, J. (Dirección). (2015). *Ignominia, las perdida del propio nombre* [Película]. Colombia.

Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de [https://www.youtube.com/watch?v=-](https://www.youtube.com/watch?v=-4hFLcYvIOg)

[4hFLcYvIOg](https://www.youtube.com/watch?v=-4hFLcYvIOg)

- Frances, I. L. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania*, 147-156. Recuperado el 20 de Octubre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3619906.pdf>
- Garaigordobil , M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 255 -266. Recuperado el 6 de Julio de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200005
- García Campayo, J., Navarro Gil, M., Montero Marin, J., & López Artal, L. (2014). doi:10.1186/1477-7525-12-4
- Gilligan, C. (1982). La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino. En C. Gilligan, *El lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre*. Harvard University Press. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019
- Gilligan, C. (2013). *El daño moral y la Ética del cuidado*. (Vol. 30). Cuadernos de la fundación Victor Grífols i Lucas.
- Grupo de Memoria Histórica. (Julio de 2013). *Centro Nacional de Memoria Historica*. Recuperado el 5 de Julio de 2019, de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Hanh, T. N. (2001). *La ira: el dominio del fuego interior*. Barcelona: Oniro S.A. Recuperado el 30 de Noviembre de 2019, de <https://hagocambio.com/wp-content/uploads/2019/08/Thich-Nhat-Hanh-La-Ira.pdf>

- Hanh, T. N. (2002). *Planos sin fin*. Obtenido de <https://planosinfin.com/profundo-escuchar-compasivo-thich-nhat-hanh/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGRAW - HILL. Recuperado el 7 de Enero de 2020, de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. Recuperado el 18 de Noviembre de 2019, de https://cronicon.net/paginas/Documentos/Eric_Hobsbawm_-_Historia_del_Siglo_XX.pdf
- Ibarra, C. P. (2016). *Universidad de Medellín*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/2038/1803
- Instituto Americano de Formación e Investigación. (s.f.). Recuperado el 26 de Noviembre de 2019, de <https://www.pnliafi.com.ar/wp-content/uploads/2017/04/Test-de-Empatía.x65302.pdf>
- Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Recuperado el 2019 de Noviembre de 2019, de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-08-2017-0017/full/pdf?title=compassionate-education-from-preschool-to-graduate-school-bringing-a-culture-of-compassion-into-the-classroom>

Kapkin, S. (29 de Septiembre de 2016). *Pacifista*. Recuperado el 9 de Julio de 2019, de

<https://pacifista.tv/notas/musica-que-construye-paz-50-experiencias-del-mundo-llegan-a-bogota/>

La Nación. (21 de Enero de 2012). Una historia de 400 años. *La Nación*. Recuperado el 17 de

Octubre de 2019, de <https://www.lanacion.com.co/2012/01/21/una-historia-de-400-anos/>

Lacunza, M. C. (2011). <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/>. Obtenido de

<http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2011/actas-2011/entre-la-filosofia-y-la-literatura-emociones-en-la-recepcion-tragica-y-retorica-y-su-debate-en-cuestiones-de-filosofia-politica/Lacunza-%20Maria%20Celina.pdf>

Lacunza, M. C. (2011). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>. Obtenido de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1295/ev.1295.pdf

Lama, D. (1999). *El arte de la compasión*. Debolsillo. Recuperado el 26 de Noviembre de 2019, de

https://www.budismolibre.org.mx/docs/libros_budistas/Dalai_Lama%20El%20Arte%20De%20La%20Compasion.pdf

Lama, D. (1999). *El arte de la felicidad*. Barcelona: ePubYou. Recuperado el 30 de Octubre de 2019

Lama, D. (2002). *Consejos espirituales, un puente entre el budismo y occidente*.

Lara, C. G. (2005). El concepto de revolución en el pensamiento político de Hannah Arendt.

Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 47(195), 31-62. Recuperado el 30 de

Noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v47n195/0185-1918-rmcps-47-195-31.pdf>

Lewy, G., Foxman,, A., Jacobson, , K., Millstone, , D., Alster, E., Berkowitz , S., . . . Spar, S. (2008). <http://www.educatolerancia.com/>. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Confrontando-el-Antisemitismo-Mitos-y-Hechos.pdf>

Lichtblau, E. (1 de March de 2013). The Holocaust Just Got More Shocking. *The New York Times*. Recuperado el 6 de Julio de 2019, de <https://www.nytimes.com/2013/03/03/sunday-review/the-holocaust-just-got-more-shocking.html>

López, C. (2016). Aprender de nuestra experiencia para que la paz sí le cumpla esta vez a los colombianos. *Revista de Ingeniería*, 44. doi:10.16924/riua.v0i44.910

Martinez Franco, Y. A., Rubiano Lamprea, A., & Venegas Forero, M. L. (2008). *Universidad de la sabana*. Recuperado el 15 de Julio de 2019, de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2475>

Maturana, H. (1997). Una Mirada a la Educación Actual desde la Perspectiva de la Biología del Conocimiento. En H. M. R., *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (pág. 20). Santiago: Comunicaciones Noeste LTDA. Recuperado el 7 de Octubre de 2019, de http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf

MELERO AGUILAR, N. (2011). EL PARADIGMA CRÍTICO Y LOS APORTES DE LA INVESTIGACION ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA

REALIDAD SOCIAL: UN ANALISIS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES.

secretariado de publicaciones universidad de sevilla, 5-17.

Melero Aguilar, N. (17 de Diciembre de 2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355. Recuperado el 7 de Enero de 2020, de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf

Meza Hernández, J. J. (20 de Octubre de 2019). Comportamientos de violencia y paz en las fiestas patronales. (R. Caviedes, Entrevistador) Neiva, Fortalecillas, Colombia. Recuperado el 20 de Octubre de 2019

Mikán Rojas, A. (2016). *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá. Recuperado el 17 de Julio de 2019, de <http://hdl.handle.net/11349/2738>

Mingol, I. C. (Octubre de 2008). *Ceipaz*. Recuperado el 9 de Diciembre de 2019, de <http://www.ceipaz.org/images/contenido/2.%20Estica%20del%20cuidad0-%20IreneComin.pdf>

Ministerio de Educación. (2010). *La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX*. Argentina: Museo del Holocausto de Buenos Aires. Recuperado el 9 de Diciembre de 2019, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005251.pdf>

Ministerio de Educación de El Salvador. (2004). *Organización de Estados Americanos*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <file:///D:/INFORMACION/Downloads/Poder.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Tecnología. (6 de Julio de 2019). *Educar*. Obtenido de <https://www.educ.ar/recursos/15165/dia-de-la-verdad-la-memoria-y-la-justicia>

Ministerio del Trabajo. (2012). *Documento diagnostico del departamento del Huila*. Recuperado el 3 de Febrero de 2015, de Ministerio del Trabajo:
[file:///C:/Users/WEC/Downloads/plan%20de%20empleo%20del%20departamento%20de%20huila%20parte_3%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/WEC/Downloads/plan%20de%20empleo%20del%20departamento%20de%20huila%20parte_3%20(2).pdf)

Mora, J. F. (2001). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Montecasino.

Mosquera Ortíz, F. J., & Sarmiento Vargas, J. L. (2015). *Universidad Distrital*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3568/1/MosqueraOrtizFranciaJohannaSarmientoVargasJoseLeonardo2016.pdf>

Moya, L. (2009). *TORTURA EN POBLACION DEL GRAN SANTIAGO (1973-1990)*.

Naciones Unidas . (2004). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/>

Naciones Unidas. (1976). *Naciones unidas*. Recuperado el 27 de noviembre de 2019

Neff. (2012). *La ciencia de la autocompasión*.

Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter* (Primera ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado el 9 de Octubre de 2019

Novales, A. (2016). CIUDADANÍA Y EMOCIONES:HACIA UNA VERDADERA INTERCULTURALIDAD (A PROPÓSITO DE LA TEORÍA COGNITIVA DE LA EMOCIÓN DE MARTHA NUSSBAUM). *Dikaion*.

- Nussbaum. (2014). *EL «ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES» DE MARTHA NUSSBAUM Y SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS: HACIA UNA PEDAGOGÍA SOCRÁTICA Y PLURALISTA*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de <file:///C:/Users/PC21/Downloads/13799-48529-1-SM.pdf>
- Nussbaum et al., 2. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas . *El Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial)* .
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. (A. Maira, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.,. Recuperado el 8 de Octubre de 2019
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. (A. Maira, Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.,. Recuperado el 8 de Octubre de 2019
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*.
- Observatorio de Educación en Derechos Humanos en Foco. (2013). *observatorioedhemfoco.com.br*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/>
- Oficina para las Instituciones Democráticas y los Derechos Humanos OIDDH. (Diciembre de 2007). *Organización para la seguridad y la cooperación en Europa*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.osce.org/es/odihr/29893?download=true>
- Paredes, Z., & Díaz, N. (2007). Los orígenes del frente nacional en Colombia. *Presente y pasado. Revista de historia*, 179-190. Recuperado el 7 de Septiembre de 2019, de <https://biblat.unam.mx/hevila/Presenteypasado/2007/vol12/no23/11.pdf>

Patierno, N. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar .

Revista colombiana de educación N° 7, 279-297.

Peñaloza Palma, C. (2015). <http://www.scielo.br/>. *Revista estudios feministas*, 1-15. Obtenido de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000300959#aff01)

[026X2015000300959#aff01](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000300959#aff01)

Pinedo Cantillo, I., & Yanes Canal, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum.

Plata Ordoñez, C. N., Rivera Otaya, M. d., & Moreno Méndez, J. H. (Diciembre de 2010).

Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psycología. Avances de la disciplina*, IV(2), 99-112.

Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224090007.pdf>

Programa de divulgación sobre el genocidio en Rwanda y las Naciones Unidas. (6 de Julio de 2019). *Programa de divulgación sobre el genocidio en Rwanda y las Naciones Unidas*.

Obtenido de <https://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/graphic-novel.shtml>

Quintero Mejía, M., & Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Scielo Colombia*, 137-147.

Recuperado el 17 de Noviembre de 2019, de

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a10.pdf>

- Quinzán, A. (2013). *Viajes y Fotografía*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2019, de <https://www.viajesyfotografia.com/blog/el-museo-del-apartheid-testigo-y-memoria-del-odio-racial-en-sudafrica/>
- R. Goldin, P., & Jazaieri, H. (2017). The Compassion Cultivation Training (CCT) Program. *The Oxford Handbook of Compassion Science*. doi:10.1093/oxfordhb/978019046
- Ramona. (6 de Julio de 2019). *Ramona*. Obtenido de Ramona: <http://www.ramona.org.ar/node/18075>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.3 en línea. Recuperado el 30 de Noviembre de 2019, de <https://dle.rae.es/compasi%C3%B3n?m=form>
- Repetto, E. (1992). La captación del sentimiento ajeno. En E. R. Talavera, *Fundamentos de orientación* (págs. 99-112). Madrid: Ediciones Morata, S. A. Recuperado el 9 de Octubre de 2019
- Reyes, A. (1989). *Conflicto y territorio en Colombia. En bosque húmedo tropical*. Bogotá: UNAL.
- Reyes, D. (2012). Self-Compassion: a Concept Analysis. *Journal of holistic nursing*, 81-89. doi:10.1177/0898010111423421
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización Empática* (Primera ed.). Paidós. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019
- Riveros Ortiz, G., & Rozo Merchan, R. (2015). *Programa de Promoción De Empatía Para El Desarrollo De Competencias Emocionales En Niños De Educación Básica*. Bogotá. Recuperado el 17 de Julio de 2019, de

<http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/581/00002795.pdf?sequence=1>

Rodas, C. M. (2016). *Repositorio de la Universidad Tecnica de Ambato*. Recuperado el 9 de Diciembre de 2019, de

<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23404/1/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION.pdf>

Ruíz , O., & Mínguez Vallejos, R. (2007). La compasion en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Universidad de Salamanca*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2019, de

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71839/La_compasion_en_la_moral_de_A_Schopenhau.pdf;jsessionid=886C4F9439E616199BDB2F69B0D54F44?sequence=1

Ruiz-Tagle. (2009). <https://scielo.conicyt.cl/>. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100012

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folios*, 69-85.

Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *VIA IURIS*, 141-160. Recuperado el 8 de Enero de 2020, de

<https://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441007.pdf>

Sierra, J. R. (2016). Breve historia del conflicto en Colombia. En J. R. Sierra, *Breve historia del conflicto en Colombia* (pág. 200). Catarata.

- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 175-197. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n26/n26a10.pdf>
- Sosa Dámaso, L. N. (2016). *Universidad de La Laguna*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6359/Descripcion%20de%20la%20compasion%20y%20la%20gratitud%20en%20un%20grupo%20de%20adolescentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la Empatía*. Burgos, España: Trotta. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019
- Stellar, J. E., Manzo, V. M., Keltner, D., & Kraus, M. W. (2012). Class and Compassion: Socioeconomic Factors Predict Responses to Suffering. *American Psychological Association*, 449-459. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0026508>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia : Universidad de Antioquia.
- Tocando la marea*. (2015). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/en/valle-del-cauca/iniciativa-tocando-la-marea>

Tocora Rincón, V. A. (19 de Mayo de 2017). *El Curibito*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2019, de Periódico mural y digital de edición quincenal.:

<http://acn.ucentral.co/academica/curibito/no15/achiras.html>

Torres Del Río, C. M. (2015). *Colombia siglo XX; desde la guerra de los mil días hasta la elección de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado el 5 de Septiembre de 2019, de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MJ0xDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=la+guerra+de+los+mil+dias&ots=->

[0REXis9R9&sig=Saj5WPPZKfztVyblhjmHDtWWGY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MJ0xDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=la+guerra+de+los+mil+dias&ots=-0REXis9R9&sig=Saj5WPPZKfztVyblhjmHDtWWGY#v=onepage&q&f=false)

Traverso, E. (2003). "Guerra y memoria. Una mirada sobre el siglo XX desde el presente". En Sociohistórica (Ed.), *"Guerra y memoria. Una mirada sobre el siglo XX desde el presente"* (págs. 13-14). Barcelona: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado el 17 de Noviembre de 2019, de <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/download/SHn13-14n08/2039>

UNESCO. (Septiembre de 1993). *Programa Cultura de Paz en El Salvador: síntesis*.

Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096428_spa

UNESCO. (2000). *UNESCO*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123154>

United Nations Office on Drugs and Crime. (2011). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://www.unodc.org/colombia/es/fundacion-musica-y-paz.html>

United Nations Office on Drugs and Crime. (2011). *United Nations Office on Drugs and Crime*.

Recuperado el 9 de Julio de 2019, de <https://www.unodc.org/colombia/es/fundacion-musica-y-paz.html>

Universidad de Sevilla. (2017). *Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla*.

Obtenido de https://cicus.us.es/22_24-mar-%C2%B7-ciclo-de-cine-sudafricano-%C2%B7-presentacion-fcat/

Universidad Javeriana. (2019). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://www.javeriana.edu.co/editorial/libros/educar-paz>

Uribe de Hincapié, M. T. (Agosto de 2000). *Dialnet*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2019,

de Universidad de la Rioja: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5263555.pdf>

Vásquez Arteaga, É. A. (2016). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de

Pasto. *Psicogente*, 282-295. doi:10.17081/psico.20.38.2549

Velasquez, C. E. (2014). *Universidad Javeriana*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/10478/VelasquezIndignaresAndresEduardo2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ventura, M. d. (2012). <https://ceaa.colmex.mx/>. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de

<https://ceaa.colmex.mx/aladaa/XII%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20DE%20ALADAA/venturamariadelrayo.pdf>

Verdera, V. V. (2010). LA PERSPECTIVA DE LA ÉTICA DEL CUIDADO: UNA FORMA

DIFERENTE DE HACER EDUCACIÓN. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. Recuperado el 17 de Noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618037008.pdf>

Villatoro, M. (10 de Noviembre de 2017). La gran traición venezolana que convirtió al mayor héroe de España en un «terrorífico» asesino. *ABC Historia*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2019, de https://www.abc.es/historia/abci-pablo-morillo-gran-traicion-venezolana-convirtio-mayor-heroe-espana-terrorifico-asesino-201711100308_noticia.html

Wallensteen, P., & Sollenberg, M. (2001). Armend Conflict, 1989 - 2000. *Journal of Peace Research*, 38(5), 629-644. Recuperado el 14 de Noviembre de 2019, de www.jstor.org/stable/424782

Yad Vashem. (6 de Julio de 2019). Obtenido de <https://www.yadvashem.org/es/education/about-school.html>

Yad Vashem. (s.f.). *Yad Vashem*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de https://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no_childs_play1.pdf

Yad Vashem. (s.f.). *Yad Vashem*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.yadvashem.org/es/education/educational-materials/proposals/freedom-in-times-of-holocaust.html>

Yáñez Canal, J. (2001). *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Recuperado el 2015 de Noviembre de 2019, de <file:///D:/INFORMACION/Downloads/1129-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2200-1-10-20160818.pdf>