



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, ENERO 28 DE 2.020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

LYDA VIDAL ZUÑIGA, con C.C. No. 26.433.923,

EDGAR PERDOMO ALVARADO, con C.C. No. 7.687.422,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado _____

titulado _____

CONSTRUYENDO UNA ESCUELA BENEVOLENTE QUE HUMANIZA Y TRANSFORMA LAS
EXPERIENCIAS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA PAZ.

presentado y aprobado en el año 2.020 como requisito para optar al título de

MAGISTER EN EDUCACION 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.

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

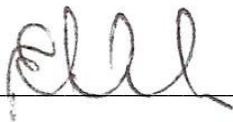
PÁGINA

2 de 2

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:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:  _____

Firma:  _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

CONSTRUYENDO UNA ESCUELA BENEVOLENTE QUE HUMANIZA Y TRANSFORMA LAS EXPERIENCIAS DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA PAZ

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| VIDAL ZUÑIGA | LYDA |
| PERDOMO ALVARADO | EDGAR |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| OVIEDO CORDOBA | MYRIAM |
| CAMACHO COY | HIPOLITO |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| OVIEDO CORDOBA | MYRIAM |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2.020 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 134

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

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.



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

MATERIAL ANEXO: Imágenes fotográficas y Consentimiento Informado a Padres y/o Acudientes

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|----------------------|------------------|
| 1. Cultura empática | Empathic culture |
| 2. Ética del cuidado | Ethics of care |
| 3. Benevolencia | Benevolence |
| 4. Infantes | Infants |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La investigación involucró a 20 niños de quinto grado de básica primaria, de una institución educativa de Neiva - Huila (Colombia). Su objetivo era diseñar una propuesta pedagógica de educación para la paz, que permitiera fortalecer la benevolencia como virtud fundamental en la construcción de relaciones sanas, en el marco de la ética del cuidado y la cultura empática, reconociendo las voces, saberes y prácticas de los participantes, para observar su potencial en la escuela. Desde un enfoque cualitativo y dentro de un diseño de investigación- creación e intervención, se definió como metodología siete (7) talleres lúdicos con preguntas semiestructuradas, que junto con grabaciones de audio y la observación directa, Se utilizaron como instrumentos de recolección de información; se estableció una relación permanente entre los datos, el marco teórico y la construcción de talleres acorde con las necesidades e intereses. Para el análisis, se utilizó la técnica inductiva, identificando nociones de benevolencia que poseen los participantes y sus



| | | | | | | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| CÓDIGO | AP-BIB-FO-07 | VERSIÓN | 1 | VIGENCIA | 2014 | PÁGINA | 3 de 4 |
|---------------|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---------------|---------------|

prácticas en las relaciones sociales. Se delimitaron los elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática a partir de la benevolencia; todo lo que rodea al hombre es didáctico para aprender a ser benevolente; otro, rodea las potencialidades del pensamiento para descubrir el camino, el último, se refiere a la capacidad volitiva de los sujetos. Se concluyó que, con la aplicación continua de talleres de intervención y las estrategias pedagógicas con estos elementos, promueven el fortalecimiento de la benevolencia, como una posición ética del cuidado.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The research involved 20 fifth grade primary school children from an educational institution in Neiva - Huila (Colombia). Its objective was to design a pedagogical proposal for education for peace, which would allow strengthening benevolence as a fundamental virtue in the construction of healthy relationships, within the framework of care ethics and empathic culture, recognizing the voices, knowledge and practices of participants, to observe their potential in school. From a qualitative approach and within a research-creation and intervention design, seven (7) recreational workshops with semi-structured questions were defined as methodology, which together with audio recordings and direct observation, were used as information gathering instruments; A permanent relationship was established between the data, the theoretical framework and the construction of workshops according to the needs and interests. For the analysis, the inductive technique was used, identifying notions of benevolence that the participants possess and their practices in social relations. The theoretical and methodological elements of a pedagogical proposal for strengthening empathic culture based on benevolence were delimited; everything that surrounds man is didactic to learn to be benevolent; another, surrounds the potentialities of thought to discover the path, the last one refers to the volitional capacity of the subjects. It was concluded that, with the continuous application of intervention



workshops and pedagogical strategies with these elements, they promote the strengthening of benevolence, as an ethical position of care.

APROBACION DE LA TESIS

Jurado 1

Nombre: CAROLINA CUELLAR SILVA

Jurado 2

Nombre: ALDEMAR MACIAS TAMAYO

Jurado 3

Nombre: HIPÓLITO CAMACHO COY

**Construyendo una escuela benevolente que humaniza y transforma
las experiencias de vida de niños y niñas: Propuesta Pedagógica
para la Paz**

**Lyda Vidal Zúñiga
Edgar Perdomo Alvarado**

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación y Cultura de paz
Convenio Alcaldía Neiva-Cohorte VI
Neiva- 2020**

**Construyendo una escuela benevolente que humaniza y transforma
las experiencias de vida de niños y niñas: Propuesta Pedagógica
para la Paz**

**Lyda Vidal Zúñiga
Edgar Perdomo Alvarado**

**Tesis de grado presentada para optar al título de:
Magíster en Educación y Cultura de paz**

**Asesora:
PhD. Myriam Oviedo Córdoba**

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación y Cultura de paz
Convenio Alcaldía Neiva-Cohorte VI
Neiva- 2020**

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, febrero de 2020

Agradecimientos

Al exsecretario de Educación Municipal de Neiva, Dr. Aldemar Macías Tamayo, que con su gestión ante el Ministerio de Educación, hizo posible que 200 docentes aspiraran a la maestría, Al Dr. Alfredo Vargas Ortiz, Secretario de Educación Municipal 2019, quien abrió las posibilidades para ser posible esta ley.

A la docente PhD. Myriam Oviedo Córdoba, asesora de esta investigación, quien con sus conocimientos exploró miradas, sentimientos y emociones y con su análisis crítico de situaciones hizo posible este gran macro proyecto:” Pedagogía del Cuidado para la Paz”. A ella, una merecida exaltación por su vocación hacia la paz.

A los 20 estudiantes, padres y madres de familia y/o acudientes de la sección 502 del INEM que hicieron posible esta investigación, y estuvieron atentos a esta labor pedagógica.

Un agradecimiento especial a nuestras familias por su comprensión, complicidad y apoyo, sin ellos este proyecto no hubiese sido posible.

Contenido

| | Pág. |
|---|------|
| Introducción | 11 |
| Capítulo I. Planteamiento del Problema | 15 |
| 1.1. Problema de Investigación..... | 15 |
| 1.2. Objetivos | 23 |
| 1.2.1. <i>Objetivo general</i> | 23 |
| 1.2.2. <i>Objetivos específicos</i> | 23 |
| 1.3. Justificación | 24 |
| Capítulo II. Antecedentes y Referente Conceptual..... | 26 |
| 2.1. Antecedentes | 26 |
| 2.1.1. <i>Experiencias de Paz</i> | 27 |
| 2.1.2. <i>La Ética del Cuidado y la Empatía</i> | 32 |
| 2.1.3. <i>La Benevolencia</i> | 37 |
| 2.2. Referentes Conceptuales | 40 |
| 2.2.1. <i>La Educación para la Paz y la pedagogía para la Paz</i> | 40 |
| 2.2.2. <i>La ética del cuidado y la pedagogía del cuidado</i> | 44 |
| 2.2.3. <i>Empatía y pedagogía para la paz</i> | 46 |
| 2.2.4. <i>Benevolencia</i> | 48 |
| Capítulo III. Metodología de Estudio | 51 |
| 3.1. Enfoque | 52 |
| 3.2. Diseño metodológico | 53 |
| 3.3. Fases..... | 53 |

| | |
|---|----|
| 3.4. Actores de la experiencia..... | 56 |
| 3.5. Instrumentos de recolección de la información | 56 |
| 3.6. Procesamiento de la información..... | 56 |
| 3.7. Elementos éticos del estudio..... | 57 |
| 3.8. Validez y Confiabilidad | 58 |
| Capítulo IV. Hallazgos..... | 59 |
| 4.1. Descripción del contexto -Actores y Escenarios | 59 |
| 4.1.1. Contexto departamental..... | 59 |
| 4.1.2. Contexto municipal..... | 63 |
| 4.1.3. Contexto de la Comuna Uno..... | 66 |
| 4.2. Saberes y prácticas que tienen los estudiantes acerca de la benevolencia..... | 75 |
| 4.3. Análisis y sistematización de la experiencia..... | 76 |
| 4.3.1. La benevolencia vista como el deseo de hacer el bien al otro (Ayudar)..... | 77 |
| 4.3.2. Benevolencia como oportunidad de reconocer el ser –propio | 79 |
| 4.3.3. La benevolencia dirigida a otro ser igualmente benevolente..... | 82 |
| 4.3.4. Elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos en torno a la benevolencia..... | 84 |
| 4.4. Propuesta pedagógica..... | 88 |
| 4.4.1. Título de la Propuesta Pedagógica | 88 |
| 4.4.2. Presentación | 88 |
| 4.4.3. Objetivos de la Propuesta..... | 89 |
| 4.4.4. Elementos Conceptuales | 89 |
| 4.4.5. Elementos metodológicos | 93 |
| 4.4.6. Elementos didácticos | 93 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones | 116 |
| 5.1 Conclusiones | 116 |
| 5.2 Recomendaciones | 121 |
| Referencias..... | 123 |
| Anexos | 132 |
| Anexo A – Imágenes fotográficas..... | 132 |
| Anexo B – Consentimiento informado | 134 |

Lista de ilustraciones

| | Pág. |
|---|------|
| Ilustración 1. La benevolencia como ayuda..... | 77 |
| Ilustración 2. Benevolencia como oportunidad de reconocer el ser propio..... | 80 |
| Ilustración 3. La benevolencia dirigida a otro ser igualmente benevolente..... | 82 |
| Ilustración 4. Elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos para fomentar la benevolencia..... | 85 |

Resumen

La investigación involucró a 20 estudiantes de quinto grado de educación básica primaria, de una institución educativa ubicada en Neiva - Huila (Colombia). Su objetivo era diseñar una propuesta pedagógica para la educación para la paz, que permitiera fortalecer la benevolencia como una virtud fundamental en la construcción de relaciones saludables, en el marco de la ética del cuidado y la cultura empática, reconociendo las voces, el conocimiento y las prácticas de los estudiantes participantes, para observar su potencial en la escuela. Desde un enfoque cualitativo y dentro de un diseño de creación e intervención, se definió la metodología de acción participativa, definiendo y aplicando talleres de intervención. Se utilizaron como instrumentos para recopilar información, observación directa, el registro de prácticas sociales en un diario de campo y un diálogo con preguntas semiestructuradas; se estableció una relación permanente entre los datos, el marco teórico y la construcción de talleres de acuerdo con las necesidades, intereses y problemas presentes. Para el análisis, se utilizó la técnica inductiva, identificando las nociones de benevolencia que poseen los niños participantes y sus prácticas en las relaciones sociales. Se delimitaron los elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática a partir de la benevolencia; Un elemento es enfatizar que todo lo que rodea al hombre es didáctico para aprender a ser benevolente; otro, rodea las potencialidades del pensamiento para descubrir el camino, y el último, se refiere a la capacidad volitiva de los sujetos. Se concluyó que, con la aplicación continua de talleres de intervención según lo propuesto, la escuela tiene un gran potencial. Las estrategias pedagógicas con estos elementos, promueven el fortalecimiento de la benevolencia, como una posición ética del cuidado.

Palabras clave: Cultura empática. Ética del cuidado. Benevolencia infantiles

Abstract

The research involved 20 students of the 5th grade of primary basic education, from an Educational Institution located in Neiva - Huila (Colombia). Its objective was to design a pedagogical proposal for education for peace, which would allow strengthening benevolence as a fundamental virtue in the construction of healthy relationships, within the framework of care ethics and empathic culture, recognizing the voices, knowledge and practices of the participating students, to observe their potential in school. From a qualitative approach and within a creation and intervention design, the participation action methodology was defined, defining and applying intervention workshops. They were used as instruments for collecting information, direct observation, the recording of social practices in a field diary, and a dialogue with semi-structured questions; A permanent relationship was established between the data, the theoretical framework and the construction of workshops according to the needs, interests and problems present. For the analysis, the inductive technique was used, identifying the notions of benevolence that the participating children possess and their practices in social relations. Theoretical and methodological elements of a pedagogical proposal for the strengthening of empathic culture from benevolence were delimited; One element is to emphasize that everything that surrounds man is didactic to learn to be benevolent; another, surrounds the potentialities of thought to discover the path, and the last one, refers to the volitional capacity of the subjects. It was concluded that, with the continuous application of intervention workshops as proposed, the school has great potential. Pedagogical strategies with these elements, promote the strengthening of benevolence, as an ethical position of care.

Keywords: Empathic culture. Ethics of care. Benevolence, infants.

Introducción

La benevolencia, presenta en la actualidad, cierto grado de olvido dentro de la comunidad educativa colombiana. Sin embargo, la escuela comprometida con los propósitos de dejar atrás los efectos de la violencia, tiene en su fomento, un gran potencial para aportarle a la cultura de paz que anhela este país.

En esa ruta, el documento que aquí se presenta, expone inicialmente, las experiencias académicas e investigativas logradas en diferentes contextos, nacionales e internacionales, con experiencias de guerra, dictadura o conflicto armado interno; experiencias alrededor de la ética del cuidado, la cultura empática y, de manera centrada, los esfuerzos en torno a la benevolencia. Con su aporte se profundiza la reflexión esperada y se enriquece el horizonte.

Es así como, frente a las iniciativas educativas apreciadas aquí como antecedentes investigativos, se devela que el maestro está llamado a avanzar en su compromiso por diseñar estrategias pedagógicas que renueven, en sus escolares, y de manera extendida en la sociedad, sus propios ideales éticos.

Es posible que el magisterio deba empezar venciendo posturas alineadas al tradicionalismo que aún marca las aulas, y que han servido solo para profundizar la crisis moral, encrudecer las relaciones hegemónicas y atentar contra la libertad de la niñez que asiste a la escuela.

En medio de este panorama, se empieza a registrar el interés en el campo educativo, del manejo de las emociones; tema en donde entra a jugar un definitivo papel, la empatía. Conscientes de la importancia de ésta en las relaciones interpersonales, debe considerarse su manera de proyectarse y de fortalecerse en medio de los procesos de aprendizaje.

En esa medida, el presente documento se ha atrevido a contemplar la oportunidad que, desde la educación para la paz, logran tener los referentes compartidos por el mundo académico, entre los que se cuentan los postulados de Hume, Hutcheson y Spaemann, especialmente. A través de sus premisas, logra concebirse la benevolencia dentro de una dimensión que se inserta en el desarrollo moral; el individuo benevolente se inclina por deleitarse en la felicidad del otro, viéndola como una virtud que opera dentro del libre albedrío.

La escuela que aspira apoyar la búsqueda de las paces, logrará ver resultados si descubre el potencial que tiene en sus aulas, especialmente a partir de los primeros grados, de adoptar estrategias de crecimiento ético. Este ejercicio debe ser constante y bastante cercano a la innovación, a la lúdica y a la creación.

No se tarda mucho en observar que es desde el reconocimiento de que todo lo que rodea al hombre, le resulta didáctico para aprender a ser benevolente; así como en concebir el infinito aporte de las potencialidades del pensamiento para descubrir el camino hacia las distintas paces, sin dejar de aprovechar la capacidad volitiva de

los sujetos. Todos estos elementos, en medio de criterios cercanos a la creación y a la innovación, con un alto compromiso de la lúdica.

El maestro no se niega a aceptar como necesidad, la forma de regresar a la benevolencia; sin embargo, está ávido de herramientas. Se trata de una benevolencia vinculada a la ética del cuidado, y desde luego, relacionada con los procesos formativos de los niños, de modo que se responda al contexto colombiano de violencia, y desde donde se atiendan los requerimientos de una cultura de paz.

Pensando en los caminos para alcanzar las paces y dejar atrás la cultura de violencia, con este documento se termina infiriendo que es posible ver y analizar la educación para la Paz, como un desafío. Pero un desafío que debe ser asumido desde prácticas de desarrollo moral, entre las que juega su rol, la benevolencia.

Así, este documento se constituye a partir de tres partes globales, distribuidas en cinco capítulos. Ligado al planteamiento del problema de investigación, el estado del arte, y los referentes conceptuales sobre cultura empática, ética del cuidado y benevolencia, se ofrece una segunda parte que expone una postura más empírica, y que aboga por una investigación cualitativa, de tipo crítico social, permitiéndose la descripción de la ruta hasta llegar a la propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica es el principal resultado de este estudio, pero no hubiera sido posible ni fructífera su manera de darse la intervención, sin las voces, narrativas y memorias de los niños participantes, que iban saliendo a la luz, a

medida que se iban tejiendo las intervenciones lúdicas, pues el impacto de la experiencia en la configuración de la subjetividad que se abriga desde las metodologías participativas, potencia la expresión de diversos lenguajes, y entre más innovadores sean los talleres, la creación se incrementa, y así mismo la participación de los niños.

Una tercera parte del documento, se destina a señalar el análisis alcanzado de los datos, considerando las tendencias significativas alrededor de los saberes y prácticas que tienen los actores sociales con respecto a la benevolencia, evidenciados a través de sus narrativas, vivencias, recuerdos y emociones individuales y colectivas.

En esa medida, el documento finaliza compartiendo las conclusiones alcanzadas con el estudio, identificando la manera como los estudiantes experimentan la benevolencia, y determinando los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que potencializan la formación de seres benevolentes, atendiendo las características, necesidades e intereses de los actores sociales. Del mismo modo, se destaca que propuestas pedagógicas con los elementos destacados, impulsan el fortalecimiento de la benevolencia, entendida desde una postura ética del cuidado, y como apuesta escolar para dejar atrás los errores de los conflictos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. Problema de Investigación

La realidad colombiana, fruto de más de 50 años de violencia política, social y económica, ha transformado la situación de este país, y ha marcado el rumbo y el comportamiento de sus habitantes. De este modo, la violencia directa, aun siendo consecuencia visible del conflicto, no es lo único que se espera derrotar: la violencia estructural y la violencia cultural se empeñan en debilitar los procesos éticos de las nuevas generaciones, con quienes los adultos deben comprometerse en un marco de empatía.

EN Colombia se habla de una violencia que se relaciona directamente con las confrontaciones de las élites partidistas, es decir, las confrontaciones tejidas entre liberales y conservadores a finales de la década de los cuarenta y principios de la década de los cincuenta, sumado al conflicto armado que ha ocasionado afectaciones en los territorios y a sus pobladores, y a las múltiples situaciones de injusticia social e inequidad, legitimadas a través de la cultura y prácticamente invisibilizadas.

Colombia ha sostenido un conflicto armado por más de medio siglo, desarrollado en torno a la tenencia de la tierra y el control y dominio sobre los territorios, afectando los procesos de organización y crecimiento de las comunidades y sus líderes, dejando como consecuencia miles de sobrevivientes, dolor, muerte, afectaciones emocionales, desplazamiento forzado, ruptura de vínculos tanto familiares como comunitarios a lo largo y ancho del territorio, configurando, de paso, una cultura que utiliza violencia para atender las discrepancias en la sociedad, la familia y la escuela.

Sin embargo, Colombia es un país en el que se ha sostenido un marco aún más violento que la misma violencia directa sufrida por décadas, como mencionaría Galtung (1990). Se descubre, así

como la tradición y la legitimación de diversos elementos culturales violentos, mantiene y reproduce el imaginario de guerra (Quintero y Oviedo, 2018).

Este es un país en el que aprecian todos los matices con los que cuenta la violencia, pero que a la vez implica la diversidad de paces.

Aquella cultura de la violencia, vivenciada en diferentes grados de profundidad en el contexto colombiano, se caracteriza por la justificación que se hace de la eliminación del adversario, y se evidencia como una forma legítima de afrontar las diferencias; se trata de una cultura que conserva las soluciones guerreristas, criminales e intimidatorias, como estrategia para resolver los conflictos; además, no mezquina dar lugar al fomento de estigmas y estereotipos, desde los cuales se transgreden las relaciones cotidianas y se ocasionan mecanismos de eliminación de los otros.

Es así como pensando en Neiva, y en la comunidad escolar de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas”, se establece en este aparte importantes principios éticos en el accionar humano del colombiano, develándose que el prototipo del adulto en esta zona de la geografía nacional, muestra temor ante los conocimientos que a su corta edad, alcanzan los niños y los jóvenes; en general, la niñez de Neiva se rodea de adultos que se irritan con su comportamiento alegre, libre y espontáneo.

La cultura del adulto neivano, incluyendo a maestros y padres de familia, da cuenta de lo incómodo que resulta hablarles a los menores de algunos temas, en especial, los relacionados con el amor y el sexo; son adultos en quienes, cuando se siente que se ha perdido el control, existe la tendencia a acudir al grito y a reacciones agresivas y violencias, de tal manera que suelen evitar la sana comunicación, y eludir el potencial que existe en la escucha y en el diálogo; el neivano

sostiene por cultura, escasas oportunidades en las cuales se evidencie espacios en donde se registre un adulto entablando algún tipo de negociación con un infante.

A propósito de la cultura sostenida entre las generaciones actuales y los adultos, se impregna en el ambiente cierta inseguridad en la educación que se ha impartido; no se confía en su capacidad de valorar las cosas y tomar decisiones: La infancia y la juventud ven en los adultos una grupo poblacional que le impone decretos, viola sus derechos y le coarta las oportunidades de participar en política; los adultos, según los menores de edad, pueden ser sujetos capaces de corromperlos, o de evitar que asuman responsabilidades; la niñez y la juventud de hoy, a raíz de ello, acude a buscar respuestas y soluciones en los territorios de la magia, los amigos y lo prohibido.

Mientras tanto, los adultos se sostienen en apreciar de manera normalizada, las nociones de autoridad y disciplina basadas en el grito, la represión, el irrespeto, en ocasiones en donde tan solo los menores de edad tratan de comunicar su desconcierto, y buscar apoyos y afirmaciones; es arraigado a la cultura contar en las comunidades con adultos que son renuentes a ver a los adolescentes como personas que necesitan de su ayuda para “ampliar sus capacidades motrices, afectivas, expresivas y creadoras para alcanzar su pleno desarrollo biológico, psíquico y social” (Torres, 2001, p. 26).

Los maestros y los padres de familia sostienen relaciones con los adolescentes y jóvenes, con opciones mínimas de disposición a entender las razones ofrecidas por ellos. Carecen de ofrecer prioridades a las oportunidades de conocerlos y apoyarlos en sus intereses inmediatos como las expectativas vitales y las potencialidades intelectuales.

Por el contrario, se impone aún en las instituciones educativas del sector oficial, un currículo desactualizado, en donde es escasa la claridad con respecto a cuál es el ser humano que se desea

formar (Torres, 2001); los currículos se alejan de las prácticas formativas desde donde pueden proponérsele caminos a los escolares en proceso de formación.

Ahora bien, en las escuelas y colegios es más evidente la restricción de espacios en los cuales se fortalezca en los estudiantes “la capacidad de elección” (Torres, 2001, p. 27); pareciera que descartaran momentos para reconocer el disenso en casos de necesitarse llegar a acuerdos concretos. En el lenguaje cotidiano de los educadores, entre pares, hacia sus superiores, hacia los padres de familia e, incluso, ante los mismos escolares, suele acogerse el lamento con respecto al papel jugado por los estudiantes, quejándose constantemente de sus desaciertos.

Por otro lado, se observa en distintos espacios, escolares y extraescolares, actitudes en los maestros teñidas de falta de empatía, desinterés y prepotencia (Torres, 2001). El maestro de la niñez actual, pertenece a generaciones en las cuales no se aprendió a enfrentar, a seleccionar y a atender los medios de comunicación con los que cuentan sus alumnos actuales; se aprecia la tecnología, los conocimientos y el mundo en general, con una mirada poco reflexiva.

En Neiva, al igual que en buena parte del país, los jóvenes están desilusionados sin posibilidades de ir a la universidad y contar con un trabajo creativo; las alternativas de empleos rutinarios y esclavizantes, son las que les esperan a los actuales estudiantes, junto al abuso del alcohol y las drogas, la prostitución, “la delincuencia, el narcotráfico, la guerrilla” (Torres, 2001, p. 28).

Los jóvenes de esta parte del país, para ratificarlo con Torres (2001), están desilusionados, desencantados porque no se les enseña “a construir el amor” (Torres, 2001, p. 28), de ahí que establezcan relaciones urgentes, intensas y efímeras pero decepcionantes, sumado a los requerimientos de vigilancia, persecuciones y abstinencia afectiva sexual, obligados a mentir y a tener una idea errónea del amor y de las relaciones afectivas expuestas en el entorno, en las

telenovelas, en las canciones de moda. Es decir, son jóvenes que inician su vida sexual a muy temprana edad, de manera temerosa, apresurada, “analfabeta y poco gratificante” (p. 29).

Los jóvenes tienen una noción de libertad e individualidad muy diferente a la que poseen los actuales adultos (padres y docentes); quieren una independencia que los hagan fuertes y les impida ser seres sumisos, que los proteja de lastimaduras afectivas, que les permita compartir instantes de profunda amistad y ternura sin compromisos y controles mezquinos, viviendo “intensamente, sin aspirar a envejecer” (Torres, 2001, p. 30).

La baja autoestima que les inculcan los adultos a los jóvenes, hacen que vivan en una continua desesperanza, zozobra, confusión, inestabilidad, inseguridad y desesperaciones, aburrimiento y desilusión, y hace que le apuesten todo al amor pero, cuando esto no funciona, hace que estos opten por el suicidio, a militar en la guerrilla (generaciones anteriores), o se sumen a la delincuencia (Torres, 2001).

Los más jóvenes, gracias a su relación con los nuevos aparatos electrónicos, su sensibilidad y síntesis, son capaces de tener una percepción global sobre lo que ocurra en los múltiples tiempos, espacios y detalles particulares.

En la Institución Educativa INEM, sede Mauricio Sánchez, se pueden encontrar situaciones diversas que afectan la sana convivencia y el desempeño de los estudiantes. Dentro de las situaciones a las que se hacen referencia se puede observar agresiones físicas y verbales entre estudiantes, matoneo, aislamiento, individualismo, intolerancia, mal vocabulario, irrespeto a las normas de convivencia, insensibilidad y desconocimiento del otro.

Es así como se descubre en los estudiantes del grupo en mención, falta de empatía, desorientación, conductas agresivas, dificultades para comunicarse, para escuchar y respetar la opinión y la palabra del otro, para seguir acuerdos de convivencia, para realizar trabajo

cooperativo; cuando un estudiante tiene una duda, prefiere no preguntar para no ser avergonzado; en ocasiones, se observa a quienes quieren imponer su opinión o punto de vista.

Como si fuera poco, el sistema de evaluación optado en la inmensa mayoría de las instituciones oficiales del país, clasifican a los estudiantes por niveles cognitivos, según el rendimiento académico, lo cual refuerza en ellos el individualismo y minimizan las oportunidades de formar equipos de estudio (Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2017).

En las ocasiones en las que los escolares hacen parte de grupos, intentan conservarlos cerrados, al punto de evitar que de él hagan parte integrantes que no se encuentren en la categoría pre establecida por ellos (cognitivas, económicas, aspecto físico, raza e ideologías entre otros). Se perciben agresiones verbales y físicas fuertes; machismo en los dos géneros que componen el grupo; por otro lado, se observan falencias en las relaciones padres e hijos; en éstas, se presentan agresiones verbales y físicas tendiendo a victimizar a los menores. Existe también disfuncionalidad en los núcleos familiares, lo cual dificulta las relaciones y el establecimiento de vínculos afectivos y acuerdos; los niños manifiestan en la escuela, situaciones de violencia intrafamiliar sufrida en sus hogares, generalmente marcadas por condiciones de vulnerabilidad relacionadas con la situación económica debilitada (Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2017).

Varios de los conflictos que se generan al interior del aula, se encuentran relacionados con la poca capacidad que presentan los estudiantes para auto regularse y ponerse en el lugar del otro. Estas situaciones reflejan la urgente necesidad de redireccionar desde la escuela, las transformaciones necesarias para generar una nueva manera de estar juntos. Igualmente, es de anotar que los padres de familia han delegado la función de educar casi exclusivamente a la

escuela, descuidando la importancia de su rol fundamental como formadores y cuidadores al interior del hogar.

Los niños y las niñas, pertenecientes a la población observada, se sienten solos, desamparados, con carencias de afecto, amor, cuidado y diálogo; se observa que ellos recurren a llenar ese vacío con las personas menos indicadas, volviéndose distraídos, agresivos, poco sensibles e intolerantes; es probable que esta sea la manera cómo reaccionan al medio hostil y desesperanzador.

Por otro lado, se observan elementos y prácticas de cultura de paz, entre estas, las variadas estrategias pedagógicas que la institución y los maestros han creado; ellas, suelen materializarse en una serie de proyectos, con el propósito de mejorar los comportamientos agresivos y fortalecer la sana convivencia de los y las estudiantes: por amor al INEM “Julián Motta Salas”, resolución de conflictos, juegos intramurales e INEMITAS T.V. (Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2017).

A pesar de las iniciativas alcanzadas en la Institución Educativa focalizada para este estudio, y los múltiples esfuerzos de los docentes en las aulas, se sigue presentando en los(as) estudiantes poca capacidad para autorregularse y ponerse en el lugar del otro; se puede decir que, aunque se ha tenido muy buena intención, estas iniciativas han sido poco efectivas en la transformación de las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar, y aún no se vislumbran elementos que permitan rescatar la benevolencia en la escuela desde la ética del cuidado, y no desde la mirada cristiana religiosa, como se ha desarrollado tradicionalmente en la escuela.

Es difícil encontrar ambientes educativos donde haya una presencia fuerte y permanente de la benevolencia, porque los niños y las niñas vienen de contextos donde aprenden otra clase de cosas. De modo que es latente la necesidad de crear y desarrollar una propuesta pedagógica que

acerque a las generaciones actuales a la paz como cultura, permitiendo transformar en la escuela aquella cultura de violencia, fomentando la virtud de la benevolencia, desarrollando un nuevo modelo de humanidad, y pensando que su implementación contribuirá en el tiempo a formar transformaciones en la niñez, que les permitan una convivencia más humana.

Se trata de una experiencia de vida que reconstruya lazos sociales con un compromiso por los demás, que aleje a los sujetos del individualismo excluyente que deshumaniza, y transforme las relaciones y tejidos de vida, de quienes asisten a la escuela; desde luego, se trata de una propuesta que debe coadyuvar a diseñar y estructurar dichas transformaciones en el ámbito escolar, pero con repercusiones en la familia, la comunidad y el entorno.

Por lo descrito hasta aquí, es que el presente ejercicio investigativo, empieza por plantear como necesidad, la forma de regresar a la benevolencia, vinculada a la ética del cuidado, y desde luego, relacionada con los procesos formativos de los niños y de las niñas, de modo que se responda al contexto colombiano de violencia, y desde donde se atiendan los requerimientos de una cultura de paz.

Esta situación pone de presente la necesidad de trabajar precisamente en la construcción de una paz duradera, con acciones individuales y colectivas de resistencia a la violencia, los estigmas y la crueldad, motivados por emociones y orientadas por la empatía y el cuidado, posibilitando la construcción de una ciudadanía benevolente.

Hoy se hace conciencia de que la escuela sigue siendo el primer espacio de encuentro con los otros y lo otro, el ámbito educativo es un escenario privilegiado para la construcción de relaciones empáticas. La escuela se hace a cada paso, como aquel territorio en donde es inevitable la formación de ciudadanos.

Ahora bien, el conflicto, la violencia, la paz y la cultura, se entrelazan al momento de reflexionar sobre la educación para la paz. Por qué no abordar, entonces, la educación desde el imperativo de la benevolencia como virtud fundamental que guíe la transformación hacia un mejor modelo de humanidad; la educación debe asumir la tarea de llevar una vida juntos con sujetos con capacidad de amar, imaginar (Quintero y Oviedo, 2018) y ser felices.

De acuerdo con lo planteado, la pregunta que orientó esta investigación es la siguiente:

¿Cuáles son los elementos teóricos y pedagógicos que configurarían una propuesta metodológica de cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la benevolencia en la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas” -sede Mauricio Sánchez García, Comuna Uno de la ciudad de Neiva?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica de educación para la paz, que permita fortalecer la benevolencia como virtud fundamental en la construcción de relaciones sanas, dentro del marco de la ética del cuidado y la cultura empática, reconociendo las voces, saberes y prácticas de los estudiantes del grado 5° de la institución educativa INEM “Julián Motta Salas” sede Mauricio Sánchez García, jornada mañana, comuna uno de la ciudad de Neiva.

1.2.2. Objetivos específicos

✓ Identificar los saberes y prácticas que tienen los estudiantes acerca de la benevolencia, evidenciados a través de sus narrativas, vivencias, recuerdos y emociones individuales y colectivas.

✓ Identificar los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que permitan fomentar la benevolencia, acordes con las características, necesidades e intereses de los niños partícipes de esta investigación.

1.3. Justificación

Dentro del macroproyecto denominado Pedagogía del Cuidado para la Paz (Quintero y Oviedo, 2018), surgen iniciativas que atienden la pertinencia y la relevancia de pensar las Instituciones Educativas de Neiva, desde la ética del cuidado. Esta es la principal razón para que en este ejercicio investigativo se justifiquen los esfuerzos relacionados con el diseño de propuestas pedagógicas orientadas al fomento de la benevolencia.

Así, en la medida en la que la escuela colombiana progresa en su compromiso con el fomento de la convivencia ciudadana y la disminución de la violencia, se teje la cultura empática, concibiendo el potencial que sostiene la ética del cuidado. En esa medida, la educación para la Paz, requiere enriquecerse con propuestas que se centren en el fomento de la benevolencia.

Es por ello, que el presente trabajo de investigación se orientó a la construcción de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la benevolencia en el contexto educativo de la Institución INEM “Julián Motta Salas”, sede Mauricio Sánchez García, ubicado en la Comuna Uno de la capital huilense.

Por lo anterior, se considera que este esfuerzo investigativo se convierte en un espacio de reflexión para el cuerpo docente, un espacio de formación de los y las estudiantes, y una forma de relación entre los niños y las niñas, a partir de los cuales se pueda desarrollar comportamientos benevolentes, con la seguridad de que con ello también se aporta al mejoramiento del clima escolar.

Otra razón que subyace a este esfuerzo, se relaciona con la posibilidad de concebir un proceso de acompañamiento pedagógico a los infantes en escenarios alternativos, con el desarrollo de otras propuestas de intervención que se deriven de ella. De modo que se justifica haber inclinado el estudio, a la concepción de una herramienta innovadora que posibilitara procesos de reflexión entre los docentes acerca de cómo abordar la benevolencia en el aula de clase, como virtud transformadora del pensamiento y de las actitudes negativas frente a sí mismo, el otro y lo otro.

En tal sentido, esta exploración también es una ruta a través de la cual se alcanzan a generar contribuciones al sector educativo, especialmente el del casco urbano de ciudades intermedias como Neiva, desde una nueva mirada a las relaciones dentro del aula y su poder, en la transformación del pensamiento y las relaciones de convivencia de los y las estudiantes.

Es así como con el fortalecimiento de la benevolencia en la escuela, se incrementan las herramientas pedagógicas que requiere la escuela, frente a su intento por transformar la cultura de violencia, en una cultura de paz.

El campo educativo sigue comprometido con el fomento de las virtudes humanas; por ello, no debe quedar por fuera la benevolencia, en las relaciones docente – estudiante. Además, esfuerzos académicos como es que se expone en estas páginas, es una muestra de que es posible apreciar el resurgimiento de comportamientos benevolentes que propendan al cuidado y conservación del medio ambiente.

De ahí que sigue justificándose toda iniciativa pedagógica comprometida con el propósito de construir una escuela benevolente que humaniza y transforma las experiencias de vida y las relaciones y vínculos de nuestros niños y niñas, y estos con su entorno, descubriendo el enorme aporte de la escuela, en el alcance de una verdadera transformación social.

Capítulo II. Antecedentes y Referente Conceptual

2.1. Antecedentes

Un tema de reciente interés en el campo educativo, es el manejo de las emociones; en él, entra a jugar un definitivo rol, la empatía. Conscientes de la importancia de ésta en las relaciones interpersonales, debe considerarse su manera de proyectarse y de fortalecerse en medio de los procesos de aprendizajes. Por ello, ha sido de vital importancia conocer las investigaciones, experiencias, prácticas y acercamientos al respecto, logrados en los últimos años a nivel internacional y nacional, en torno a la ética del cuidado, la empatía y, más concretamente, a la benevolencia.

Se trata de reconocer antecedentes desde los cuales se aprecie la manera como la ética del cuidado, la empatía y la benevolencia, se inserta en las relaciones interpersonales y, más concretamente, en los primeros grados de escolaridad. Se deja, al final de este subcapítulo, un aparte exclusivo para la benevolencia, por ser esta virtud el hilo conductor del presente estudio; se precisa aclarar, sin embargo, que son escasos los documentos, investigaciones y artículos científicos que den referencia de acercamientos desde los cuales se haya abordado este tema con respecto al aprendizaje en los infantes.

Se insiste en ver desde aquí a la benevolencia, como una virtud que motiva al sujeto a actuar en favor del otro, *de lo otro*, con el único propósito de generar bienestar o felicidad, sin esperar nada a cambio, fuera de la satisfacción que genera apreciar aquellos placenteros sentimientos en otro ser.

Con estas precisiones, se acude a registrar el resultado de la pesquisa en el mundo académico, de lo artesano al respecto. Se han revisado iniciativas logradas en países con procesos de

posconflicto, pero este factor no es considerado criterio único. En esa medida, se mencionan primeramente los antecedentes internacionales, para dar paso luego, a los nacionales.

2.1.1. Experiencias de Paz

Investigaciones y proyectos logrados a nivel internacional, a nivel nacional e, incluso a nivel local, en regiones que sostienen como característica común el padecimiento de hechos de violencia y de guerra, así como de discriminación, represión y genocidio, también se destacan por sus esfuerzos pedagógicos. Es así como se reconocen dentro de este subcapítulo de antecedentes, las prácticas que, en torno a la pintura, el teatro, la literatura y otras formas lúdicas y recreativas, han sido pensadas en la transformación del ser humano y de las sociedades, en regiones con historias marcadas por episodios violentos; aquí, tres casos concretos: Rwanda, Alemania y Argentina.

A nivel internacional

Puede empezarse esta descripción de antecedentes con Rwanda; allí se aprecian experiencias tendientes a la búsqueda del reconocimiento a la diversidad, la búsqueda de la aceptación del otro, de la reconciliación, y de la solidaridad. Son experiencias de paz que resaltan acciones con las cuales es viable pensar en el fortalecimiento de la cultura empática, por su poder frente al aumento de la sensibilización de los seres, alejándolos de las prácticas violentas, y aportando al deseo universal de que la indiferencia al sufrimiento humano, no continúe.

Una de esas experiencias es la propuesta pedagógica denominada “Enseñando las lecciones del genocidio de Rwanda” (Programa de la ONU para la Divulgación sobre el Genocidio en Rwanda y la ONU, s.f.). Las actividades pedagógicas surgen a partir de la lectura de la novela gráfica, el poder sanador del arte “Tugire Ubumwe”-Unámonos, pensada en un público joven, y con el propósito de fortalecer el respeto por la diversidad y la reconciliación. El Programa de

Divulgación sobre el genocidio de Rwanda de las Naciones Unidas, en colaboración con el artista ruandés y superviviente del genocidio, Rupert Bazambanza, es un firme antecedente investigativo para este estudio.

La docente Sylvie, personaje creado por Bazambanza, es una activista que se resistió a aceptar el genocidio y las diferencias étnicas, y luchó desde su rol de profesora, por la reconciliación y el perdón de la población; lo intentó primero con sus estudiantes, y pasó luego a los padres y madres de familia. El cuidado del entorno y las bondades del ejercicio académico, fueron fomentados a través de la pintura; con ella, los unos y los otros expresaban sus sueños de esperanza y se iban adentrando en la aceptación de la cultura empática.

La novela, de un poco menos de 40 páginas ilustradas, ha sido reconocida como una estrategia pedagógica fundamental en la promoción de la unidad, la reconciliación y la lucha contra la ideología del genocidio. El Fondo de Supervivientes Internacional (SURF), se refirió a ella como “una gran pieza de trabajo que va a hacer que la gente joven piense en cómo manejar su turbulenta historia y encontrar medios eficaces para la reconciliación” (ONU, 2013).

Mientras tanto, en Alemania, también valiéndose del arte, pero esta vez sumado a una herramienta más moderna como lo es las Tecnologías de la Información y de la Comunicación - TIC, se destaca la experiencia denominada “Siete poemas, Siete pinturas”; la herramienta se vale de las TIC, para mostrarse al mundo desde una plataforma Web: la reconocida “Yad Vashem” (2019).

Yad Vashem es el nombre con el que se conoce al Centro Mundial de Documentación, Investigación, Educación y Conmemoración del Holocausto; entonces, desde el Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá, se materializa en una propuesta pedagógica, pensando en docentes y estudiantes de secundaria. La herramienta ofrece actividades pedagógicas a partir de

la literatura y la pintura, aprovechando el potencial del uso de la TIC. Se encuentra, entonces, en la plataforma, guías didácticas dispuestas en textos poéticos e imágenes relacionadas con lo que representa el genocidio y fomentando el rechazo mundial al antisemitismo.

Por cada poema, el Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá, ofrece una actividad pedagógica, compuesta por talleres con preguntas y análisis de contenido con diferentes temáticas y conceptos. El lector puede trasladarse a la época de la guerra mundial, reflexionando sobre el sufrimiento padecido durante el holocausto, vinculándose con el entorno actual, y sensibilizándose con respecto a estos hechos. Mientras se incrementa la sensibilidad, existe probabilidades de crecer en responsabilidad, de modo que estos episodios violentos no se vuelvan a vivir.

Pasando a Argentina, se destaca la propuesta “Biblioteca de libros prohibidos”. Esta es una experiencia desde la cual se promueven actividades pedagógicas inmersas en el mundo de la lectura, con la cual se acogen libros que fueron censurados, quemados y desaparecidos, de acuerdo a la política de represión cultural dada durante la dictadura padecida (1976-1983) en esta parte del Cono Sur.

Libros como *El capital*, de Marx, *Fundamento teóricos de la reproducción social en el socialismo*, de Bakarić Vladimir, y *Dios y el Estado* de Mijaíl Bakunin, junto a textos y tratados sobre matemática moderna, de filosofía, de teoría política, biblias latinoamericanas, enciclopedias, libros marxistas, peronistas, las nuevas corrientes pedagógicas, revistas de humor político, libros de literatura infantil, novelas y cuentos de escritores ya consagrados que fueron perseguidos, desterrados y desaparecidos, conforman dicha colección.

Por lo anterior, la Comisión Provincial de la Memoria, integrada por Organismos de Derechos Humanos, la Universidad Nacional de Córdoba, el Poder Legislativo, Ejecutivo y Judicial de la

Provincia de Córdoba, a partir del año 2007, se ha dado a la tarea de recuperar la producción literaria censurada, exponiéndola al público, desde una Biblioteca en la Universidad de Córdoba; además, se ofrecen talleres como opción pedagógica, metodológica y política, de modo que se motivan a las actuales generaciones, a preguntarse el porqué de esta censura, hacer memoria alrededor de la época de dictadura, conectarlos con el pasado y relacionarlos con el presente, y confrontar las prácticas autoritarias que aún persisten.

A nivel nacional

En cuanto a Colombia, puede destacarse como un antecedente en correspondencia a las experiencias de paz desde el lente didáctico y pedagógico, la puesta en escena titulada “Espérame en el cielo corazón”; ésta es una creación de Fundescodes, basada en la crónica del periodista Jorge Enrique Botero. Se trata de una puesta en escena, cuyo objetivo es no olvidar jamás a las víctimas de la guerra; es un esfuerzo artístico válido para motivar la reflexión en torno al conflicto armado colombiano, y otros temas como los derechos humanos, los niños en la guerra, la diversidad sexual, la objeción de conciencia, los acuerdos humanitarios, el desplazamiento forzado, entre otras problemáticas.

“Espérame en el cielo corazón”, estrenada en septiembre de 2007, ha sido vista por no menos de 1600 espectadores en salas de teatro y escenarios académicos, especialmente. Esta obra está dirigida para público mayor de 15 años (Álvarez, 2013). Es interesante el aporte de estos antecedentes referentes a las experiencias de paz, en la medida en la que en Colombia también la escuela puede incentivar de manera lúdica y didáctica, la resistencia a toda forma de violación de derechos humanos, buscando, por el contrario, la felicidad de los otros.

Como un antecedente de experiencia de paz dado en la localidad de Neiva, cabe destacarse para este trabajo investigativo, la propuesta denominada “Niños y Niñas Constructoras de Paz”,

respaldada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, y la Fundación Hocol. Se trata de un proyecto cuyo propósito consistió en fortalecer las dimensiones humanas, o los distintos potenciales con los que se cuenta: el afectivo, el comunicativo, el ético y el creativo; todos ellos con el común denominador de buscar la transformación de conflictos.

Esta experiencia emerge como respuesta a las situaciones que afectan la convivencia de las comunidades presentes en la ciudad de Neiva, por una parte, y, por otra, a la propuesta educativa de socialización política orientada a la construcción de una cultura de paz. La meta precisada con este programa, giró en torno al desarrollo de los niños desde las diferentes dimensiones humanas, mencionadas anteriormente.

Por su apuesta con relación al potencial afectivo, es que este antecedente le ofrece aportes a la presente propuesta de investigación; se trató de un antecedente investigativo que, en la localidad de Neiva, se propuso buscar en los infantes, la construcción de seres comprometidos con la paz, mientras que, en la tarea de fortalecer la dimensión de lo afectivo, se reconoció el potencial que se tiene de crear conciencia de la responsabilidad que todo ser humano tiene como sujeto de afectación.

Por otra parte, su nivel de convocatoria de acciones desde las cuales se dé el fortalecimiento de procesos de diálogo, basados en la de asertividad y en la intención de una comunicación libre de dominio, orientada a la construcción de acuerdos para el bien común, hace que la dimensión Ético – moral, proyecte esfuerzos frente a la formación de niños y jóvenes como sujetos éticos, con responsabilidades. La escuela, en ese caso, está llamada a despertar la conciencia de los infantes, mientras se preguntan por los demás seres con los que se vive en el mundo real (CINDE, s.f.).

2.1.2. La Ética del Cuidado y la Empatía

Siguiendo con la pesquisa, en el mundo académico se descubren otros antecedentes para el presente estudio, que ofrecen aportes para la construcción de una cultura de la empatía, así como se observan en ellos mismos, o en otros acercamientos, su relación con la ética del cuidado. Se trata aquí de exponer las potencialidades alcanzadas en ellos, especialmente cuando al compromiso con la paz se refieren, teniendo como trampolín, a la educación.

A nivel internacional

En Holanda, Weinberger (2017) se plantea como objetivo proponer el concepto de Empatía en la Educación, considerándola como un ingrediente en la movilización de buenas prácticas de enseñanza, junto a su papel en la perspectiva educativa. Weinberger destaca el potencial de la empatía, por la manera de generar impacto social. En su acercamiento, presenta definiciones del término empatía en el contexto de la educación humana, y termina dando el por qué de la necesidad de ser promovida en el mundo de hoy.

Weinberger (2017) además, presenta un marco conceptual que especifica prácticas y competencias esenciales en la promoción de la empatía en las escuelas, considerando a los profesores, a los alumnos y a los administradores. De esta manera se amplía el ejercicio de concientización alrededor del alcance de un ambiente empático en el aula de clase, que alienta a todos los miembros de la comunidad educativa, frente a la tarea de pensar, de crear, de aprender y de ejecutar, en espacios desafiantes como el que hoy se aprecia en las instituciones escolares de la localidad neivana.

En Ecuador, Robles y Lozano (2017) se propusieron examinar la influencia del desarrollo de la empatía en la calidad de las relaciones interpersonales mediante un estudio bibliográfico y de campo; terminaron proponiendo una guía didáctica para tal fin. Acogieron un enfoque mixto.

Participaron 45 estudiantes (grados quinto y sexto), 16 docentes y otros miembros de la comunidad educativa focalizada, Escuela de Educación Básica fiscal “Gil Ramírez Dávalos”, en Guayaquil.

Las investigadoras Robles y Lozano (2017), concluyen que las relaciones interpersonales son esenciales en la construcción de la convivencia escolar, fundadas en el respeto, la empatía, la aceptación de diferencias ideológicas o físicas, que permiten la construcción de una escuela democrática, intercultural e inclusiva; ella es un ingrediente relevante en el alcance de un ambiente de protección, seguridad y confianza para todos los miembros de la comunidad educativa. Entre las recomendaciones más acogidas para el presente estudio, se encuentra la relacionada con el hecho de destacar la motivación constante a los docentes para que acudan a la reflexión y apliquen metodologías a través de las cuales se potencialice las relaciones interpersonales, especialmente las que se puedan tejer ellos mismos con sus escolares dentro del contexto áulico y fuera de él.

En Chile, la iniciativa denominada “Formación de Mindfulness Infantil” (Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2017), se ha propuesto generar un espacio regular de práctica de atención plena desde la infancia, mejorando en el individuo su resiliencia, y su particular manera de lidiar con sus propias emociones y las de quienes lo rodean (incluyendo a sus maestros), a disfrutar del momento presente, y a recuperar la calma interior, en un marco de confianza, aceptación y apertura.

La Fundación de Artesanos de la Paz (Chile, 2017), es reconocida como una organización sustentable y de interés público, sin ánimo de lucro, “consciente, abierta, activa, concreta, amorosa y propositiva, que siendo parte del todo, evoluciona como agente de cambio, impactando positivamente a través de la Cultura” (Fundación Artesanos de la Paz (FAP), 2017,

párr. 1). Para considerar una escuela benevolente que humaniza y transforma las experiencias de vida de niños y niñas, propuestas pedagógicas para la paz como la presentada por la Fundación de Artesanos, enciende la llama del entusiasmo en el estudio alrededor de la benevolencia, que es el que se expone en esta tesis.

En México, Carrillo-Pérez (2016), por su parte, lideró un estudio a través del cual se propuso cambiar la perspectiva alrededor de la resolución de conflictos. Con su investigación creó espacios de convivencia positivos entre sus participantes: 33 alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, con edades entre 11 y 12 años; incluyó a un docente frente a grupo, un directivo, dos subdirectores, dos promotores de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), dos de salud, dos de educación física y uno de convivencia escolar armónica. Su intervención consistió en una serie de dinámicas de grupo, generando cultura de paz entre los estudiantes, buscando no solo la mejoría en las relaciones interpersonales, incluyendo la sostenida con su docente y su familia. Se concluyó que sí es factible tener una convivencia escolar armónica, sana y pacífica aplicando estrategias frente a la resolución de conflictos, destacando ese factor como punto favorable en la adquisición de conocimientos y el aprovechamiento escolar, preocupación latente en las escuelas de Neiva también, y, por lo tanto, aprovechable coyunturalmente, como un antecedente para destacar en el estudio llevado con población estudiantil del INEM “Julián Motta Salas”.

A nivel nacional

En Colombia, Fajardo, Ramírez, Valencia, y Ospina-Alvarado (2018), emprenden una revisión del conocimiento producido en este país entre los años 2002 y 2012, en torno a la identidad y de la subjetividad de la niñez que vivencia el conflicto armado. Con este acercamiento, las autoras revisan los significados que, en torno a la paz y a la democracia,

sostienen de manera subjetiva los menores, considerando la afectación de sus derechos en relación a la vida, al desarrollo como personas, a la participación y a la protección. Mayo et al. (2018), destacan con su estudio, la manera como el lenguaje se convierte en el medio por el cual se visibiliza este contexto, indicando que se esperan nuevos horizontes para la Colombia del posconflicto, con un trascendental papel en la escuela.

Continuando con Colombia, Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard (2016), se propusieron encontrar el sentido que tiene la ética del cuidado en alumnos y profesores de dos instituciones educativas de Bogotá: Santa Bárbara y Ciudad de Montreal. Con esta investigación se promovió la reflexión con respecto al tema del cuidado. Noddings (1992) enriqueció su marco conceptual, por encontrar en ella referentes que elevan el valor del frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Gilligan (1985) también nutre el estudio, por entrelazar el cuidado con la dimensión corporal, subrayando el cuidado como aspecto a tener en cuenta en la escuela.

El estudio emprendido por Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard (2016), contó con un enfoque biográfico narrativo, empleando la entrevista y las autobiografías como técnicas de recolección de la información. Para el procesamiento de los datos, requirieron el programa informático Atlas Ti. Entre sus resultados se destaca el señalamiento que hace la comunidad educativa en torno a la necesidad de que la escuela asuma la responsabilidad como una de las fuentes a las soluciones de las problemáticas sociales que traspasan los procesos escolares. El estudio culmina proponiendo un ejercicio de intervención, desde el cual se logre articular la ética del cuidado y los contenidos disciplinares de las áreas de Educación física y Educación musical; esa propuesta la consideran los autores, como una potencial herramienta desde la cual se alcance una cultura del cuidado en cada una de las Instituciones del sector público a las cuales pertenecen los autores.

Es así como, lo alcanzado por Ariza-Díaz y Muñoz-Sicard (2016), también debe considerarse para fortalecer la presente propuesta, en la medida en la que deja ver que los talleres de intervención, puede permitirle a la ética del cuidado hacer su profundización de manera transversalizada, con el currículo.

También en Colombia, se observa la experiencia investigativa de Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo (2015). En ella se acogieron dos grupos de escolares (control y experimental), 44 adolescentes participaron, con edades entre los 12 y 14 años, todos cursando grado sexto; a los estudiantes se les aplicaron cuestionarios pretest y posttest, las variables estudiadas fueron la autoestima y el rendimiento académico; para este estudio se acogió la prueba T de Student.

Sierra et al. (2015), concluyen que, a la práctica de la conciencia plena, se llega asumiendo un conocimiento mejor, un conocimiento real sin confundirlo con el conocimiento ideal. Apreciaron disminución de los niveles de estrés escolar en el grupo experimental, grupo en el que notaron mejorías en los niveles de atención y concentración, logros comunes con la práctica de Mindfulness.

Con este estudio se acepta que es posible disminuir el estrés escolar y aumentar de paso la empatía, gracias a la práctica de Mindfulness. Recomiendan la práctica de sesiones, si el interés se centra en el fomento del equilibrio emocional, y la necesidad de ver mejoras de la empatía en un grupo poblacional.

Esta investigación admite que existe una relación entre el estrés escolar y la empatía, aceptando que, a menor estrés, más probabilidades de incrementar los niveles de la empatía: ésta es necesaria para apreciar una mejor convivencia, al ritmo en el que se incrementa la capacidad de comprensión de emociones entre estudiantes. Para el presente estudio, el aporte investigativo

de Sierra et al. (2015), gira alrededor de lo novedoso que resultan ejercicios como los previstos desde el Mindfulness, así no sea necesariamente ésta la técnica.

2.1.3. La Benevolencia

En España, Figueroa-Ángel (2017), con el respaldo de la Universidad de Alicante, analizó la relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas ubicadas en el municipio de Chía, departamento de Cundinamarca, en Colombia, con el propósito de aportar a las comprensiones y gestión de procesos desde la perspectiva de la educación de equidad, en un momento histórico en el cual el proceso de inclusión escolar se ve inmerso en tensiones culturales, sociales, económicas y políticas no solo en este país suramericano, sino en todo el mundo. La autora acogió la metodología de estudio de casos, dentro de una investigación mixta, identificando las características de las instituciones educativas participantes, constatando la percepción de inclusión de grupo inmersa en los estudiantes, así como los valores personales de los actores involucrados, quienes también describieron las acepciones sobre la inclusión y los tipos de valores.

Figueroa-Ángel (2017), contó con la participación de 481 estudiantes de los grados sexto a once, 52 profesores, 3 coordinadores y 3 rectores de las tres instituciones educativas mencionadas. Para obtener datos cualitativos, empleó como instrumentos *The perceived group inclusion scale* (PGIS), traducida y adaptada para su estudio, y *The Portrait Values Questionnaire* (P.V.Q), en su IV Versión, traducida y adaptada por Peiró y Palencia (2009); los datos obtenidos fueron sometidos a procesos estadísticos descriptivos del programa SPSS Statistics Versión 24. Para obtener datos cualitativos, acudió a la entrevista semiestructurada y a la revisión de documentos institucionales, obteniendo categorías con la ayuda del programa Atlas Ti Versión 1.0.51. Entre sus resultados se destaca el reconocimiento de valores como el Hedonismo, la

Autodirección, la Estimulación, la Benevolencia y el Universalismo, presentes en los participantes. Se concluye que la benevolencia se encuentra entre los valores que se asocian tradicionalmente a la inclusión, con respecto a la Pertenencia. Para el estudio presentado en este documento tesis, la investigación de Figueroa-Ángel (2017), se convierte en un antecedente por el hecho de reconocer cómo la escuela se ve inmersa en tensiones culturales, sociales, económicas y políticas propias, pero también mundiales.

En Estados Unidos, Levine y Schweitzer (2014), demostraron que algunas mentiras se perciben como más éticas que las declaraciones honestas. A través de tres acercamientos investigativos, hallaron que las personas que acuden a la mentira expuesta con la intención de beneficiar a otros, se deben percibir como seres con elevado desarrollo moral, con respecto a quienes dicen abiertamente la verdad. Para llegar a esa conclusión, compararon en un primer estudio, las mentiras altruistas con las verdades egoístas. Luego, en un segundo acercamiento, acogieron un juego de engaño para observar detenidamente su influencia, los resultados e intenciones, desde el carácter moral. En el tercer estudio, reconocen que tanto la honestidad como la benevolencia, son componentes esenciales del carácter moral; pero destacan que cuando estas virtudes entran en conflicto, la benevolencia puede ser más importante que la honestidad. En términos más generales, sus hallazgos sugieren que el fundamento moral de la ética del cuidado, puede ser más importante que el fundamento moral de la ética de la justicia.

También en Estados Unidos, Cortés-Barragán y Dweck (2014), exponen los resultados de cuatro estudios. Un primer estudio demostró que la interacción recíproca llevó a los niños de 1 y 2 años a ser mucho más accesibles que lo que muestran ser en una interacción amistosa que no es recíproca. En el segundo estudio, el efecto de una sola interacción recíproca llevó a varios niños de esta edad, a ayudar a una persona en determinada situación.

En el tercer estudio, Cortés-Barragán y Dweck (2014) se propusieron observar si la reciprocidad se mantendría como una señal potente para los niños con algunos años más de edad (preescolares), y descubrieron que en ellos las interacciones recíprocas promueven una mayor generosidad. Finalmente, en el último estudio, también con preescolares, reconocieron que las interacciones recíprocas logran desencadenar una creencia importante en la mente de un niño: la percepción de benevolencia en relación a dicha reciprocidad, es decir, la creencia de un niño en que se puede ser benevolente, en la medida en que se espera que otros también lo sean.

Destacable para el estudio que aquí se expone, los experimentos llevados a cabo por Cortés-Barragán y Dweck (2014), en cuanto a la forma como destacan que en la condición de juego paralelo, los menores aprenden que las personas se relacionan entre sí, llevando a cabo sus propias actividades cotidianas; mientras que, de forma contraria, en la condición de juego recíproco, pueden estar aprendiendo que los seres humanos se relacionan entre sí, al responder a las necesidades de los demás.

Regresando a España, Aluja, Del Barrio y García (2005) se propusieron explorar las relaciones entre los recuerdos de la crianza de los padres, los valores sociales y los rasgos de comportamiento en adolescentes. En dicho estudio, de corte cuantitativo, participaron 408 niños y 424 niñas. Para apreciar los valores sociales emplearon un cuestionario de autoinforme compuesto por 30 ítems. Con su estudio encuentran que los sujetos agresivos recuerdan a sus progenitores como seres sobreprotectores, favorecedores y menos cálidos; mientras que en los estudiantes que se destacaban por su responsabilidad, sensibilidad, y benevolencia, su estilo de crianza fue visto como más cálido.

A nivel local, se reconoce el estudio de Sánchez-Ossa, Hernández-Hernández, Castro-Pérez, y Quintero-Sabogal (2012), cuando se propusieron generar un acercamiento a los imaginarios

construidos por los jóvenes de Neiva en torno al tema de la Responsabilidad Social. Los investigadores parten del reconocimiento de ver la juventud local como una población que sí posee su propia interpretación del mundo, con sus propios imaginarios de los conflictos y apreciaciones alrededor de la crisis de valores.

El estudio de Sánchez -Ossa et al. (2012), tomó un enfoque cualitativo, acudieron a las entrevistas a profundidad aplicadas a veinte jóvenes con edades que oscilaron entre los 14 y 18 años de edad, de los cuales diez hacían parte del voluntariado de la Cruz Roja Colombiana Seccional Huila. A los participantes se les indagó sobre la solidaridad, las conductas de ayuda, la cooperación, el altruismo, la participación y finalmente sobre la responsabilidad social. Se reconoce en los datos recogidos, diferencias entre estos dos grupos de jóvenes, en relación a la actitud, pero también al lenguaje; señalan en sus resultados, diferencias en la forma de expresar los pensamientos entre quienes ejercen el voluntariado y quienes no hacen parte de ello.

Sánchez -Ossa et al. (2012) sugieren, finalmente, algunas ideas para atender al momento de considerar proyectos educativos desde los cuales se refuercen los imaginarios positivos con respecto a la Responsabilidad Social Juvenil. Para el estudio presentado en este documento tesis, su investigación se convierte en un antecedente, en la medida en la que inspira las oportunidades de ejecutar proyectos con población en edad escolar, relacionadas con el desarrollo moral, acercando a la solidaridad, un valor que puede llegar a ser relevante fomentar, como lo es el de la benevolencia.

2.2. Referentes Conceptuales

2.2.1. La Educación para la Paz y la pedagogía para la Paz

A lo largo de este referente, y desde diversos contextos y autores, se termina infiriendo que es posible ver y analizar la educación para la Paz, como un desafío. Con estas páginas sucede algo

similar. Si bien la paz posee una amplia gama de matices, la educación para la Paz también la tiene, aunque nadie ponga en duda su poder frente a la oportunidad de combatir las consecuencias tanto de la violencia estructural¹, como de la violencia cultural². Se trata de un reto que requiere de todo un compromiso ciudadano y estatal (Lederach, 1998).

Los referentes coinciden en validar la escuela como espacio óptimo, aunque no el único, para enarbolar la educación para la Paz; mientras algunos hacen énfasis en lo importante que es restablecer lineamientos, objetivos y métodos que impliquen su transversalización curricular, se tienen posturas que se inclinan por pensar en superar la preocupación por el engranaje teleológico, y que, en lugar de ello, la urgencia se centre en definir la implementación de una serie de actividades con diferentes grados de profundización educativa, que atiendan los intereses y necesidades de la población a la que se dirige (Jares, 1995).

Morin, Ciurana, y Motta (2006), anuncian con firmeza, la necesidad de fortalecer en todos los rincones del planeta, aquellas propuestas encaminadas a defender la dignidad humana y hacer resistencia a las diversas formas de violencia explícita o implícita, y que ha llevado al mundo a la crisis que hoy se vivencia; destacan, diversos autores que, para ese propósito, el ámbito educativo es el ideal.

Así como Jares (1995) insiste en que “la educación para la Paz desde la UNESCO prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional” (p. 10), se acepta que el esfuerzo es mundial; sin embargo, países como Colombia, que cruzan recientes procesos de diálogo y de acuerdos para dejar el conflicto armado a un lado, anhelan hablar de una paz duradera, y entre sus herramientas puede estar, precisamente, la educación para la Paz.

¹ Concepto introducido por Galtung hace medio siglo.

² Término precisado luego por el mismo Galtung (2016) como continuación semántica de la violencia estructural.

De alguna manera, Fisas (2011) se une al planteamiento de la UNESCO, cuando expone que educar para la Paz, sin duda alguna, implica considerar el conflicto, de tal modo que éste no sea confundido con la violencia (Galtung, 2003). El sistema escolar y a la estructura familiar, entre otros medios, están convocados a tomar la iniciativa de alejar las futuras generaciones, de toda forma de violencia y que, de igual manera, se brinde con su implementación, formas de preparar a los individuos en el manejo de los "inevitables conflictos" (Fisas, 2011, p. 4).

De la misma manera como diversos medios se han empleado para legitimar la violencia estructural y darle cabida a la violencia cultural, la cultura de paz puede llegar a través de la educación, de modo que se logre motivar a los sujetos en el proceso de la deconstrucción de aquella violencia (Fisas, 2011).

Ahora bien, en el intento por caracterizar la pedagogía para la Paz, puede mencionarse a Freire (1970; 1993; 2001) con sus diversos estudios y postulados enraizados en la Pedagogía de la Liberación; pero también a Maturana (1997b), con la Pedagogía del Amor, y a Kaplún (1998), con postulados sobre la Pedagogía de la Comunicación, entre otros; todos ellos "conciben la pedagogía como una vía orientada a favorecer la vida en todas sus dimensiones y manifestaciones por sutiles que estas sean" (Castillo, Flores, y Miranda, 2014, p. 315), y eso, llevado a la escuela, es pedagogía para el fomento de las diversas paces.

Lo cierto es que el hilo conductor para que la escuela vuelva sus ojos a la Paz, es aquel cuyas formas de pedagogía se encuentren comprometidas con brindarle a los estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje, sustentados en el reconocimiento del otro, asumiendo relaciones de diálogo, y promoviendo manifestaciones de respeto, justicia y tolerancia. Es posible que ello se alcance aplicando técnicas que se enmarquen en la empatía, el afecto, la compasión y el cariño.

De este modo, son diversas las pedagogías que coinciden en las paces, puesto que abanderan en las aulas encuentros en donde las relaciones interpersonales, pero también las personales, se alejen de formas violentas que lo único que han hecho es darle cabida a la discriminación, a la desigualdad, al egoísmo y a formas de injusticia.

De esta manera, concebir diferentes paces, tiene un propósito que no es otro que el de garantizar mayores oportunidades para que los sujetos sostengan una mejor convivencia en medio de las diferencias. Como puede aceptarse, son varias las posibilidades de reinventar la escuela con pedagogías que pretenden afirmar los Derechos Humanos y promover la paz tan anhelada. Son pedagogías que coinciden en reconocer y valorar los sujetos socioculturales que hacen parte de la escuela y de la sociedad.

Todas estas propuestas de pedagogía exigen el reconocimiento del otro como un sujeto emocionalmente libre, y permanentemente invitan apostarle a un desarrollo cognitivo ligado a componentes afectivos; allí es cuando el docente asume procesos formativos cercanos a la empatía, la autenticidad, el diálogo, la ternura y el rescate por el valor de la vida. La pedagogía por la Paz es una postura que, para Colombia, no deja de estar marcada por la incertidumbre; y no es para menos: Se trata de concebir una naturaleza cuyos "factores atraviesan la realidad social" (Echavarría-Grajales, Bernal-Ospina, Murcia-Suárez, González-Meléndez, & Castro-Beltrán, 2015, p. 64) de este país.

Lo anterior da lugar a poder percibir la escuela y su manera de comprometerse con la pedagogía por la Paz. Se trata, pues, de albergar una educación y una pedagogía por la Paz que reconozca la gama de sentires y decires de la población estudiantil (Quintero y Oviedo, 2018). La sociedad entera espera que las escuelas construyan una niñez pacífica. A pesar de ello, éste sigue siendo un campo para explorar.

2.2.2. La ética del cuidado y la pedagogía del cuidado

Pensar en los enfermos y el cumplimiento de sus derechos, es una manera sencilla de profundizar en el concepto de la ética del cuidado (Busquets-Surribas, 2008). Pero su definición aquí va más allá de la ofrecida en el ámbito de la salud, campo en donde se viene hablando del tema hace varias décadas; se trata aquí de acercar esta teoría, a la pedagogía en sí. (Domínguez-Alcón, Ramió-Jofre, Busquets-Surribas, & Cuxart-Ainaud, 2018)

De esta manera, puede entenderse al cuidado como un modelo que “incluye la propia experiencia, el proceso social, y las dimensiones de amor, cariño y trabajo. Define un tipo de relación social específica, que va más allá del servicio, de las emociones, la empatía y el afecto” (Domínguez-Alcón, Ramió-Jofre, Busquets-Surribas, y Cuxart-Ainaud, 2018, p. 65).

Condiciones todas, propias del ámbito escolar, pero sin duda, de la cotidianidad.

En sus contextos más cercanos, el ser humano y la sociedad en sí requiere atender problemas morales, y en esa experiencia vital, acude al paradigma proclamado tras la ética del cuidado. Es decir, innato al individuo, existe una predisposición a buscar atender las cuestiones morales desde los diferentes puntos de vista; la inclinación humana sostiene un pensamiento moral, según el entorno. En esa medida, se fortalece un juicio pensado sobre las partes que intervienen en el problema y los sentimientos que afloran; es, entonces, cuando se habla de la ética cuidado.

(Gilligan, 1985)

Desde la conceptualización de Gilligan (1985), la ética del cuidado es un modelo del desarrollo moral, y no solo “una de las teorías que permite explicar los procesos de construcción de ciudadanía de las mujeres” (Parra y Cortés, 2009, p. 206). Es una postura que surge a partir de esa identidad que, por tradición, ha sido de la mujer y que vincula el aspecto relacional, de modo que la capacidad moral da cabida a la otredad. Es con Gilligan que comienza a concebirse dentro

del desarrollo moral, la postura que acepta la forma en la que los sujetos se inclinan, por lo menos en la esfera privada, a sostener empatía por los otros.

Siguiendo a Gilligan (2013), el individuo y la sociedad en sí, asumen un costo al no considerar el cuidado frente al otro, tal vez olvidando que, gracias a ese cuidado, la especie humana ha sobrevivido. En caso de que el sujeto no llegue a responsabilizarse frente a actuaciones en las cuales su postura debió ser íntegra y respetuosa (Gilligan, 2013), genera conflictos que pudieron haber sido evitados. La humanidad está convocada a facilitar el bienestar, la preservación y la proyección de las potencialidades de quienes lo rodean, y para eso no siempre funciona la ética de la justicia.

Con toda certeza Tronto señala, refiriéndose a la ética del cuidado, que ésta es “un bien social intrínseco a la persona, una postura moral de la sociedad y sus instituciones políticas y sociales” (Cuxart-Ainaud, 2018, p. 6). Mientras que la ética de la justicia determina si un comportamiento es o no correcto, en función de normas preestablecidas, siguiendo exclusivamente patrones de regulación; se encuentra que, en este otro modelo, el de la ética del cuidado, el sujeto se inclina por atender, tanto la situación concreta, como a sus actores (Busquets-Surribas, 2008).

Pensar en una pedagogía del cuidado, implica que, por lo expuesto hasta aquí, se materializa en el momento en el que se esmera la escuela por desarrollar habilidades alrededor de la atención merecida a la particularidad, al contexto, a la red de relaciones interpersonales, a las actitudes y las capacidades de acompañamiento que un sujeto puede encontrar desde su rol.

En esa medida, la escuela que piensa en la Paz, asume una pedagogía convincente: la pedagogía del cuidado; lo hace, cuando fomenta, entre otras habilidades, la escucha activa, los diálogos constructivos y el respeto por los puntos de vista de los demás. Es aquí en donde la ética del cuidado y los propósitos planetarios, se relacionan.

Con Noddings se rescata esa manera humana, y casi invisibilizada, de tener en las aulas seres sensibles, afectivos y flexibles (Taggart, 2016), frente a situaciones que no necesariamente deben ser articuladas con los criterios normativos. La experta sostiene que la escuela posee el potencial para hacerle frente a los dilemas sociales y que, aun asumiendo el reto del desarrollo intelectual en los estudiantes, la prioridad debe girar en torno al crecimiento del desarrollo moral en cada uno de ellos (Noddings, 1984).

2.2.3. Empatía y pedagogía para la paz

Dado el interés de este estudio en la empatía, en este referente descansa la conceptualización ofrecida por Edith Stein (2004) al respecto. Stein ahondó en la escuela fenomenológica de Husserl (Céspedes-Solís, 2014)³; pero en conexión con la fenomenología, este referente no profundiza. Lo que sí se trae como fuente que enmarca el presente estudio, es la manera como Stein aborda el enlace entre empatía y educación; vínculo que luego se relacionaría con el engranaje resultante de cultura empática y pedagogía por la Paz.

Stein (2004) expone que en cada sujeto existe la oportunidad de entender lo que al otro le sucede; sin embargo, es un entendimiento que supera la simple comprensión. La empatía, avanzando en su carga semántica, “es la captación o aprehensión de las vivencias ajenas” (Caballero-Bono, 2012, p. 16); captación que no es necesariamente “sentimental” como cuando en el léxico común se habla de “química” entre los sujetos, sino que es una manera de extender la compenetración que se hace de ese otro, de modo que entra en juego la imitación de lo experimentado por él, así como la ejecución intencionada o condicionada, de su acción (Muñoz-Pérez, 2017).

³ Edith Stein desarrolló en su tesis doctoral el concepto de Empatía, a raíz de los pocos acercamientos que descubría en las propuestas de Husserl, su maestro y director de tesis. (Martínez-Barragán, 2019)

En dicha aprehensión, se ve implicada “una compenetración transitoria con la otredad a fin de comprender la vivencia ajena como propia” (Bertolini, 2017, p. 12); una hábil zambullida en aguas ajenas, para dar paso luego sí, a la transformación propia de quien ejerce la aprehensión, porque se le ha permitido conocer al otro, para, de inmediato, conocerse a sí mismo; es un ejercicio de la moral, en el cual se le permite al otro, ser “partero de la propia mismidad” (Bertolini, 2017, p. 14).

Así pues, con la conceptualización brindada desde Stein (2004), y sin ahondar en su vínculo meramente teológico y metafísico, este aparte resalta la síntesis steiniana dentro del “destino social de la educación” (Bertolini, 2017, p. 9), puesto que a Stein (2004) le preocupó siempre “la idea del hombre y su formación” (Céspedes-Solís, 2014, p. 23).

En efecto, con Stein (2004) se ratifica que la escuela debe asumir el compromiso de sostener pedagogías que le permitan a un país como éste, construir las paces. Ella trasmite con sus postulados, que “para llegar a ser quien se es, se precisa del encuentro y la relación con el otro. Una apertura al espíritu subjetivo” (Céspedes-Solís, 2014, p. 26) que, sin duda, puede estarse fomentando desde la pedagogía, con la intención de formar sujetos empáticos, tolerantes, respetuosos y benevolentes.

No obstante, acercamientos como el de Carpena (2016), deben traerse a este referente, cuando señala que “el ser humano puede ser empático y, si esta capacidad puede ser desarrollada, la educación tiene un papel fundamental en el camino” (p. 16). La empatía, siendo consecuente con el intento por llevar a los actores educativos a procesos desde los cuales se instauren las paces, se convierte en una postura enriquecedora de la pedagogía por la Paz.

A la par de algunos postulados que advierten cómo “la educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política” (Fisas, 2011, p. 6), se descubre que la

empatía puede rodear propuestas pedagógicas vinculadas al desarrollo moral. El reto planteado desde este referente conceptual, no difiere del de considerar la necesidad de tener en la escuela colombiana, “estrategias que puedan desarrollar la empatía y evitar su deterioro” (Moreto, González-Blasco, y Piñero, 2018, p. 172).

2.2.4. Benevolencia

Al margen de considerar un hilo conceptual con el que se abarquen las estrategias pedagógicas para fomentar la empatía y evitar aquel deterioro señalado por Moreto et al (2018), se concibe la benevolencia. Para ello, esta parte de los referentes, asumiendo que en el marco de la naturaleza humana, la sensibilidad moral es abarcadora (Badía, 2013), se expone el término “benevolencia”.

En estos referentes al concepto benevolencia, son contundentes las percepciones de Hume, pero también se acogen otros estudiosos del desarrollo moral, entre quienes se cuenta a Hutcheson, de modo que su conceptualización brinde luces constantes durante la presente investigación. Sin embargo, es con Spaemann (1991) que se reconoce un aporte bastante claro al tema de la pedagogía por la Paz.

El interés por el concepto benevolencia, se enmarca en la cultura de la empatía, y ésta a su vez, en la ética del cuidado; de modo que dentro de este discurso ético, debe empezarse señalando, que para algunos expertos, la benevolencia es un atributo, y como tal, su ejercicio opera dentro de la libertad que caracteriza al individuo (Elósegui-Itxaso, 1990).

Si bien se trata de precisar que, como virtud, la benevolencia no se inserta en el componente intelectual, sino que lo hace en el desarrollo moral; el individuo benevolente se inclina por deleitarse en la felicidad de los demás (Badía, 2013), y precisamente allí, en ese deleite, es en donde se perciben dos vertientes: La de Hume, y la de Hutcheson.

En ese sentido, se tiene a Hume, quien piensa que los afectos humanos operan de manera parcial, de modo que el afecto no es el mismo para todos los sujetos; mientras que, por otra parte, Hutcheson se inclina por considerar que los individuos originalmente cuentan con una benevolencia desinteresada (Iwasa, 2011). Por su parte, Spaemann (1991) también dedicó esfuerzos académicos a comprender la benevolencia, mostrándola como una actitud “característica de los seres racionales” (Pro, 2017, p. 18).

Un ejemplo claro de este concepto, y que en el fondo también lo es común para Hume como para Hutcheson, se da cuando el sujeto requiere deliberar frente a una situación cuyas circunstancias no son todas conocidas; él puede evitar exponer el juicio moral, pues reconoce que es un mecanismo severo; en lugar de ello, puede acoger las facultades intelectuales para aclararlo. Hume considera que, frente al caso de que todas las circunstancias sean clarificadas, ya no es la razón la que juzga, sino que es el corazón, el sentimiento; ese es un acto benevolente (Echegoyen-Olleta, Historia de la Filosofía. Volumen 2: Filosofía Medieval y Moderna., 2019).

Ahora bien, se descubre que con Hutcheson, lo que es moralmente importante no es una acción en sí misma sino la benevolencia en la acción; pero es con Hume, que se introduce por primera vez la clasificación de las pasiones humanas. Hume expone que el hombre tiene la libertad para inclinarse por pasiones que se caracterizan por la calma, o pasiones que se tildan de violentas; los sentidos de la moral y de la belleza, son ejemplos de lo primero; según ello, las ansias del bien y la aversión al mal son idénticos o incluyen estos sentidos. En la misma tónica, Hume señala que el predominio de las pasiones tranquilas sobre las violentas, encarnan la disposición de una persona con "fortaleza mental" (Radcliffe, 2006, p. 357).

Cuando se acepta que al igual que no se es tan simpático con las personas que se encuentran fuera del círculo inmediato, como con los seres más allegados, o que las personas no alcanzan a

ser afectuosas con los extranjeros, tanto como lo son con los de su terruño (Iwasa, 2011), se comprenden los postulados de Hume. Al igual, Spaemann hace referencia a “una jerarquía escalonada dentro de la benevolencia universal” (Spaemann, 1991, p. 160), que, en últimas, amerita fortalecer, al punto de alcanzar el bien, la paz y la felicidad.

Con la visión ética de Spaemann (1991), es que se deduce la manera como el sujeto alcanza a establecer ciertas condiciones ideales para su vida en sociedad, tales como los valores comunes y las normas morales, que permiten

el establecimiento de acuerdos entre los hombres. No obstante, Spaemann recuerda la importancia capital que tienen los diálogos reales, en los que entramos en contacto con otros seres racionales como nosotros, que nos pueden persuadir con sus opiniones, operándose así una transformación en nuestros propios intereses (Pro, 2017, p. 28).

Capítulo III. Metodología de Estudio

En el presente estudio, se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una estrategia pedagógica para la Paz, fortaleciendo la cultura empática y la Ética del cuidado, teniendo como hilo conductor la virtud de la Benevolencia.

El trabajo parte de reconocer la posibilidad de introducir transformaciones en las prácticas pedagógicas dadas en las aulas de clase, que surjan como resultado de un proceso de reflexión-acción-reflexión, desde el cual se generen métodos de creación e innovación.

Precisando estas consideraciones, el estudio se sostiene desde el enfoque cualitativo en su dimensión participativa, decisión que se fundamentó en los siguientes elementos:

a) Comprensión de lo humano. Los seres humanos logran dar cuenta de su visión del mundo a través de las narraciones que construyen sobre su particular experiencia.

La experiencia humana, la cual se construye a partir de la reflexión sobre lo vivido, configura la subjetividad y se constituye en un elemento para la transformación del significado que se les atribuye a las respectivas experiencias vitales. En esa medida, se acude a la metodología participativa, por ofrecer la posibilidad de construir dichos procesos de reflexión.

b) Constitución de la singularidad y la pluralidad. La experiencia humana configura la historicidad y temporalidad del sujeto. Por ello la participación propicia experiencias reflexivas que contribuyen a la comprensión de la singularidad y pluralidad

c) Lenguaje. El lenguaje es constitución y expresión del ser en el mundo, una mediación de carácter ontológico que manifiesta y representa la realidad. El lenguaje expuesto en las narrativas, materializa lo vivenciado, y permite reconocer el impacto de la experiencia en la configuración de la subjetividad.

Las metodologías participativas, como las acogidas en este tipo de estudios, potencian la expresión a través de los lenguajes, posibilitando el reconocimiento de situaciones que, de otra manera, no saldrían a la luz (Quintero y Oviedo, 2018).

3.1. Enfoque

Este trabajo de investigación se abordó desde el enfoque cualitativo de la investigación social. Para el desarrollo del mismo, se optó por esta decisión epistemológica, en la medida en que se pretendió aportar en la comprensión y transformación de prácticas pedagógicas de paz, desde contextos situados, y siguiendo los lineamientos conceptuales de la ética del cuidado como apuesta que posibilita la valoración de las diferencias y el reconocimiento de la pluralidad.

Los rasgos cualitativos presentes en este trabajo son:

- Reconocimiento y visibilización de 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.
- Comprensión e interpretación de fenómenos propios de la educación para la paz, particularmente los vinculados con las emociones y la empatía, así como los relacionados con el fortalecimiento de la virtud de la Benevolencia; ello, con el convencimiento de que desde ahí se contribuye a la transformación de las prácticas pedagógicas vinculadas a la educación para la paz.
- Identificación y Fortalecimiento de las prácticas que contribuyen a estrechar lazos en la vida con los otros.
- Valoración y reconocimiento, tanto de las acciones, como de los saberes propios, presentes en los integrantes de la comunidad educativa participante en este estudio, en relación con el fortalecimiento de la cultura empática.

3.2. Diseño metodológico

En coherencia con el enfoque de investigación, la presente propuesta tiene las características propias del tipo de investigación crítico social. El enfoque en mención se caracteriza fundamentalmente por provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene, fundados en la indagación, la obtención de datos y la comprensión de la realidad en la que se inserta el estudio (Melero-Aguilar, 2011). En este sentido, la ciencia crítica (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995), señala “que la metodología constructivista interpreta el significado de las experiencias humanas, la crítica, se centra en el análisis crítico de la ideología dominante” (p. 31).

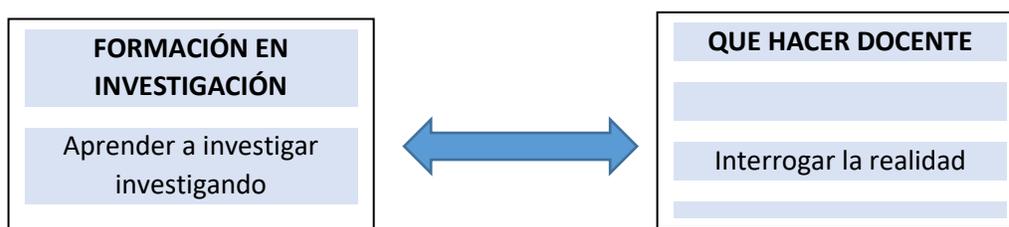
Siguiendo a Melero (2011), el paradigma crítico social incluye a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos, y de ser generadores de cambio. Por ello, la Investigación Participativa, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social. La Investigación Participativa involucra a la población, en todas las fases del trabajo e implica, según Park (1992), “una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida” (p. 137). En este sentido, siguiendo a Park, se trata de que “la gente conozca cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son, (...) y obtenga las herramientas que le permitan conocer el fin de tanta desgracia” (1992, p. 137)

3.3. Fases

El presente trabajo de investigación, sugirió las siguientes fases:

- **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

relación a la 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 de los investigadores en formación, implementando la metodología de aprender a investigar, investigando. Los vínculos entre el proceso de formación en Investigación y el quehacer docente de los investigadores en formación, se expresa en el siguiente gráfico:



- **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, las cuales no deben ser leídas como dificultades, sino como vacíos y oportunidades de fortalecimiento, se propone la creación de acciones y prácticas pedagógicas, las cuales serán 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. El eje del trabajo fue Pedagogía del Cuidado para la Paz, orientado al fortalecimiento de la Cultura empática, atendiendo a las dimensiones: Relacional, Comunicativo, Estético-cultural, Narrativo y Sensibilidad.

- **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 en contextos situados (en este caso, las Instituciones educativas) de las acciones y prácticas pedagógicas creadas en la fase anterior.
- **Sistematización.** Las acciones y prácticas pedagógicas creadas e implementadas en la fase anterior, se sistematizaron siguiendo los presupuestos 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.

- **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.

3.4. Actores de la experiencia

Esta investigación se desarrolló con la participación de 20 estudiantes (12 niños y 8 niñas) entre los 9 y los 11 años de edad, del grado 5º/2019 de educación básica primaria, de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas” -sede Mauricio Sánchez García”, ubicada en la Comuna Uno de la ciudad de Neiva – Huila (Colombia).

3.5. Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos utilizados por los investigadores para recoger información y datos relacionados con el tema de estudio fueron: cuestionarios con preguntas estructuradas, talleres, entrevistas, observación directa, el registro de las prácticas sociales en un diario de campo, la observación de actitudes de los participantes, aspectos culturales, percepciones intrínsecas y extrínsecas, relaciones y consideraciones pertinentes para hacer el análisis y estudio de casos para generar matrices que nos permitieron establecer algunos hallazgos y conclusiones.

3.6. Procesamiento de la información

Esta etapa se desarrolló en dos momentos:

1. Sistematización de la información recolectada en los talleres.
2. Sistematización de la experiencia vivida. En el primer momento, el propósito era identificar los principales patrones comunes con relación a los saberes sobre benevolencia. Para ello, se sugirió el procedimiento del análisis inductivo o de textos libres, el cual implicó la reducción del texto en códigos.

Para el análisis, se siguió el proceso propuesto por Álvarez-Gayou (2005), y Miles y Huberman (1994). Los pasos fueron:

1. Recolección de la información: Ésta se dio a través del registro sistemático de notas de campo recogidas en los talleres, la obtención de documentos escritos, orales, guías, talleres de diversa índole, y de la realización de entrevistas, y observaciones.

2. Captura, transcripción y ordenamiento de la información: La captura de la información se hace a través de diversos registros electrónicos grabación de audio, visual. En el caso de documentos, a través de la recolección de material original, o de la realización de fotocopias o el escaneo de esos originales. Y en el caso de las notas de campo, a través de un registro en papel mediante notas manuscritas.

3. Codificar la información: Este paso consiste en separar y agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por quien investiga, o los pasos o fases dentro de un proceso (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Los códigos, asignaron unidades de significado a la información obtenida durante la investigación. El agrupamiento de los trozos de información posibilitó la elaboración de conclusiones.

4. Integrar la información: En esta última etapa, se relacionaron las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí, y con los fundamentos teóricos de la investigación.

3.7. Elementos éticos del estudio

Para la realización del estudio, se tuvieron en cuenta los aspectos de: Derecho a la privacidad (en relación a los sentimientos, actitudes, valores, información personal, etc.), Derecho a la determinación personal, Derecho a la conservación de la integridad personal, Derecho a no recibir ofensas,

Se tomaron medidas de comprensión y contención emocional para prevenir lesiones a la integridad física, psicológica y social de las personas que participen de la investigación. Se

obtuvo el consentimiento de los padres de familia y/o acudientes de los niños(as) participantes en la investigación (Ver Anexo), para el desarrollo de las actividades.

3.8. Validez y Confiabilidad

En el presente trabajo se tuvieron en cuenta los criterios propuestos por Maxwell (1992). El autor en mención propone una validez descriptiva referida a la exactitud con la cual los hechos son recogidos sin ser distorsionados, por el propio investigador; una validez teórica entendida como las elaboraciones que el investigador desarrolla durante el estudio; la validez evaluativa conlleva reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye un significado a los hechos observados. Teniendo en cuenta estas consideraciones en este trabajo de investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Trabajo prolongado y observación persistente (Creswell 1998), el cual se relaciona con la permanencia de los investigadores en el campo.
- Confirmación con los participantes (Creswell (1998))
- Revisión jueces (Johnson, 1997)

Dentro de las estrategias utilizadas para dar validez al estudio, se pueden mencionar las siguientes:

- Comparación constante entre los datos brutos y los códigos que emergieron en los distintos momentos, con el fin de corroborar las lecturas descriptivas e interpretativas de los mismos.
- Los textos descriptivos e interpretativos fueron presentados al asesor del proyecto para verificar la fiabilidad y coherencia de las interpretaciones.
- Comparaciones constantes entre los conceptos emergentes y las interpretaciones construidas a nivel conceptual.

Capítulo IV. Hallazgos

El presente capítulo comparte las evidencias de los hallazgos de la investigación, desde un enfoque cualitativo. El objetivo del estudio fue configurar una propuesta pedagógica que permitiera en sus participantes, el reconocimiento e identificación de elementos en torno a la benevolencia, de modo que también se concibiera su fortalecimiento.

Los actores que hicieron posible esta investigación fueron veinte escolares del grado quinto/2019 de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas”, -sede Mauricio Sánchez García, jornada de la mañana. Esta Institución, se ubica en la Comuna Uno de la ciudad capital del departamento del Huila. Para la descripción del contexto, se dedica un primer apartado de este capítulo.

4.1. Descripción del contexto -Actores y Escenarios

La presente investigación responde al contexto que rodea al municipio de Neiva, capital del Departamento del Huila. De esta manera, se describe en este aparte, información general del contexto con el que se describe al Huila, para terminar, abarcando información clave que sitúa a Neiva y, en ella, a la Comuna Uno, hasta terminar contextualizando la Institución Educativa INEM y, más específicamente, describiendo la sede escolar en donde se plantea inicialmente esta propuesta. Los lentes de la paz como cultura, le otorgan el enfoque con el que se ha trazado este capítulo; enfoque, con el que igualmente se puede apreciar el presente estudio en toda su extensión.

4.1.1. Contexto departamental

Para entender mejor la manera como han afectado las diversas situaciones de violencia a los pobladores de la región Surcolombiana, es de vital importancia el reconocimiento de los hechos que han ocurrido en el territorio en donde se encuentra inmersa la presente propuesta de

investigación; para eso, el primer paso consiste en trasportar la mente a 1886, año en el que se proyectó al Huila como una necesidad, para decirlo con Torres (2001):

La división territorial colombiana plasmada en la naciente Constitución de 1886, buscó “garantizar los equilibrios políticos regionales entre liberales y conservadores para fortalecer el gobierno central y permitir su tarea” (Torres, 2001, p. 51), antes que “tener en cuenta las trayectorias históricas de las regiones y sus identidades culturales” (Torres, 2001, p. 51); fue así como en 1905 surgió el Huila como Departamento al ser separado del Tolima.

El Huila, como un nuevo departamento, se mostró como una región con poca comunicación con el centro del país, aun siendo agrícola y ganadera; de mayorías políticas conservadoras, y con una fuerte influencia de la iglesia católica; dos situaciones que en el curso del siglo XIX fueron cambiando debido a cuatro hechos históricos de gran relevancia:

- Tren, prensa diaria, la radio, el cine, la creación de emisoras locales, la carretera a Bogotá, torres repetidoras, teléfonos automáticos, acceso a satélites, teléfonos celulares e internet (Torres, 2001), marcan el departamento década tras década. Finalizando el siglo XIX, el Huila comenzó a desterritorializarse en lo cultural ante las ofertas de los canales internacionales de televisión a través de las antenas parabólicas. Eran los 90, cuando se le permitió al departamento la conexión con el centro del país y la comunicación con el mundo.

- En las últimas tres décadas, el Huila toma gran fuerza a raíz de la explotación petrolera, la generación de energía y los cultivos ilícitos; estos factores se convirtieron en nacientes alternativas de producción económica en el territorio huilense.

- Por otra parte, se aprecia la presencia de nuevos partidos políticos y cívicos a pesar de las hegemonías conservadoras de la región.

□ Finalizando el siglo, sin embargo, se aprecia en el Huila la aparición de nuevas confesiones religiosas al lado de la religión católica (Torres, 2001).

Por otra parte, y para este análisis se debe tener en cuenta la configuración geográfica del Departamento expuesta por Torres (2001), donde “existen tres grandes espacios naturales: el río, el desierto y la sierra” (p. 52), que se han transformado en espacios culturales al ser apropiados y dominados por sus habitantes, dando lugar a una reorganización del territorio y a rasgos propios “en cuanto a propiedad y usos de la tierra, tipo de familia, analfabetismo, concepciones religiosas y políticas” (p. 52).

A partir de su constitución han existidos diversos intentos de reorganización del departamento ligándolo a otros o subdividiéndolo para formar nuevas regiones, a través de una propuesta fragmentadora que aspira a vincular al Tolima con el eje cafetero antes que con el Huila y separar de este al Municipio de San Agustín para anexarlo al Cauca y, otra “integradora en la que el Huila construiría una alianza estratégica o región con los departamentos del Cauca, Caquetá y Putumayo” (Torres, 2001, p. 53).

Entre las culturas hegemónicas constitutivas del departamento del Huila entre 1905 y 1948, se encontraban los clérigos y los terratenientes; pero al lado de ellos, y según la coyuntura política, se encontraban los dirigentes políticos de los partidos tradicionales, los altos funcionarios públicos y los grandes comerciantes.

Por lo contrario, los subalternos en la sociedad huilense, eran los pescadores y los bogas (en el río), los vaqueros y los peones (en el desierto), los arrieros, aparceros y jornaleros (en la sierra) (Torres, 2001). Pero también se destacaban por los servicios que prestaban, los cosecheros del café y el arroz, los matarifes, los zapateros, las modistas y los sastres, los obreros calificados en

oficios nuevos como eran las reparaciones de autos y de aparatos eléctricos (Torres, 2001), entre otros.

Como se puede suponer, en el Huila, al igual que buena parte del territorio nacional, se pregona la necesidad de construir una cultura de paz; pero su contexto es particular: el huilense fácilmente se inhibe o se reprime; no en vano el gentilicio con el que se conoce al nacido en este departamento es ‘opita’; de modo que pensar en el huilense, es pensar en un sujeto con elevada ingenuidad, con tendencia a la indiferencia y caracterizado por su pasividad.

Con Torres (2001), se ratifica que “en el imaginario nacional, los huilenses aparecen como gente sin iniciativa, mayordomos y Celios” (p. 48)⁴. Los huilenses son fruto de una cultura oral, escrita y audio visual; en cuanto a la cultura oral se usaron las normas de urbanidad y la solemnidad del sermón incluyendo descripciones aterradoras del infierno o del futuro y parábolas o anécdotas para atemorizar a su población; igualmente se utilizaron los refranes populares para expresar con ellos su visión del mundo y generar miedo y manipulación. (Torres, 2001)

Por otro lado, la cultura dominante recurrió a la cultura escrita para presentar sus concepciones y consolidar su poder; la escuela era el medio predilecto para legitimar dicho poder; institución que pasó de ser religiosa y privada a laica y oficial, de utilizar metodologías utilitarias pasivas a activas, y de querer formar seres letrados a formar seres prácticos, como era la aspiración de los liberales. La escuela fue memorística, recitadora, silogística y, para las minorías más pudientes, “se limitaba a venerar y declamar la cultura escrita, pero no a someterla al análisis ni, menos, a concebir las herramientas que pudieran renovarla” (Torres, 2001, p. 55).

⁴ Apelativo con el que se conocen en el país a las personas de Huila, y destacado en el humor colombiano, buscando con ello enaltecer los valores que tienen las personas de este departamento.

Desde la época de los 90, el Huila se encontraba dentro de los departamentos con más altos niveles de locura, ansiedad, depresión y alcoholismo (Torres, 2001); era desde esa época, una región que se acostumbraba a la violencia y con ella, a la falta de respeto por la vida; ha sido común vivir en el Huila, entre sobre saltos, cambios y desconciertos.

Se presentaron variados desarrollos en la sociedad y con estos, distintas consecuencias que alteraron la cultura y la visión del mundo, proponiendo nuevos modos de vida y el deseo de otros consumos, al incorporar en la sociedad la vida nocturna, el dinero fácil, el derroche consumista y, por su puesto, otras violencias, impidiendo el desarrollo agrícola (plagas, enfrentamiento armado, falta de financiación y mercado para los pequeños productores) (Torres, 2001).

En menos de tres décadas, el Huila pasó de un departamento pobre, rural, insular y atrasado, a uno con posibilidad de recursos económicos, urbano (al menos estadísticamente), vinculado al acontecer del planeta, y con desarrollos mineros y energéticos. En el Huila comenzó a consolidarse una pequeña clase profesional y los éxitos del narcotráfico, en personas de sectores populares, haciendo prosperar el dinero fácil y el consumismo que se pregonaba por los medios masivos.

Las transformaciones apreciadas en el Huila, también lo llevaron a que los valores colectivos imperantes cambiaran radicalmente, pasando de valores como la solidaridad, la confianza en la palabra empeñada, la identidad de grupo político y religioso, a la envidia disfrazada de competencia, al individualismo y al escepticismo, caracterizándose su población por la ansiedad, la desconfianza y el temor (Torres, 2001).

4.1.2. Contexto municipal

En Neiva, hacia finales del siglo XIX, los agentes de la economía eran hacendados, negociantes y comerciantes, con ellos, tienen una incipiente acogida los primeros bancos en

Neiva y Aipe. La extracción de oro y plata (material para acuñar moneda) promovió la acumulación de capital y el funcionamiento de empresas mineras locales y extranjeras (Alcaldía de Neiva, Universidad Surcolombiana, Institución Educativa Normal Superior de Neiva, 2018)

La acumulación de riqueza se relacionó con la tenencia de tierras, con la adquisición y venta de terrenos, pero también de bienes inmuebles, a lo que se sumó la producción agropecuaria y la explotación de los recursos naturales (quina y caucho); la minería fue un factor igualmente relevante, junto al comercio de mercancías, su producción y comercialización (Universidad Nacional de Colombia y Academia Huilense de Historia, 2013).

Quienes vivieron el siglo XIX, dan cuenta de la manera como el comercio de mercancías ingresaba por el río Magdalena; en el Tolima Grande se presenciaba esto, desde el sitio conocido como Arranca Plumas en Honda, hasta el puerto el Caracolí en Neiva; los medios para desplazarse por el río, eran los champanes y canoas, con trayectos de más de treinta días (16 bogas conformaban la tripulación de un champán, y un menor número, lo hacían en las canoas):

(...) entre Santa Marta y Honda era necesario navegar contra la corriente, para lo cual las bogas utilizaban la pértiga o palanca cerca a la orilla y aprovechaban también los barrancos para empujar la embarcación con fuerza, mientras proferían a gritos obscenidades, insultos y rezos. (Restrepo, 2013, párr. 6)

En cuanto llegaba la mercancía al puerto El Caracolí, en Neiva, se optaba por uno de estos dos caminos: una ruta sería hacia el norte, pasando por La Unión (hoy municipio de Tello), Baraya y Colombia, y otro rumbo era hacia el sur, pasando por Campoalegre y Pitalito.

Aunque Neiva siga contando con privilegios topográficos, permitiendo de manera priorizada la comunicación terrestre y aérea, la oportunidad de sostener la comunicación acuática del sur colombiano con el resto del país, persiste; hoy se habla del potencial que se tiene de perfeccionar

la comunicación entre el resto del país con regiones fronterizas, como lo son Venezuela y Ecuador; pero, incluso, se hacen planes de avanzar mecanismos y acercar al país con el Brasil, el Perú y Panamá (López-Alvarado, 2018).

En la política, el diario vivir de los ciudadanos se ha observado influenciado por las ideas liberales y la iglesia católica. Los primeros, con las libertades del hombre y proclive a la generación de un gobierno laico, considerando el desarrollo económico y social a través de la explotación comercial, financiera y los negocios en general, y con gran aceptación de las ideas ilustradas (Academia Huilense de Historia y Universidad Nacional, 2013), pero la presencia y poder de la religión católica era evidente, que en la parte más central del casco urbano, se ubicaban desde entonces, los templos de Santa Bárbara y Colonial.

Es así como desde el siglo XIX, un buen número de ciudadanos neivanos se han identificado con la autoridad suprema, los preceptos católicos y la compostura moral. Los habitantes aparentemente siempre se han tolerado y podido convivir; pero las ideas conservadoras y las liberales, por momentos llegaron a generar pugnas en el diario acontecer, y para persistir en las diferencias de pensamiento, se valían de la prensa local (Academia Huilense de Historia y Universidad Nacional, 2013).

La educación impartida, de gran importancia en la formación de la conciencia social, se constituyó en factor de conflicto por la orientación dada a esta, según el gobierno de turno; los liberales excluían el credo religioso en procura de hombres libres, mientras que el gobierno con posturas cercanas al catolicismo, hacía prevalecer la religión y la cultura, amparado en la Constitución Política de 1886, y en el Concordato de 1887; se concebía en ellos la idea de formar al hombre huilense con principios morales, caracterizado, además, por la pureza de costumbres y la laboriosidad del agro.

La vivienda de las primeras décadas del siglo XIX, en su mayoría, correspondía a una construcción en bareque y palmicha, a excepción de algunas casas de la plaza mayor edificadas con calicante (mezcla de cal, agua y arena principal), techo de teja de barro, algunas de ellas con pieza de mirador en la esquina a manera de balcón; eran casas de dos y hasta cinco piezas, con puertas de madera, y algunas forradas en cuero; las casas contaban con dos y hasta tres solares, con cerca de madera o guadua, o algunas con tapia pisada. Los solares eran tan extensos que se denominaban mangas, considerándose en ocasiones fincas con pasto y plataneras. (Universidad Nacional de Colombia y Academia Huilense de Historia, 2013).

Las anteriores referencias de la Neiva por comprender, señalan la manera como las formas de violencia surgían en este territorio, y sirven de base para develar sentidos subyacentes en el contexto de la Comuna Uno de la capital huilense, la institución educativa focalizada (INEM), y el grupo seleccionado para la presente investigación. Estudiar su contexto es acercarse al pasado y tratar de percibir el presente; es asumir la afectación de este pasado al contexto del aula, confirmando sin ambigüedades, esa compleja red de situaciones que configuran la educación y la cultura en los niños y jóvenes de la localidad.

Desde el capítulo anterior de este documento, se ha intentado plasmar como necesidad, la forma de regresar a la benevolencia; una benevolencia vinculada a la ética del cuidado, y desde luego, relacionada con los procesos formativos de los niños, de modo que se responda al contexto colombiano de violencia, y desde donde se atiendan los requerimientos de una cultura de paz cimentada en la empatía y el cuidado.

4.1.3. Contexto de la Comuna Uno

De este modo, la realidad histórica de violencia en el país y la región Surcolombiana se ve reflejada en la población que compone la Comuna Uno del municipio de Neiva; la cual

socialmente, es muy diversa y heterogénea, donde hoy se pueden encontrar personas de diferentes partes del país en convivencia con personas nativas; pero, igualmente, se encuentran ex militantes del M19, delincuencia común, micro-tráfico, y otros grupos al margen de la ley, compartiendo este espacio (Lozada, 2011).

La Comuna Uno, donde se encuentra ubicado el INEM, denominada también Comuna Noroccidental de la ciudad de Neiva, está localizada al noroccidente del área urbana sobre la margen derecha del Río Magdalena, entre las cuencas del Río Las Ceibas y la Quebrada Mampuesto. La Comuna se puede clasificar en los estratos socio económicos comprendidos en el 1, 2 y 3; los cuales abarcan 40 barrios y 3 asentamientos (Falla Bernal, Sector Licorera, Esperanza y libertad) (Alcaldía de Neiva, Universidad Surcolombiana, Institución Educativa Normal Superior de Neiva, 2018).

La historia de la Comuna Uno inicia con la construcción del barrio Cándido Leguizamo en 1961 por el Instituto de Crédito Territorial, donde a la gente le entregaban una vivienda en obra gris con dos habitaciones, la cocina y un patio con la unidad sanitaria. La comunidad quedaba con un crédito a varios años para terminar de pagar la vivienda. A través de mingas se trabajó para hacer brechas y construir el alcantarillado y el acueducto. Muchas de estas familias venían del campo que emigraban a la ciudad por problemas de violencia. En sus patios la gente sembraba comida, tenían cocheras, pollos. Por eso las fiestas del San Juan se sacrificaba el cerdo y se compartía con los vecinos (Alcaldía de Neiva, Universidad Surcolombiana, Institución Educativa Normal Superior de Neiva, 2018).

Esta comuna actualmente cuenta con diferentes escenarios deportivos y recreativos dotados por la administración municipal para el disfrute de sus pobladores. También ofrece a la comunidad un centro de salud cuyo fin es contribuir a mejorar la calidad de vida de la población

a través del cuidado integral de la misma. Igualmente se pueden hallar diferentes lugares destinados a las prácticas religiosas.

Las actividades principales de las personas en edad de trabajar están centradas principalmente a los oficios del hogar, estudiar y al trabajo independiente. En una menor proporción los empleados y pensionados. En la comuna reside bastante población docente y las actividades económicas predominantes son la comercial y la de servicios. Predominan las tiendas de barrio, misceláneas, droguerías, venta de alimentos, entre otros. Sector servicios representados principalmente por salas de belleza, sistemas financieros, billares, zapaterías. También existen pequeñas empresas productoras de alimentos, confecciones, cestería, talleres de ornamentación y carpinterías. La carrera primera que en los años ochenta era un sector residencial, ahora está transformado en un eje comercial que empieza desde la Universidad Surcolombiana -USCO y va hasta el barrio Calamarí (Alcaldía de Neiva et al, 2018).

A la Comuna Uno también pertenecen campesinos, desplazados, pensionados, desempleados, entre otros; dicha heterogeneidad cultural dificulta el entendimiento y las buenas relaciones entre sus miembros, propiciando altos niveles de violencia directa, estructural y cultural; la comunicación entre vecinos es débil, como también es mínimo el diálogo en los diferentes espacios de socialización (la familia, la escuela, la calle, el barrio y las diferentes organizaciones sociales), lo que hace que las relaciones de conflicto que se generan, no tengan un adecuado tratamiento o espacios para su expresión y transformación, tomando fuerza las expresiones de autoritarismo, de maltrato a menores y a mujeres, abuso en sus diferentes manifestaciones, matoneo, uso de armas blancas y de fuego, así como diversas estrategias de intimidación (Lozada, 2011).

En el sector de la Comuna Uno, también se tejen relaciones tensas al interior de las familias, y rencillas entre vecinos y/o dirigentes, llevando algunas veces al homicidio y feminicidio, debilitando el tejido social y los vínculos comunitarios. Por su parte, se constata la existencia de una cultura de violencia y la urgencia de una propuesta que mitigue este complejo panorama.

Algunas de estas situaciones también se estigmatizan en la escuela y las aulas de clase, generando grandes conflictos al interior de las mismas, como se puede observar en la muestra de 20 estudiantes de la sección 502 de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas” -sede Mauricio Sánchez García” de la ciudad de Neiva. Su pluriculturalidad (socio-económica, política, religiosa, cultural) expone múltiples manifestaciones de violencia, reflejo de la realidad del país, que afecta directa o indirectamente las vidas, relaciones familiares y sociales de los escolares.

Dentro de las instituciones de gran importancia del sector, por ser la más emblemática a nivel académico y por su propuesta de educación diversificada en la media técnica, y una de las que alberga gran número de estudiantes, se encuentra al INEM, el mayor referente educativo para la educación de Neiva y el Huila.

Los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada -INEM-, fueron creados en 1969 como una alternativa técnica al bachillerato clásico, con el propósito de preparar a los jóvenes para el ingreso a la Universidad e incorporarlos al proceso productivo. En junio de 1967, el Banco Mundial otorgó el préstamo inicial para la construcción de los primeros diez (10) Institutos, los cuales empezaron a funcionar en 1972; entre ellos, el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada “INEM Julián Motta Salas” de Neiva, en el departamento del Huila, con el nombre de “Eustorgio Salgar, y en el año 1974 por iniciativa de la academia

Huilense de Historia, se le cambió el nombre por el del ilustre humanista y académico neivano, Julián Motta Salas.

Esta es una institución de carácter público, ubicada al noroccidente del municipio de Neiva en el barrio Cándido Leguizamo, de la Comuna Uno. Limita al Norte con el Liceo Femenino Santa Librada, al Sur y Oeste con la Universidad Surcolombiana y al Oriente, con la carrera primera, frente al Parque Club del Norte y el aeropuerto “Benito Salas”.

El INEM ofrece a la comunidad una educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Además, oferta una educación diversificada en la media técnica y articulación con el SENA en las técnicas de electrónica y auxiliar contable.

Desde el año 2002 cuenta con la sede Cándido Leguizamo y se fusionó en el año 2008 con la unidad básica Mauricio Sánchez García.

El INEM, se caracteriza por tener un talento humano que busca la formación integral de los estudiantes, incentivando valores sociales y sentido de pertenencia para una sana convivencia, desarrollando competencia ciudadanas y comunicativas, que les permite a los niños, niñas y adolescentes orientar su proyecto de vida.

Centra su propuesta educativa en la perspectiva del desarrollo de la persona, como un ser con potencialidades, debilidades y proyecciones que le permiten mejorar su calidad de vida, a través de la apropiación del saber como fuente del conocimiento para entender su entorno, desde un proceso histórico, científico, social y cultural, facilitando el trabajo en equipo y proyectándose como una persona de liderazgo y exitoso que enfrenta los retos del mundo actual.

Esta filosofía se fundamenta en la psicología humanista integral de las teorías de: Piaget, Maslow y Roger; los fundamentos sociológicos de Vygotsky, Durkeim, y García Hoz; del

sustento epistemológico de Kierkegaard, Rogers, Rodolfo Llinás, Roberto Amador y Ramón de Zubiría.

Los tipos de familia encontrados en la institución son: familia nuclear (padre, madre e hijos), la cual prevalece, mono nuclear (padre o madre cabeza de familia e hijos) familia extensa (conformada por tíos primos, abuelos, entre otros) y familias con padres del mismo sexo y/o familias de paso. En su gran mayoría los padres de familia contrajeron matrimonio civil o católico, la población restante vive en unión libre, están separados(as) o viudos(as).

La edad de los padres de familia y/o acudientes oscila entre 30 y 50 años de edad. Aproximadamente la cuarta parte de los padres y/o acudientes culminó la primaria o el bachillerato completo; en un menor porcentaje no culminaron sus estudios de básica primaria y/o bachillerato, finalmente unos pocos son profesionales graduados. Acorde a su nivel educativo desempeñan labores de: conductores, maestros de obra, labores del hogar, servicio doméstico, comercio informal, trabajadores independientes, oficios varios y labores profesionales en diferentes áreas.

Aproximadamente un poco menos de la mitad de las familias poseen casa propia y otro tanto viven en arriendo; y en algunos casos comparten su vivienda con otros núcleos familiares y en gran parte de las viviendas no cuentan con los servicios completos. (Acueducto, alcantarillado, energía, teléfono, gas, Internet).

La sede Mauricio Sánchez, nace de la necesidad sentida por el crecimiento de la población en la zona norte del municipio de Neiva. Comienza a funcionar como escuela en el año 1981 en una casa de familia ubicada en la carrera 2 W N.º 31 – 07 del Barrio Santa Inés. Se creó porque eran muchos los infantes que tenían que desplazarse hasta la escuela de Cándido, ubicada en la calle 34 con carrera 2ª, lo cual representaba inseguridad y peligro para los niños y niñas por tener que

cruzar la carrera 1^a, allí funcionó durante un año con ocho profesores: cuatro en la jornada de la mañana y cuatro en la jornada de la tarde y dos directoras: una por cada jornada.

En el gobierno del Doctor Álvaro Sánchez Silva, la comunidad consigue un lote con las respectivas escrituras para la ejecución del proyecto. Seguidamente los dirigentes comunales, en cabeza del señor Segundo Capera y las directoras de la escuela, organizaron un presupuesto para ser financiado por la gobernación y que permitió dar inicio a su construcción por el I.C.C.E. entidad encargada en ese tiempo de la construcción de escuelas y colegios, haciéndose realidad los anhelos de ver organizada su propia escuela. Terminada la obra, la Junta de Acción Comunal no dudó en colocarle el nombre del gobernador: Sánchez Silva, pero él, agradeciendo este noble gesto, propone que la escuela lleve el nombre de su hijo Mauricio Sánchez García, un niño de tan solo ocho años quien había fallecido en una actividad en el colegio donde estudiaba. La comunidad aceptó este nombre y el centro fue inaugurado el 6 de marzo de 1981, en el lugar que hoy ocupa.

Teniendo en cuenta el tipo de familias que hacen parte de la institución y las condiciones socio económicas de las mismas, se pueden encontrar situaciones diversas que afectan la sana convivencia y el desempeño de los estudiantes. Dentro de las situaciones a las que se hacen referencia se puede observar agresiones físicas y verbales entre estudiantes, matoneo, aislamiento, individualismo, intolerancia, mal vocabulario, irrespeto a las normas de convivencia, insensibilidad y desconocimiento del otro.

Es así como se descubre en los estudiantes del grupo en mención, falta de empatía, desorientación, conductas agresivas, dificultades para comunicarse, para escuchar y respetar la opinión y la palabra del otro, para seguir acuerdos de convivencia, para realizar trabajo

cooperativo; cuando un estudiante tiene una duda, prefiere no preguntar para no ser avergonzado; en ocasiones, se observa a quienes quieren imponer su opinión o punto de vista.

Como si fuera poco, el sistema de evaluación optado en la inmensa mayoría de las instituciones oficiales del país, clasifican a los estudiantes por niveles cognitivos, según el rendimiento académico, lo cual refuerza en ellos el individualismo y minimizan las oportunidades de formar equipos de estudio (Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2017).

En las ocasiones en las que los escolares hacen parte de grupos, intentan conservarlos cerrados, al punto de evitar que de él hagan parte integrantes que no se encuentren en la categoría pre establecida por ellos (cognitivas, económicas, aspecto físico, raza e ideologías entre otros). Se perciben agresiones verbales y físicas fuertes; machismo en los dos géneros que componen el grupo; por otro lado, se observan falencias en las relaciones padres e hijos; en éstas, se presentan agresiones verbales y físicas tendiendo a victimizar a los menores. Existe también disfuncionalidad en los núcleos familiares, lo cual dificulta las relaciones y el establecimiento de vínculos afectivos y acuerdos; los niños manifiestan en la escuela, situaciones de violencia intrafamiliar sufrida en sus hogares, generalmente marcadas por condiciones de vulnerabilidad relacionadas con la situación económica debilitada (Proyecto Educativo Institucional -PEI, 2017).

Varios de los conflictos que se generan al interior del aula, se encuentran relacionados con la poca capacidad que presentan los estudiantes para auto regularse y ponerse en el lugar del otro. Estas situaciones reflejan la urgente necesidad de redireccionar desde la escuela, las transformaciones necesarias para generar una nueva manera de estar juntos. Igualmente, es de anotar que los padres de familia han delegado la función de educar casi exclusivamente a la

escuela, descuidando la importancia de su rol fundamental como formadores y cuidadores al interior del hogar.

Los niños y las niñas, pertenecientes a la población observada, se sienten solos, desamparados, con carencias de afecto, amor, cuidado y diálogo; se observa que ellos recurren a llenar ese vacío con las personas menos indicadas, volviéndose distraídos, agresivos, poco sensibles e intolerantes; es probable que esta sea la manera cómo reaccionan al medio hostil y desesperanzador.

Por otro lado, se observan elementos y prácticas de cultura de paz, entre estas, las variadas estrategias pedagógicas que la institución y los maestros han creado; ellas, suelen materializarse en una serie de proyectos, con el propósito de mejorar los comportamientos agresivos y fortalecer la sana convivencia de los estudiantes: por amor al INEM, resolución de conflictos, juegos intramurales e INEMITAS T.V. (Proyecto Educativo Institucional -PEI "INEM", Julián Motta Salas, 2017)

A pesar de las iniciativas alcanzadas en la Institución Educativa focalizada para este estudio, y los múltiples esfuerzos de los docentes en las aulas, se sigue presentando en los(as) estudiantes poca capacidad para autorregularse y ponerse en el lugar del otro; se puede decir que, aunque se ha tenido muy buena intención, estas iniciativas han sido poco efectivas en la transformación de las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar, y aún no se vislumbran elementos que permitan rescatar la benevolencia en la escuela desde la ética del cuidado, y no desde la mirada cristiana religiosa, como se ha desarrollado tradicionalmente en la escuela.

Es difícil encontrar ambientes educativos donde haya una presencia fuerte y permanente de la benevolencia, porque los niños vienen de contextos donde aprenden otra clase de cosas. De modo que es latente la necesidad de crear y desarrollar una propuesta pedagógica que acerque a

las generaciones actuales a la paz como cultura, permitiendo transformar en la escuela aquella cultura de violencia, fomentando la virtud de la benevolencia, desarrollando un nuevo modelo de humanidad, y pensando que su implementación contribuirá en el tiempo a formar transformaciones en la niñez, que les permitan una convivencia más humana. Se trata de una experiencia de vida que reconstruya lazos sociales con un compromiso por los demás, que aleje a los sujetos del individualismo excluyente que deshumaniza, y transforme las relaciones y tejidos de vida, de quienes asisten a la escuela; desde luego, se trata de una propuesta que debe coadyuvar a diseñar y estructurar dichas transformaciones en el ámbito escolar, pero con repercusiones en la familia, la comunidad y el entorno.

4.2. Saberes y prácticas que tienen los estudiantes acerca de la benevolencia

El trabajo se desarrolló a partir de las voces, narrativas y experiencias de los actores sujetos de investigación, según información proporcionada de manera voluntaria a través de la aplicación de tres de los talleres diseñados (Tabla 1) como parte de la propuesta pedagógica. La mencionada información fue recolectada en grabaciones fílmicas, audios y demás productos propios de las actividades alcanzadas en cada uno de los talleres.

Para identificar los relatos surgidos, se asignaron códigos a cada uno de los actores con el fin de preservar la identidad de los mismos. Al mencionar literalmente los datos hallados, la identidad de cada uno de los menores se ha protegido, empleando la siguiente asignación: E, en mayúscula, destaca que se trata de la voz del participante, y se acompaña de un número del 1 al 20, refiriéndose a uno de los 20 actores.

El apartado referido al análisis y sistematización de la experiencia, da cuenta del reconocimiento de tendencias significativas alrededor de la benevolencia en las voces, saberes y prácticas de los escolares. Es en esa parte de este capítulo, que se exponen las principales

tendencias encontradas en los datos, a partir de la codificación abierta. Además, se presentan en dicho apartado de manera literal, cada uno de los fragmentos del relato (se observan en cursiva, indicando el número de la línea transcrita).

Tabla 1.

Talleres de intervención

| Taller No. | Nombre del Taller | Objetivos del Taller |
|------------|---------------------------------|---|
| 1 | Concéntrase con la benevolencia | <input type="checkbox"/> Conceptualizar acerca del término de Benevolencia. <input type="checkbox"/> Promover acciones que evidencien emociones benevolentes hacia sí mismos, en los niños y niñas participantes en el proceso de investigación. |
| 2 | El arte de la benevolencia | <input type="checkbox"/> Identificar comportamientos de benevolencia hacia los otros, en los niños y niñas sujetos de investigación. |
| 3 | Sembrando semillas benevolentes | <input type="checkbox"/> Sensibilizar a los niños y niñas participantes en el proyecto de investigación, hacia acciones de benevolencia con el medio ambiente. |

Fuente: Elaborada para este estudio, por Perdomo y Vidal (2019)

4.3. Análisis y sistematización de la experiencia

Al finalizar el proceso de transcripción de la información obtenida a través de los talleres de intervención, se organizan los relatos de manera que el análisis y la sistematización de la experiencia se viabilicen. Se definen, para ello, tres categorías que, si bien son motivadas desde la pregunta de investigación y los objetivos propuestos para el estudio, ahora atienden los patrones comunes que se destacan en los mencionados relatos; es decir, en las intervenciones de los actores sociales.

De esta manera, se asume este capítulo desde tres miradas: una primera, gira alrededor de la descripción literal de los relatos más dicentes; una segunda, está dedicado a la interpretación de

los datos, y de manera simultánea, el capítulo se enfoca a resaltar la comprensión de los hallazgos, recurriendo a los aportes destacados en el referente teórico.

4.3.1. La benevolencia vista como el deseo de hacer el bien al otro (Ayudar)

El estudio permite describir que, en los estudiantes del grado quinto, la benevolencia sí es percibida por los niños, y es relacionada semánticamente con la acción de Ayudar (Ilustración 1); así lo señalan los escolares vinculados a la investigación, cuando la describen en su cotidianidad como la actitud surgida en respuesta al deseo de hacer el bien al otro. Los niños y niñas, a través del desarrollo de los talleres de intervención, señalan que la benevolencia “*es prestar ayuda a otras personas amablemente*” (E3, lín. 18), resaltando que “*en la benevolencia doy de corazón*” (E4, lín. 12).



Ilustración 1. La benevolencia como ayuda

Fuente: Elaborada para este estudio, por Perdomo y Vidal (2019)

El Ayudar aparece con una intención clara de quien practica la benevolencia, cuando el ayudar consistente en facilitarle al otro el alcance de la felicidad. Nótese, sin embargo, cómo el motor de la acción (en este caso la ayuda extendida), es la materialización del deseo a actuar, cumpliéndose el precepto de Hume (Echegoyen-Olleta, 2019), cuando hace referencia a lo

sensible que resulta ser la experiencia de felicidad. Precisamente, el individuo benevolente se inclina por deleitarse en la felicidad de los demás (Badía, 2013).

Esta intención de ayudar para hacer feliz a los otros, es movida por el deseo de hacer el bien, y se corrobora con repetidas expresiones, provenientes de los relatos, como se advierte cuando enuncian: *“le hace feliz el día”* (E13, lín. 6), *“ella hacía lo posible para que él estuviera feliz”* (E19, lín. 230), *“ayuda a otras personas amablemente”* (E3, lín. 18).

Sin embargo, los participantes del estudio, indican en parte de sus relatos, cómo las personas que son benevolentes renuncian a ciertas comodidades, sacrifican tiempo o dedican sus propias habilidades, para que otros seres sean felices: *“(…) dedicarle tiempo, ayudarlo a que él moviera los pies, las manos”* (E4, lín. 188); *“ella creía que, si le enseñaba, él podría lograr sus actividades”* (E10, lín. 192); *“cuando jugaba con él, cuando ella le leía, cuando bailaba, etc.”* (E13, lín. 193); *“le ayudaba en muchas cosas como: aprender a leer, a jugar, a saltar lazo, y a bailar”* (E15, lín. 194); *“porque ella hacía lo posible para que él estuviera feliz”* (E19, lín. 196).

Los actores sociales, además, develan que la benevolencia, como ayuda, es una práctica vinculante que ocurre con mayor probabilidad entre los más cercanos; por eso los menores dicen que se *“ayuda a un hermano o amigo o primo”* (E4, lín. 11 y 12). Es con Hume (Iwasa, 2011) que también se comprende, que no se es tan simpático con las personas que se encuentran fuera del círculo inmediato, como se es con los seres más allegados; es con los miembros de la familia, generalmente, con quienes se sostiene un lazo afectuoso, acotando el radio de acción benevolente: *“yo creo que la benevolencia (...) es ayudar a los demás y amarlos”* (E10, lín. 4); *“(…) es demostrar el cariño a una persona y tenerle afecto a algo o a alguien”* (E20, lín. 9 -10).

Por su parte, la benevolencia también se muestra durante el desarrollo del presente estudio, como una actitud que se relaciona con la autoconfianza; de modo que, con respecto a aquélla, se

destaca otro postulado de Hume, pero también se recuerda a Spaemann (Pro, 2017), cuando se hace referencia a la experiencia como punto clave, y a la manera como el sujeto alcanza a establecer ciertas condiciones ideales para su vida en sociedad: *“lo veía como un niño sin discapacidad y como uno más de esos niños que podían tener una vida normal”* (E20, 171-172).

En esa medida, los actores participantes relacionan la benevolencia con la autoconfianza, con el hecho de aceptarse a sí mismo como se es, y de aprender de los errores: *“(…) y un día yo estaba montando cicla y me caí y quería rendirme, pero en mí escuché, en mi conciencia, me dijo que debía confiar en mí misma y nunca rendirme, y entonces seguí ese consejo y no me rendí”* (E10, líns. 30 y 33); *“(…) eso me ayudó a que uno no tiene que ponerse bravo (….) y hay que seguirlo intentando”* (E7, líns. 26-27).

En correspondencia con el valor que para Hume tiene el desarrollo de la moral con base en los sentimientos, el ser sensible ante la experiencia humana (Domínguez-Alcón, Ramió-Jofre, Busquets-Surribas, y Cuxart-Ainaud, 2018) toma fuerza en este estudio; es así como emergen en los participantes, palabras con un componente emocional: *“le quería ayudar para que no le pasara nada malo”* (E13, lín. 8); *“uno ayuda a otra persona, y lo hace con mucho cariño”* (E12, lín. 19).

4.3.2. Benevolencia como oportunidad de reconocer el ser -propio⁵

Para los participantes de este estudio, la benevolencia como opción que puede ser acogida por cada quien en el camino de autoaceptarse y aprender de los errores (como se observó en el análisis del anterior apartado), también se muestra como una oportunidad de reconocer que cada quien es algo en sí mismo, aceptando que, si se desea una ayuda para salir de sus propias

⁵ Vocablo mencionado por Pro (2017), aludiendo a la expresión literal de Spaemann (1991), como se extrae de su texto *Felicidad y benevolencia*, Editorial Rialp, Madrid.

situaciones conflictivas, o de hechos que distancian al sujeto de la felicidad, en su propio ser obtiene dicha ayuda (ilustración 2).

Lo interpretado en esta categoría segunda, se puede advertir en: “*porque uno mismo no se está aceptando como es, porque somos seres humanos y siempre vamos a cometer errores*” (E13, líns. 44-46); “*y estaba cerquita de la cancha y no metí un gol y me puse a llorar y me puse a llorar y estaba muy pero muy enojado (...) uno no tiene que porqué ponerse bravo, y hay que seguirlo intentando*” (E7, líns. 21-27).



Ilustración 2. Benevolencia como oportunidad de reconocer el ser -propio

Fuente: Elaborada para este estudio, por Perdomo y Vidal (2019)

Hume hace referencia a los sentimientos morales, por darse en los individuos a través de la percepción de ciertas acciones o cualidades. De ese modo, en los resultados de los talleres aplicados a lo largo del estudio, se observó una clara relación entre lo previsto tanto por el mismo Hume como por Hutcheson, cuando un sujeto requiere deliberar frente a una situación cuyas circunstancias no son todas conocidas, y termina reconociéndose que no es la razón la que juzga, sino que es el corazón, el sentimiento (Echegoyen-Olleta, 2019).

Lo que se afirma aquí, se viene constatando desde la categoría en la que se identificaba la autoconfianza, pero se resalta aún más en relatos como éste: “*me entregan las notas y yo me pongo muy mal y me pongo brava conmigo misma; que no sirvo, que no sé nada, ni nada de eso, pero después me pongo a pensar que no debo sentirme mal, que más bien puedo estudiar y puedo esto, subir la nota y mejorar*” (E13, 36-38).

Siguiendo con la descripción de la presente categoría de análisis, obsérvense estos otros relatos, aunque de talleres de intervención diferentes: “*me dije yo mismo, bueno tengo que ser más fuerte y tener cuidado para no volverme a raspar*” (E1, líns. 99-100); “*hay veces que uno se pone a pensar en otras cosas y se choca con la cicla y uno se cae y se puede y se raspa pero uno siempre se pone bravo por las heridas que tiene, y porque le arde, pero uno no siempre tiene que ponerse bravo, sino que también tiene que aprender de los errores*” (E4, 49-53); “*algunos científicos dicen que le queda 30 años a la Tierra y yo también pienso eso porque la estamos dañando*” (E12, líns. 264-265).

En relación a lo expuesto en este apartado, se trae de nuevo al análisis a Hume, para subrayar que el hombre tiene la libertad de inclinarse por pasiones que se caracterizan por la calma, o por pasiones que se tildan de violentas (Radcliffe, 2006): “*a lo que me caí dañé toda mi cicla y en principio yo no fui benevolente conmigo mismo, me puse a pegarle a la cicla, después comprendí y me fui a mi casa a que mi mamá me curara*” (E8, líns. 84-86).

Es así como en las prácticas de los estudiantes, observadas durante el desarrollo del estudio, se descubre que es distante concebir la posibilidad de sostener actitudes benevolentes con seres naturales, y no necesariamente humanos o vivos. A propósito, el participante E8 no se manifiesta arrepentido por los golpes que él le propinó a su bicicleta, sino que hace énfasis en sí mismo y en

curar las heridas causadas en su propio cuerpo; no hace alusión a su objeto que lo acompaña, que ha sido afectado accidentalmente, y que luego sufre consecuencias de su actitud irascible.

4.3.3. La benevolencia dirigida a otro ser igualmente benevolente

Una tercera perspectiva desde la cual se identifica la benevolencia en los participantes de este estudio (ilustración 3), rodea el hecho consistente en que conciben en ellos mismos prácticas benevolentes, cuando su accionar se dirige a seres que le aportan a la propia condición humana, porque incluso, de esa experiencia mutua, depende en gran parte, la anhelada felicidad.

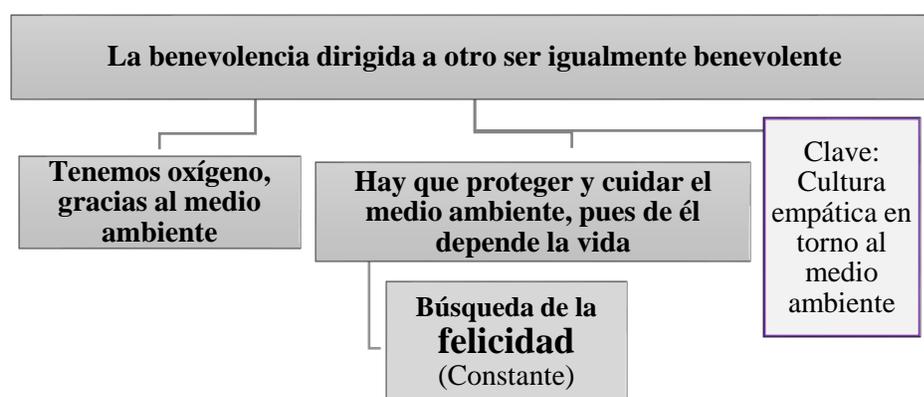


Ilustración 3. La benevolencia dirigida a otro ser igualmente benevolente

Fuente: Elaborada para este estudio, por Perdomo y Vidal (2019)

Recordando los antecedentes investigativos que se traen a este estudio, se halla Cortés-Barragán y Dweck (2014) cuando se propusieron observar si la reciprocidad se mantendría como una señal potente para los niños de preescolar, y descubrieron que en ellos las interacciones recíprocas promueven una mayor generosidad. Los autores reconocieron que las interacciones recíprocas logran desencadenar una creencia importante en la mente de un niño: la percepción de benevolencia en relación a dicha reciprocidad, es decir, la creencia de un niño en que se puede ser benevolente, en la medida en que se espera que otros también lo sean.

A propósito, para la presente investigación, llevada con escolares de quinto de primaria, esa benevolencia recíproca suele ser fácilmente concebida, al menos en los saberes, dentro de la relación que sostiene la especie humana, pero en esta ocasión con el medio ambiente; el medio ambiente, a diferencia de los otros seres humanos, se muestra como un elemento quien no percata posiciones egoístas, pudiéndose proyectar en los sujetos sociales, una muestra de cultura empática con la naturaleza.

Los relatos que dan más significación de esta categoría son: *“nosotros sí necesitamos cuidar el medio ambiente porque es lo que nos da la vida”* (E7, lín. 212); *“el medio ambiente necesita de nosotros, nosotros debemos de no botar basura a los ríos porque si nosotros botamos basura, hacemos daño a la capa de ozono”* (E4, líns. 202-203); *“necesitamos del medio ambiente para que nos dé oxígeno y donde vivir”* (E2, lín. 209); *“porque con el medio ambiente gracias a él tenemos comida, etc. y él necesita que nosotros que lo protejamos y lo cuidemos”* (E10, líns. 2014-215).

Así se confirma que, en el marco de la naturaleza humana, la sensibilidad moral envuelve a los sujetos (Badía, 2013), de modo que el concepto benevolencia, toma real sentido frente a la cultura de la empatía (incluyendo empatía con el medio ambiente), y ésta a su vez, con relación a la ética del cuidado.

Si bien, la relación que se teje en su momento entre la benevolencia y el cuidado, como modelo que “define un tipo de relación social específica, que va más allá del servicio, de las emociones, la empatía y el afecto” (Domínguez-Alcón, Ramió-Jofre, Busquets-Surribas, & Cuxart-Ainaud, 2018, p. 65), implica que, por lo expuesto hasta aquí, la oportunidad que se tiene desde las instituciones educativas.

Colombia amerita el compromiso de la escuela en la transformación de cultura de las violencias por culturas de paz. Por ello, es viable desarrollar junto a sus estudiantes, procesos de aprendizajes neutralizadores de las violencias; procesos que fomenten habilidades alrededor de la atención merecida al ser -propio, al contexto, a la red de relaciones interpersonales, al medio ambiente, a las actitudes y las capacidades, entre las que se vislumbra la benevolencia.

En esta tónica, dentro del capítulo dedicado a los hallazgos, se dedica un segundo apartado que se concentra en los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que, en torno al fomento de sujetos benevolentes, pueden ser promovidos entre los resultados más relevantes de este estudio.

4.3.4. Elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos en torno a la benevolencia

Dentro de los hallazgos es indiscutible destacar la manera como, a través de los talleres de intervención, se corroboran elementos conceptuales y pedagógicos que permiten fomentar la benevolencia en escolares con características, necesidades y deseos como los que poseen quienes se vincularon al estudio.

Se trata de reconocer la importancia didáctica de los talleres a través de los cuales se pretendió observar oportunidades de fortalecer la benevolencia, y hacer extensivo también el amor benevolente hacia el lugar en el que se vive, así como hacia los demás seres de la naturaleza que rodean y facilitan la convivencia entre los sujetos.

Por eso, los talleres de intervención aquí empleados, especialmente los tres últimos (Recordar Tabla 1), confirman como elementos didácticos, pedagógicos y conceptuales favorecedores de la benevolencia, los que se exponen en esta sección (ilustración 4).

Todo lo que rodea al hombre, le resulta didáctico

El presente estudio puede destacar la manera como el entorno inmediato, pero también el contexto menos cercano, se convierte para el sujeto en un mecanismo didáctico de aprendizaje: todo, en absoluto, desde luego que en medio de la orquestación de los momentos de aprendizaje, puede ser dispuesto para enseñarle al hombre sobre la benevolencia; momentos y actividades con diferentes grados de profundización educativa, que atiendan los intereses y necesidades de la población a la que se dirige (Jares, 1995).



Ilustración 4. Elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos para fomentar la benevolencia

Fuente: Elaborada para este estudio, por Perdomo y Vidal (2019)

De este modo, el elemento didáctico que se enarbola con la propuesta de los mencionados talleres, corrobora espacios de inspiración de actitudes benevolentes; solo es cuestión de apreciar cómo, cada cosa del mundo, sostiene cierta semejanza, guardando las proporciones, con la especie humana; “se trate o no de vida consciente” (Pro, 2017, p. 286), el hombre puede ser

benevolente, para el bien de sí mismo, y de lo otro. Cuando todo lo que resulta en la clase puede ser aprovechado de manera didáctica, con el ingrediente aportado por la creación-innovación, los resultados no se hacen esperar.

Los estudiantes, con elementos didácticos creativos, y en donde el libre albedrío no es un tema polémico, interiorizan aprendizajes con los cuales, en un momento dado de su cotidianidad, llegan a neutralizar las violencias.

Ellos, los estudiantes, durante talleres como los propuestos, suelen confirmar que, a modo de ejemplo, el agua, siendo un ser no vivo, merece el cuidado de la especie humana, pues es fuente de vida; la bicicleta, siendo un objeto, tampoco tiene porqué ser violentada; ella, dentro de uno de los relatos resultantes de uno de los talleres, se convierte en inspiración de actitudes benevolentes. María, en el cortometraje Cuerdas (también llevado a través de un taller), didácticamente se convierte en un ejemplo de la manera como se debe estar dispuestos a ayudar a quien se cruce en el camino.

Las potencialidades del pensamiento para descubrir el camino

Si no es para conseguir el mejor provecho de las potencialidades del pensamiento, en pro de descubrir el camino hacia las distintas paces, ¿para qué hacer pedagogía en la escuela? Pues bien: Otro elemento que cobra significación en el intento por fomentar la benevolencia, es el de las potencialidades del pensamiento. Los talleres de intervención propuestos, resultan favorecedores del desarrollo cognitivo de los estudiantes participantes, siendo aquéllos simultáneamente una invitación a reflexionar las condiciones del acompañamiento que ofrece el docente-investigador.

El ciclo multidireccional que ofrece los talleres, acude a la pedagogía por su papel en el fomento de la capacidad de comprensión alrededor de la benevolencia, pero también por la permeabilidad de saberes que la naturaleza humana demanda en determinado momento de la

intervención en el aula. El maestro pretende, pedagógicamente hablando, ver cómo sus estudiantes, de manera libre y autónoma, alcanzan un aprendizaje; pero él mismo está dispuesto todo el tiempo, a reflexionar, a transformarse.

Capacidad volitiva en la educación para la Paz

Sumada al fomento de la capacidad de comprensión que se teje en esta propuesta pedagógica alrededor de la benevolencia, se trae de la mano como elemento conceptual, la capacidad volitiva que posee la educación para la Paz. Los escolares tienden a desarrollar habilidades para actuar en correspondencia con las potencialidades del pensamiento, es decir, en la medida en la que avanzan en su comprensión de la benevolencia, apoyarán su capacidad de controlar acciones egoístas, y terminarán asumiendo retos que los forman como seres progresivamente benevolentes.

Con este elemento conceptual de base, estudiantes que en ocasiones se tornan violentos, llegan a ser seres benevolentes, por la misma correspondencia que existe y se sostiene, en la paz imperfecta. Se insiste en el eje que sostiene estos tres elementos, en que la capacidad volitiva con mayor exigencia, se asocia a la libertad y a la autonomía que respalda el desarrollo de los talleres.

De tal modo, la comprensión alrededor de la benevolencia en una o más actividades dialógicas de cada taller, motiva a los participantes a ser persuadido ante retos como los siguientes:

- Estar atentos a ayudar a quien se cruce en el camino, pero también a cuidar cuanto se tiene alrededor (Pro, 2017), dándole a las cosas y seres no humanos, “el trato que les corresponde” (p. 284). Esto se evidencia en expresiones literales como: “*lo limpiaré y*

la próxima, no me distraeré para no romperlo” (E3, lín. 71); “el medio ambiente no se acaba si nosotros ayudamos a cuidarlo” (E7, lín. 225).

- Enfrentar experiencias con sí mismo, como ruta para pensar en la vida de los otros seres de la naturaleza: *“practiqué (...) caminar a ciegas y hacer ejercicio también a ciegas y también aprendí a ayudar a una persona que está ciega” (E7, líns. 132-133); “he caminado así y hay veces que me caigo; en esta ya no me he caído y tuve más (...) comprensión con el compañero que me tocó” (E4, líns. 139-141).*

4.4. Propuesta pedagógica

4.4.1. Título de la Propuesta Pedagógica

Construyendo una escuela benevolente que humaniza y transforma las experiencias de vida de niños y niñas.

4.4.2. Presentación

Dos razones han motivado la decisión de diseñar esta cartilla.

En primer lugar, una razón que impulsó la materializar de la propuesta pedagógica en este documento, se relaciona directamente con el compromiso de retribuirle a la comunidad educativa Inemita, y en especial a los 20 estudiantes que participaron en la puesta en marcha del proyecto de investigación, nuestro agradecimiento por su entrega y respaldo de manera incondicional.

En segundo lugar, se encuentra el propósito de la VI Cohorte de la Maestría -Convenio Alcaldía de Neiva, de persistir en la importancia y función de la escuela en la apuesta por la paz tan anhelada por todos. Este deseo viene sembrando en nosotros, paralela a la investigación, la visión consistente en que todo el profesorado de Neiva, especialmente quienes tenemos a cargo los primeros grados de escolaridad, tiene la oportunidad en sus manos, de fortalecer la benevolencia en las aulas.

La benevolencia, como podrá descubrirse en estas páginas, se enmarca en la cultura de la empatía y ésta, a su vez, en la ética del cuidado; de modo que, dentro de este discurso ético, la benevolencia se muestra como un atributo, que bien vale la pena desarrollar con toda constancia, en los estudiantes; ellos, como todos los docentes aceptamos, merecen no perder la inclinación que muestran cuando aún son bastante chicos, en deleitarse con ver y hacer al otro feliz.

4.4.3. Objetivos de la Propuesta

≈Definir una propuesta pedagógica de educación para la paz, que permita fortalecer la benevolencia frente a sí mismo, el otro y lo otro, como virtud fundamental en la construcción de relaciones sanas.

≈Considerar el compromiso de la escuela, con respecto al desarrollo de un nuevo modelo de humanidad, dentro del marco de la ética del cuidado y la cultura empática.

≈Generar un espacio de referencia a todo el profesorado de Neiva, aportando un material práctico alrededor del fortalecimiento de la benevolencia.

4.4.4. Elementos Conceptuales

A. La Educación para la Paz y la Pedagogía para la Paz

A lo largo de esta propuesta, y desde diversos contextos y autores, se termina infiriendo que es posible ver y analizar la Educación para la Paz, como un desafío. Con estas páginas sucede algo similar. Si bien la paz posee una amplia gama de matices, la Educación para la Paz también la tiene, aunque nadie ponga en duda su poder frente a la oportunidad de combatir las consecuencias tanto de la violencia estructural⁶, como de la violencia cultural⁷.

⁶ Concepto introducido por Galtung hace medio siglo.

⁷ Término precisado luego por el mismo Galtung (2016) como continuación semántica de la violencia estructural.

Sin embargo, destacable aquí referirse a la Pedagogía para la Paz como elemento conceptual clave; verla, “como una vía orientada a favorecer la vida en todas sus dimensiones y manifestaciones por sutiles que estas sean” (Castillo, Castillo, Flores, y Miranda, 2014, p. 315), y eso, llevado a la escuela, es pedagogía para el fomento de las diversas paces.

En el mundo, son diversas también las propuestas de pedagogía para la Paz; todas exigen el reconocimiento del otro como un sujeto emocionalmente libre, y permanentemente invitan apostarle a un desarrollo cognitivo ligado a componentes afectivos; allí es cuando el docente asume procesos formativos cercanos a la empatía, la autenticidad, el diálogo, la ternura y el rescate por el valor de la vida. La Pedagogía por la Paz es una postura que, para Colombia, no deja de estar marcada por la incertidumbre; y no es para menos: Se trata de concebir una naturaleza cuyos "factores atraviesan la realidad social" (Echavarría-Grajales, Bernal-Ospina, Murcia-Suárez, González-Meléndez, y Castro-Beltrán, 2015, p. 64) de este país.

B. La ética del cuidado y la pedagogía del cuidado

Puede entenderse al cuidado como un modelo que “incluye la propia experiencia, el proceso social, y las dimensiones de amor, cariño y trabajo. Define un tipo de relación social específica, que va más allá del servicio, de las emociones, la empatía y el afecto” (Domínguez-Alcón, Ramíó-Jofre, Busquets-Surribas, y Cuxart-Ainaud, 2018, p. 65). Condiciones todas, propias del ámbito escolar, pero sin duda, de la cotidianidad.

Desde la conceptualización de Gilligan (1985), la ética del cuidado es un modelo del desarrollo moral. Siguiendo a Gilligan (2013), el individuo y la sociedad en sí, asumen un costo al no considerar el cuidado frente al otro, tal vez olvidando que, gracias a ese cuidado, la especie humana ha sobrevivido.

En caso de que el sujeto no llegue a responsabilizarse frente a actuaciones en las cuales su postura debió ser íntegra y respetuosa (Gilligan, 2013), se generan conflictos que pudieron haber sido evitados. La humanidad está convocada a facilitar el bienestar, la preservación y la proyección de las potencialidades de quienes lo rodean, y para eso no siempre funciona la ética de la justicia.

Pensar en una pedagogía del cuidado, implica que la escuela se esmere por desarrollar habilidades alrededor de la atención merecida a la particularidad, al contexto, a la red de relaciones interpersonales, a las actitudes y las capacidades de acompañamiento que un sujeto puede encontrar desde su rol.

En esa medida, la escuela que piensa en la Paz, asume una pedagogía convincente: la pedagogía del cuidado; lo hace, cuando fomenta, entre otras habilidades, la escucha activa, los diálogos constructivos y la benevolencia. Es aquí en donde la ética del cuidado y los propósitos planetarios, se relacionan.

C. La cultura empática

Stein (2004) aborda el enlace entre empatía y educación; vínculo que luego se relacionaría con el engranaje resultante de cultura empática y pedagogía por la Paz. Ella trasmite con sus postulados, que “para llegar a ser quien se es, se precisa del encuentro y la relación con el otro. Una apertura al espíritu subjetivo” (Céspedes-Solís, 2014, p. 26) que, sin duda, puede estarse fomentando desde la pedagogía, con la intención de formar sujetos empáticos, tolerantes, respetuosos y benevolentes.

La empatía, avanzando en su concepto, “es la captación o aprehensión de las vivencias ajenas” (Caballero-Bono, 2012, p. 16), como una manera de extender la compenetración que se

hace de ese otro, de modo que entra en juego la imitación de lo experimentado por él, así como la ejecución intencionada o condicionada, de su acción (Muñoz-Pérez, 2017).

No obstante, acercamientos como el de Carpena (2016), deben traerse a esta propuesta, cuando señala que “el ser humano puede ser empático y, si esta capacidad puede ser desarrollada, la educación tiene un papel fundamental en el camino” (p. 16). La empatía, siendo consecuente con el intento por llevar a los actores educativos a procesos desde los cuales se instauren las paces, se convierte en una postura enriquecedora de la Pedagogía por la Paz.

D. La Benevolencia

Frente a la benevolencia, son contundentes las percepciones de Hume, pero también se acogen otros estudiosos del desarrollo moral, entre quienes se cuenta a Hutcheson. Sin embargo, es con Spaemann (1991) que se reconoce un aporte bastante claro al tema de la pedagogía por la Paz.

la benevolencia no se inserta en el componente intelectual, sino que lo hace en el desarrollo moral; el individuo benevolente se inclina por deleitarse en la felicidad de los demás (Badía, 2013), y precisamente allí, en ese deleite, es en donde se perciben dos vertientes: La de Hume, y la de Hutcheson.

Hume piensa que los afectos humanos operan de manera parcial, de modo que el afecto no es el mismo para todos los sujetos; mientras que Hutcheson se inclina por considerar que los individuos originalmente cuentan con una benevolencia desinteresada (Iwasa, 2011).

Spaemann (1991) se centra en apreciarla como una actitud “característica de los seres racionales” (Pro, 2017, p. 18), recordando “la importancia capital que tienen los diálogos reales, en los que entramos en contacto con otros seres racionales como nosotros, que nos pueden persuadir con sus opiniones, operándose así una transformación en nuestros propios intereses” (Pro, 2017, p. 18).

4.4.5. Elementos metodológicos

A. La orquestación de los momentos de aprendizaje

El entorno inmediato, pero también el contexto menos cercano, se convierte en esta propuesta, en un destacable elemento metodológico: todo, en absoluto, desde luego que en medio de la orquestación de los momentos de aprendizaje, puede ser dispuesto para enseñarle al niño sobre la benevolencia; los momentos y las actividades se escogen para atender los intereses y necesidades de la población a la que se dirige (Jares, 1995).

B. Creación-Innovación

Los espacios metodológicos, debes ser espacios de inspiración de actitudes benevolentes; solo es cuestión de apreciar cómo, cada cosa del mundo, sostiene cierta semejanza, guardando las proporciones, con la especie humana; “se trate o no de vida consciente” (Pro, 2017, p. 286), el hombre puede ser benevolente, para el bien de sí mismo, y de lo otro. Cuando todo lo que resulta en la clase puede ser aprovechado metodológicamente, jugando un ingrediente importante, la creación-innovación.

4.4.6. Elementos didácticos

La propuesta pedagógica centra sus elementos didácticos en siete talleres de intervención; sin embargo, los tres últimos se enmarcan directamente en la benevolencia. A continuación, se hace descripción de la didáctica sostenida en cada uno de ellos.

Talleres de Intervención

Taller de encuadre

Momento inicial: Bienvenida (Juego). Duración 55 minutos

Materiales: Rollo de lana

Descripción de la actividad: *La telaraña de la empatía*

Objetivos:

- Reconocimiento entre sí con los integrantes del grupo y con los investigadores
- concertación de acuerdos de trabajo
- Conseguir objetivos comunes.

Desarrollo: Todos los participantes se sientan en círculo, el líder del juego empieza lanzando el rollo de lana a un estudiante sin soltar la punta de esta, al tiempo que lanza el rollo de lana dice algo positivo que le guste o valore de la persona a la que se lo lanza, quien recibe el rollo de lana, agarra y lanza el rollo a otra persona; también dice algo que le guste, así sucesivamente, sin soltar la lana para que vayamos tejiendo la telaraña. El juego termina cuando todos hayan cogido el rollo de lana.

Reflexión:

Después realizamos un diálogo para ver ¿cómo se han sentido?, ¿cómo hemos recibido las valoraciones?, ¿nos reconocemos en ellas?

Segundo momento: Lúdica. Duración 50 minutos

Materiales: Cortometraje, *video beam*, computador, sala audiovisual, poster con el dibujo de Lorenzo, marcador y tablero, grabadora de voz, impresiones del dibujo de Lorenzo, colores, lapicero.

Descripción de la actividad: *Video El caso de Lorenzo*

Objetivos:

- Valorar el cortometraje como un espacio de reflexión.
- Propiciar el acercamiento y sensibilización de los estudiantes ante situaciones de la cotidianidad.
- Respetar los turnos conversacionales.

- Fomentar una actitud positiva en la resolución de problemas.

Desarrollo: Presentación del dibujo de Lorenzo con su CAZO, para que los estudiantes hagan predicciones sobre el tema. Las predicciones se anotarán en el tablero. El video será reproducido sin interrupciones. Al terminar, se hará un conversatorio a partir de preguntas orientadas por los líderes de la actividad.

¿Qué le pasa a Lorenzo?

¿Qué cualidades ves en Lorenzo?

¿Qué significa el CAZO para Lorenzo?

¿Qué es lo que tiene Lorenzo que no tienen los otros niños/as?

¿Cómo se relaciona Lorenzo con su cazo?

¿Qué opinas de la persona que se acercó a Lorenzo con el ánimo de ayudarlo?

¿Qué pasa al final con Lorenzo? ¿Cómo se modificó la relación con su cazo al final?

¿Qué representa El CAZO para usted?

¿Qué hay de Lorenzo en mí?

Tercer momento: Cierre. Duración 5 minutos

Materiales: Letra de la canción, *video beam*, computador, sala audiovisual.

Descripción de la actividad: *Canción “Iguales” de Diego Torres*

Objetivo:

- Llevar a cabo un cierre desde el componente musical con una canción que promueve la igualdad y el respeto.

Desarrollo: Los estudiantes verán el video de la canción y se llevarán la letra de la canción como regalo. Este será un elemento de reflexión personal en sus espacios más íntimos con el que esperamos, se fortalezca el trabajo realizado durante el taller de encuadre.

2o. Taller – Historia de vida

Objetivos:

- Reconocer sentimientos y emociones de sí mismo en su historia de vida.
- Propiciar el acercamiento entre estudiantes a partir del conocimiento de sus historias de vida.

Materiales:

- Primer momento: Bafle, memoria con temas musicales para la relajación, salón amplio y cómodo.
- Segundo momento: 1 Pliego de papel bond o craff por estudiante, revistas, periódicos, colbón, tijeras de punta roma, colores y/o plumones)
- Tercer momento: Letra de la canción, *video beam*, computador, sala audiovisual.

Primer momento: Recordando episodios de mi pasado. Duración 20 minutos.

Descripción de la actividad: se solicita a los niños que cada uno ubique un lugar en el salón donde pueda sentirse cómodo, posteriormente se le invita a cerrar los ojos y escuchar la música de fondo mientras toma conciencia de sus respiraciones. Luego guiados por los investigadores los niños evocaran momentos específicos de sus vidas que los han marcado significativamente.

Segundo momento: Historia de vida. Duración 70 minutos

Descripción de la actividad: En el pliego de bond o craff previamente se le dibuja varias casillas o viñetas a manera de historieta donde cada estudiante utilizando recortes o dibujos plasma los episodios más trascendentales de su vida (positivos o negativos), al finalizar se exponen sobre la pared todos los trabajos y se realiza una marcha silenciosa para observar las creaciones de sus compañeros. Para finalizar se realiza una socialización voluntaria de algunos de ellos.

Tercer momento: Cierre. Duración 10 minutos

Descripción de la actividad: *Canción “Color Esperanza” de Diego Torres*

Los estudiantes verán el video de la canción (en karaoke). Este será un elemento de reflexión personal en sus espacios más íntimos con el que esperamos, se fortalezca el trabajo realizado durante el segundo taller de encuadre.

3er. Taller

Carrera de las Emociones

Objetivo: Crear un espacio lúdico de interacción que genere diversas emociones en los niños y en las niñas participantes de la investigación.

Descripción de la actividad: Los estudiantes se ubicarán en el patio central 20 sillas en círculo, cada una tendrá pegado debajo una ficha con diferentes emoticones que identifican las emociones primarias (temor, alegría, furia, desagrado y tristeza).

Posteriormente los niños y las niñas se sentarán en las sillas para iniciar un juego con el objetivo de organizarlos en 5 grupos de 4 participantes.

El juego consiste en imaginar que todos son la tripulación de un barco que están en medio del mar en un día de alta marea; para evitar hundirse deberán cambiar un puesto a la derecha o un puesto a la izquierda, según la indicación del capitán del barco (coordinador de la actividad). Cuando el capitán diga “nos hundimos” todos deberán cambiar de silla Aleatoriamente. (Estas indicaciones se deberán repetir dos o tres veces).

Al final cada estudiante deberá levantar su silla y tomar el emoticón que se encuentra debajo de ella y agruparse de acuerdo al emoticón.

Segundo momento: Carrera de emociones. Duración 60 minutos.

Descripción de la actividad: Actividad al aire libre.

En la carrera, los participantes recorrerán varios puntos en el interior de la institución realizando actividades lúdicas que permitan aflorar diferentes emociones.

Durante el recorrido los estudiantes visitarán de acuerdo con su rútero 5 estaciones, donde realizarán una prueba por estación, lo que les permitirá avanzar a la siguiente. Los desplazamientos entre estaciones deberán realizarse de acuerdo con la indicación dada en cada una y recibirán un sobre con parte de la frase que deberán armar al final de la carrera.

Términos y condiciones:

- Los grupos deben estar conformados por 4 estudiantes.
- Los miembros de cada grupo deben permanecer unidos y desarrollar las actividades en conjunto.
- Los grupos participantes deberán tener un elemento distintivo durante toda la actividad.
- Todos los grupos deberán pasar por todas las estaciones de acuerdo a su rútero.
- Al iniciar la carrera de emociones se les entregará un mapa de ruta constituida por 5 estaciones, el cual deben seguir de principio a fin en el orden indicado.

Desarrollo de la carrera:

- Primero se socializarán las reglas del juego.
- Al sonar un silbato se dará inicio a la carrera.
- Cada equipo elaborará una bandera en un octavo de cartulina como distintivo empleando diferentes materiales (vinilos, lápices de colores o/y papeles de colores).
- Se entrega a cada equipo la ruta que debe seguir hasta culminar el juego.
- De acuerdo a su rútero cada equipo deberá dirigirse en grupo a la estación correspondiente donde encontrará un reto a realizar.

- En cada estación encontrarán una actividad o reto que deben desarrollar, al finalizar la actividad podrán tomar únicamente la pista correspondiente a su emoción, la cual contendrá parte de una frase que deberán armar al finalizar juntando todas las pistas de las 5 estaciones.

- Para continuar deben haber terminado el reto de la estación anterior.

- Los desplazamientos deberán realizarse de acuerdo con la indicación dada en cada estación.

- La actividad finaliza cuando cada equipo haya cumplido todos los retos.

Actividades de cada estación:

1. Estación del Plegado:

- Cada integrante deberá realizar un plegado creativo empleando la técnica cadeneta de papel con los materiales que encontrarán sobre la mesa de trabajo. (Se dejará un ejemplo como muestra para observar la técnica). Este deberá ser pegado en el muro de papel que se encuentra en la estación.

- Antes de partir deben tomar el sobre (este no debe ser abierto hasta no haber llegado a la última estación) que contiene parte de la frase que deban armar al final.

- Para desplazarse a la siguiente estación cada integrante tomara un costal para introducirse dentro de él y avanzar saltando. Antes de partir deben tomar el sobre de su emoción.

2. Estación Musical:

- Al llegar a esta estación todos los integrantes del equipo deben preparar una canción que sea de su agrado, acompañándola con los diferentes objetos sonoros encontrados sobre la mesa. (Corneta, tapas de las ollas, pitos, ...).

- Antes de partir deben tomar el sobre (este no debe ser abierto hasta no haber llegado a la última estación) que contiene parte de la frase que deban armar al final.

- Para desplazarse a la siguiente estación todos los integrantes del equipo entonaran la canción que prepararon y marcharan al ritmo de los instrumentos musicales no convencionales que hallaron en la estación. (Un integrante del equipo deberá regresar los instrumentos a la estación musical).

3. Estación Pintucaritas:

- En esta estación los integrantes encontrarán a su disposición un kit de pintura facial (apropiada para la piel sensible de los niños) con el cual podrán decorar por parejas el rostro de su compañero en forma creativa. Se dejarán imágenes como ejemplo de decoraciones faciales.

- Antes de partir deben tomar el sobre (este no debe ser abierto hasta no haber llegado a la última estación) que contiene parte de la frase que deban armar al final.

- Para desplazarse a la siguiente estación deberán hacerlo por parejas atados de los pies con un trozo de cinta de tela, cabuya, lazos o lo que se tenga a disposición y riendo a carcajadas. (Un integrante del equipo deberá regresar las cintas o lazos a la estación Pintucaritas).

4. Estación del ritmo

- En esta estación los integrantes del grupo encontrarán algunos elementos de vestuario (antifaces, sombreros, gafas, cintas de tela de colores, corbatas, collares hawaianos, entre otros) para caracterizarse, y una grabadora con pistas musicales grabadas en USB con los cuales organizaran una coreografía de 30 segundos, que será grabada antes de salir de la estación. (En esta estación deben permanecer máximo 8 minutos).

- Antes de partir deben tomar el sobre (este no debe ser abierto hasta no haber llegado a la última estación) que contiene parte de la frase que deban armar al final.

- Para desplazarse a la siguiente estación cada integrante del equipo deberá hacerlo imitando un animal. (movimiento y sonido como: vaca, perro, gato, caballo, mono).

5. Estación “El paso de la paz”

- En esta estación todos los integrantes abrazados uno al lado del otro aprenderá la coreografía del “paso de la paz” orientado por uno de los organizadores de la carrera de las emociones.

- Antes de partir deben tomar el sobre (este no debe ser abierto hasta no haber llegado a la última estación) que contiene parte de la frase que deban armar al final.

- Para desplazarse a la siguiente estación deberán hacerlo realizando “el paso de la paz” coordinadamente.

Tercer momento: Cierre. Duración 30 minutos

Descripción de la actividad: cada equipo se reunirá para organizar las palabras que están en los sobres recogidos en las diferentes estaciones para formar con ellas una frase alusiva a una emoción primaria. Luego la pegaran en el piso.

Posteriormente se realizará una marcha silenciosa para leer cada una de las frases de los demás equipos y al final cada uno socializará el significado de la misma, escuchando los comentarios referentes a su frase, de los demás equipos.

Finalizada la actividad se socializará las experiencias vividas durante la carrera de emociones.

Materiales:

- **Primer momento:**
- 20 sillas, 20 emoticones con emociones primarias (4 por cada emoción) G.
- **Segundo momento:**

- primera estación: 5 pliegos de papel craff, 15 pliegos de papel bond de diferentes colores, 5 tijeras punta roma, 5 sobres de papel, 4 costales de fibra o de cabuya, 1 rollo de cinta de enmascarar de 2cm, 5 impresiones de pliego para las frases.

- segunda estación: tapas, cornetas, pitos, ollas, 5 sobres de papel.

- tercera estación: kit de pinturitas, 5 sobres de papel, impresiones de ejemplo de pinturitas, cinta de tela, cabuya o lazos.

- cuarta estación: elementos de vestuario (antifaces, sombreros, gafas, cintas de tela de colores, corbatas, collares hawaianos, entre otros), una grabadora, USB, 5 sobres de papel.

- quinta estación: 5 sobres de papel.

- **Tercer momento:** cinta papel.

≈ **Oraciones para cada una de las estaciones.**

- Vive la vida con alegría no solo buscando el beneficio propio, sino pensando en el bienestar del otro.

- Para hacer realidad los sueños, hay que perder el miedo a equivocarse.

- En un conflicto de opiniones; serénate y si es posible guarda silencio, pero no grites, el que lo hace está anunciando que ha perdido el control de la situación.

- La espada más aguda es una palabra pronunciada con enojo.

- Si algún día la tristeza te hace una invitación.....dile que ya tienes un compromiso con la alegría y que le serás fiel toda la vida.

≈ **Imágenes para la distribución de equipos** (Se emplean imágenes de la Web,

ilustrando las siguientes expresiones y emociones):

1. Emoción de la Alegría 2. Emoción de la furia

3. Emoción de la tristeza 4. Emoción del desagrado

5. Emoción del temor

Distribución por equipos de las rutas “Carrera de las emociones”

El equipo del emotición de la Alegría debe dirigirse a las estaciones en el siguiente orden:

1. Estación del plegado.
2. Estación musical.
3. Estación Pintucaritas.
4. Estación del ritmo.
5. Estación “El paso para la paz”

Equipo del emotición del desagrado debe dirigirse a las estaciones en el siguiente orden:

1. Estación musical.
2. Estación Pintucaritas
3. Estación del ritmo
4. Estación “El paso para la paz”
5. Estación del pegado

Equipo del emotición del temor debe dirigirse a las estaciones en el siguiente orden:

1. Estación Pintucaritas
2. Estación del ritmo
3. Estación “El paso para la paz”
4. Estación del plegado
5. Estación musical

Equipo del emotición de la tristeza debe dirigirse a las estaciones en el siguiente orden:

1. Estación del ritmo
2. Estación “El paso para la paz”

3. Estación del plegado
4. Estación musical
5. Estación Pintucaritas

Equipo del emticón de la furia debe dirigirse a las estaciones en el siguiente orden:

1. Estación “El paso para la paz”
2. Estación del plegado
3. Estación musical
4. Estación Pintucaritas
5. Estación del ritmo.

4o. Taller

Concéntrese con la Benevolencia

Línea de investigación: Benevolencia

Objetivo:

- Conceptualizar acerca del término de Benevolencia.
- Promover acciones que evidencien emociones benevolentes con sigo mismos, en los niños y niñas participantes en el proceso de investigación.

Primer momento: Juego Concéntrese con la benevolencia.

Duración: 20 minutos

En el tablero se ubicarán 6 pares de imágenes con acciones que permitan evidenciar benevolencia (Se obtienen de la Web), estas estarán por el reverso y en diferente orden. Los estudiantes por turnos deberán escoger dos imágenes tratando de formar parejas, quien encuentre una, enseguida tendrá una nueva oportunidad de acertar una nueva pareja. El participante que no

logre encontrar la pareja deberá ceder el turno a un nuevo participante. Así sucesivamente hasta encontrar la totalidad de las parejas.

Al finalizar el juego se construirá con los participantes el concepto de Benevolencia a partir de lo que deja entre ver en las imágenes.

Segundo momento: Cuento “Eddy aprende a ser benevolente” Duración: 60 minutos

Se suministrará a cada participante una hoja con el cuento “Eddy aprende a ser benevolente” para leer de forma individual.

Luego, cada estudiante debe pensar en lo que plantea la situación y lo que piensa con respecto al actuar de Eddy.

A continuación, deberán contestar los siguientes interrogantes en su vida personal:

1. ¿Qué errores cometes en tu vida diaria?
2. ¿Cuándo cometes errores, que haces y que piensas?
3. ¿Qué sientes cuando cometes errores?
4. ¿Qué hacen los adultos cuando te equivocas o cometes un error?
5. ¿Qué deberías hacer para aprender de los errores?

Su opinión debe ser escrita en la hoja. Una vez que todos hayan pensado individualmente en las situaciones planteadas y contestado las preguntas, deberán organizarse en grupos de 5 personas. Cada grupo deberá discutir sobre la base de sus respuestas individuales y llegar a un consenso.

Cada grupo, al llegar a un acuerdo (o no llegar) presentará al resto de compañeros sus conclusiones.

Tercer momento: actividad artística Duración: 40 minutos

Individualmente cada persona deberá elaborar un dibujo en un octavo de cartulina, en el cual relatará una situación en la que haya actuado en forma benevolente con sigo mismo y socializarla.

Materiales:

- 12 láminas en octavos de cartulina blanca con imágenes en situaciones de benevolencia
- 12 impresiones del cuento “Roberto quiere ayudar en casa”
- Cinta de enmascarar de 2cm.
- Cartel con el síguete título “Concéntrese con la benevolencia”
- 45 octavos de cartulina blanca para elaborar los frisos.
- Cinta de enmascarar.
- Lápices, colores y/o plumones.

Eddy aprende a ser benevolente

Eddy, es un niño muy activo, intenta todos los días ser bueno con sus abuelos, con los que pasa las tardes por qué su mamá trabaja y su papá está fuera de la ciudad trabajando hasta los viernes. Cuando está con los abuelos Renata y Martin, intenta pensar en lo que está bien y en lo que está mal, pero a veces se le olvida porque ser desobediente es divertido.

Todas las tardes hace lo mismo: llega del colegio, merienda y luego se pone a jugar a la lucha con sus muñecos de La Guerra de las Galaxias y con sus carros deportivos en miniatura. Tiene un montón casi 50. Entonces la abuela Renata le dice que ya se acabó el tiempo de jugar y que tiene que hacer los deberes. ¿Qué deberes? En el colegio no le ponen deberes porque todavía tiene siete años y le ponen ejercicios para que sepa leer y hacer sumas. ¡No es justo! Así que a

veces contesta mal y se enfada y hace lo que sabe que está mal, hacer como que no oye y tardar en recoger sus juguetes.

Un día el abuelo Martin lo sentó en el sofá y le dijo:

- Cariño tienes que hacer los deberes para aprender mucho mejor en clase, además tampoco puedes estar toda la tarde en la habitación jugando solo. ¿No te gustaría hacer más cosas?

-Siiiiii-, gritó Eddy y se levantó del sofá-- Me gustaría ser mayor y ayudarlos, pero la abuela Renata no me deja.

¡No te deja! pues mira, si quieres ayudarnos, tú haces los deberes rápido y yo hablo con la abuela para que te deje hacer cosas con nosotros.

- ¡Listo abuelo! así seré mayor y a mamá le gustará que yo haga cosas.

Al día siguiente los abuelos así hicieron, le prometieron que cuando acabara de hacer los deberes le dejarían ayudar. Eddy hizo la tarea pronto y luego le dijo:

-Abuelo ya acabé, ya verás hoy ¿Le preparo un café a la abuela? Si me ayudas y me coges tú la taza del armario te lo demuestro. Y así fue, el abuelo fue a la cocina y en cuanto Eddy tuvo la taza en la mano abrió la nevera, sacó la leche, cogió la jarra de café y lo echó, tomo la azucarera para endulzarlo, metió la taza en el microondas y cuando acabó la sacó, se fue corriendo a llevárselo a la abuela; derramando el café en el suelo, lo cual lo entristeció demasiado.

Luego Eddy bajó a comprar con el abuelo algunas cosas que hacían falta en casa mientras la abuela empezaba a hacer la cena; cuando llegaron a casa el pequeño sacó las cosas de las bolsas para empezar a colocarlas en su lugar, pero desafortunadamente sin que él se diera cuenta la bolsa se rompió y cayeron al suelo todas las compras, en especial los huevos que hicieron un gran reguero en el piso.

Nuevamente Eddy se sintió mal y empezó a decirse a sí mismo: ¡no sirvo para nada, todo lo hago muy mal!

Eddy se fue a la cocina para ayudar a su abuela a preparar la comida con tan mala suerte que al intentar organizar los platos estos cayeron al suelo y se rompieron.

Eddy salió corriendo a su habitación y no quiso salir porque está muy triste al ver lo torpe que era.

Estando en su habitación vio aparecer de la nada una hermosa lucecita y de repente la luz se fue creciendo hasta convertirse en una hermosa hada madrina, cuando lo vio, le sonrió amablemente y Eddy quedó muy sorprendido:

-Muy bien. ¿Qué te sucede? Le pregunto el hada madrina.

- El respondió muy desconsolado: ¡no sirvo para nada, soy un total desastre!

El hada madrina le pidió que le contara porque pensaba eso y él con su voz entre cortada le contó todos los errores que había cometido sin proponérselo.

Entonces ella le explicó que es normal que cometamos errores y para evitarlos es necesario ser más cuidadoso.

Después el hada le enseñó a Eddy cómo hacer mejor las cosas. Entonces él aprendió a hacer más cuidadoso, entendió que equivocarse no es malo y que debemos aprender de los errores.

Desde ese día Eddy es un niño más comprensivo con sí mismo, reconoce cuando se equivoca sin recriminarse por ello y se toma cada equivocación como una oportunidad para mejorar y ser feliz.

5o. Taller

El arte de la Benevolencia

Objetivo:

Identificar comportamientos de benevolencia hacia los otros en los niños y niñas sujetos de investigación.

Primer momento: actividad de inicio “El Lazarillo”. Duración 20 minutos.

(Actividad al aire libre).

El grupo se organizará por parejas; donde un integrante asumirá el rol de invidente (se cubrirán sus ojos con una pañoleta) y el otro será su lazarillo o guía para desplazarse a un punto establecido, superando diferentes obstáculos, sin utilizar las manos y la vista.

El lazarillo debe garantizar que su acompañado llegue sin lastimarse, guiándolo únicamente con su voz. Al llegar al lugar fijado se cambian de rol para regresar al punto de partida. Finalmente se indagará cómo se sintieron en cada rol. Este interrogante debe ser contestado individualmente en forma verbal.

Segundo momento: actividad central Cortometraje “Cuerdas” Duración 60 minutos.

Reproducción del cortometraje “Cuerdas” sin interrupciones con una mirada Benevolente. Al finalizar la proyección deberán responder las siguientes preguntas en forma individualmente en una hoja de papel:

- ❖ ¿María veía cosas buenas en Nicolás? ¿Cuáles?
- ❖ ¿Por qué crees que María actuaba de forma especial con Nicolás?
- ❖ ¿Cuáles de las actuaciones de María le proporcionaban bienestar y alegría a Nicolás?

Al terminar, se hará un conversatorio a partir de las respuestas dadas a las preguntas orientadoras.

Tercer momento: Cierre. Duración 30 minutos

En forma individual elaborar un cartel con un mensaje alusivo a la benevolencia con el otro.

Materiales:

-  1 pañoleta por pareja.
-  Conos, aros Hula-hulas, vayas deportivos, para crear obstáculos (primer momento)
-  Cortometraje “cuerdas”.
-  Hojas de papel.
-  Pinturas, pinceles, espuma, plumones, colores. (para elaborar los carteles).

Obstáculos por pareja

- 3 bayas para pasar por encima de ellas sin tumbarlas.
- 5 conos ubicados en hileras para que los niños se desplacen en zigzag.
- 3 aros Hulas, sostenidos por otro compañero para pasar dentro de ellas.

6o. Taller

Una Semilla para la Vida

Objetivos:

- Sensibilizar a los niños y niñas participantes en el proyecto de investigación, hacia acciones de benevolencia con el medio ambiente.
- Identificar acciones benevolentes con el medio ambiente.

1er momento: presentación del video “La abuela Grillo” (En línea):

<https://www.youtube.com/watch?v=gmOy37w4yCM>

El video será reproducido sin interrupciones. Al terminar, se hará un conversatorio a partir de preguntas orientadas por los investigadores.

Preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el tema central del video?
- ¿Nosotros necesitamos del medio ambiente o él necesita de nosotros? justifica la respuesta.
- ¿Los recursos naturales son inagotables? ¿Por qué?
- ¿Eres consciente del daño que le causamos? Justifica la respuesta.
- ¿Aportas en su destrucción o su conservación? ¿Cómo lo haces?
- ¿Cuánto tiempo crees que le queda a la tierra? ¿por qué consideras eso?
- ¿Es posible revertir el daño que le hemos causado? ¿Cómo lo podemos hacer en nuestra vida diaria?
- ¿Quiénes se beneficiarán si lo conservamos? ¿por qué?
- ¿Eres benevolente con el planeta? ¿Cómo y por qué?
- ¿En tu familia que acciones de benevolencia hacia el planeta realizan diariamente?

Segundo momento: reconocimiento del ambiente natural al interior de la sede para observar los niveles de benevolencia que tenemos con este.

(Durante el recorrido los estudiantes irán escribiendo las acciones de benevolencia que vayan observando)

Después de realizar este recorrido se hará una pequeña reflexión sobre las actitudes positivas y negativas que tenemos con el medio ambiente dentro de nuestra institución.

Ritual de conexión con la Madre Tierra:

- Cada niño escribirá en una tira de papel que se le proporcionará en blanco, una acción de indolencia con el medio ambiente que desea transformar.
- En otro trozo de papel deberán escribir una acción benevolente con el medio ambiente que desean fortalecer.
- Al terminar cada uno deberá leer en voz alta las acciones escritas en los papelitos.
- Los papelitos con las acciones indolentes serán quemados en un recipiente metálico como símbolo de renuncia a este tipo de acciones.
- Los papelitos con las acciones benevolentes con el medio ambiente serán expuestos en un lugar visible a toda la comunidad, como símbolo del compromiso pactado.

(Mientras los niños realizan esta actividad los padres de familia presentes estarán adecuando el lugar para la siembra de los 4 árboles frutales como acto de reconciliación con la Madre Tierra).

Posteriormente en grupos de cuatro niños y/o niñas con el acompañamiento de sus padres y la orientación de un representante de la CAM se realizará el acto simbólico de la siembra de los árboles frutales en el perímetro del parque de juegos de la sede.

En el momento del recibimiento los niños deberán decir unas sencillas palabras de compromiso.

Palabras de compromiso en el momento de la siembra:

Nosotros _____, _____, _____ y
 _____; recibimos esta planta de _____, la sembramos y la
 apadrinamos, como acto de reconciliación con la Madre Tierra y nos comprometemos a
 cuidarla responsablemente para el disfrute de las generaciones venideras.

Luego de que cada uno de los grupos ha recibido la planta y realizado su compromiso se
 procederá a la siembra de la misma.

Al finalizar se entregará a cada niño un botón como símbolo distintivo “Guardián de la
 Benevolencia”

Tercer momento: Cierre. Duración 30 minutos

Con jolgorio y alegría compartiremos con un delicioso tamal con chocolate, queso y bizcochos).

Materiales:

- ✓ Video beam.
- ✓ Televisor.
- ✓ Hojas de papel de dos colores.
- ✓ Marcadores o plumones.
- ✓ Cinta transparente ancha.
- ✓ Hojas de papel bond carta blanco.
- ✓ Recipiente metálico.

- ✓ Fósforos o briquette
- ✓ 5 plantas frutales.
- ✓ Elementos de jardinería: Picas, palas, abono para plantas, entre otros.
- ✓ Manguera o baldes
- ✓ Tamal, chocolate, bizcochos, queso.
- ✓ Desechables (platos, vasos, tenedores o cucharas)
- ✓ Servilletas.

7o. Taller de cierre

Objetivo:

- Evaluar los procesos desarrollados en el presente proyecto de investigación acción participación desde la perspectiva de los niños y niñas participantes y sus padres y/o acudientes.

Primer momento: Sensibilización. Se proyectará a los asistentes un video relacionado con la benevolencia como un acercamiento al concepto del mismo. Se realizará una ronda de preguntas con relación al video: <http://youtube.com/watch?v=2mSJM01DJb8>

Segundo momento: ¡Maravillosos momentos!

Se proyectará en *PowerPoint*, imágenes y videos de los momentos más sobresaliente en cada uno de los encuentros, para explicar a los padres el proceso desarrollado durante la investigación (2018 – 2019) y agradecerles el permitir que sus hijos hicieran parte de este proceso.

Posteriormente se realizará una evaluación con los niños y las niñas participantes, para conocer sus apreciaciones (aciertos, desaciertos, aspectos a mejorar sobre el trabajo desarrollado, y la respuesta a la pregunta qué aprendiste sobre benevolencia).

Los padres responderán de forma escrita una encuesta sobre el trabajo realizado.

Tercer momento: Cierre

Para finalizar:

- Se hará entrega de una fotografía grupal que plasme la experiencia vivida para el recuerdo.
- Se darán los agradecimientos a los padres y madres de familia, por su compromiso y por permitir que sus hijos e hijas hicieran parte de este proceso. Se hará un compartir con los asistentes.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Una vez analizados los resultados de esta investigación, y en relación con los objetivos planteados, se llega a las siguientes conclusiones:

Dando respuesta al objetivo de identificar los saberes y prácticas que tienen los estudiantes acerca de la benevolencia, evidenciados a través de sus narrativas, vivencias, recuerdos y emociones individuales y colectivas, se reconoce que en los estudiantes del grado quinto, la benevolencia sí es percibida por ellos mismos, y es relacionada semánticamente con la acción de Ayudar.

Los escolares vinculados a la investigación, cuando describen la benevolencia en su cotidianidad, la develan como la actitud surgida en respuesta al deseo de hacer el bien al otro. El Ayudar aparece con una intención clara de quien practica la benevolencia, cuando se trata de facilitarle al otro el alcance de su felicidad. Allí, sin embargo, se destaca que el motor de la acción (en este caso la ayuda extendida), es la materialización del deseo a actuar.

El estudio, corrobora lo expuesto en algunos antecedentes, en relación a que esta intención de ayudar para hacer feliz a los otros, es movida por el deseo de hacer el bien, y en los niños que inician su escolaridad, está aún por fortalecer, para que no sea tan efímera ni se vaya minimizando con el aumento de la edad cronológica, como consecuencia de la cultura de violencias arraigadas en Colombia.

El reconocimiento de la benevolencia vista como el deseo de hacer el bien al otro, se expone como una de los saberes que tienen los estudiantes, y se aprecia cuando hacen referencia a la manera cómo las personas, que son benevolentes, renuncian a ciertas comodidades, sacrifican tiempo o dedican sus propias habilidades, para que otros seres sean felices.

Los actores sociales, además, permiten descubrir, que la benevolencia, como ayuda, es una práctica vinculante que ocurre con mayor probabilidad entre los más cercanos; es con los miembros de la familia, generalmente, con quienes se sostiene un lazo afectuoso, acotando el radio de acción benevolente.

La benevolencia también se muestra durante el desarrollo del presente estudio, como una actitud que se relaciona con la autoconfianza cuando se hace referencia a la experiencia como punto clave, y a la manera como el sujeto alcanza a establecer ciertas condiciones ideales para su vida en sociedad. Ellos relacionan la benevolencia con el hecho de aceptarse a sí mismo como se es, y de aprender de los errores.

Otra práctica que emerge, consiste en ver cómo la benevolencia es una oportunidad de reconocer el ser -propio; se muestra como una oportunidad de reconocer que cada quien es algo en sí mismo, aceptando que, si se desea una ayuda para salir de sus propias situaciones conflictivas, o de hechos que distancian al sujeto de la felicidad, en su propio ser obtiene dicha ayuda.

De ese modo, en los resultados de los talleres aplicados a lo largo del estudio, se observó coincidencias con los postulados de Hume, así como los de Hutcheson, cuando describen que en el momento en el que un sujeto requiere deliberar frente a una situación cuyas circunstancias no son todas conocidas, se termina reconociéndose que no es la razón la que juzga, sino que es con el corazón, con los sentimientos, que se atiende la situación.

Sin embargo, en las prácticas de los estudiantes, observadas durante el desarrollo del estudio, se descubre que es distante concebir la posibilidad de sostener actitudes benevolentes con seres naturales, y no necesariamente humanos o vivos, y se perfila así la tercera y última categoría, en donde la benevolencia es dirigida con mayor probabilidad, a otro ser igualmente benevolente.

Los estudiantes participantes, develaron que conciben en ellos mismos prácticas benevolentes, cuando su accionar se dirige a seres que le aportan a la propia condición humana, porque incluso, de esa experiencia mutua, depende en gran parte, la anhelada felicidad. En los niños, las interacciones recíprocas promueven una mayor generosidad; pero puede ser que esa reciprocidad la vayan experimentando menos mientras dejan la etapa de la infancia, cuando, perciben posiciones egoístas de otros seres con los que comparten, especialmente las personas adultas.

Además, para la presente investigación, esa benevolencia recíproca suele ser fácilmente concebida, al menos en los saberes, dentro de la relación que sostiene la especie humana, pero en esta ocasión con el medio ambiente; el medio ambiente, a diferencia de la especie netamente humana, se muestra como un elemento de quien no perciben posiciones egoístas, pudiéndose proyectar en los sujetos sociales, una muestra de creciente y esperanzadora cultura empática con la naturaleza. Queda así claro que el concepto benevolencia, toma real sentido frente a la cultura de la empatía (incluyendo empatía con el medio ambiente), y ésta a su vez, con relación a la ética del cuidado.

Se concluye, además, que es sumamente interesante la manera como los menores le otorgan sentido a la benevolencia, dejando traslucir el potencial que se tiene en el aula del nivel básico de primaria, de fomentar la cultura empática. El estudio permitió dilucidar que Colombia amerita el compromiso de la escuela en la transformación de cultura de la violencia por culturas de paz.

Por lo anterior, es viable desarrollar junto a estudiantes, procesos de aprendizaje neutralizadores de las violencias; procesos que fomenten habilidades alrededor de la atención merecida al ser -propio, al contexto, a la red de relaciones interpersonales, al medio ambiente, a las actitudes y las capacidades, entre las que se vislumbra la benevolencia.

Por otra parte, dando respuesta al objetivo de identificar los elementos conceptuales, pedagógicos y didácticos que permitan fomentar la benevolencia, acordes con las características, necesidades e intereses de los niños participantes de esta investigación, se destacó que es indiscutible la manera como, a través de los talleres de intervención, se corroboran dichos elementos; se trata de elementos que permiten fomentar la benevolencia en escolares.

Se trata de reconocer la importancia didáctica de los talleres a través de los cuales se pretendió observar oportunidades de fortalecer la benevolencia, y hacer extensivo también el amor benevolente hacia el lugar en el que se vive, así como hacia los demás seres de la naturaleza que rodean y facilitan la convivencia entre los sujetos.

Por eso, los talleres de intervención aquí presentados, especialmente el No. 4, 5 y 6, confirmaron tres elementos didácticos, pedagógicos y conceptuales favorecedores de la benevolencia. El primero, hace alusión al hecho que el entorno inmediato, pero también el contexto menos cercano, se convierte para el sujeto en un mecanismo didáctico de aprendizaje: todo, en absoluto, desde luego que en medio de la orquestación de los momentos de aprendizaje, puede ser dispuesto para enseñarle al hombre sobre la benevolencia.

El hombre puede ser benevolente, para el bien de sí mismo, del otro y de lo otro. Cuando todo lo que resulta en la clase puede ser aprovechado de manera didáctica, con el ingrediente aportado por la creación-innovación, los resultados no se hacen esperar. Los estudiantes, con elementos didácticos creativos, y en donde el libre albedrío no es un tema polémico, interiorizan aprendizajes con los cuales, en un momento dado de su cotidianidad, llegan a neutralizar las violencias.

El segundo elemento hace referencia a las potencialidades del pensamiento para descubrir el camino; el camino hacia las paces, hacia la armonía, hacia la sana convivencia. Se concluye que

sí es posible conseguir el mejor provecho de las potencialidades del pensamiento, en pro de descubrir el camino hacia las distintas paces, y para eso debe hacerse pedagogía.

Los talleres de intervención como los propuestos, resultan favorecedores del desarrollo cognitivo de los estudiantes, siendo aquéllos simultáneamente una invitación a reflexionar las condiciones del acompañamiento que ofrece el docente-investigador. El maestro pretendiendo, pedagógicamente hablando, ver cómo sus estudiantes, de manera libre y autónoma, alcanzan un aprendizaje, él mismo se somete todo el tiempo, a reflexionar, a transformarse.

Un último y tercer elemento, y que cobra significación en el intento por fomentar la benevolencia, es la capacidad volitiva en la educación para la Paz.

Sumada al fomento de la capacidad de comprensión que se teje en esta propuesta pedagógica alrededor de la benevolencia, se trae de la mano como elemento conceptual, la capacidad volitiva que posee la educación para la Paz. Los escolares tienden a desarrollar habilidades para actuar en correspondencia con las potencialidades del pensamiento, es decir, en la medida en la que avanzan en su comprensión de la benevolencia, apoyarán su capacidad de controlar acciones egoístas, y terminarán asumiendo retos que los forman como seres progresivamente benevolentes.

Con este elemento conceptual de base, estudiantes que en ocasiones se tornan violentos, llegan a ser seres benevolentes, por la misma correspondencia que existe y se sostiene, en la paz imperfecta. Se insiste en el eje que sostiene estos tres elementos, en que la capacidad volitiva con mayor exigencia, se asocia a la libertad y a la autonomía que respalda el desarrollo de los talleres.

Es necesario reconocer otras conclusiones, encaminadas a destacarlas como apreciaciones finales; una rodea el tema de la familia: La familia es el primer núcleo social encargado de la

definición del estado emocional de los niños y de las niñas, siendo este un escenario privilegiado para la construcción de relaciones sanas y empáticas encaminadas al fortalecimiento de una cultura de paz. La escuela no puede dejar de pensar en ella.

La preocupación por uno mismo, el otro y lo otro, es una necesidad apremiante en la actual sociedad y aleja al ser humano del individualismo excluyente que deshumaniza; esta debe ser una preocupación de orden teleológico en el PEI de la Institución.

Implementar estrategias que conlleven al fortalecimiento de la benevolencia permitió la participación y compromiso constante de los niños y las niñas en la investigación; los infantes que son expuestos constantemente a situaciones de benevolencia, son capaces de reproducirlas experimentando felicidad al hacerlo. Los maestros deben dejarse contagiar por estos intereses del estudiantado.

La familia, la iglesia, los medios de comunicación, los partidos políticos y la escuela misma, han influenciado históricamente directa e indirectamente en las diferentes caras de la violencia, trasladándolas al ámbito educativo, afectando las relaciones y la convivencia dentro y fuera del aula. Debe seguirse reflexionando sobre ello.

5.2 Recomendaciones

Este trabajo de investigación, no se cierra sin hacer referencia a las recomendaciones que surgen en su etapa cercana a las conclusiones. De manera que, como recomendaciones, se señalan las siguientes:

- Persistir, ante las directivas de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas”, en la creación de ambientes en los que se fortalezca la benevolencia, pues se logró corroborar que ello produce transformaciones en los niños y en las niñas, modificándose los

comportamientos agresivos, mejorando sus relaciones, transformando sus experiencias de vida y permitiéndoles amar y ser felices.

- Se recomienda socializar con todos los docentes de la básica primaria, en la mencionada Institución educativa, las estrategias implementadas en los talleres que se comparten en la propuesta pedagógica. La propuesta pedagógica encaminada a fortalecer la benevolencia desarrollada en esta tesis, puede llevarse a la práctica en todos los niveles y grados que brinda la institución educativa, para que su aporte sea más efectivo en el propósito de fortalecer la cultura de paz en la escuela.
- Los talleres aquí concebidos, generaron un clima de confianza que facilitó el acercamiento con los niños y las niñas y entre estos, permitiendo aflorar sus emociones y generando un clima propicio para la acción de la benevolencia. Se observó la disminución de la ansiedad, el incremento de la confianza y el fortalecimiento de la autoestima.
- Al inicio del proceso el concepto de benevolencia expresado por los niños y por las niñas, se apreció una gran connotación con la compasión y la ayuda. Puede seguirse trabajando en su comprensión conceptual y práctica, cada día, y en todos los escenarios institucionales, hasta lograr su progresiva identificación.
- Es necesario implementar estrategias pedagógicas que posibiliten la escucha de las voces, narrativas, de los niños y las niñas, dejando atrás la necesidad imperiosa de enseñar. La escuela está llamada a reconocer que los estudiantes tienen saberes y prácticas que deben ser retomados, para la construcción del conocimiento.
- Para construir el conocimiento a partir del consenso y disertación de los diferentes saberes y prácticas, la lúdica y la creatividad en el aula, deben sostenerse porque facilitan el surgimiento de la empatía y de las acciones benevolentes.

Referencias

- Academia Huilense de Historia y Universidad Nacional. (2013) Historia Comprehensiva de Neiva. Editorial Cuarto Centenario.
- Alcaldía de Neiva, Universidad Surcolombiana, Institución Educativa Normal Superior de Neiva. (2018). Diplomado en pedagogía y currículos alternativos para el buen vivir. . Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Aluja, A., del Barrio, V., y García, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialisation behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 903-912.
- Álvarez, C. (2013). El conflicto armado llega al teatro. Las 2orillas. Obtenido de <https://www.las2orillas.co/el-conflicto-armado-llega-las-tablas/>
- Álvarez-Gayou, J. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Barcelona: Colección Paidós Educador.
- Ariza Díaz, P. P., y Muñoz Sicard, J. J. (2016). Ética del cuidado: una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física. Repositorio Universidad Javeriana.
- Badía, M. (2013). El rechazo de Hume de la teología moral de Hutcheson. El legado europeo , 18 (4), 467-478.
- Bertolini, A. (2017). Formar para la entrega Empatía, Trinidad y Educación según Edith Stein. *Revista Steiniana*, 1(1), 9-28.
- Busquets-Surribas, M. (2008). La importància ètica del tenir cura. *Annals de Medicina*, 2008, vol. 91, num. 2, 71-74.

- Caballero-Bono, J. (2012). Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía en Edith Stein. *Aporía: Revista internacional de investigaciones filosóficas*, 3, 15-28.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-205.
- Castillo, I., Castillo, R., Flores, L., & Miranda, G. (2014). Pedagogía saludable: Despertar de un nuevo nodo. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 311-320.
- Céspedes-Solís, P. (2014). Fenomenología de la fe y antropología en Edith Stein: En miras de una pedagogía empática. *Revista humanidades*, 4, 1-31.
- CINDE. (s.f.). *Fundacion Cinde Colombia*. Obtenido de https://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo_izquierda.php?it=21515
- Colombia, U. N., & Historia, A. H. (2013). *Historia Comprehensiva de Neiva (Cuarto Centenario ed.)*. Neiva, Huila, Colombia: Editora Surcolombiana S.A.
- Cortés-Barragán, R., & Dweck, C. (2014). Repensar el altruismo natural: las interacciones recíprocas simples desencadenan la benevolencia de los niños. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 111 (48), 17071-17074.
- Cuxart-Ainaud, N. (2018). El futuro del cuidado. *Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera*. En C. Domínguez-Alcón, H. Kohlen, & J. Tronto, *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (págs. 5-6). Barcelona: Publicado por Ediciones San Juan de Dios – Campus Docent.
- Domínguez-Alcón, C., Ramió-Jofre, A., Busquets-Surribas, M., & Cuxart-Ainaud, N. (2018). Complejidad del cuidado. En C. Domínguez-Alcón, H. Kohlen, & J. Tronto, *El futuro del*

- cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera (págs. 61-70).
Barcelona: Publicado por Ediciones San Juan de Dios – Campus Docent.
- Echavarría-Grajales, C., Bernal-Ospina, J., Murcia-Suárez, N., González-Meléndez, L., & Castro-Beltrán, L. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. Cuadernos de Administración, 28(51), 159-187.
- Echegoyen-Olleta, J. (11 de 2019). Historia de la Filosofía. Volumen 2: Filosofía Medieval y Moderna. (E. Edinumen, Editor) Obtenido de Historia de la Filosofía: <https://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiamedievalymoderna/Hume/Hume-EmotivismoMoral.htm>
- Echegoyen-Olleta, J. (2019). Historia de la Filosofía. Volumen 2: Filosofía Medieval y Moderna. (E. Edinumen, Editor) Obtenido de <https://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiamedievalymoderna/Hume/Hume-EmotivismoMoral.htm>
- Elósegui-Itxaso, M. (1990). El derecho del ciudadano a la participación en la vida política en Hume, Smith y la ilustración escocesa. Anuario de filosofía del derecho 7, 431-454.
- Figueroa-Ángel (2017) La relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas del municipio de Chía-Cundinamarca (Colombia) (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante).
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. Quaderns de construcció de pau, 7-24.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo xxi.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo xxi de España.
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata.
- Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2017. Obtenido de <http://fundacionartesanos.org/>

- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Gernika (España).: Bakeaz-Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, (183), 147-168.
- Gilligan, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2013). Moral injury and the ethic of care. En F. V. Lucas, *The Ethic of Care* (págs. pp. 12-37). Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Hernández, Fernández, y Baptista (2010). Metodología de la investigación.
- Iwasa, N. (2011). Hume's Alleged Success over Hutcheson. *Synthesis Philosophica*, 323–336.
- Jares, X. (1995). Educación para la paz (Vol. 8). Ministerio de Educación. (9. ISBN 8436921372, Ed.) Ministerio de Educación.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid (España): Ediciones De La Torre.
- Lederach, J. P. (1998). *Building peace. Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington: United States Institute of Peace.
- Levine y Schweitzer (2014). ¿Son éticos los mentirosos? Sobre la tensión entre benevolencia y honestidad. *Revista de Psicología Social Experimental* , 53 , 107-117.
- López-Alvarado, P. (2018). La percepción del espacio de Neiva desde la geografía II. Neiva, Huila, Colombia: Grafiplast del Huila. Segunda edición.
- Lozada, R. (2011). Estudio de los planes estratégicos de desarrollo local de la Comuna 1 de la ciudad de Neiva. Obtenido de Contrato Estatal de Consultoría 569 de 2011::

- [http://alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionControl/Plan%20Estrategico%20de%](http://alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionControl/Plan%20Estrategico%20de%20)
- Martínez-Barragán, C. (2019). Empatía. Principio metodológico de análisis de la representación. IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales: ANIAV 2019 Imagen [N] visible (pp. 467-471) (págs. 467-471). Valencia, España: Editorial Universitat Politècnica de Valencia. doi:<https://doi.org/10.4995/ANIAV.2019.2019.9592>
- Maturana, H. (1997b). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: Dolmen.
- Fajardo, Ramírez, Valencia, y Ospina-Alvarado (2018). Beyond Victimizing Children in Contexts of Armed Conflict: Peace-Building Potentials. *Universitas Psychologica*, 17(1), 90-103.
- Maxwell, J. (1992). Comprensión y validez en investigación cualitativa. *Harvard Educational Review* , 62 (3), 279-301.
- Melero-Aguilar, N. (2011). El paradigma Crítico y los aportes de la investigación acción Participativa en la transformación de la realidad Social. Obtenido de http://http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf.
- Moreto, G., González-Blasco, P., & Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 19(3), 172-177.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2006). Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Salamanca: Universidad de Valladolid.

- Muñoz-Pérez, E. (2017). El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. Veritas [online]. 2017, n.38. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000300077>
- Noddings, N. (1984). Cuidado y educación ética y moral. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). En defensa del cuidado. La revista de ética clínica , 3 (1), 15-18.
- ONU. (2013). Programa de divulgación sobre el Genocidio en Rwanda y las Naciones Unidas. Obtenido de <http://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/educa>
- Parra, G., y Cortés, D. (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. Psicología desde el Caribe, (23), 183-213.
- Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa: perspectivas teóricas y Metodológicas. En La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos (pp. 135-174). Editorial Popular.
- PEI, P. E. (2017). Proyecto Educativo Institucional -PEI. Neiva.: “INEM”, Julián Motta Salas.
- Pro, M. (2017). Relación entre persona y felicidad en la obra de Robert Spaemann. Salamanca: Universidad Católica De Ávila.
- Quintero, M., y Oviedo, M. (2018). Macroproyecto Pedagogía del cuidado para la Paz. Documento de trabajo. Neiva, Huila, Colombia.
- Radcliffe, E. (2006). Internalismo moral y cognitivismo moral en la metaética de Hume. Synthese , 152 (3), 353-370.
- Restrepo, C. (diciembre de 2013). Rio grande de la Magdalena. Revista Credencial. Obtenido de <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/rio-grande-de-la-magdalena-la-alimentacion-en-los-champanes-siglo-xix>

- Robles, J., & Lozano, A. (2017). Influencia del desarrollo de la empatía en la calidad de las relaciones interpersonales en estudiantes del quinto y sexto año de educación general básica de la Escuela Fiscal Gil Ramírez Dávalos, zona 5, distrito 12D04, Provincia Los Ríos, cantón Ventanas . Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación., 20-174.
- Sánchez-Ossa, Á., Hernández-Hernández, F., Castro-Pérez, Z., & Quintero-Sabogal, J. (2012). Imaginarios de responsabilidad social en jóvenes de la ciudad de Neiva, Colombia. *Plumilla Educativa*, 10(2), 95-112. doi:<https://doi.org/10.305>
- Aluja, A., & Del Barrio, V. y. (2005). Relaciones entre la memoria de los adolescentes sobre los estilos de crianza de los padres, los valores sociales y los rasgos de comportamiento de socialización. *Personalidad y diferencias individuales* , 39. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.028>
- Ariza-Díaz, P., & Muñoz-Sicard, J. (2016). Ética del cuidado: una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física (Master's thesis, Facultad de Educación). Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-205.
- Cortés-Barragán, R., & Dweck, C. (2014). Repensar el altruismo natural: las interacciones recíprocas simples desencadenan la benevolencia de los niños. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias* , 111 (48), 17071-17074.
- Figuroa-Ángel, M. (2017). La relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas del municipio de Chía-Cundinamarca (Colombia) (Doctoral dissertation). Alicante, España: Universitat d'Alacant.

Fundación Artesanos de la Paz (FAP). (mayo de 2017). Fundación Artesanos de la Paz (FAP).

(E. S. d. Gaia, Ed.) Obtenido de <http://asiasantiago.cl/ninos-adolescentes-y-educacion/>

Levine, E., & Schweitzer, M. (2014). ¿Son éticos los mentirosos? Sobre la tensión entre benevolencia y honestidad. *Revista de Psicología Social Experimental* , 53, 107-117. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.03.005>

Mayo, M., Lozano, M., Suescún, M., & Ospina-Alvarado, M. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1).

Robles, J., & Lozano, A. (2017). Influencia del desarrollo de la empatía en la calidad de las relaciones interpersonales en estudiantes del quinto y sexto año de educación general básica de la Escuela Fiscal Gil Ramírez Dávalos, zona 5, distrito 12D04, Provincia Los Ríos, cantón Ventanas . Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación., 20-174.

Sánchez-Ossa, Á., Hernández-Hernández, F., Castro-Pérez, Z., & Quintero-Sabogal, J. (2012). Imaginarios de responsabilidad social en jóvenes de la ciudad de Neiva, Colombia. *Plumilla Educativa*, 10(2), 95-112. doi:<https://doi.org/10.305>

Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 175-197.

Spaemann, R. (1991). Felicidad y benevolencia. Traducción, notas y estudio introductorio de José Luis del Barco. Madrid: Rialp, S. A. .

Stein, E. (2004). Sobre el problema de la empatía. Madrid: Editorial Trotta.

- Taggart, G. (2016). Pedagogía compasiva: la ética del cuidado en la profesionalidad de la primera infancia. *Research Journal* , 24 (2), 173-185.
- Torres, W. (2001). Amarrar la burra de la cola: Qué personas y ciudadanos intentar ser en la globalización?: una perspectiva local. *Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Weinberger, Y. (2017). La empatía en la pedagogía virtuosa. En W. L. N., *Educación para el desarrollo moral y la ciudadanía* (págs. 191-203). Rotterdam, Holanda. doi:Rotterdam: SensePublishers doi.org/10.1007/978-94-6351-026-4_15.

Anexos

Anexo A – Imágenes fotográficas





ANEXO B – Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
NIT 891180084-2

INSTITUCION EDUCATIVA INEM "Julián Motta Salas"
SEDE MAURICIO SÁNCHEZ GARCÍA



CONSENTIMIENTO FIRMADO DE ESTUDIANTES

Yo Padre _____

Yo Madre Angela Lorena Tovar Moreno

Yo Acudiente _____

Mayor de edad () madre, padre () acudiente () o representante legal () del estudiante Maria Paula Gonzalez Tovar de 9 años de edad, estoy o estamos siendo informados que los profesores de planta del INEM "Julián Motta Salas" Edgar Perdomo Alvarado y Lida Vidal Zúñiga, van a realizar una investigación titulada "Pedagogía para el cuidado de las emociones". El objetivo de esta investigación es aportar a la transformación hacia una cultura de paz.

Durante esta investigación se requiere hacer entrevistas hacer observaciones, tomar fotografías y hacer la grabación de ciertas clases donde su hijo(a) participara al hacer parte de los estudiantes de la clase. Los resultados de esta investigación benefician directamente la formación académica de su hijo(a) y al mismo tiempo a toda la comunidad educativa de la institución.

Por lo tanto le solicita con su consentimiento para tomar fotos y videos de las actividades que se desarrollaran con fines académicos entendiendo que:

- La participación de mi(nuestro) hijo(a) en este video no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.
- La participación de mi(nuestro) hijo(a) en el video no generara ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- El video será utilizado por los profesores investigadores únicamente para propósitos pedagógicos y formativos.
- No habrá ninguna sanción para mi(nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi(nuestro) hijo(a) no será publicada ni las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizaran únicamente para los propósitos académicos de la investigación y como evidencias de la investigación.
- Los resultados de la investigación pueden ser publicados en revistas científicas, libros, ponencias, seminarios, conferencias, talleres u otros medios con fines únicamente académicos.
- Me comprometo a llevar y recoger a mi(nuestro) hijo(a) a las sesiones que asista.

Firma del padre

CC.

Angela Lorena Tovar M

Firma de la madre

CC. 1075209306 N.