



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 15 de enero de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Andrés Augusto Ibarra Montenegro, con C.C. No. 1081156202,

Norma Constanza Ramos Cortés, con C.C. No. 36306818,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Propuesta Pedagógica del cuidado: fomento de la compasión en estudiantes de la I. E. Juan de Cabrera

presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de

Magister en educación y cultura de paz;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Andrés A. Ibarra

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Norma Constanza Ramos

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS**



**CARTA DE AUTORIZACIÓN**

**CÓDIGO**

**AP-BIB-FO-06**

**VERSIÓN**

**1**

**VIGENCIA**

**2014**

**PÁGINA**

**2 de 2**

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://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.



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Propuesta Pedagógica del cuidado: fomento de la compasión en estudiantes de la I. E. Juan de Cabrera

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ibarra Montenegro	Andrés Augusto
Ramos Cortés	Norma Constanza

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en educación y cultura de paz

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en Educación y Cultura de Paz

**CIUDAD:**

**AÑO DE PRESENTACIÓN:**

**NÚMERO DE PÁGINAS:**

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas  Fotografías \_\_\_ Grabaciones en discos \_\_\_ Ilustraciones en general \_\_\_ Grabados \_\_\_ Láminas \_\_\_  
Litografías \_\_\_ Mapas \_\_\_ Música impresa \_\_\_ Planos \_\_\_ Retratos \_\_\_ Sin ilustraciones \_\_\_ Tablas o Cuadros



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

**MATERIAL ANEXO:**

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

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Compasión	Compassion
2. Empatía	Empathy
3. Conciencia Plena	Mindfulness
4. Ética de cuidado	Care Ethic
5. Cultura de Paz	Peace Culture

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

En el presente estudio se diseñó una propuesta pedagógica del cuidado y de paz para el fortalecimiento la cultura empática, desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Juan de Cabrera de Neiva. Por lo tanto, se seleccionó una muestra de 10 alumnos entre 14 y 18 años del grado 9°. Esta investigación es de enfoque cualitativo, de tipo Critico Social y utilizó un diseño metodológico de Investigación Creación e Innovación. La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la implementación de 4 talleres, cada uno con un objetivo establecido a través de un proceso planificado y estructurado, que involucró a los participantes del grupo y les ofreció la posibilidad de contribuir activamente. También se utilizó un test de empatía que midió los niveles de empatía y permitió definir la temática a profundizar. De los resultados obtenidos reconociendo los saberes y prácticas de los participantes, se establece que la compasión es un sentimiento de ayuda a otro para su bienestar; que implica interesarse por el otro a través de la escucha y entendimiento sin distinción; que las personas compasivas son comprensivas, por la experiencia de haber vivido situaciones similares; además, la vergüenza, el miedo y la ira impiden la compasión; también, el reconocimiento de sí mismo implica mejorar la comunicación y la relación con la familia y que la meditación es una estrategia para reconocerse a sí mismo. Igualmente, el autoconocimiento despierta sentimientos de



arrepentimiento y tristeza ante una situación adversa en el pasado.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

In the present study, a pedagogical proposal for peace care was designed, strengthening empathic culture from the promotion of compassion in the Juan de Cabrera Educational Institution of the municipality of Neiva. For this purpose, a sample of 10 students between 14 and 18 years of 9th grade was selected. This research is qualitative, Critical Social type and it used a methodological design of Research Creation and innovation. The technique used for data collection was the implementation of 4 workshops, each with an established objective through a planned and structured process, which involved the participants of the group and offered them the possibility of actively contributing. An empathy test was also used that measured empathy levels and allowed to define the topic to be deepened. From the results obtained, recognizing the knowledge and practices of the participants, it is established that compassion is a feeling of helping to another for their well-being; which implies being interested in the other through listening and understanding without distinction; that compassionate people are understanding, because of the experience of having experienced similar situations; furthermore, shame, fear and anger prevent compassion; Also, self-recognition implies improving communication and relationship with the family and that meditation is a strategy to recognize oneself. Similarly, self-awareness awakes feelings of regret and sadness in the face of an adverse situation in the past.

**APROBACION DE LA TESIS**

**Jurado1**

**Nombre: WILLIAN SIERRA BARÓN**

**Jurado 2**

**Nombre: GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

**Jurado 3**

**Nombre: MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA**

**Propuesta Pedagógica del cuidado: fomento de la compasión en estudiantes de la I.  
E. Juan de Cabrera**



**Andrés Augusto Ibarra Montenegro  
Norma Constanza Ramos Cortes**

**Docente Tutor: Mg. Hipólito Camacho Coy**

**Universidad Surcolombiana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación y Cultura de Paz  
2019**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

**Presidente**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Neiva, diciembre de 2019**

## **Dedicatoria**

*A mi madre, quien me ha cuidado y apoyado en mis decisiones*

*A mi país que tanto necesita de la compasión.*

*(Andrés Augusto Ibarra Montenegro)*

*A Jesús y María Santísima, muestra de misericordia y fortaleza,*

*A mi esposo por su apoyo y amor incondicional,*

*A mis hijas por su cariño y paciencia*

*(Norma Constanza Ramos Cortes)*

## **Agradecimientos**

*Los autores del presente estudio expresan sus agradecimientos:*

*A nuestras familias por su apoyo, cuidado y comprensión.*

*A los estudiantes del grado 901 JM y docentes de la IE Juan de Cabrera.*

*Al asesor de este estudio Magister Hipólito Camacho Coy.*

*A la PhD Myriam Oviedo Córdoba directora de la Maestría.*

*A la Universidad Surcolombiana y docentes de Maestría en Educación y Cultura de Paz.*

*A la alcaldía Municipal de Neiva y en su nombre al alcalde Rodrigo Lara Sánchez*

*Al Maestro Aldemar Macías por su liderazgo.*

*A nuestros compañeros de maestría*

## Tabla de contenido

Introducción .....	11
1 Problema de Investigación.....	12
1.1 Cultura de la violencia en Colombia.....	12
1.2 Violencias y Paces en la comuna 8 del municipio de Neiva.....	15
1.3 Violencias y Paces en la I. E. Juan de Cabrera .....	17
1.4 Pregunta Problema .....	20
2 Objetivos .....	21
2.1 General.....	21
2.2 Específicos:.....	21
3 Justificación .....	21
4 Antecedentes de la Cultura Empática .....	23
4.1 Experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto. ....	24
4.2 Experiencias de Paz de orden Nacional e Internacional .....	26
4.2.1 Antecedentes de Compasión.....	29
4.3 Iniciativas pedagógicas de paz en el contexto institucional (Juan de Cabrera). ....	35
5 Referente Conceptual.....	36
5.1 Pedagogía para la paz.....	36
5.2 Ética del Cuidado.....	41
5.3 Cuidado de Sí y del Otro.....	44
5.4 La Empatía .....	46
5.5 Las Emociones.....	49
5.6 La Compasión .....	50
5.6.1 Aproximación Conceptual de la Compasión. ....	50
5.6.2 Autocompasión, Compasión con los Otros y con lo Otro. ....	52

5.6.3 Estructura Cognitiva de la Compasión. ....	55
5.6.4 Obstáculos de la Compasión. ....	57
6 Metodología.....	59
6.1 Enfoque.....	60
6.2 Tipo de Investigación.....	61
6.3 Fases.....	61
6.3.1 Formar para investigar. ....	61
6.3.2 Creación. ....	62
6.3.3 Intervención. ....	62
6.3.4 Sistematización. ....	62
6.3.5 Comunicación. ....	63
6.4 Actores vinculados a la Investigación.....	63
6.5 Técnicas de recolección de la Información.....	63
6.5.1 Desarrollo de los Talleres. ....	64
6.6 Proceso de sistematización .....	64
6.7 Elementos éticos del estudio.....	65
7 Resultados.....	65
7.1 Taller 1. Súbete al bus de la compasión – conceptos previos acerca de la compasión.....	66
7.2 Taller No 2. Meditación y autoconocimiento – reconocerse a sí mismo.....	75
7.3 Taller No 3. Compasión - Un abordaje desde la expresión teatral .....	82
7.4 Taller No 4. Un regalo para mí.....	85
7.5 Propuesta Pedagógica del Cuidado para la Paz desde una Cultura Empática para el fomento de la Compasión.....	89
1.5.1 Fundamentos conceptuales.....	89
7.5.1.1 Ética del cuidado.....	90

7.5.1.2 Cultura empática.....	91
7.5.1.3 Pedagogía de las emociones.....	91
7.5.1.4 Compasión.....	93
7.5.2 Fundamentos pedagógicos.....	94
7.5.3 Fundamentos didácticos.....	95
7.5.3.1 Mindfulness.....	95
7.5.3.2 Teatro.....	96
7.5.3.3 Lectura.....	96
7.5.3.4 El cine.....	96
7.5.4 Presentación de los Talleres.....	96
7.5.4.1 Taller 1.....	97
7.5.4.2 Taller 2.....	99
7.5.4.4 Taller 4.....	103
7.5.4.5 Taller 5.....	105
7.5.4.6 Taller 6.....	107
7.5.5 Recomendaciones.....	110
8 Conclusiones.....	110
9 Recomendaciones.....	112
10 Referencias.....	113
Anexos.....	122

## Índice de Tablas y Gráficos

Tabla 1 Gastos en Defensa y seguridad (Miles de millones de pesos corrientes) .....	12
Tabla 2 Víctimas según Hechos Victimizantes .....	14
Tabla 3 Aspectos a mejorar en cuanto a los objetivos .....	75
Gráfico 1 Relación entre el proceso de formación en Investigación y el quehacer docente de los investigadores en formación .....	62
Gráfico 2 Sentimiento de ayuda o apoyo al otro para su bienestar.....	66
Gráfico 3 Interesarse por el otro a través de la escucha y entendimiento sin distinción .....	68
Gráfico 4 Sentimiento despertado por el interés de apoyar al otro sin distinción, a través de la escucha y entendimiento para lograr su bienestar.....	70
Gráfico 5 Comprensivas, por la experiencia de haber vivido situaciones similares.....	71
Gráfico 6 Escuchando, observando y comprendiendo lo que le sucede al otro, para suplir su necesidad.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Gráfico 7 La vergüenza, el miedo y la ira impiden la compasión <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
Gráfico 8 Reconocerse a sí mismo implica mejorar la comunicación y la relación con la familia .....	76
Gráfico 9 La meditación como estrategia para reconocerse a sí mismo. ....	80
Gráfico 10 La ayuda como bien, que involucra a toda la comunidad.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Gráfico 11 Sentimientos de arrepentimiento y tristeza ante una situación adversa en el pasado .	86

## **Resumen**

En el presente estudio se diseñó una propuesta pedagógica del cuidado y de paz para el fortalecimiento la cultura empática, desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Juan de Cabrera del municipio de Neiva. Para éste propósito se seleccionó una muestra de 10 alumnos entre 14 y 18 años del grado 9°. Esta investigación es de enfoque cualitativo, de tipo Crítico Social y utilizó un diseño metodológico de Investigación Creación e innovación. La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la implementación de 4 talleres, cada uno con un objetivo establecido a través de un proceso planificado y estructurado, que involucró a los participantes del grupo y que les ofreció la posibilidad de contribuir activamente. También se utilizó un test de empatía que midió los niveles de empatía y permitió definir la temática a profundizar. De los resultados obtenidos reconociendo los saberes y prácticas de los participantes, se establece que la compasión es un sentimiento de ayuda a otro para su bienestar; que implica interesarse por el otro a través de la escucha y entendimiento sin distinción; que las personas compasivas son comprensivas, por la experiencia de haber vivido situaciones similares; además, la vergüenza, el miedo y la ira impiden la compasión; también, el reconocimiento de sí mismo implica mejorar la comunicación y la relación con la familia y que la meditación es una estrategia para reconocerse a sí mismo. Igualmente, el autoconocimiento despierta sentimientos de arrepentimiento y tristeza ante una situación adversa en el pasado. Finalmente, se presenta una propuesta pedagógica de intervención que se enmarca en la ética del cuidado fortaleciendo la cultura empática desde el fomento de la compasión.

### **Palabras Clave:**

### **Abstract**

In the present study, a pedagogical proposal for peace care was designed, strengthening empathic culture from the promotion of compassion in the Juan de Cabrera Educational Institution of the municipality of Neiva. For this purpose, a sample of 10 students between 14 and 18 years of 9th grade was selected. This research is qualitative, Critical Social type and it used a methodological design of Research Creation and innovation. The technique used for data collection was the implementation of 4 workshops, each with an established objective through a planned and structured process, which involved the participants of the group and offered them the possibility of actively contributing. An empathy test was also used that measured empathy

levels and allowed to define the topic to be deepened. From the results obtained, recognizing the knowledge and practices of the participants, it is established that compassion is a feeling of helping to another for their well-being; which implies being interested in the other through listening and understanding without distinction; that compassionate people are understanding, because of the experience of having experienced similar situations; furthermore, shame, fear and anger prevent compassion; Also, self-recognition implies improving communication and relationship with the family and that meditation is a strategy to recognize oneself. Similarly, self-awareness awakes feelings of regret and sadness in the face of an adverse situation in the past. Finally, a pedagogical intervention proposal is presented that is framed in the ethics of care, strengthening the empathic culture from the promotion of compassion.

### **Résumé**

Dans la présente étude, une proposition pédagogique pour le soin de la paix a été conçue, renforçant la culture empathique de la promotion de la compassion dans l'établissement d'enseignement Juan de Cabrera de la municipalité de Neiva. À cette fin, un échantillon de 10 élèves âgés de 14 à 18 ans de la 9e année a été sélectionné. Cette recherche est d'approche qualitative, de type Social Critique et a utilisé une conception méthodologique de la Création de Recherche et de l'innovation. La technique utilisée pour la collecte de données consistait en la mise en œuvre de 4 ateliers, chacun ayant un objectif établi selon un processus planifié et structuré, qui impliquait les participants du groupe et leur offrait la possibilité de contribuer activement. Un test d'empathie a également été utilisé pour mesurer les niveaux d'empathie et permettre de définir le sujet à approfondir. D'après les résultats obtenus, reconnaissant les connaissances et les pratiques des participants, il est établi que la compassion est un sentiment d'aide mutuelle pour leur bien-être. ce qui implique de s'intéresser à l'autre par l'écoute et la compréhension sans distinction; que les personnes compatissantes comprennent, en raison de l'expérience d'avoir vécu des situations similaires; de plus, la honte, la peur et la colère empêchent la compassion; En outre, la reconnaissance de soi implique l'amélioration de la communication et des relations avec la famille et le fait que la méditation est une stratégie pour se reconnaître. De même, la conscience de soi suscite des sentiments de regret et de tristesse face à une situation défavorable du passé. Enfin, une proposition d'intervention pédagogique est présentée, qui s'inscrit dans l'éthique des soins, renforçant ainsi la culture empathique de la promotion de la compassion.

## Introducción

La presente investigación se desarrolló en el marco del macroproyecto *Pedagogía de Cuidado para la Paz*. Por lo tanto, el objetivo central es el diseño e implementación de propuestas de pedagogía del cuidado para la paz para contribuir en el fortalecimiento de la cultura empática, específicamente el fomento de la Compasión en la I. E. Juan de Cabrera, reconociendo los saberes y prácticas de los participantes.

La temática desarrollada en el presente estudio es la Compasión en la categoría de la Cultura Empática dentro del marco de la Ética de Cuidado. También se indaga acerca de cuáles son los elementos teóricos y pedagógicos que configurarían una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la Compasión en la Institución Educativa Juan de Cabrera de la ciudad de Neiva. Surge de la preocupación por fomentar una cultura empática que permita disminuir las distintas clases de violencias que se presentan en el contexto nacional, regional, local y específicamente dentro de la I. E. Juan de Cabrera. Por lo tanto, uno de los pilares en los que se fundamenta este estudio es la necesidad del cuidado hacia los otros, y se establece que una de las maneras de alcanzar dicho propósito es por medio del cultivo de emociones positivas como la compasión, por medio de la cual se puede aspirar a una sociedad más justa y decente.

En el proceso investigativo se llevaron a cabo las siguientes fases. En primer lugar, se dio una mirada al contexto, en el que se describen las distintas clases de violencias que se han presentado a nivel nacional, regional y dentro de la Institución Educativa. En segundo lugar, se formulan los objetivos y se justifica el porqué de la propuesta investigativa. En tercer lugar, se revisan los antecedentes de la cultura empática y de la compasión en la que se describen experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto, experiencias de paz de orden nacional e internacional y las iniciativas pedagógicas de paz en nuestro contexto. En cuarto lugar, se definen los conceptos pilares de Ética del cuidado, Cultura Empática y Compasión. En quinto lugar, se describe la metodología utilizada en la presente investigación en la concerniente al enfoque, el tipo de investigación, las fases, los participantes, las técnicas de recolección de información y de análisis de la misma. Por último se presentan los resultados y como fruto de

esos resultados surge una propuesta pedagógica de paz para el fomento de la compasión dentro de la I. E.

## 1 Problema de Investigación

### 1.1 Cultura de la violencia en Colombia

¿Es posible una Colombia sin guerra? Las generaciones que han nacido y crecido en el territorio colombiano posterior a la década de los 50 no han vislumbrado ni conciben lo que es vivir sin el flagelo de la guerra. La violencia se ha naturalizado a tal punto que culturalmente se aceptan y apoyan diferentes tipos de violencia, y se ha afirmado incluso que los colombianos somos violentos por naturaleza. Se recurre a la violencia como única forma para dirimir los conflictos y en el campo de la educación se han hecho pocos esfuerzos por fomentar un modelo de enseñanza basado en la cultura de paz, pero desde el gobierno si se han destinado cuantiosos recursos en gastos de guerra, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 1

*Gastos en Defensa y seguridad (Miles de millones de pesos corrientes)*

Año	Valor
<b>1964</b>	1,32
<b>1970</b>	3,68
<b>1975</b>	8,53
<b>1980</b>	34,79
<b>1985</b>	130,03
<b>1990</b>	420,67
<b>1995</b>	2040
<b>2000</b>	6576
<b>2005</b>	11941
<b>2010</b>	21167
<b>2014</b>	28973
<b>2016</b>	30347

Nota: Tomado de Otero (2016) de su libro *Gastos de guerra en Colombia*.

Las últimas generaciones de colombianos han configurado su subjetividad en el marco del denominado Conflicto armado. La confrontación en mención ha ejercido afectaciones diferenciales en los territorios y sus pobladores. En algunas regiones ha sido una especie de telón de fondo, un eco lejano sin visibilidad y en otras, una realidad palpable presente en la cotidianidad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). En Colombia hablamos de conflicto armado en tanto reúne las características definitorias propuestas por Wallensteen y Sollenberg (2001) así: a) ocurre al menos entre dos partes enfrentadas con divergencia de intereses y al menos una está en el gobierno, b) desencadena violencia directa, c) existe violencia armada entre las partes enfrentadas, d) produce más de 25 muertos.

El conflicto armado colombiano, el cual ha sido considerado el más largo del mundo, guarda un hilo de continuidad entre las confrontaciones de las élites partidistas acaecidas las cuales generaron la múltiples guerras del siglo XIX<sup>1</sup> y la disputa entre liberales y conservadores vivida entre los años 1946 a 1958, denominada “la violencia”, la cual dejó cerca de 180.000 mil muertos. Las confrontaciones en mención se fundamentaron en justificaciones morales y políticas las cuales continúan circulando en la rememoración de las experiencias bélicas colectivas vividas como triunfos o derrotas lo cual ha contribuido a:

[...] mantener y reproducir el [...]imaginario de la guerra como eje vertebrador de la nación, [...] hacerla imaginable [...]que se la nombrara a través de discursos[...] de relatos de agravios y vejaciones, y [...]se mantuviese como un horizonte de posibilidad siempre abierto, a veces justo, a veces necesario, pero siempre eficaz e inevitable (Uribe, 2001, p. 21)

El fracaso del Frente Nacional, acuerdo entre las elites partidistas con el cual se pretendió poner fin a “la violencia” que dejó como saldo 170.000 víctimas (Jaramillo, 2011), condujo a la violencia guerrillera o con fines revolucionarios, la cual estuvo marcada por el surgimiento de organizaciones guerrilleras de distinto tipo<sup>2</sup>. El conflicto armado<sup>3</sup> se ubica en este periodo y alude

---

<sup>1</sup> Las cuales culminaron en la guerra de los mil días

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

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

a “...la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras por transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo salvaguarda” (Cancimance, 2013).

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

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

El conflicto armado ha tenido un enorme impacto y ha dejado una estela de muerte, dolor, vejaciones, afectaciones emocionales, quiebra de vínculos familiares y comunitarios. Las cifras de víctimas registradas de los efectos de esta confrontación se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

*Víctimas según Hechos Victimizantes*

Hecho	Número de Víctimas
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	6.069
Acto terrorista/Atentados/Combates/Hostigamientos	83.290
Amenaza	380.952
Confinamiento	8.831
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	24.789
Desaparición forzada	169.201
Desplazamiento	7.358.248
Homicidio	995.393
Lesiones Personales Físicas	21.444
Lesiones Personales Psicológicas	380

Minas antipersonal/Munición sin Explotar / artefacto explosivo	11.382
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	112.868
Secuestro	36.578
Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes	7.431
Tortura	10.787
Total	9227643

Nota: Tomado del Centro Nacional de Memoria Histórica (2018)

En todos estos años de cruce de distintas guerras y confrontaciones de diverso tipo se ha generalizado el uso de la violencia como método para zanjar las diferencias y configurado una cultura de la violencia que justifica los enfrentamientos entre partidos políticos, las pugnas en la escuela<sup>4</sup>, las grescas en la familia<sup>5</sup> y las disputas en las comunidades cuyos territorios hoy aparecen delimitados por fronteras invisibles las cuales configuran espacios de pugna para su control.

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

## **1.2 Violencias y Paces en la comuna 8 del municipio de Neiva**

La cultura de la violencia ha traspasado las fronteras del conflicto armado nacional y se ha trasladado a los contextos regionales y locales con diferentes tipologías de violencia causada por

<sup>4</sup> Derivadas en abuso, matoneo, uso armas y diversas estrategias de intimidación

<sup>5</sup> donde los episodios de violencia son frecuentes llevando incluso al homicidio y feminicidio

factores sociales, de género, sexual, intrafamiliar, cultural, entre otras formas de agresión. Verbigracia, en la comuna 8 de la ciudad de Neiva se evidencian diversos acontecimientos que constatan la existencia de esta cultura de la violencia como los altos índices de violencia intrafamiliar, agresiones como la violencia física reiterada leve y grave, el machismo, la violencia verbal, el abuso sexual a menores de edad, el abandono económico y afectivo de menores y ancianos en condición de vulnerabilidad. También se registran altos índices de alcoholismo y drogadicción que contribuyen notoriamente al cuadro de conductas agresivas frecuentes de esta comunidad (I. E. Juan de Cabrera, 2004).

Los habitantes de la comuna 8 generalmente corresponden a los estratos 1 y 2, la mayoría vive del trabajo informal, como vendedores ambulantes (chance, lotería, ventas en el mercado, galería, catálogos puerta a puerta) o prestan servicios desde su lugar de residencia; otros son obreros de construcción con vinculaciones informales, conductores, ‘moto-taxistas’, recicladores o auxiliares de mecánica. Los ingresos en estos oficios son bajos, insuficientes e inconstantes para sostener hogares generalmente conformados por familias nucleares (7 o más miembros por familia) o monoparentales (I. E. Juan de Cabrera, 2004).

Lo anterior afecta la integridad de algunas familias, en consecuencia, la falta de oportunidades de trabajo para que los jóvenes y adultos tengan mayor estabilidad psicosocial y puedan satisfacer así sus necesidades básicas, es generador de violencia directa, entre ellas la intrafamiliar. También se presenta violencia estructural evidenciada en la descomposición social muy marcada en la mayoría de los jóvenes desescolarizados que se ven implicados en actos delictivos, ocasionados en parte por los factores antes mencionados y por la falta de zonas recreacionales, parques, comercio y vías en buen estado. Por tanto se configuran las siguientes amenazas para la comunidad.

Las amenazas presentadas en la Comuna Ocho están relacionadas con homicidios, lesiones personales y hurtos. Los homicidios se presentaron con mayor densidad en la zona centro de la comuna más exactamente en los barrios Las Cristalinas, San Carlos y Rafael Azuero Manchola se podría inferir que estarían asociados al control territorial para el expendio de estupefacientes, las lesiones personales se presentaron en mayor cantidad en los barrios Panorama, Nueva Granada y Alfonso López, mientras que el hurto a personas se presentó en gran medida en los barrios Las Acacias, Las Américas y Los Parques (Secretaría de Educación de Neiva, 2018, p. 39)

Igualmente se observan elementos y prácticas de cultura de paz en algunas organizaciones sociales como son las Juntas de Acción Comunal (JAC), esta es una de las formas de organización que ha predominado en los barrios de la comuna 8 que se han preocupado por los mejoramientos de los entornos y espacios físicos y ambientales. A su vez han existido líderes que independientemente o por medio de ONG han impulsado propuestas de formación cultural y deportiva a jóvenes, niños y adultos (Secretaría de Educación de Neiva, 2018). Sin embargo, muchos políticos se aprovechan de estas formas de organización para alimentar campañas y no retribuyen ni cumplen las promesas hechas a la comunidad en materia de infraestructura, cultura y educación.

### **1.3 Violencias y Paces en la I. E. Juan de Cabrera**

La cultura de la violencia se expresan también en la cotidianidad de la I. E. Juan de Cabrera. Muchos estudiantes de este sector viven en condiciones de pobreza extrema y cohabitan con diversas problemáticas sociales como el microtráfico, la prostitución, la desintegración familiar, la delincuencia común y demás dificultades que los convierten en una población vulnerable. No obstante, los alumnos disfrutan el tiempo que viven dentro del colegio, ya que es uno de los lugares que les permite visualizar un mejor futuro y sobrellevar su realidad (Secretaría de educación de Neiva, 2017). A pesar de su difícil situación social, económica, psicológica o familiar muchos niños y jóvenes que asisten a la institución tienen deseo de superación, son alegres, soñadores, emprendedores, colaboradores y les gusta participar en actividades que les permitan demostrar sus talentos como la música, la danza, el arte y los deportes.

El resquebrajamiento familiar, anteriormente mencionado ha sido la causa en muchas ocasiones de brotes de indisciplina por parte de los estudiantes, debido a la afectación psicológica por las desintegraciones familiares y a que no han tenido unas bases sólidas de crianza familiar (I. E. Juan de Cabrera, 2018). En este orden de ideas, se evidencian algunos tipos de violencias dentro de la institución.

En primer lugar, se genera violencia directa representada en golpes, empujones, riñas por parte de los estudiantes como una forma de solucionar sus conflictos. Estos comportamientos en ocasiones son modelos que han adquirido dentro de su núcleo familiar o en el barrio, pues cuando se intenta corregir los malos comportamientos, los estudiantes arguyen “mi papá o mamá me dijo que no me dejara de nadie”. De esta manera se justifica un tipo de violencia desde una edad muy temprana.

En segundo lugar, la violencia cultural se manifiesta en la institución por medio del lenguaje o vocabulario utilizado por algunos estudiantes. Cabe anotar que muchas de las expresiones o palabras soeces que los niños pronuncian son simples réplicas de contenidos de géneros musicales como el reggaetón o de programas televisivos como las narconovelas. Por consiguiente, los estudiantes terminan replicando en el colegio estos contenidos, para ofender a sus semejantes e incluso algunos llegan a utilizar algunas palabras negativas para llamarse cariñosamente (I. E. Juan de Cabrera, 2018). Verbigracia, es muy común que entre compañeros se llamen por la palabra “ñero”, “pirobo”, “marica” o en el peor de los casos con comentarios sexistas y ofensivos.

En tercer lugar, un conflicto latente que afecta el contexto de la institución es la incursión de pandillas en sus alrededores (Secretaría de Educación de Neiva, 2017). Estos grupos están inmiscuidos en actividades delictivas como el hurto, la venta de estupefacientes, la violencia callejera y demás actividades de las que desafortunadamente nuestros estudiantes son testigos o en el peor de los casos son afines a ellos. Es un conflicto producto de la violencia estructural agenciada por el estado, que no ha dado una solución al desplazamiento y la falta de oportunidades para los menos favorecidos. Por lo tanto, se han visto casos de estudiantes que desertan e ingresan a dichos grupos debido a que no ven una salida diferente en un contexto tan cercano.

Otra gran problemática sentida en la institución es la deserción escolar, en años anteriores y en el presente muchos niños han dejado el colegio por diversos motivos, entre los que se mencionan: el cambio de domicilio, intimidaciones dentro y fuera del colegio, violencia intrafamiliar y ruptura del núcleo familiar. Durante el año en curso (2019) 13 estudiantes han desertado de la institución a causa de los factores mencionados anteriormente.

La institución, se ha intentado evitar la deserción de los estudiantes por medio de una estrategia que consiste en el diligenciamiento de un formato, por parte los padres de familia o acudientes antes de retirar al estudiante, y que tiene como propósito conocer la razón o problemática por la cual el alumno se retira de la institución, para poder brindarle ayuda a través de la orientación escolar. Por tal motivo, para el colegio es importante crear estrategias para mitigar el abandono de los niños de la escuela, pues el contexto que rodea la institución no les ofrece alternativas de vida sanas.

En su manual de convivencia (I. E. Juan de Cabrera, 2012) tiene como propósito la puesta en práctica de un conjunto de estrategias y valores necesarias para la sana convivencia institucional y la generación de ambientes de aprendizaje dinámicos, armónicos y confortables. También es una guía que establece los derechos, deberes, acciones pedagógicas y procedimientos formativos para el accionar cotidiano en el establecimiento educativo. Además se establece claramente que cada miembro de la comunidad académica es pieza importante en la formación de valores que se identifiquen con la institución. El manual está conformado por 12 títulos, 18 capítulos y 105 artículos acordes con las leyes, normas y decretos vigentes a la fecha de su promulgación. Sin embargo, debido a que las relaciones sociales cambian al igual que las leyes que rigen la convivencia tanto social como escolar, fue necesario iniciar la revisión y actualización del manual de convivencia en el presente año, para hacer los ajustes correspondientes, en procura de estar en concordancia con las acciones legales vigentes.

Con el objetivo de reconocer y profundizar en la caracterización del contexto de la institución educativa Juan de Cabrera se desarrolló un taller con un grupo nominal, el taller se llamó Conociendo mi Escuela, se desarrolló con 10 miembros de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia) en dos etapas: una primera parte individual que buscaba conocer el pensamiento de los encuestados sobre los diferentes entes de la institución (estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, infraestructura, contexto próximo) y una segunda parte colectiva que pretendía analizar los resultados obtenidos de la primera parte y llegar a algunas conclusiones.

De acuerdo con las respuestas dadas por los participantes, se estima que los estudiantes son colaboradores, carismáticos y que son jóvenes decentes; respecto a los docentes, son colaboradores, divertidos, inteligentes, comprensivos, unidos y respetuosos; con relación a los padres de familia destacan el compromiso, colaboración y sentido de pertenencia; en cuanto a los directivos, son respetuosos, comprensivos, estrictos, íntegros y divertidos; en lo concerniente a la planta física dicen percibir un ambiente agradable y decorado; finalmente en las relaciones con el entorno sienten que hay respeto y solidaridad en la comunidad.

Sin embargo, también expresaron aspectos negativos hacia algunos de los miembros o lugares de la institución, que entran en contradicción con los aspectos anteriores. Por ejemplo, los estudiantes realizan actos de Bullying e indisciplina; observan en los docentes actos injustos, de poca interacción con los estudiantes y mal genio; en cuanto al entorno cercano, reconocen que

se presentan actos violentos como robos o atracos y drogadicción. En los padres de familia y los directivos resaltan la poca interacción o comunicación, y respecto a la planta física perciben los baños y las paredes deterioradas. Por otro lado, los jóvenes destacan que las problemáticas a los cuales se ven enfrentados varían de acuerdo con su edad: en grados inferiores se presenta frecuentemente el bullying mientras que en grados superiores hay la falta de interés por el estudio.

Con base en todo lo dicho anteriormente, con la necesidad y urgencia de proponer estrategias enmarcadas dentro de la ética de cuidado y el fomento de la empatía y la compasión, siguiendo la consigna de la UNESCO según la cual la paz puede ser enseñada. Puesto que se evidenció que los estudiantes del grado 901 de la I.E Juan de Cabrera, utilizan expresiones negativas hacia los demás y hacia sí mismos (I. E. Juan de Cabrera, 2018) desvalorizando sus acciones y subvalorando los entornos relacionales, por consiguiente, se afecta la convivencia escolar. Por lo tanto, se propone la construcción de una propuesta pedagógica para generar espacios en los cuales los estudiantes reflexionen acerca de las emociones y fortalezcan la virtud de la compasión.

Se eligió profundizar en la emoción de la compasión porque se identificó por medio de un test -aplicado a 40 estudiantes del grado 901 de la I.E Juan de Cabrera- que evaluaba los niveles de Empatía, según el cual, de 10 ítems evaluados los puntajes más bajos fueron los relacionados con la emoción de la compasión, los resultados obtenidos fueron los siguientes: el 85% de los estudiantes manifestó no sentirse triste cuando ve un extraño que está solo en un grupo; el 57% afirmó que cuando tiene un desacuerdo o pelea no se pone en el lugar del otro para saber que siente; y el 50% dijo que incluso cuando están muy seguros de que tienen la razón, no son lo bastante paciente para escuchar la opinión de los demás.

#### **1.4 Pregunta Problema**

Con base en lo anterior se afirma que los estudiantes en cuanto a la categoría de la empatía obtuvieron una baja puntuación en el hilo conductor de la compasión hacia personas que no pertenecen a su entorno cercano familiares/ amigos. Por ende, se definió como eje problemático de la investigación el tema de la compasión. Teniendo en cuenta que es importante el desarrollo de las emociones en los estudiantes para que refuercen sentimientos de solidaridad y el dominio de sí mismo en su experiencia humana.

Por lo tanto, se parte de la ausencia de elementos teóricos y pedagógicos en nuestra Institución Educativa que posibiliten la puesta en marcha de una propuesta pedagógica para el cuidado. En lo referente a lo teórico la I. E. no tiene un enfoque ético del cuidado, lo más común es que maneje un enfoque de la justicia, ya que se rige por normas y castigos, por lo tanto es importante la pedagogía en este enfoque ético diferente en lo que tiene que ver con el concepto y su metodología. En cuanto a lo pedagógico, aunque los docentes utilizan la lúdica en sus clases, no existen elementos pedagógicos para el fomento de la ética de cuidado en el colegio.

Consideramos que este tema de la pedagogía de cuidado está relacionado con los objetivos y teleología del PEI. Por lo tanto, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son los elementos teóricos y pedagógicos que configurarían una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la Compasión en la Institución Educativa Juan de Cabrera de la ciudad de Neiva?

## **2 Objetivos**

### **2.1 General**

Diseñar una propuesta pedagógica del cuidado para la paz reconociendo los saberes y prácticas de los participantes, teniendo en cuenta los elementos teóricos y pedagógicos que contribuyan al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Juan de Cabrera del municipio de Neiva

### **2.2 Específicos:**

- Identificar los saberes de los estudiantes con relación a la compasión en sus relaciones consigo mismo, con el próximo y con el mundo.
- Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de reconocerse a sí mismos a través de las tramas narrativas de sus historias de vida.
- Promover espacios lúdicos y creativos que fortalezcan la emoción de la compasión a través del arte y las humanidades.

## **3 Justificación**

El presente macroproyecto denominado *PEDAGOGIA DEL CUIDADO PARA LA PAZ* es una iniciativa que se configura a partir de la pertinencia y la relevancia de construir propuestas pedagógicas orientadas al fomento de la educación para la Paz en las instituciones educativas

fundamentadas en la Ética del cuidado. Por ende, desde nuestro papel de docentes se propende por el empoderamiento y puesta en práctica de valores que se preocupen por el otro, ya que una de las características centrales de la Ética del cuidado se basa en la responsabilidad por los demás (Marín, 1993). Por tal razón, la noción de otredad cobra sentido en la medida en que se busca comprender las emociones e intervenir en la situación del otro.

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

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

Este trabajo responde a lo planteado en el marco normativo que impulsa la puesta en marcha de la Cátedra de Paz (ley 1038, 2015), y aporta con la construcción de una propuesta desde la *ética del cuidado*, para el fortalecimiento de la cultura empática en la medida en que propone elementos metodológicos y conceptuales acerca de la vida con los otros y lo otro. En tal sentido este trabajo aporta a la superación de prácticas educativas tradicionales y convencionales fundamentadas en la repetición de nociones abstractas y propone metodologías centradas en la vida y para la vida de todos. La ética del cuidado en la que se fundamenta esta propuesta convoca la puesta en marcha de acciones y prácticas de reconocimiento de distintas voces y la visibilización de los sentires y decires de los niños y jóvenes de las Instituciones educativas.

Las iniciativas pedagógicas que conforman este macroproyecto construidas mediante la *investigación, creación e innovación* aportan a los saberes y prácticas de los participantes en el desarrollo de la experiencia y en la creación y enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje en los que transcurre la vida escolar. No obstante, la necesidad del fomento de una cultura de la empatía va más allá de establecer acciones para mitigar conflictos en el entorno escolar, puesto

que si bien se fomenta desde la escuela, también pretende traspasar las barreras de ésta hacia las realidades contextuales de los participantes.

Particularmente, en la I. E. Juan de Cabrera el presente macroproyecto busca fomentar en los participantes la emoción de la compasión desde un enfoque cognitivo, que a su vez es un subtema de la empatía (Nussbaum, 2008). En pocas palabras la compasión es una emoción dirigida hacia el sufrimiento de otro, (Nussbaum, 2014), por lo tanto se propende por el bienestar de los participantes en una relación recíproca y de respeto. La necesidad del fomento de la compasión en la institución surge –como se explicó anteriormente en el apartado de los antecedentes– porque un alto porcentaje de los participantes carece de sentimientos de compasión y solidaridad hacia personas que no están dentro de su círculo de intereses inmediato (desconocidos o personas no familiares ni considerados amigos). También, es importante desarrollar la compasión porque los participantes constantemente ejercen algunos tipos de violencia (directa, cultural) hacia los demás e inclusive hacia sí mismos (I. E. Juan de Cabrera, 2018).

Por consiguiente, teniendo en cuenta que en el municipio de Neiva se han realizado pocas investigaciones de tipo intervención, como resultado de éste estudio surge una propuesta pedagógica encaminada al fomento de la compasión, mediada por estrategias artísticas (el teatro, el cine, la música, la pintura), psicológicas (meditación, mindfulness) y competencias comunicativas (el diálogo, el dibujo y la escritura). Esta propuesta será liderada por los docentes quienes intervendrán el entorno educativo de los participantes por medio de talleres. Por lo tanto, la propuesta beneficiará en primer lugar a los estudiantes y en segundo lugar a la comunidad educativa en general porque fomentar la compasión implica fortalecer el Yo interior en relación con el otro, es decir, por medio de la otredad (Hanh T. N., 2007).

#### **4 Antecedentes de la Cultura Empática**

Al implementar propuestas de pedagogía de cuidado para la paz que fortalezcan la cultura empática en estudiantes de la I. E. Juan de Cabrera, resulta pertinente consultar los estudios o estrategias pedagógicas desarrolladas previamente en el contexto local, nacional e internacional, que hayan trabajado el tema de la empatía y que guarden relación con el presente estudio en materia de temáticas, metodologías y estrategias.

Por consiguiente, la revisión de la literatura sobre la cultura empática y sus componentes como las emociones o el sentimiento de la compasión se organizaron en tres apartados así: en primer lugar, se exponen las experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto y que

guardan relación con el tema de la empatía. En segundo lugar, se presentan los estudios o investigaciones de orden nacional e internacional relacionadas con el tema de investigación de este estudio y el enfoque en la compasión. Por último, se exponen las iniciativas pedagógicas realizadas en el contexto local en donde se realiza el presente proyecto.

#### **4.1 Experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto.**

El recrudescimiento de la guerra, los contextos de conflicto armado y las dictaduras que dejaron como saldo genocidios y políticas de exclusión en países como Alemania, Argentina, Chile, Colombia, Ruanda, o Sudáfrica posibilitaron que diferentes actores sociales pensarán en salidas y alternativas pedagógicas para sanar las heridas de la guerra y los vejámenes del conflicto. Dichas experiencias se enfocaron en el fortalecimiento de la memoria histórica, realizar denuncias, sensibilizar a la humanidad sobre las consecuencias de la guerra y a generar sentimientos de empatía en los destinatarios.

Las experiencias de paz en los países de postconflicto anteriormente mencionados se constituyeron en estrategias mediadas por el arte y la creatividad. Generalmente consistían en talleres de aula, museos, cartillas didácticas, grupos de teatro, entre otras. A continuación, se mencionarán algunas experiencias desarrolladas en países en postconflicto que guardan relación conceptualmente con el tema de la empatía, conforme a algunos de sus componentes de las emociones como la compasión, la solidaridad, la cooperación, el cuidado del medio ambiente, entre otros.

En primer lugar, la propuesta desarrollada como resultado del holocausto judío lleva por nombre *No es un juego de niños* (Yad Vashem, 1953) hace parte de uno de los paneles exhibidos en el museo Yad Vashem en Israel sobre la vida de los niños antes durante y después del Holocausto. El objetivo de la propuesta es generar empatía hacia las víctimas y conocer el mundo de los niños(as) durante el Holocausto; convirtiéndose en un espacio para debatir sobre los derechos del niño. Esta experiencia genera sentimientos de compasión y solidaridad hacia las víctimas, se relaciona con el tema de las emociones contemplado dentro de la ética del cuidado y la empatía. Por lo tanto, se suscita un espacio de reflexión sobre la vida de los niños y la infancia perdida durante el holocausto.

En segundo lugar, como recurso TIC el ministerio de educación de Argentina, país golpeado por la dictadura de Jorge Rafael Videla, propuso las Herramientas de Búsqueda y Recursos Interactivos en torno a la Efeméride día Nacional de la memoria por la verdad y la

justicia (Sidoti y Alonso, 2011) Esta secuencia didáctica presenta actividades interactivas para concientizar a las personas sobre diversos temas como los derechos humanos, la memoria, la democracia, la justicia, la dignidad, la identidad, la formación de ciudadanía responsable, crítica y la resistencia a la violación de derechos y la violencia estructural. La secuencia didáctica es significativa pues brinda espacios que generan empatía en los estudiantes y en la comunidad educativa, por lo tanto, esta experiencia de paz permite que la comunidad argentina acceda a recursos pedagógicos que posibiliten conservar la memoria y la no repetición de la guerra.

En tercer lugar, Chile cuenta con algunas experiencias que emergieron como consecuencia de la dictadura de Augusto Pinochet. La propuesta denominada *Formación de Mindfulness Infantil* (Fundación Artesanos de la Paz, 2014) tiene como objetivo abrir un espacio regular de práctica de atención plena desde la infancia, para mejorar en el individuo el conocimiento profundo acerca de su autocuidado, su resiliencia, de cómo lidiar con sus emociones y las de quienes lo rodean, a disfrutar del momento presente, y a recuperar la calma interior, en un marco de confianza, aceptación y apertura. Esta experiencia de paz guarda una estrecha relación con el presente proyecto ya que trabaja explícitamente el tema de las emociones y temas propios de la ética de cuidado como el cuidado de si y la resiliencia, y su trabajo de campo ofrece herramientas como el yoga de la risa, juegos, arte, música y la relajación.

Otra experiencia chilena que se menciona con relación a la empatía es el *Programa de Formación de Líderes de Paz* (Fundación Artesanos de la Paz, 2014). Esta propuesta desarrolla capacidades integrales de liderazgo de niños y jóvenes fortaleciendo pertenencia por la comunidad, formando una Cultura de Paz, donde encuentren su identidad y sentido de vida a través de la comunidad, el medioambiente y los valores humanos. El programa desarrolla tres pilares que están estrechamente relacionados con la cultura empática como el autoconocimiento, el diálogo y la colaboración. Además, la propuesta desarrolla la capacidad creativa de cada niño, propiciando la interrelación como ciudadanos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la conferencia episcopal y la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) desarrollaron una propuesta que promovía la realización de actos de generosidad y solidaridad, pilares esenciales de la cultura empática. Aunque este proyecto fue dirigido hacia docentes, es una estrategia que puede ser tomada en cuenta para desarrollar los mismos valores, pero en una población diferente como los estudiantes.

Colombia también ha desarrollado estrategias de empatía en el postconflicto, es decir, en el marco de la firma de los acuerdos entre el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP. Cabe mencionar una estrategia que desde el arte moviliza acciones a favor del perdón y la reconciliación, en este sentido la Corporación Otra Escuela (COE, 2001) desarrolló una iniciativa denominada *Pazes en escena*, cuyo objetivo es teatralizar la realidad para poder comprenderla y transformarla. Resulta interesante ver cómo a través del teatro del oprimido (Boal, 2009), los participantes aprenden a dominar su propio cuerpo para mejorar su sentido de expresión y comunicación con el otro, por ende, el arte y especialmente el teatro se considera como una herramienta de gran ayuda en la formación de una cultura empática.

#### **4.2 Experiencias de Paz de orden Nacional e Internacional**

Colombia ha hecho varios intentos por construir la paz y ponerle fin al conflicto armado a través de procesos en los que tanto los actores del conflicto como la sociedad colombiana han aunado esfuerzos. El más reciente es el proceso de paz llevado a cabo entre el gobierno y el grupo armado de las FARC-EP, que tuvo su inicio en el año 2012 donde luego de una fase de diálogos y negociaciones se lograron firmar unos acuerdos que dieron inicio al proceso de posconflicto en el año 2016. Esta etapa en la que los actores armados y la sociedad civil se ven enfrentados a nuevos desafíos, el reconocimiento del otro y su capacidad empática son parte fundamental en la construcción de paz.

Para Moya- Albiol, (citado por Córdoba y Vallejo, 2013) la empatía es la habilidad que posee un individuo para inferir pensamientos y sentimientos de otro, generando sentimientos de simpatía, comprensión y ternura. Esta se desarrolla en dos componentes, uno emocional y otro cognitivo. En el primero, existe una preocupación empática, es decir, una activación de sentimientos de compasión y afecto frente al malestar ajeno, en el segundo, hay una toma de perspectiva que alude a la habilidad para comprender el punto de vista del otro, haciendo o no uso de la capacidad imaginativa para situarse en situaciones ficticias. Por su parte Hoffman (citado por Córdoba y Vallejo, 2013) asegura que la capacidad empática se manifiesta en la respuesta afectiva que genera un individuo respecto al estado emocional de otra persona, en un nivel de congruencia que alude a la respuesta afectiva de preocupación o compasión por sufrimiento ajeno.

El estudio de Lozano y Etxebarria (2007), cuyo objetivo era el de analizar la relación entre autoestima, empatía y concepción del ser humano con la tolerancia a la diversidad, en una muestra de 264 jóvenes entre los 14 y 16 años de edad en España, concluyeron que los adolescentes con autoestima positiva y elevada capacidad empática se mostraron también más tolerantes frente al sufrimiento de los otros. Los autores definen además que la capacidad empática está altamente ligada con otros constructores como la autoestima y las actitudes de tolerancia. Lo que indica que el fomento de la valoración que hacemos de nosotros mismos es importante para aprender a valorar a los demás.

La investigación desarrollada por Echavarría, Bernal, Murcia, González, y Castro (2015), se propuso asumir la construcción de paz intrínsecamente relacionada con la constitución de un sujeto político y el fortalecimiento del ejercicio ciudadano de los actores. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con 80 miembros de las comunidades educativas del DLB (Distrito Lasallista de Bogotá), utilizaron cartografías sociales, entrevistas a profundidad y grupos focales. En los resultados del estudio se establece de qué manera el paso por el colegio brinda oportunidades de ascenso social, lucro, proyectos de vida alternativos y fortalecimiento de la democracia, además de la construcción de paz y convivencia promoviendo una pedagogía transformadora que reconozca en los estudiantes su potencial para proponer alternativas de vida que conduzcan a su propio florecimiento. Al finalizar los autores concluyeron que la construcción de paz está relacionada con la transformación de imaginarios sociales, el desarrollo de capacidades y la implementación de pedagogías para la humanización, de lo cual se diseña la propuesta de formación política Humanizarte.

Por otro lado, en la búsqueda de reconocer y evaluar la capacidad de empatía Ríos (2017), utilizó los instrumentos de aplicación de un cuestionario en el que se indaga por las percepciones emotivas de los estudiantes alrededor de la temática del conflicto armado sugeridas por imágenes artísticas pictóricas, en estudiantes del Colegio Distrital María Mercedes Carranza ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar. La propuesta se llevó a cabo con alumnos de 6° grado de edades comprendidas entre los 11 y 13 años. Para el proceso de recolección de información se utilizó la clasificación de Plutchik (1980) que categoriza las emociones en ocho campos. La experiencia dio como resultado que la categoría recurrentemente nombrada como evocadora de emociones fue la de melancolía/tristeza/pena/remordimiento. Esto se explica si se observan las

imágenes en las que la tragedia de la guerra es una constante, evidenciando que la imagen artística se constituye como un recurso valioso para promover la empatía con las víctimas del conflicto armado. El tema por su naturaleza tiende a ocasionar este tipo de emociones por lo cual es importante para una propuesta didáctica equilibrar esta tendencia con el uso de historias resilientes que tengan como elemento contundente la esperanza, el perdón y la reconciliación.

Otra investigación es la desarrollada por Córdoba y Vallejo (2013), en la que estudió la efectividad de fomentar las emociones a través del uso de los sentidos en 9 mujeres adolescentes cantoras del departamento del Chocó que habían tenido experiencias de violencia. En la investigación utilizaron como instrumentos las entrevistas Semi-estructuradas, la aplicación del test de empatía Interpersonal Reactivity Index antes y después de 12 talleres de movimiento; el registro audiovisual, y los diarios de campo para el seguimiento del proceso. Para el proceso de recolección de información se utilizaron talleres de movimiento que fueron diseñados a partir de algunas metodologías propias de la Danza movimiento terapia como la técnica del espejamiento, entre otros. Los grupos que participaron en los talleres obtuvieron como resultado que a nivel empático se asociaron más al aspecto cognitivo que al afectivo. Esto quiso decir que hubo una mejoría en la capacidad de valorar, pensar, hacerse hipótesis, y fantasear acerca de los estados emocionales, físicos, y mentales de las y los otros. Al finalizar la aplicación de los talleres se concluye que es importante trabajar en el vínculo como una operación clave para restaurar el bienestar personal, pues es el vínculo el que se daña, el que se repara, y a través del cual se dan los procesos de cura. Para ello, la danza y las terapias corporales se constituyen como herramientas poderosas de transformación

Entre tanto, el uso de la literatura como una estrategia eficaz para favorecer las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños en edad preescolar es abordado por Ríos (2016), quien realizó la investigación desde un enfoque cuantitativo en donde participaron niños del grado transición de una institución pública del corregimiento de San Cristóbal, en el municipio de Medellín-Antioquia. Se utilizaron los instrumentos de preprueba-posprueba y grupos intactos. Para esto se eligen dos grupos de la misma institución, con similares condiciones en cuanto a edad y situación socioeconómica, uno de ellos recibe el tratamiento experimental (grupo experimental) y el otro no (grupo control). Las competencias emocionales empatía y regulación emocional se evalúan a través de cinco escalas. Los resultados

del estudio fueron que el puntaje promedio de las cinco escalas que se les aplicaron a los niños fue mayor en el grupo experimental con respecto al grupo control. El estudio concluye que la lectura crítica de cuentos infantiles puede constituirse en una estrategia eficaz para favorecer las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños en edad preescolar.

Como lo afirman los autores lograr la empatía con el uso de estrategias que involucren las emociones y sensaciones que generan el cuerpo a través de los sentidos y las habilidades es posible utilizando instrumentos y metodologías pertinentes capaces de abrir caminos de transformación en los que ponerse en el lugar del otro permita crear vínculos.

#### **4.2.1 Antecedentes de Compasión**

Los estudios que han abordado el tema de la Compasión en relación con las manifestaciones pro-sociales y el impacto emocional de los individuos en sus diferentes facetas, claramente demuestran que estas se encuentran estrechamente relacionadas. En esta sección de los antecedentes, se dará cuenta de experiencias relacionadas con la compasión en el campo clínico y educativo, que permitan comprender esta emoción y tracen un camino para el desarrollo humano, instaurado desde los valores y el reconocimiento de los otros.

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

La mayoría de los estudios realizados sobre autocompasión han utilizado la escala de autocompasión de Neff (2003a) (Self-Compassion Scale) que tiene 26 ítems de auto-reporte que comprende 6 sub-escalas, las cuales son: bondad con uno mismo (self kindness), juicio hacia uno mismo (self judgment), humanidad compartida (common humanity), percepción de aislamiento (perceived isolation), mindfulness y sobre-identificación (over-identification). Esta escala posee una buena consistencia interna ( $r=0,9$ ) y confiabilidad test re-test de  $r=0,93$  con 3 semanas de intervalo (Neff, 2003<sup>a</sup>; Neff, 2015).

Las evidencias preliminares tienen en cuenta que el concepto de auto-compasión es muy reciente en psicología, existe una incipiente línea de investigación que destaca su influencia en el bienestar psicológico. La auto-compasión predijo una importante parte de la varianza de las

variables conexión social, depresión y ansiedad, mientras que la atención plena (mindfulness) por su parte explicó una importante parte del incremento en la felicidad y la reducción del estrés, y sólo la atención plena (mindfulness) fue un significativo predictor de la respuesta favorable ante el impacto de un trauma. Este estudio sugiere que tanto la auto-compasión como mindfulness son elementos claves para obtener resultados favorables en el programa de mindfulness y auto-compasión.

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

Poder realizar intervenciones clínicas validadas empíricamente que desarrollen las habilidades de estar plenamente presente (mindfulness) y la auto-compasión en el contexto cultural latinoamericano presenta un enorme y necesario desafío. Considerando los altos niveles de violencia y maltrato presentes en varios de los países de Centroamérica y Sudamérica.

En otro estudio de Strauss (2016), cuyo objetivo era el de sintetizar los conceptos existentes de compasión y proponer una nueva definición que integrara elementos comunes, considerando un rango de definiciones de perspectivas budistas y psicologías occidentales, dieron como resultado la identificación de cinco componentes de la compasión: el reconocimiento del sufrimiento, entender su universalidad, sentir empatía o preocupación por aquellos que están sufriendo, tolerar la angustia asociada con el testimonio del sufrimiento y la motivación a actuar para aliviar dicho sufrimiento. Esta definición proporciona un fundamento útil para el desarrollo de una nueva medida integral de compasión, para valorar o evaluar la efectividad de las intervenciones que intentan alcanzar la compasión.

Con el propósito de examinar si los programas de entrenamiento de cultivo de la compasión *Compassion Cultivation Training CCT* influyen en la construcción de la compasión, Jazaieri, y otros (2013) realizaron un ensayo aleatorizado y controlado de entrenamiento en el cultivo de la compasión: efectos sobre la atención plena *Mindfulness*, el afecto y la regulación de las emociones. 100 adultos de una comunidad fueron asignados al azar, ya fuera en un

entrenamiento del cultivo de la compasión o en una condición contralada de una lista de espera, durante nueve semanas.

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

En el área educativa, uno de los principales retos es el de incorporar la compasión en las propuestas pedagógicas, de esta manera, al realizar una consulta más detallada se encuentra una investigación desarrollada por Bluth & Blanton (2015), donde se propuso entender la influencia de la autocompasión en el bienestar emocional de una población de adolescentes.

En este estudio 90 estudiantes de una ciudad en el sureste de los Estados Unidos, de edades entre los 11 y 18 años, completaron una encuesta evaluando la autocompasión, satisfacción con la vida, percepción del estrés y el afecto positivo y negativo. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos: el primero conformado por 23 estudiantes de los grados 6 a 8 de un colegio privado, el segundo grupo por 67 estudiantes de los grados 9 a 12 de una institución pública.

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

Una interpretación de los resultados sugiere que desarrollar una mayor autocompasión puede ayudar a mejorar el bienestar emocional de los adolescentes, así como la necesidad de realizar intervenciones para abordar el desarrollo de una mayor autocompasión en la adolescencia temprana para combatir la aparente disminución de la autocompasión que ocurre a mediados de la adolescencia y en la adolescencia tardía

También, en este estudio de Carmen (2016), se quiere medir los niveles de compasión e inteligencia emocional de un grupo de escolares, donde se quiere identificar si existen diferencias por sexo, religión y práctica deportiva. Para lo cual, se manejó una muestra para la evaluación de la Inteligencia emocional con un total de 422 estudiantes entre los 7 y 17 años, pertenecientes a un total de ocho cursos de ciclo de Educación Primaria y Secundaria de un colegio situado al norte de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (España).

En este estudio, las variables que se han evaluado son: por un lado, variables psicológicas, Inteligencia Emocional y Compasión; y como variable académica, sexo, religión y deporte de los estudiantes. Al describir la frecuencia y porcentaje de inteligencia emocional del gran grupo, observamos con respecto a la variable Intrapersonal, que un 61.4% de los estudiantes, poseen buenas habilidades para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de sí mismo, por el contrario, el 38,6% de los estudiantes evaluados muestran alguna dificultad en esta área.

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

En el análisis de medias de compasión con relación al género, solo se encuentran diferencias significativas en auto-juicio, donde las mujeres obtienen una media de 3.36 y los hombres una media de 3.07, por lo que las mujeres tienden a realizar menor auto-juicio que los hombres.

En cuanto a la compasión con religión, los resultados indican que los estudiantes que pertenecen a una religión, presentan mindfulness con una media 2.89, a diferencia de los que no pertenecen con una media de 2.53, es decir, los que no pertenecen, tienen peor capacidad de darse cuenta, prestar atención y de aceptar lo que está ocurriendo en el momento presente.

En cuanto a diferencias de compasión y deporte, se encuentra como diferencia significativa en auto-juicio, es decir, los que realizan deporte con una media de 3.34, se critican menos que los que no realizan deportes con una media de 2.85. Si encontramos diferencias significativas en los estudiantes que realizan deporte con el Cociente Emocional, más

concretamente en intrapersonal, por lo que poseen mejores capacidades, para expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades, también para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los demás y pueden presentar mejores herramientas para solucionar problemas cotidianos.

Los resultados que arroja este estudio, nos permite identificar la necesidad de formar a los adolescentes en autocompasión, para así aumentar el bienestar, la inteligencia emocional, la conexión social, la satisfacción vital, los sentimientos de competencia, la felicidad y el optimismo de los adolescentes y a la vez disminuir la agresividad y las relaciones conflictivas. Se observa que no existen diferencias significativas en general, excepto en auto-juicio, donde las chicas juzgan menos que los chicos y los estudiantes que practican deporte, muestra mejores puntuaciones en intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad

En un estudio realizado por Damaso y Nikole (2016), se escogieron un total de 381 alumnos de primaria y secundaria de la escuela del norte de Tenerife, en edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, constituida por 227 hombres y 154 mujeres. También se ha dividido entre alumnos que practican algún tipo de deporte y alumnos que no practican deportes y entre alumnos religiosos y no religiosos

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

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

También se ha observado diferencias significativas en deportes, donde los alumnos deportistas muestran más autocompasión y agradecimiento. Por otro lado, se han obtenido diferencias significativas entre compasión y gratitud, por lo que se considera importante abordar tanto la compasión como la gratitud desde las escuelas. En religión no se han encontrado resultados significativos tanto en compasión como en gratitud, lo cual indica unos buenos resultados, ya que ello significa que el pertenecer a una religión o no pertenecer no implica que sean menos compasivos o agradecidos, sino que ambos tienen una idea similar de lo que implican éstos constructos.

Es por esto, que es importante trabajar tanto la compasión como la gratitud en escolares, ya que se ha observado que el control de estas variables permite reducir el sufrimiento y malestar que se genera en las aulas y gestionar las emociones en los adolescentes, proponiéndose una posible educación y entrenamiento en Compasión y en Gratitud en los centros escolares.

En otro estudio realizado por Arteaga, Caicedo y Burbano (2014) sobre las conductas prosociales en la institución educativa Luis Eduardo Mora Osejo sede Rosario de Males en San Juan de Pasto, Colombia, con el objetivo de implementar una estrategia psicopedagógica que propiciará comportamientos cooperativos, compasivos, empáticos y prosociales, participaron voluntariamente 30 niños del grado tercero, con edades entre 8 y 10 años.

Utilizaron un enfoque crítico social, como herramientas en la recolección de la información implementaron narrativas, entrevistas focalizadas y socio dramas. Los resultados demostraron que las conductas prosociales como la empatía y la ayuda son una fortaleza en los estudiantes evaluados, por el contrario encontraron que la cooperación no es común y existe un desconocimiento del por qué debe emplearse, así mismo se identificaron habilidades empáticas como, relaciones interpersonales positivas, preocupaciones por el otro, toma de perspectiva y malestar personal.

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

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

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

#### **4.3 Iniciativas pedagógicas de paz en el contexto institucional (Juan de Cabrera).**

La institución educativa Juan de Cabrera está ubicada al suroriente de la ciudad de Neiva en el departamento del Huila, en inmediaciones de las comunas 7 y 8. Constantemente se encuentra permeada por diferentes conflictos en los cuales se ven involucrados los miembros de la comunidad, especialmente los estudiantes que reflejan a través de sus comportamientos las dificultades a las que se ven enfrentados en su diario vivir.

En aras del fomento de acciones de paz se han llevado a cabo algunos proyectos en pro del aprovechamiento del tiempo libre y el fortalecimiento de valores en los docentes y estudiantes. Entre los proyectos desarrollados en la I. E. Juan de Cabrera se mencionan: medio ambiente y prevención de desastres, democracia y gobierno escolar, jornada sacramental, concurso de deletreo en inglés, fortalecimiento en competencias básicas con los grados 10° y 11°, No al acoso escolar, para que la escuela vuelva a la comunidad, huertas escolares para despertar la conciencia ecológica y valoración del medio ambiente, espacios deportivos para prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, grupos folclóricos de raja leñas para fomentar la identidad cultural de nuestro municipio y aprovechamiento del tiempo libre (I. E. Juan de Cabrera, 2004); son formas de generar paces entre todos los actores de la comunidad, padres de familia, docentes y estudiantes. Con cada proyecto se pretende involucrar a toda la comunidad educativa;

estudiantes, docentes, padres de familia, entidades públicas y privadas en aras de fomentar espacios diferentes que les permitan manifestar sus talentos.

De acuerdo con lo anterior, se describe un tipo de paz que tuvo gran acogida por parte de los estudiantes y efectividad en la reducción de los índices de violencia dentro de la institución. Se trata de un proyecto implementado en el año 2017 bajo el nombre de *No al acoso escolar*, esta propuesta surgió como respuesta a las constantes manifestaciones de violencia, bullying o matoneo entre estudiantes en las horas de recreo. Básicamente, la propuesta consistía en hacer que los estudiantes ocuparan el tiempo libre en diversas actividades como juegos de mesa (ajedrez, parqués, dominó), actividades deportivas y culturales, que al ser lideradas por los docentes brindaban un clima de empatía y sana convivencia entre los estudiantes. También se lanzó una gran campaña en contra de las drogas para concientizar a los estudiantes de los riesgos que conlleva el consumo de dichas sustancias. Este proyecto permitió resolver muchos conflictos de manera pacífica y contribuyó al bienestar de los estudiantes.

También, la I. E. Juan de Cabrera ha hecho un gran esfuerzo por llevar a la práctica su eslogan para que la escuela vuelva a la comunidad, ofreciendo durante varios años cursos de domingo a domingo sobre panadería y otras artes a la población adulta. No obstante, por falta de recursos durante algún tiempo se perdió ese beneficio, pero en la actualidad, con la coordinación y gestión de la docente del área de emprendimiento se retomaron los cursos de lencería, mecánica y panadería dirigidos a los padres de familia y estudiantes de la institución quienes encuentran en los cursos además de un momento de sano esparcimiento, una forma de ingreso económica para ellos y sus familias.

## **5 Referente Conceptual**

### **5.1 Pedagogía para la paz**

Antes de hablar de la construcción de una cultura de paz en nuestra sociedad, cabe aclarar lo que se entiende por “Cultura de paz”, teniendo en cuenta que es una frase que se compone de dos términos polivalentes y de múltiples visiones. Por ende, de acuerdo con la UNESCO

La cultura de paz supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra (UNESCO, 1998).

Por consiguiente, desde la educación se puede hacer un gran aporte en el esfuerzo por promover la paz, pues es uno de los ámbitos de análisis contemplados por el Índice Mundial De Cultura de Paz (IMCP), que es el que determina si hay o no cultura de paz en un país.

En nuestra sociedad colombiana vivimos afectados por violencias expresadas en diversas formas y matices en la cotidianidad. Violencias directas como muertes, asesinatos, robos, agresiones, golpes, palabras; violencias estructurales que justifican y perpetúan un orden social injusto y que condena a inmensas mayorías a la degradación y deshumanización, y violencia cultural, sustrato de las anteriores violencias, que se manifiesta en lo ideológico, económico, político, religioso, género, étnico, sexo, entre otras (Galtung, 2003). Así pues, se ha caído en una especie de militarismo, que puede definirse como un conjunto de actitudes y prácticas sociales que consideran la guerra y su preparación como actividades normales y deseables. Para el gobierno, una sociedad segura se basa en el autoritarismo y en los valores militares que legitiman la utilización de la fuerza y de la guerra (Muller, 2001). Además, contribuye con un sistema de creencias basado en el supuesto que los seres humanos son por naturaleza violentos, agresivos y competitivos Maquiavelo (2005), Hobbes, (2014) y que el orden social ha de mantenerse por la fuerza (Raquel Rico-Bernabé, 2004). Suscita, entonces, un sentimiento colectivo de desesperanza, desánimo, impotencia y pesimismo, actitudes que lo único que arraigan es un *status quo*, que en nada contribuye a cambiar las violencias por las paces.

Por lo tanto, es necesario luchar contra la violencia estructural agenciada por la clase dirigente y mezquina de nuestro país (legitimada acriticamente por algunos sectores de nuestra sociedad), que fomenta la inequidad, la exclusión social, la pobreza extrema y la falta de oportunidades para todos. Este tipo de violencia, estanca y atenta contra cualquier proceso de culturización pacifista. Por ende, en las mentes de muchas personas cobra sentido aquel lugar común según el cual “la pobreza genera violencia” y con ello se legitiman los brotes de violencia en pro de la exigencia de los derechos fundamentales que les son arrebatados. No obstante, aun cuando es necesario reclamar los derechos, también es importante aprender a hacerlo de manera pacífica y ordenada siguiendo el ejemplo que nos dejó Gandhi (2001), quien fuera el gran precursor de la no-violencia y lideró todo un cambio social

Ante el anterior panorama, los promotores y gestores de paz Lama, (2002); Galtung, (1994); Tuvilla, (2004); Lederach, (1984); Fisas, (1998); Gandhi, (2001), los que fomentan la

paz en el mundo no pierden las esperanzas y creen en alternativas diferentes de solucionar los conflictos; todo esfuerzo por pequeño que parezca vale la pena en la construcción de las paces, aunque parezca todo acabarse o derrumbarse. En este sentido, Marcel (2005) afirma que esperar es vivir y nada está perdido, ningún esfuerzo es inútil, ninguna vida está malograda si al final del camino se abre una esperanza. Si, la esperanza alimenta los ánimos y el espíritu para creer en un mundo diferente, más humano y justo. Una Colombia en la que no se desangren las esperanzas, sino que cierre sus heridas con las paces, donde reconozcamos al otro como otro yo (Buber, 1995).

Sin embargo, la construcción de la paz es una opción de vida que se cimenta con trabajo, dedicación y constancia, es un compromiso personal y colectivo en el aquí y en el ahora. Hacer las paces no implica ausencia de conflictos, desavenencias y adversidades, es mucho más allá que la ausencia de la guerra o el silencio de los fusiles (Fisas, 1998); las paces requiere sortear esos conflictos de manera distinta, con base en el respeto, el diálogo, la escucha, la compasión, la tolerancia, reconociendo la humanidad del otro (niño, niña, adulto, viejo, negro, mestizo, verde, rojo) (Foucault, Hermeneutica del sujeto, 1987). Es un error garrafal, concebir la cultura de paz como un idilio de amor, sin dolor ni retos. En este sentido Zuleta (1980), sostiene que en vez de aspirar a tener relaciones humanas imperfectas, complejas y que se puedan perder, deseamos en su lugar una vida perfecta, tranquila, sin errores, un amor idealista al estilo de los dioses. Una sociedad perfecta, sin problemas y dificultades, donde todo está resuelto, en lugar de concebirla realizable en medio de imperfecciones y arduo trabajo. La cultura de paz y la paz es un compromiso personal.

En este orden de ideas, aunque se evidencia con mayor vigor las lógicas violentas frente a las lógicas de paz, es pertinente cuestionarse en lo más profundo desde la educación ¿Se educa para la paz o para la guerra?, ¿Los docentes educan para la paz o para la guerra?, ¿La sociedad educa para la paz o para la guerra? ¿Se puede educar para la paz? ¿Por qué hay que educar para la paz? Y más aún, ¿Para qué educar para la paz? Frente a estos interrogantes, cabe aclarar que la guerra o la violencia no es congénita a la naturaleza humana (Rifkin, 2010), como lo han tratado de demostrar algunos filósofos que consideran la naturaleza violenta del ser humano, asociándolo a un lobo, dispuestos a devorarse entre sí con tal de imponerse al otro; donde se pretende eliminar, negar, matar, aprovecharse, el hombre es un lobo para el hombre (Hobbes,

2005 ); otros han considerado la naturaleza maligna del ser humano, por ello se justifica la utilización de cualquier medio con tal de mantener el orden establecido, en este caso se justifica los asesinatos, las muertes, los genocidios, los holocaustos, las masacres, la eliminación del otro, porque los hombres son malos (Maquiavelo, 2000).

Por lo anterior, la cultura actual está fuertemente influenciada por los valores “militares”, y por ende, se socializa y educa en estos mismos valores. Se enseña: han de ser agresivos, reprimir las emociones y no saber lo que es el miedo (Muller, 2001). El patriarcado es en su raíz un sistema de dominio y poder masculinos; el militarismo desempeña un papel especial en la estructura ideológica del patriarcado porque la noción de combate es vital en la construcción de los conceptos de masculinidad y en sus justificaciones de la superioridad de la masculinidad dentro del orden social (Duczek, 1993).

No se puede caer en absolutismos ni dogmatismos, afirmando tajantemente que se es educado para la guerra o la violencia, que se formó del todo en esa lógica, ni que la escuela es un fortín donde se educa para la violencia perpetuando estructuras deshumanizantes y aberrantemente negadoras. La formación ha sido tanto en lógicas violentas como en lógicas de las paces; los docentes, también educan para paz; pero por otro lado, muchas de sus prácticas pedagógicas proyectan violencias negadoras y promueven la competencia, donde el otro es un rival (Parra, (1985); Vasco, (1994). En esta disyuntiva, son más notorias las acciones violentas, aunque sean pocas, que las acciones pacíficas. Pero si la paz y la violencia son productos culturales (Galtung, 1989), podemos aprender hacer las paces, mediante la pedagogía o desaprender actitudes negadoras del otro (Lederach, 1984).

La familia puede ser el primer asidero de acciones de paz, cuando una madre, un padre, entrega todo a sus hijos por amor, cuando educa desde el amor, la compasión, el respeto, la honestidad, la tolerancia y el diálogo, pero también, ha sido el foco donde se han gestado violencias, maltrato, abusos, odios y resentimientos (Carpena, (2016); Rifkin, (2010). En medio de estas paradojas se recibe en la escuela a los niños y niñas agresivos y resentidos, que han visto violencias de toda índole y han aprendido que los conflictos se resuelven a la fuerza. Si, niños que han sido educados en medio de violencias directas desde sus familias y sectores sociales marginales. Que han aprendido desde violencias estructurales a normalizar y aceptar estas lógicas degradantes de la guerra, han aprendido que el matoneo, el grito, el robo, el

individualismo y la competencia son justificables para poder vivir y sobrevivir (Galtung, (2003); Gruen, (2006).

Por si fuera poco, la educación en Colombia o mejor el modelo pedagógico, promovido e impuesto, a través de decretos y directivas ministeriales, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) basado en parámetros psicométricos, estandarizados y de competencias, han causado en los las estudiantes relaciones individualistas, egoístas e insensibles que buscan sólo la competencia a veces desleal con sus pares. (Revista Educación y cultura, 2010). En este orden de ideas, valores como la compasión, la solidaridad, el respeto, la verdad, la honestidad, la fraternidad y la paz pasan a un segundo plano, y se experimenta al otro (compañero) como un rival, como un “estorbo” que puede torpedear los intereses egoístas. Así el otro, se convierte en un enemigo, en alguien no deseable, que puede impedir que se ocupe el “primer puesto” (Idem).

Sin embargo, en medio de los conflictos y las violencias, se intenta construir las paces. El mismo hecho que los estudiantes se encuentren vinculados a las Instituciones ya es un hecho pedagógico de paz, donde se aprende a convivir con otros (pares y docentes), a interactuar, ser tolerantes, a respetar al otro, a discutir sin herir, a saber perder y a ganar (Carpena A. , 2016). Otro elemento valioso y fundamental generador de paz, es la participación activa de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) en el Gobierno Escolar, donde se ha entendido que las decisiones o posiciones no se imponen, sino que se concertan, se discuten y se llegan a acuerdos que benefician a toda la comunidad educativa, esa es la aspiración (Noddings, 2009). También, se generan ambientes pedagógicos de paz con la creación de espacios que promueven la participación activa entre los estudiantes, donde se les escucha, y plantean sus divergencias, mediadas por el diálogo, la escucha y el respeto por el pensamiento diferente.

Los docentes tienen que darse cuenta de la enorme potencial que tienen entre sus manos, a través de la pedagogía y didácticas que promuevan lógicas del diálogo, el respeto, la tolerancia, la solución pacífica de los conflictos y de compasión. La pedagogía es una herramienta poderosísima para desaprender lógicas deshumanizantes. La educación para la paz consiste en desaprender constantemente las consignas de una cultura basada en la intolerancia, la competitividad, la intolerancia y el belicismo (Tuvilla, 2004). Para que así sea, se impone romper

con viejos hábitos, esquemas, prejuicios y modos de pensar, para posibilitar una nueva mentalidad (Lobo, 1991)

Entonces, si se trabaja desde una pedagogía para la paz desde la escuela, que incluya a toda la comunidad educativa y que impacte el entorno social, es posible construir y vivenciar un mundo sin violencias, donde en medio de nuestras diferencias, conflictos y obstáculos vivamos en paz. Las guerras pueden evitarse y es más sencillo de lo que pensamos (...) Lo importante es aferrarse a lo bueno que hay en el ser humano, no en las debilidades. En el cuidado del amor y la compasión (Nussbaum, 2014). Se necesita del diálogo con personas que sean bondadosas, sinceras y desinteresadas, en lo posible que sean seres humanos cuyos valores no se orienten al poder, al éxito y al dinero, y que tengan una actitud espiritual que suscite la paz interior (Dalai Lama, 2002). Hombres y mujeres que no tengan miedo a ser distintos y estén libres del apremio de amoldarse. En este sentido puede hallarse el camino hacia el encuentro del yo y del otro basado en la Compasión Neff, (2012) y Gruen, (2006).

Asimismo, tomando como punto de partida el lema de la UNESCO en el periodo de postguerra, según el cual es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de paz (Danielsen, 2005). Considero que una labor apremiante de la educación es la de transmitir a los estudiantes un mensaje de paz, lo cual no se limita simplemente a hablarles de paz, sino a brindarles un ejemplo y lo que es aún más importante, crear espacios y apoyar procesos para el fomento de la cultura de paz en las instituciones educativas. De igual forma, los docentes debemos promover el diálogo como instrumento de resolución de conflictos entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

## 5.2 Ética del Cuidado

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

*W. H. Auden*

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

La Ética del Cuidado (EC) se configura desde la psicología moral con los presupuestos de la psicóloga y filósofa norteamericana Carol Gilligan<sup>6</sup>. De acuerdo con la autora el patriarcado negador y excluyente durante siglos, no había permitido escuchar las voces de las mujeres, construyendo toda una estructura cultural perpetuadora del silencio. La autora contrapone las experiencias de las mujeres, que hasta entonces no se habían tenido en cuenta en los análisis teóricos sobre el desarrollo y la capacidad moral. De acuerdo con Benhabib (1992), Gilligan realiza una revolución científica de la psicología moral debido que sus planteamientos constituyen un cambio paradigmático, desde la lógica femenina, tomando como referencia la teoría elaborada por Kohlberg.

La investigadora en mención demuestra que el cuidado no es un asunto exclusivo de las mujeres, sino que le compete a todo ser humano sin excepción. Los seres humanos están inclinados a la empatía con los OTROS. De este modo, el punto central de la ética del cuidado es la responsabilidad (Gilligan, 2013). Así el actuar moral de las mujeres se centraría, en la responsabilidad que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia con los Otros (Benhabib, 1992). Esto debido a que la identidad femenina está constituida de manera relacional. Por ello, cuando se describen a sí mismas, lo hacen en términos de relación y no mencionan sus distinciones académicas o profesionales, al contrario de los hombres (Gilligan, 1982).

En este sentido, Gilligan (1982) propone una Ética del Cuidado y la benevolencia, un deseo de hacer el bien al Otro, propender por su bienestar y la realización de cada ser humano, sintiendo preocupación por sus semejantes, por intereses, vínculos y necesidades. Por tanto “La ética del cuidado y la benevolencia nos recuerda que en todo juicio moral se expresa el deseo de bienestar y la búsqueda de realización de particulares proyectos de vida y desarrollo”. (Yañez , 2005, p. 7)

Con la distinción que planteó Gilligan, entre ética de la justicia y ética del cuidado, construyó una teoría del desarrollo moral el cual está compuesto por tres estadios. En el primer estadio la mujer se focaliza en el cuidado de sí misma (egoísmo). En el segundo momento de desarrollo moral, la bondad se equipara con el cuidado de los otros, aquí se confunde el cuidado con el sacrificio. Y en el tercer estadio se aprende a cuidar de los Otros como también de sí misma,

---

<sup>6</sup> había estado trabajando en investigaciones con el psicólogo Lawrence Kohlberg (Ética de la justicia). Allpi descubre una serie de inconsistencias en los estudios longitudinales realizados por Kohlberg a grupos homogéneos de varones blancos norteamericanos,

asumiendo la responsabilidad de sus acciones y decisiones (Fascioli, 2010). Por ende se puede constatar que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diferencia y en el deleite de las necesidades del Otro que sufre o está soportando un dolor vital o existencial, haciendo surgir en el ser humano la compasión y el cuidado. Así lo refiere Gilligan (1982) cuando expresa:

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

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

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

En los debates sobre ética podríamos preguntarnos: ¿cómo consigo escuchar una voz que se guarda en silencio, una voz sometida a coacción, ya sea de índole política, religiosa o psicológica? ¿Cómo consigo escuchar en una mujer la voz honesta de la niña de once años, o en un hombre la facultad perceptiva del niño de cuatro años emocionalmente inteligente? En vez de plantearnos cómo adquirimos la capacidad de cuidar, nos preguntamos: ¿Cómo perdemos nuestra humanidad? (Gilligan, 2013, p. 34, 35)

### 5.3 Cuidado de Sí y del Otro

La ética del cuidado se presenta en estos tiempos como un reto y un desafío capaz de contrarrestar ciertas tendencias egocéntricas e individualistas propias de los seres humanos. Nel Noddings (2009) propone una visión nueva sobre el cuidado de sí y del otro desde la escuela. Para tal fin plantea tres propuestas:

En primer lugar, la ética del cuidado con sentido relacional es natural en el hombre, no es ninguna obligación sino una inclinación hacia los demás. Por lo tanto no es coercitiva ni se debe imponer ya que es mediante el diálogo como se establecen acuerdos y estrategias para solucionar las diferencias humanas y los conflictos. Además, como se ha dicho desde antaño en Grecia, los objetivos de la ética se enfocan en los hábitos y las costumbres.

¿Por qué reconocemos nuestra obligación de cuidar? [...] La ética del cuidado acepta nuestra obligación porque valoramos la relacionalidad del cuidado natural. El cuidado ético procura siempre establecer, restaurar o mejorar el tipo de relación en el cual respondemos libremente porque queremos hacerlo [...] La ética del cuidado no rechaza la lógica ni el razonamiento. Cuando cuidamos tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo.” (Noddings, 2009, p. 40).

De acuerdo con lo anterior, cuando se establece este tipo de cuidado relacional, el deber cede su obligatoriedad a una inclinación hacia el otro “este ‘yo debo’ nace del encuentro directo... amamos a los que nos piden algo, o sentimos simpatía por ellos, o el pedido es tan acorde con nuestra vida cotidiana, que no nos crea ningún conflicto interior.” (Noddings, 2009, p.39)

Además, la ética del cuidado no se reserva solo para unos pocos. Como bien lo argumentó Gilligan (1982) la labor de cuidar que a través de la historia se le ha responsabilizado única y exclusivamente a la mujer, también le compete al género masculino, si queremos fomentar una sociedad democrática y con igualdad de derechos y deberes. En este sentido, la ética del cuidado debería ser de carácter universal, por lo tanto, hay que empezar por establecer relaciones positivas por lo menos con nuestros próximos, ya que si valoramos estas relaciones, es muy probable que podamos valorar al desconocido como un igual que comparte el rasgo común que todos tenemos: la humanidad.

Otro elemento positivo del cuidado de sí y del otro es que lleva al conocimiento mutuo más profundo, puesto que la manera en que se trata a una persona se refleja las actitudes y

hábitos. Por lo tanto, “el cuidado ético demanda reflexión y conocimiento de sí mismo. Tenemos que conocer nuestras aptitudes y saber cómo reaccionaremos en distintas situaciones [...] el principal objetivo facilitar nuestra comprensión de los demás y de nosotros mismos.” (Noddings, 2009, p. 43) Ahora bien, cuando el cuidador ejerce su función se transforma en un modelo para el cuidado, lo cual exige permanente reflexión pues cuando se presta mucha atención al modelo se corre el riesgo de alejarse de quienes reciben cuidado. (Noddings, 2009)

En segundo lugar, la autora insiste en la necesidad de que desde la escuela se implemente la ética del cuidado como una forma de preparar el futuro de los niños con más sentido del otro y del cuidado, “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos.” (Noddings, 2009, p. 63) El cuidado desde la escuela requiere ciertos requisitos para que tome fuerza, se debe pensar en ello: una escuela que cuide de sus niños promueve en forma permanente el significado del cuidado. Los maestros deben tener tiempo para hablar entre ellos de los problemas en que se enfrentan y los alumnos deben aprender a detectar y apreciar el cuidado (Noddings, 2009). Además, debe haber un clima de cuidado y de confianza pensándolo desde la academia motivar y alentar a los estudiantes que manifiestan intereses académicos especiales prestando atención al individuo.

Según la autora, con los niños se debe tener precaución para no dejar a media marcha el cuidado porque ellos lo aprenden de esa manera, “una de las condiciones esenciales para aprender a ser cuidado es la continuidad. Los niños necesitan saber con certeza que los adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo.” (Noddings, 2009, p. 61). Lo importante es que los niños se sientan amados para que cuando crezcan sientan también el deseo de ser cuidadores, la continuidad en el cuidado de los niños los motivará a ser cuidadores de forma permanente, “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos.” (Noddings, 2009, p. 63) Y continua la autora, cuidando aprendemos a valorar los esfuerzos de los otros, “a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado. A medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar.” (Noddings, 2009, p. 71-72)

Noddings (2009) sabe que para realizar las dos primeras propuestas, a saber: el cuidado como elemento relacional y su respectiva implementación en la escuela de hoy es absolutamente necesario el tercer elemento: el diálogo. Ella propone el diálogo como el componente esencial del modelo del cuidado. Pero éste debe ser caracterizado por ser abierto, sin límite, preciso. El cuidador debe prestar atención y dedicarse por completo al otro. Un verdadero diálogo permite que las personas se escuchen mutuamente de un modo no selectivo (Noddings, 2009)

Si se pretende crear una relación intensa y bien fuerte, hay que conocer al otro, y esto se logra por medio del diálogo, que hace crecer las relaciones en el cuidado, será por medio del diálogo que, con el conocimiento del otro, permitirá mantenerlo e incrementarlo. Hay que insistir con Noddings que el diálogo, no es la meta en sí misma, sino un medio para entender al otro y en la medida en que se entienda al otro las relaciones serán más fluidas y el cuidado mutuo brotará con mayor facilidad, “una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al ‘otro’ con el que se ha entablado el diálogo” (2009, p. 46). Es un enriquecimiento mutuo, en la medida en que más se conoce al otro induce a crear lazos más fuertes que impiden el rompimiento rápido de dichas relaciones y a pensar en aumentar la capacidad relacional y de cuidado. Y como si fuera poco “a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado”. (Noddings, 2009, p. 71)

A modo de conclusión, Noddings es clara en proponer que sean los adultos quienes motiven e incentiven a los pequeños al cuidado de sí y de los otros “he recomendado que los adultos le muestren a los niños cómo cuidar, hablen con ellos regularmente sobre el cuidado y les den muchas oportunidades de practicarlo” (2009, p. 86), ya que ella sabe plenamente que está sembrando en los niños y en los jóvenes las semillas de la paz, porque en el mundo cargado de egoísmos y violencias los niños de hoy en día necesitan con urgencia aprender a cuidar de sí mismos y de las demás personas (Noddings, 2009). Es el momento de fomentar el cuidado como elemento que fundamenta, estructura y produce la paz. Paz que nace desde el conocimiento del otro y del diálogo sincero y creativo, que es capaz de moldearse a cada época de la historia, no con una paz finalizada sino abierta y siempre dispuesta a recrearse.

#### **5.4 La Empatía**

La empatía se ha conceptualizado por varias autoras (Nussbaum, 2008; Noddings, 2009; Stein, 2004), no obstante, en este apartado se tendrá en cuenta la noción de Stein. Además, la Empatía puede ser estudiada desde cuatro corrientes, para algunos autores la empatía tiene una

perspectiva biológica (neurología), otros la asumen desde una base emocional, sin embargo y un buen número de investigadores la estudian desde una perspectiva cognitiva. Más recientemente, la empatía se analiza desde una orientación integradora (emoción y cognición).

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

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

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

Así mismo expresa Stein (2004), las cualidades, que pueden ser perceptibles, se traducen en propiedades anímicas y vivenciales; las primeras se perciben en un individuo psicofísico y las segundas captan un valor que motiva actos volitivos. De esta manera, los actos que experimenta la conciencia en el proceso empático se originan a partir del conocimiento inmediato de la vivencia del otro, el cual se constituye en experiencia ajena, a partir de la comprensión externa y las tendencias implícitas. En la experiencia ajena se experimenta un fenómeno cognoscitivo y emocional, a pesar de no tener vínculo sentimental ni vivir la originalidad de la costumbre con el otro (Stein, 2004).

El proceso empático se define en tres momentos, grados de actuación o modalidades de actuación lo que caracteriza a la empatía como actos experienciales:

- 1) La percepción de la vivencia del otro. (Acto de notar ir tras las tendencias implícitas)
- 2) La comprensión e interiorización de la vivencia del otro a partir de la vivencia empatizada del primer sujeto (se transfiere dentro de la vivencia ajena)
- 3) La aprehensión, momento en el que asume la vivencia ajena como propia, sin que realmente sean propias porque no adoptan el mismo modo de darse, ni parten de la misma conciencia. (Stein, 2004, pp. 27-28).

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

Por otra parte, la autora en mención propone que la empatía no puede confundirse ni tratarse como percepción. Por cuanto ésta ve a los sujetos en su parte física, como dados inmediatamente de manera objetual sin tener en cuenta que tienen diferentes conciencias, ni lo que sucede en ellas como cuerpos vivos. La percepción no tiene en cuenta la comprensión, el proceso cognitivo, que enriquece el propio vivenciar. De ahí se deriva la diferencia del carácter de actualidad de la empatía con el carácter de la representación, en cual se describe un proceso intelectual que niega el carácter emocional.

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

Para mayor claridad a la esencia de la empatía e indagar sobre cómo se constituye en la conciencia la empatía Stein (2004) investiga la estructura de los sujetos que empatizan y describe como elementos constitutivos el sujeto psicofísico y la persona espiritual. El sujeto psicofísico está compuesto por el alma y el cuerpo vivo: El alma como la unidad sustancial subordinada a leyes naturales que se manifiesta en las vivencias psíquicas singulares, que generan actos de voluntad y expresiones corporales. El cuerpo vivo se constituye en parte física, la cual se percibe externamente y ocupa un espacio; cuerpo vivo sensitivo que percibe corporalmente y en el que se

exteriorizan sensaciones como componentes de la conciencia y sentimientos que además de exteriorizarse, motivan actos de voluntad.

## 5.5 Las Emociones

Las emociones han sido un tema recurrente en las reflexiones filosóficas en la historia de la humanidad, pues desde la antigua Grecia los estoicos recurrían a la emociones como juicios de valor. (Nussbaum, 2008) Sin embargo, quizá el debate más álgido se haya dado en la era moderna en la que se contrapusieron dos visiones de mundo, la racionalista de Descartes y el mundo de la emociones de Hume, en el que se discutía si el ser humano tomaba decisiones llevado por la razón o por las emociones. Pero lejos de centrarnos en el debate entre racionalistas y sentimentalistas lo cierto es que todas las sociedades están llenas de emociones (Nussbaum, 2014)

Estudiar y educar en las Emociones permite acercarse a la sensibilidad, generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo que utilizamos para valorar una situación concreta. Por lo tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación. Partiendo de la teoría cognitiva de las emociones, se tienen postulados tanto de la filosofía como de la psicología, unos hablan de juicios y cogniciones, excluyendo la parte fisiológica, y los otros prescinden de las sensaciones corporales que acompañan las emociones (Nussbaum, 2008).

Nussbaum (2008), plantea que no solo hay una teoría cognitiva de las emociones, sino que se tienen en cuenta cuestiones normativas, por ejemplo, lo oportuno de experimentar unas emociones y no otras, hacía donde dirigirlas y en qué medida, dando argumentos para prevenir las consecuencias perniciosas que se llegan a presentar en la vida social y política. Además, que las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones, pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar. Como lo explica Rodríguez (2012) en su estudio de *emociones, mente y cuerpo*:

Se aleja de aquellas teorías que conciben las emociones como «energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones». En su concepción las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además,

son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto (p. 593).

Nussbaun (2008) también aclara que las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales se atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia. Pretende reivindicar la importancia de las emociones para la vida ética, y las presenta así: en primer lugar, las emociones son juicios; en segundo lugar, están enmarcadas en una estructura eudaimonista, que determina cuales son las de importancia para el individuo y su proyecto de vida; y en tercer lugar, implican otorgarle una cierta relevancia a objetos externos que se encuentran fuera del control del individuo.

La emoción produce estimaciones evaluativas de los objetos. Pero el mundo exterior no afecta directamente al sujeto, sino que la evaluación se relaciona con los propios fines y objetivos en el mundo. Además, estas evaluaciones sugeridas por la emoción son dependientes de creencias que pueden ser exactas o inexactas y, en todo caso, susceptibles de ser modificadas a través de la enseñanza, modificando nuestra concepción de lo que debe constituir objetos de intensa valoración.

## **5.6 La Compasión**

### **5.6.1 Aproximación Conceptual de la Compasión.**

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

Para algunos filósofos o autores griegos la C era una participación en el dolor ajeno (otro, prójimo), sin existir lazos de proximidad o familiares. Para los estoicos, en especial Séneca (1988), la C es considerada una debilidad, hacer el bien era más que todo un deber y no el resultado de un acto compasivo, hay que prestar socorro a los afligidos pero no ablandarse ni compadecerse de ellos. Con el cristianismo se asocia la C como el ‘amor’ o ‘caridad’, se consideró que la compasión afecta a la persona en lo más profundo de su ser, tanto del que la siente como del compadecido, así el ‘amor’ es una condición necesaria para la compasión.

En la época moderna, Descartes relacionó la compasión (*la pitié*) como una de las ‘pasiones del alma’, la cual es una especie de tristeza mezclada de amor o buenavoluntad hacia los que vemos sufrir o algún mal que se considera indigno. Además, la (*pieté*) es lo contrario de la envidia y los más dignos de piedad son los más débiles y los más piadosos son los más generosos (Descartes, 2005; Lázaro, 2012). Por otro lado, Baruch Spinoza considera que la compasión no es una virtud y afirma que es una tristeza que nace del mal ajeno, no la ve como necesaria y agrega, que los hombres que viven de acuerdo a la razón no la deben considerarla ni siquiera como un bien (Ferrater M, 2001). En cambio Rousseau ve la piedad o compasión natural al corazón del hombre que precede a toda reflexión, no exclusiva del ser humano, sino también de los animales (bestias), lo que da a entender que es una pasión innata (Baranzelli, 2011). El filósofo alemán Arthur Schopenhauer reduce el amor a la compasión (*Mitleid*) y sostiene que es un acto que precede a la negación misma, supone una identidad con todos los seres (Ferrater M, 2001); la compasión no solo retiene de ofender al otro, sino que también impulsa a ayudar, aliviar y suprimir el sufrimiento de las demás personas que lo padecen, la compasión es un ‘misterio’ como también lo afirma Levinas (1991), y sólo se puede ejercer con las personas que padecen algún tipo de sufrimiento, carencia, peligro y desamparo (Ortega Ruiz & Minguéz Vallejos, 2007); finalmente, Schopenhauer (2001) da la clave del sufrimiento con el Otro y por el Otro y que nos libera del egoísmo.

Cuando lo que nos mueve al llanto no es el sufrimiento propio, sino el ajeno, ello se debe a que, en la imaginación, nos ponemos vivamente en el lugar de quien sufre o, así mismo, a que en su seno vislumbramos la suerte de toda la humanidad y, por consiguiente, ante todo también la nuestra, con lo que, tras un largo rodeo, siempre acabamos llorando por nosotros mismos, en tanto que nos compadecemos de nosotros mismos (p. 157).

Por otro lado, en la contemporaneidad, Nietzsche se refiere a la compasión de manera peyorativa pues la considera una emoción que enmascara la debilidad humana, sin embargo, sostiene que la compasión en la cual y por la cual puede hasta imponer a los hombres la disciplina del sufrimiento (Ferrater M, 2001). Existen otros autores que mantienen una actitud de desconfianza con respecto a la compasión como es el caso de Arendt (2006) quien sostiene que la compasión desde la política es ‘irrelevante e intrascendente’, puesto que anula la distancia, no reconociendo al Otro como interlocutor válido en el ámbito público y es más bien una emoción que se debe reducir al espacio íntimo.

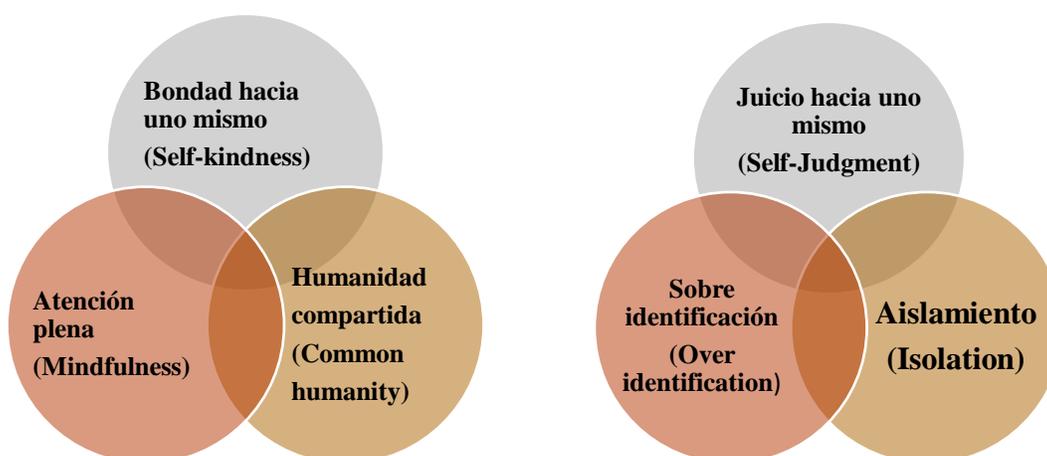
En cambio desde la visión budista el Dalai Lama concibe la compasión como la actitud de estar en contacto con el sufrimiento de los que sufren, pero además sentirse motivado a aliviar ese sufrimiento del Otro y de sí mismo (autocompasión), es decir un deseo interno que los Otros estén libres de sufrimiento;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

### **5.6.2 Autocompasión, Compasión con los Otros y con lo Otro.**

La Autocompasión (cuidado de sí) (Gilligan, 1985) como práctica y construcción tiene su origen en la espiritualidad budista y en occidente tan solo recientemente la psicología clínica la ha incluido para su estudio e investigación (Neff, 2012). Kornfield (2008) refiere que en la psicología budista la compasión es como un círculo que incluye todos los seres de la naturaleza, incluidos nosotros mismos. En occidente una de las primeras aproximaciones es la planteada por Sharon Salzberg (1995) quien considera la auto-compasión como uno de los elementos centrales de la práctica de mindfulness. La personas autocompasivas son conscientes de su propio

bienestar y sensibles ante el sufrimiento de los Otros, son tolerantes, no caen en la autocrítica y se tratan con calidez (Gilbert & Procter, 2006).

Últimamente, Kristin Neff docente de la universidad de Texas, ha sido una de las principales investigadoras de la Autocompasión y a su propuesta ha incorporado elementos budistas (Araya & Moncada , Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares, 2016). Neff (2012) afirma que la auto-compasión nos lleva a ser cálidos y comprensivos en lugar de criticarnos cuando se ha tenido padecimientos, cuando fallamos a causa de las limitaciones. En este sentido sostiene que la Autocompasión posee tres elementos interrelacionados la bondad con uno mismo (tratarse con cuidado y comprensión), reconocer la humanidad compartida (reconocer que los otros sufren como yo) y mindfulness (capacidad darse cuenta y aceptar lo que está sucediendo)



*Figura 1 Dimensiones Auto-compasivas*

#### **Dimensiones Auto-compasivas**

#### **Dimensiones opuestas a la Auto-compasión**

La compasión comienza con imaginar vivamente lo que sería estar en el lugar del que sufre. Pero esa emoción compasiva es difícil de experimentarla si no se comienza a sentir frente al propio dolor y sufrimiento (Neff, 2012). Teniendo en cuenta los requisitos cognitivos de la compasión ya expuestos, cada ser humano debería entender su propio sufrimiento como algo grave que no merece y tener la capacidad de contemplarse desde afuera para observar su sufrimiento como si lo estuviera sufriendo otro, otro con el que él debe ser compasivo, otro que es él mismo. Como dijera el poeta Mutis, ser el gaviero y contemplarse desde la gavia; mirarse con ojos compasivos. Lo complejo y como propone subrepticamente Nussbaum (2008) es que

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

Experimentar compasión por el otro no depende sólo de ese OTRO, sino de la humanidad del que experimenta la compasión porque puede ser que alguien que sufre no es consciente de su propio sufrimiento pero el imaginarse siendo ese otro que sufre esa situación aunque él mismo no sea consciente es lo que lleva al observador a ser compasivo. Experimentar compasión por los otros amplía nuestros espacios de legítimo interés ante infortunios reales y generales donde desaparecen todas las distinciones que hacen al ser humano salir de sí mismo para sentir el dolor de los otros sin jerarquías comprendiendo la propia vulnerabilidad y a partir de ella la vulnerabilidad de los otros. (Neff, 2012)

El observador debe reconocer que el otro no es culpable pues como dice Nussbaum (2014) que la concepción sobre la culpa inhibe o aumenta la compasión. Mediante el sentimiento de la compasión los seres humanos comprenden que las experiencias dolorosas y graves que otras personas viven son similares a las suyas y aunque la empatía es un reconocimiento del otro, es la compasión lo que hace que quien sufre esa situación parecida o similar a la suya se convierta el verdadero centro de la experiencia de reconocimiento cuyo dolor es internalizado mediante una experiencia llamada contagio conductual o emocional en una clara distinción entre el yo y el otro.

En cuanto al tema de la compasión con lo otro, está claro que quien es compasivo es empático y no suele serlo sólo con las personas. Los seres humanos empáticos entienden el mundo como una red de vínculos y de relaciones dentro de la cual todos estamos cosidos. Se entiende que cualquier daño a las cosas con las que o en las que estamos conectados también nos duele. En una clara ética humanista los seres humanos conciben lo otro como parte de un alma holística donde el daño a una parte afecta el todo y la compasión se convierte en una condición necesaria de coexistencia basada en el equilibrio, la felicidad y la bondad. Como un ejemplo, concebir los daños al planeta como daños graves de una materia que sufre nos recuerda que el planeta como nosotros es vulnerable y digno de atención, amor y cuidado y que experimentar dicha situación con responsabilidad e interés genuino (Boff, 2002)

### 5.6.3 Estructura Cognitiva de la Compasión.

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

La compasión es una emoción dirigida hacia el sufrimiento de otra persona y por ende inevitablemente requiere de una valoración cognitiva (Nussbaum, 2014). Es decir, quien experimente esta emoción, tiene la capacidad de representar simbólicamente en su estructura de pensamiento una situación adversa de otro ser viviente y -con la mediación de un juicio de valor- acompañarlo en el sufrimiento (Hobbes, 1993). Además, al tener un talante cognitivo es susceptible de ser entrenada y aprendida, la estructura cerebral humana puede mediar para que las personas que visualizan el sufrimiento de otro deseen su alivio (Carpena A. , 2016). Nussbaum parte de la concepción aristotélica quien en su obra *Retórica* afirma que hay tres elementos cognitivos que determinan el florecimiento del sentimiento de la compasión. (Nussbaum, 2008).

En primer lugar, debe existir la creencia o el juicio de valor de que el sufrimiento es grave, o como diría el estagirita, de “magnitud” (Nussbaum, 2008, p. 345) Naturalmente, no nos compadecemos por nimiedades ni por pérdidas de objetos reemplazables, sin embargo, el punto de vista del observador es determinante sobre la valoración que se haga de la gravedad de la situación (Nussbaum, 2008). Por ejemplo, la pérdida de un computador puede resultar que no es de gran consideración para compadecerse, pero si quien lo perdió contenía información valiosa relacionada con su trabajo o su familia, podría ser una situación inconsolable; en otro caso, una persona que siempre ha vivido enajenada y no conoce el valor de la libertad difícilmente se compadecerá ante las injusticias sufridas por otro; Por lo tanto, el espectador “deberá contar con una teoría acerca del bien humano y ciertos conocimientos acerca de la diversidad de situaciones que podrían afectar su accesibilidad”. (Lacunza, 2011, pp. 2-3)

De acuerdo con lo anterior surge el siguiente interrogante ¿Cuáles son esas situaciones consideradas de gran magnitud? En su obra *Paisaje del pensamiento* Nussbaum (2008) cita dos

enumeraciones, la de Aristóteles y la de Candace Clark entre las que se mencionan como infortunios la muerte, las agresiones corporales, los maltratos, la vejez, la enfermedad, la ausencia de oportunidades y distintas situaciones de injusticia y opresión política. (Nussbaum, 2008) Sin embargo, se debe tener en cuenta la diferencia temporal y los contextos situados como se afirma a continuación:

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

No obstante, una de las críticas de Nussbaum, sostiene que en cuanto al grado de la gravedad un suceso que para alguien parezca trivial puede que para el afectado no lo sea, por lo tanto hay que conocer el contexto y la historia de hay detrás de ese acontecimiento, ya que evitar la compasión “porque los dolores son juzgados triviales no es solo irracional sino también presuntuoso e insensible” (Cannon, 2005)

En segundo lugar, se establece la incógnita de si la persona es responsable o no de su desgracia. Es difícil sentir compasión hacia alguien que ha causado un mal grave a otra persona y luego le sucede un infortunio, verbigracia, un ladrón que luego de hurtar algo es arrollado por un automóvil. Así también lo asegura Nussbaum “en la medida en que creamos que una persona se encuentra en una situación dolorosa por su culpa, en lugar de compadecerla lo que haremos será censurarla y reconvienirla”. (2008, pp. 350 - 351) Sin embargo, cuando la magnitud del sufrimiento supera la acción merecida nos puede mover a la compasión. (Lacunza, 2011) También cuando la culpabilidad es resultado de una inmadurez que tiene que ver con la edad, por ejemplo el caso de los niños. Cabe aclarar que el espectador compasivo tampoco debe tener responsabilidad en el sufrimiento del afectado, pues “sería sencillamente hipócrita dolerse por la dificultad que uno mismo ha causado” (Nussbaum, 2008, p. 352)

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

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

Con base en lo anterior se afirma que debido a los diversos estereotipos de las sociedades y los prejuicios de diferente índole son una limitante para sentir compasión hacia otra persona o incluso hacia otros seres vivientes los animales. De ahí que Nussbaum (2008) sustituya este criterio por el que ella denomina el juicio eudaimonista que “sitúa a quien sufre en el ámbito de preocupación y valor para la vida que siente la emoción, haciéndolo “vulnerable en la persona del otro”. (Calvo, 2019, p. 74) Por tanto este juicio se aparta de visiones particulares y se centra en una cuestión universal que tiene que ver con la vulnerabilidad del ser humano.

#### **5.6.4 Obstáculos de la Compasión.**

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

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

La envidia, la vergüenza y el asco son los principales obstáculos para que se puedan dar manifestaciones de compasión. “La envidia es una emoción dolorosa que se centra en la buena fortuna o ventajas de los demás por comparación a las propias.” (Novales, 2016). Cuando se piensa que las cosas de los demás tienen más valor o significado que las propias, surge el sentimiento de

envidia y resentimiento, lo que implica cierta tensión entre los individuos, es así como la envidia se convierte en un limitante para la compasión.

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

Por otro lado, “la vergüenza busca, fundamentalmente, hacer sentir a ciertos miembros de la comunidad como indignos de pertenecer a una colectividad, grupo o nación, porque las personas en cuestión “son rastreras, no están a la par de otros en términos de dignidad humana” (Nussbaum, 2008, p. 241). La vergüenza es una herramienta para provocar humillación, que se hace más evidente en caso de personas discapacitadas, pues son individuos vulnerables que sufren estigmatización social, lo que conduce a la vergüenza. (Pinedo y Yañez, 2017)

Cómo último obstáculo de la compasión está el asco. “Para los oficiales de Theweleit, las mismas cosas que representan la vulnerabilidad y la mortalidad -lo pegajoso, lo húmedo, lo hediondo y lo ponzoñoso- son vistas como asquerosas.” (Nussbaum, 2008). La presencia del asco y la vergüenza generan rechazo y desaprobación, por ser actitudes moralmente injustificables, pues relaciona directamente las emociones con la percepción de posibles daños por valoraciones negativas, de repulsa, de aversión del sujeto hacia individuos y grupos, actitudes que nutren las xenofobias y muchas otras formas de discriminación (Nussbaum et al., 2007).

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

## 6 Metodología

El presente estudio se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz. El trabajo parte de reconocer la posibilidad de introducir transformaciones en las prácticas pedagógicas en las aulas de clase que surjan de un proceso de reflexión-acción-reflexión a partir del cual se posibilite la generación de procesos de creación e innovación. (Quintero y Oviedo, 2018)

Partiendo de estas consideraciones se adoptó el enfoque cualitativo en su dimensión participativa decisión que se fundamentó en las siguientes dimensiones:

a) Comprensión de lo humano. Los seres humanos damos cuenta de nuestra visión del mundo a través de las narraciones que construimos sobre la experiencia humana. La experiencia humana la cual se construye a partir de la reflexión sobre lo vivido, configura nuestra subjetividad y se constituye en un elemento para la transformación del significado que atribuimos a nuestras experiencias. La metodología participativa posibilita la construcción de los procesos de reflexión en mención

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 expresa lo vivenciado y permite reconocer el impacto de la experiencia en la configuración de la subjetividad. Las metodologías participativas potencian la expresión a través de los lenguajes posibilitando el reconocimiento de situaciones que de otra manera quedarían ocultas.

De esta manera las vivencias de las estudiantes expresadas a través de las entrevistas abiertas y los discursos grupales se constituyen en reflexiones que permiten interpretar la emoción de la compasión y su fortalecimiento como proceso para mejorar la cultura de paz y del cuidado consigo mismo, con el próximo y con el mundo.

## 6.1 Enfoque

El estudio Propuesta pedagógica del cuidado de las emociones para el fomento de la compasión en la I. E. Juan de Cabrera de Neiva es una investigación con enfoque cualitativo que “intenta reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social”, (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 10) utilizando un lenguaje natural para la recolección de datos a través de entrevistas abiertas, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, análisis de discursos cotidianos e introspección.

Desde el pensamiento de Hernández Sampieri, et al., este enfoque “parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos” (2010, p.15), lo que afecta su comportamiento humano, convirtiendo las experiencias de los actores y de quienes le rodean en el objeto de estudio del enfoque cualitativo.

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:

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

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

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

4. Valorar y reconocer los saberes propios y acciones de los integrantes de las comunidades educativas participantes en este estudio en relación con el fortalecimiento de la cultura empática.

## 6.2 Tipo de Investigación

En coherencia con el enfoque de investigación, la presente propuesta tiene las características, propias del tipo de investigación crítico social. El enfoque en emociones 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 la investigación (Melero, 2011) En este sentido, la ciencia crítica, según Rincón, Arnal y otros busca “recuperar el papel teórico para la teoría social y la práctica en general. De esta forma mientras que la metodología constructivista interpreta el significado de las experiencias humanas, la crítica, se centra en el análisis crítico de la ideología dominante (1995:31)”.

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 “una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida”. 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” (Park: 1992, 137)

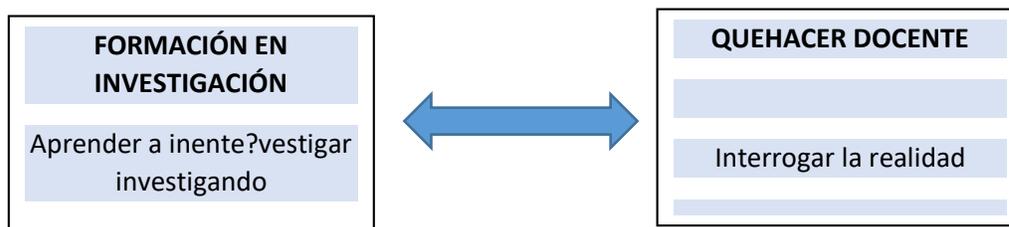
## 6.3 Fases

El presente trabajo de investigación surgió de las siguientes fases:

### 6.3.1 Formar para investigar.

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

*Gráfico 1 Relación entre el proceso de formación en Investigación y el*



Nota: Tomado de Quintero y Oviedo (2018)

### **6.3.2 Creación.**

Interrogar la praxis pedagógica en el proceso de formación-investigación, propuesto en la anterior fase, nos 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.

### **6.3.3 Intervención.**

A partir del proceso de problematización unido a la apuesta creativa y estética diseñada, la cual fue elegida en razón de su aporte en los ambientes de aprendizaje, se procedió a la implementación en contextos situados (en este caso las Instituciones educativas) de las acciones y prácticas pedagógicas creadas en la fase anterior.

### **6.3.4 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

### **6.3.5 Comunicación.**

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

### **6.4 Actores vinculados a la Investigación**

Las personas seleccionadas para el estudio fueron 10 estudiantes del grado 901 de una Institución pública en el municipio de Neiva ubicada en la zona urbana, 5 niñas y 5 niños que fueron escogidos para que la recolección de la información tuviera equidad de género en las opiniones, los jóvenes oscilan entre los 14 y 18 años de edad, todos pertenecen a las comunas 7 y 8 en la cual se encuentra ubicada la institución, pertenecen a los estratos 1 y 2, sus padres o acudientes tienen trabajos informales, y en cuanto a la constitución de sus familias 3 de ellos viven solo con su mamá y hermanos, 1 solo con su padre, 5 con padre, madre y hermanos y 1 con sus abuelos y tíos. A pesar de la difícil situación social que viven las familias, derivadas de problemas económicos, de drogadicción o descomposición familiar, los jóvenes tienen deseo de superación, son alegres, soñadores, emprendedores, colaboradores y les gusta participar en actividades que les permitan demostrar sus talentos como la música, la danza y los deportes.

### **6.5 Técnicas de recolección de la Información**

La técnica utilizada para la recolección de los datos fueron 4 talleres: *Súbete al bus de la compasión, Meditación y Autocompasión, Compasión: un abordaje desde la expresión teatral y Un regalo para mí*. Cada uno con un objetivo establecido a través de un proceso planificado y

estructurado, que involucra a los participantes del grupo y que les ofrece la posibilidad de contribuir activamente Campo (2015).

### **6.5.1 Desarrollo de los Talleres.**

Cada taller está compuesto de un momento de entrada denominado *dinámica* que permite la apertura al taller con una actividad lúdica, luego se desarrollan 4 momentos:

- **Exploración:** se parte del conocimiento de los estudiantes frente a la emoción de la compasión a través de la meditación, el teatro o autocuidado

- **Ejercitación:** Desarrollo de actividades (juego de roles, ejercicio de meditación, proyección de videos, autorretratos) que permitan el alcance del objetivo del taller.

- **Dialogo- reflexión:** Permite escuchar la opinión de los estudiantes frente a la ejercitación propuesta.

- **Construcción:** Concluye el taller en donde los estudiantes plasman a través de una carta, poster, dibujo, reflexión o reconciliación, sus emociones y pensamientos frente a lo vivenciado en el taller.

Los instrumentos de recolección aplicados en los talleres fueron: el registro sistemático de notas de campo, grabaciones de entrevistas, notas escritas por los estudiantes, la obtención de documentos, orales, pictóricos, de diversa índole a través de la observación.

## **6.6 Proceso de sistematización**

Las técnicas que se eligieron para tomar la información y sistematizarla se dieron a través de 2 etapas: la primera consistió en realizar la sistematización de la información recolectada en los talleres, la segunda etapa fue el momento interpretativo o sistematización de la experiencia vivida. En el primer momento el propósito era identificar los principales patrones comunes con relación a los saberes sobre Compasión. Para ello se siguió 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), Miles y Huberman (1994) y Rubin, (1995) Los pasos fueron:

1. Recolección de la información: a través del registro sistemático de notas de campo recogidas en los talleres, la obtención de documentos escritos, orales, pictóricos, 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: esto es separar y agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). Los códigos asignaron unidades de significado a la información obtenida durante una 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.

### **6.7 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 docentes para el desarrollo de las actividades.

## **7 Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los talleres, estos resultados hacen referencia a los conceptos previos de compasión y a prácticas que se pueden realizar para generar el fomento de esta emoción. Los resultados se organizaron en el orden en el que se presentaron los talleres, luego de codificar la información brindada por los estudiantes y agruparlas por tendencias para relacionarla con los fundamentos teóricos de la investigación.

## 7.1 Taller 1. Súbete al bus de la compasión – conceptos previos acerca de la compasión

Se realizó un taller con el propósito de identificar las ideas previas, sobre el concepto de compasión en una muestra de 10 estudiantes del grado 901 de la Institución Educativa Juan de Cabrera, el taller se denominó: *Súbete al bus de la compasión*. Partiendo de la base de los conocimientos previos que tenían los estudiantes frente al tema, se desarrolló un primer momento del taller llamado exploración, en el que se les pidió a los estudiantes que describieran qué era para ellos la compasión y luego pegaran la frase en una de las ventanas del “bus de la compasión” que simbólicamente los invitaba a iniciar un viaje al descubrimiento de esta emoción. En segundo lugar, se indujo a los estudiantes mediante un ejemplo de compasión a reflexionar sobre el tema y por último a expresar sus ideas mediante el diálogo.

A través de un análisis de codificación abierta y al cuestionar al grupo de participantes acerca de qué entendían ellos por compasión, surgieron de sus respuestas 13 códigos que se clasificaron en 2 tendencias. En la primera tendencia encontrada se asume la compasión como:

Gráfico 2 Sentimiento de ayuda o apoyo al otro para su bienestar

*Sentimiento de ayuda o apoyo al otro para su bienestar* que surgió de 7 códigos: ayudar al otro, sentimiento de ayuda para verlo feliz, apoyar a los inseguros, apoyar a través del consejo, apoyar, comprender y escuchar al que está mal, ayudar y aconsejar al otro para conseguir la felicidad, ayudar y aconsejar para lograr que se sienta bien, lo cual se evidencia en la gráfica No. 2



Esta primera tendencia da cuenta de lo que para los estudiantes participantes en el trabajo es la compasión: ayudar o apoyar al otro, o como ellos lo denominan ponerse en los zapatos de otro. “la compasión es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (Nussbaum, 2008, p.339). Despertar emociones como la compasión requiere alejarnos de nuestros propios intereses personales ampliando los límites del yo para preocuparnos por lo que le sucede al otro, requiere abrirnos a los demás, pues “expanden las fronteras del yo, representándolo como compuesto en parte por apegos impuestos a cosas y a personas independientes” (Nussbaum, 2008, p. 338). La compasión resulta ser una emoción

valiosísima en la construcción de mejores espacios de relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el mundo.

Por su parte Higgins y Psych (2014) En su capítulo *The Power of Compassion*, conciben la compasión como la sensibilidad y apertura al dolor y la motivación para actuar y aliviar ese dolor. Estas actuaciones estarán dirigidas según los estudiantes objeto de estudio *al que este mal y se siente inseguro*. Lo que Nussbaum (2008) clasifica en uno de los juicios requeridos en la estructura cognitiva de la compasión como *la magnitud*, es decir reconocer que lo que le sucede al otro es verdaderamente grave como para interesarnos en su sufrimiento.

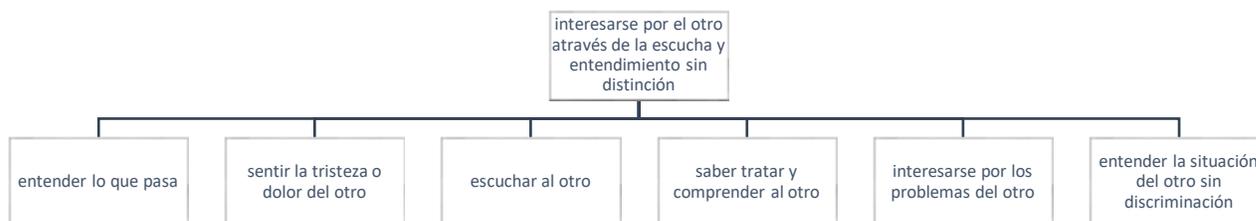
Además, cuando el estudiante E2 sostiene “Muchas veces confundimos la definición de compasión, pero la realidad es que debemos apoyar a aquellos que no se sienten seguros de sí mismos. Darles consejos, abrazarlos, decirles lo mucho que los quieres” (2019, L27-29) nos recuerda la vulnerabilidad del ser humano, establecido como otro de los juicios de Nussbaum llamado *eudemónico*, que sitúa a quien sufre en el ámbito de la preocupación, es decir “si el otro sufre, yo me afecto”, lo que impulsa a ser compasivo. Todo esto según los estudiantes permitirá desembocar en la felicidad que pueda tener quien recibe compasión. Entendiéndose felicidad como la tranquilidad, la paz interior que puede generar el simple pero valioso acto de compasión de ser escuchado.

En los códigos establecidos las expresiones: *verlo feliz, conseguir la felicidad o que se sienta bien*, son utilizadas para expresar el fin último de lo que para los estudiantes es la compasión, lograr que quien padece sufrimientos pueda alcanzar lo que ellos denominan felicidad. El estudiante E9 dice “la compasión es cuando yo ayudo a la otra persona a sentirse bien. Porque le ocurrió algo, le doy consejos y lo ayudo a que sea feliz y no siga triste ” (2019, L 65-66), en palabras de Lama y Hill “La compasión es el deseo de que los demás estén libres de sufrimiento” (2004, p 26) Para esto dice; es importante tener cercanía con el otro, no necesariamente física, pero sí que nos permita “reflexionar sobre las virtudes implícitas en la alegría por el bienestar de los otros” (Lama y Hill, 2004, p26) Lo que debe llevar a la paz mental y felicidad interna que genera el ayudar al otro, pues, aunque, en el ayudarlo no se busque la propia felicidad, si se considera una fortuna poder hacerlo.

En la segunda tendencia establecida durante el estudio y denominada *interesarse por el otro a través de la escucha y entendimiento sin distinción*, resultaron 6 códigos: entender lo que pasa, sentir la tristeza o dolor del otro, escuchar al otro, saber tratar y comprender al otro,

interesarse por los problemas del otro, entender la situación del otro sin discriminación. Como muestra la gráfica No 3

Gráfico 3 Interesarse por el otro a través de la escucha y entendimiento sin distinción



Estos códigos dan cuenta de cómo los estudiantes perciben que para llegar a la compasión es necesario; ser capaz de escuchar, para lograr conocer lo que le sucede al otro y así realizar un acto de compasión frente a la situación que atraviesa. El estudiante E10 menciona “para mí la compasión es una forma de apoyar a alguien y hacerlo sentir bien cuando lo necesite o escucharlo y darle consejos, si él o ella se siente mal o está en depresión, es impulsarlo a darle mucha felicidad y hacerlo sentir bien”. (E10, 2019, L 67 – 69)

Todos los estudiantes coinciden en que la compasión consiste en *ayudar o apoyar al otro o a quien se encuentre en necesidad*, pero para alcanzar este propósito, hacen mención de la escucha como medio a través del cual lograrlo. Hanh (2002) Dice que la *escucha compasiva* puede ayudar a la otra persona a disminuir su sufrimiento, dejando que se exprese y libere su sufrimiento, sin embargo, quien escucha debe concentrarse completamente mientras lo hace, escuchar con toda la atención y todo el ser, además enfatiza en que no se escucha para juzgar o culpar. Uno escucha solo porque quiere aliviar el sufrimiento del otro.

Por su parte Kanov y al., (2004) argumentan que la compasión a nivel individual, tiene lugar a través de tres subprocesos: notar el dolor del otro, experimentar o sentir en una relación emocional el dolor del otro y actuar en respuesta al sufrimiento de esta persona, y Strauss y al. (2016) proponen que la compasión va más allá y establecen cinco elementos: reconocer el sufrimiento, entender la universalidad del sufrimiento humano, sentir el sufrimiento de la persona, tolerar sentimientos incomprensibles y la motivación a actuar para aliviar el sufrimiento. El acto de escuchar mencionado por los estudiantes podría clasificarse en el momento que Kanov y al., (2004) han denominado experimentar o sentir en una relación emocional el dolor del otro y para Strauss y al. (2016) entender la universalidad del sufrimiento

humano. Se comprende entonces que la compasión va más allá del mero sentimiento, pues involucra además procesos cognitivos que permiten imaginar y razonar las experiencias de otras personas.

Respecto a dar compasión sin distinción, Higgins y Psych, (2014) mencionan que la compasión debe brindarse a todos los seres vivos sin distinción. Sin embargo, los estudiantes mencionaron la discriminación especialmente con los habitantes de calle. Un ejemplo de ello lo expresa el estudiante quien señala: porque es un habitante de calle, piensa que ellos son menos que nosotros, no hay que tratarlos menos que nosotros y ante esa situación tendríamos que tener compasión con esas personas porque nadie es perfecto y nadie sabe lo de nadie y todos cometemos errores. (El, 2019, L 49 – 52)

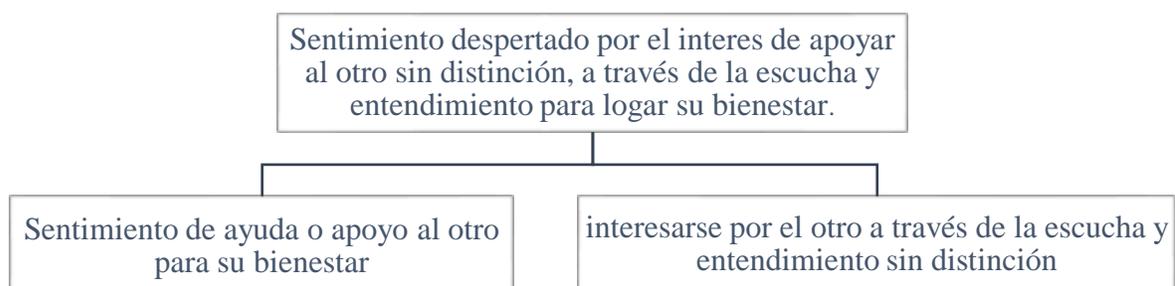
Gilbert, (2010) mencionado por Strauss y al. (2016) sugiere que la compasión debe tener seis “atributos”: sensibilidad, simpatía, empatía, motivación al cuidado, tolerancia ante la angustia y no juzgamiento. Nuevamente el juicio de pensamiento eudaimonista de Nussbaum, (2008) estaría presente al reconocer que todos podemos ver el sufrimiento del otro en nuestra misma vulnerabilidad, *“porque nadie es perfecto y nadie sabe lo de nadie y todos cometemos errores”*. (E1,2019, L 49 – 52).

Ser capaces de estar en el lugar del otro sugiere que debemos aceptar y tolerar a las personas en sufrimiento, inclusive cuando ellas generen en nosotros sentimientos de rabia, miedo, frustración o desagrado. Para sentir auténtica compasión por todos los seres vivos es imprescindible eliminar toda parcialidad en nuestra actitud hacia ellos. Nuestra percepción habitual de los otros está dominada por emociones fluctuantes y discriminatorias. Sentimos una sensación de proximidad hacia quien amamos y de distancia hacia extraños o simples conocidos. Y, hacia aquellos individuos a los que percibimos como hostiles, poco amistosos o fríos, experimentamos sentimientos de aversión o reserva (Lama y Hill, 2004, p30).

La compasión debe ser incondicional, no solo con aquellos que conocemos sino también con aquellos que no, sin discriminación. No juzgar, es un elemento esencial en la búsqueda de seres compasivos.

Estas dos tendencias se pueden sintetizar en una categoría axial así:

Gráfico 4 Sentimiento despertado por el interés de apoyar al otro sin distinción, a través de la escucha y entendimiento para lograr su bienestar



La compasión ha sido estudiada por diferentes ramas de la investigación, psicología, educación, religión entre otras, que han intentado definirla. Desde la etimología de la palabra proveniente del latín *compassio* constituida por el prefijo *com* (convergencia, reunión) y *patior* (padecer, sufrir). Para el diccionario de la real academia española (2014) la compasión es definida como un sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien. No obstante, la compasión va mucho más allá del sentimiento de lástima que puede generar una persona que se encuentre en dificultad.

Para los estudiantes participantes en el estudio la compasión es un sentimiento de ayuda o apoyo al otro para lograr su bienestar, al igual que Jull, (2001) quien define la compasión como un sentimiento despertado por el sufrimiento e insta a generar acciones para aliviar dicho sufrimiento, aunque sea de la manera más sencilla, además enfatiza en que la conectividad humana es esencial en la compasión, pues sin conexión, el sufrimiento no puede reconocerse y la compasión no se podría expresar.

Esta conexión se realiza mediante una escucha compasiva que permite comprender el sufrimiento del otro olvidando cualquier distinción.

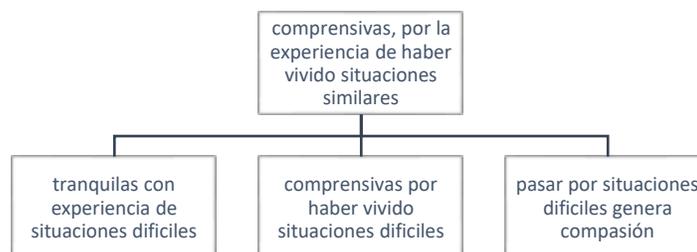
El segundo objetivo del taller 1 *súbete al bus de la compasión* estaba dirigido a establecer cómo actúan las personas compasivas para esto en el segundo momento del taller, se motivó a los estudiantes mediante un video que presentaba un ejemplo de compasión a reflexionar sobre el tema y a expresar sus ideas mediante el diálogo.

Planteando la pregunta ¿Cómo actúan las personas compasivas? Resultaron 11 códigos, que se clasificaron en 3 tendencias. La primera denominada *Comprensivas, por la experiencia de haber vivido situaciones similares*, la segunda *Escuchando, observando y comprendiendo lo que*

*le sucede al otro, para suplir su necesidad y la tercera la vergüenza, el miedo y la ira impiden la compasión*

La primera tendencia surgió de tres códigos: tranquilas con experiencia de situaciones similares, comprensivas por haber vivido situaciones difíciles y pasar por situaciones difíciles genera compasión.

Gráfico 5 Comprensivas, por la experiencia de haber vivido situaciones similares



En esta tendencia los estudiantes dan cuenta de la importancia que tiene para ellos el haber experimentado situaciones difíciles para poder comprender a aquel que se encuentra en sufrimiento.

Ellas (las personas compasivas) lo hacen es porque vivieron esa situación, porque ellas, o sea, pasaron por lo que está pasando en el momento la persona a la que nosotros queremos ayudar, o sea lo hacemos es porque nosotros ya vivimos ese pedazo en el que nos dolió mucho. (E2, 2019, L 161- 162).

Para Aristóteles mencionado por Nussbaum existen tres requisitos para lograr la compasión, el tercero de ellos es el denominado *juicio de las posibilidades parecidas* que sostiene que la compasión, “solo será sentida por aquellos que tengan cierta experiencia y comprensión del sufrimiento” (2008, p 354) es decir, que solamente cuando se ha tenido experiencias similares se evalúa el dolor por el que está pasando el otro y se actúa de manera compasiva.

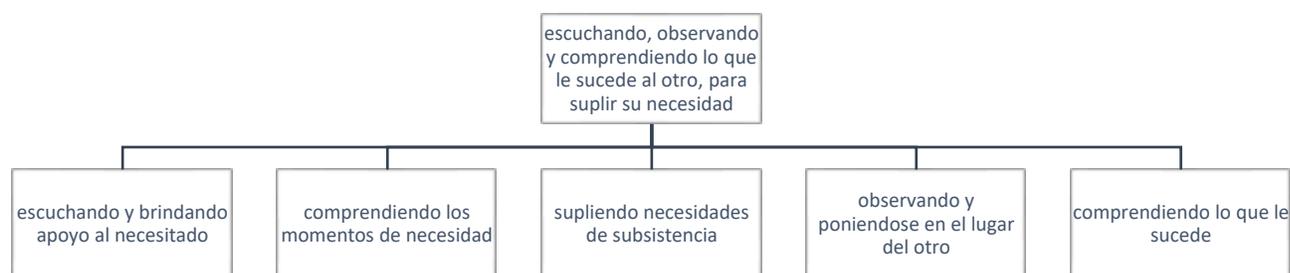
Sin embargo, la misma Nussbaum expresa su alejamiento de este juicio pues para ella el haber experimentado una situación similar, no debe ser una condición estrictamente necesaria.

Si en verdad solo voy a sentir compasión en la medida en que considere las posibilidades de los demás como parecidas a las mías, ello significa que la emoción dependerá de mi

capacidad de encontrar similitud entre yo mismo y los demás. (Nussbaum, 2008, pp.335-336)

En lo que sí coinciden los autores al igual que los estudiantes es que la experiencia de haber padecido algún tipo de sufrimiento no solamente puede darse en uno mismo sino en un familiar o persona amada. “si un familiar, por ejemplo, nosotros tenemos abuelos, son personas ya de edad, ellos pues también van a pasar por lo mismo y pues si se mueren o algo, nosotros vemos el ejemplo” (E1, 2019, L167-169). Están de acuerdo entonces en que la experiencia cercana a nuestro propio ser es esencial en el *juicio de las posibilidades*. “dado que esta es una de las formas más prominentes en que podemos dar sentido a los desastres que acaecen a personas de diferente edad o de diferente género” (Nussbaum, 2008, p.356)

La segunda tendencia establecida en este segundo objetivo del taller, se denominó, *Escuchando, observando y comprendiendo lo que le sucede al otro, para suplir su necesidad* que resultó de 5 códigos: escuchando y brindando apoyo al necesitado, comprendiendo los momentos de necesidad, supliendo necesidades de subsistencia, observando y poniéndose en el lugar del otro y comprendiendo lo que le sucede. Como se muestra en la figura No 6

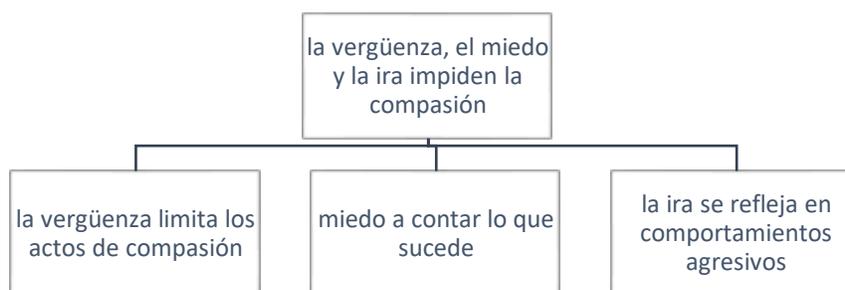


*Gráfico 6 Escuchando, observando y comprendiendo lo que le sucede al otro, para suplir su necesidad*

Esta tendencia tiene marcada relación con la categoría establecida en la primera parte del taller *sentimiento despertado por el interés de apoyar al otro sin distinción, a través de la escucha y entendimiento para lograr su bienestar*. Estas son para los estudiantes las cualidades que debe poseer una persona compasiva, capaz de percibir el dolor del otro y buscar un alivio a ese sufrimiento, que no necesariamente resulte en un bienestar material. “Darles consejos, abrazarlos, decirles lo mucho que los quieres y felicitarlo cada vez que puedes para que ellos se sientan más fuertes y puedan salir adelante” (E2, 2019, L 29- 30)

La tercera tendencia en la última parte del taller establece lo que para los estudiantes son los obstáculos que les impiden a las personas ser compasivas, esta tendencia se denominó *la vergüenza, el miedo y la ira impiden la compasión* que surgió de los códigos: la vergüenza limita

*Gráfico 7 La vergüenza, el miedo y la ira impiden la compasión*



los actos de compasión, miedo a que les suceda lo mismo, los comportamientos agresivos impiden mostrar sentimientos.

Uno de los limitantes establecidos por los estudiantes es la vergüenza o pena como ellos la llaman. “Muchas personas no son compasivas es por pena, porque dicen: “no que pena yo ir a ayudarlo a él” (E3, 2019, L187-188) Sin duda la vergüenza es un sentimiento que acompaña a los seres desde que empiezan a descubrir que la opinión que los demás emiten sobre ellos es importante. Y aunque se sienta el deseo de ser compasivos con los demás porque despierten en nosotros el juicio de las posibilidades parecidas la vergüenza será una barrera para lograr la compasión.

La vergüenza según Nussbaum (2008) va acompañada del asco que nos recuerda la fragilidad del ser humano y que generalmente es asociado a la vejez, las enfermedades o la homosexualidad, que hace pensar en nuestra propia vulnerabilidad corporal. “Este asco, que sirve siempre al propósito de mantenernos a distancia de nuestra propia animalidad y mortalidad, será fácil que tome como su objeto a otras personas y grupos que vienen a representar lo que se evita del propio yo” (Nussbaum, 2008, p.387)

Es decir, la vergüenza que limita nuestra compasión es en realidad el reflejo de nuestra propia vulnerabilidad, el creer que estamos por encima de aquellos a los que la sociedad considera “diferentes” y que son rechazados por el simple hecho de no encajar en los estándares establecidos por ella misma. Lograr vencer la vergüenza para alcanzar la compasión solo sería

posible “si se aprendiera la compasión sin jerarquía, dedicándole atención a la vulnerabilidad que comparten todos los seres humanos” (Nussbaum, 2008, p.391)

El miedo es para los estudiantes otro obstáculo para la compasión. En el contexto en el cual habitan lleno de constantes violencias, pandillismo, drogadicción, problemas familiares o carencia de empleo, tener emociones como la compasión implica para ellos correr riesgos. “muchas veces por eso la gente se calla, porque les da miedo que lo maten o que les pueda suceder lo mismo” (E5, 2019, L 222-224). Permitirse despertar emociones como la compasión se convierte para ellos o para sus familias en una amenaza que puede llegar a atentar contra su integridad física o moral. Por eso muchas veces resulta más “cómodo” pasar por el lado del que sufre con los ojos del cuerpo y del alma cubierto.

Aristóteles mencionado por Nussbaum define el miedo como “el dolor producido por la aparente presencia inminente de algo malo o negativo, acompañado por una sensación de impotencia para repelerlo” (2019, p. 47) Para Nussbaum el miedo ha sido un limitante en las acciones del ser humano que buscan preservar su propia integridad, sin embargo el miedo al cual hacen referencia los estudiantes no es al de envejecer o cruzar una calle, es el miedo causado tras una larga historia de conflictos armados en nuestro país que han terminado desencadenándose en los barrios y llenado a la gente de un miedo colectivo que les hace encerrar en sus propias dificultades.

El tercer impedimento es la ira representada en comportamientos agresivos, “a veces es porque ellos tienen también como un dolor que muestran, muestran lo que a ellos les brindan, pero por dentro ellos saben de qué no debería ser así la actitud que ellos están tomando”. (E2, 2019, p.182-184) La ira es una emoción que va dirigida a una persona o grupo que a nuestro juicio nos ha causado un dolor o daño y que toma importancia dependiendo del juicio eudaimonista que emitamos sobre lo sucedido. La ira generalmente está acompañada del mal sufrido y del deseo de venganza.

Al enfocarnos en la ira hacemos que lo que ocurre en nuestro entorno no pueda ser visto claramente. “Cuando tú sufres, haces sufrir a la gente que te rodea. Es algo muy natural. Por eso hemos de aprender a manejar nuestro sufrimiento, para que no lo vayamos repartiendo por ahí”. (Hanh, 2002,p.20). La ira reflejada muchas veces en la agresividad puede según Hanh (2002) ser canalizada de tal manera que no se convierta en un obstáculo para llegar a la compasión sino más

bien en un medio por el cual alcanzarla. Pues si respondemos a la ira a través de la venganza solo lograremos que la otra persona también despierte en su ser la ira y desee vengarse convirtiéndose en un ciclo de ira continua.

Hanh argumenta que la meditación puede ser la forma a través de la cual focalizar la ira y convertirla en un instrumento para ayudarnos a nosotros mismos y a los demás. “después de diez o quince minutos de meditar caminando y de observar de manera consciente, descubres que en vez de castigo lo que necesita es ayuda. Y ésa es una buena percepción” (2002, p.20) Debemos ver entonces la ira no como un obstáculo para alcanzar la compasión sino más bien como un posible medio para lograrla.

## **7.2 Taller No 2. Meditación y autoconocimiento – reconocerse a sí mismo**

Con el propósito de sensibilizar a los participantes sobre la importancia de realizar acciones que conlleven al reconocimiento de sí, se realizó un taller sobre meditación y autoconocimiento. Aunque en un principio este taller se denominó *Meditación*, es importante aclarar que se basó en una de las recientes técnicas de la psicología moderna que se denomina *Mindfulness*, la cual es apoyada en prácticas de meditación orientales como el budismo, pero se diferencia de la meditación en cuanto ésta busca alcanzar un estado superior de conciencia o distanciarse de la experiencia presente, mientras que por medio de Mindfulness se pretende una mayor conciencia del momento presente utilizando elementos como la respiración (Hooker y Fodor, 2008). Asimismo, sabiendo que la compasión puede ser entrenada y cultivada (Carpena A. , 2016) se considera que la meditación es una instrumento significativo para el conocimiento de sí, que posibilita reconocer al otro en el momento presente.

Al inicio del taller el dinamizador enfatizó en los participantes la importancia de establecer objetivos en la vida y les mencionó que para el cumplimiento de dichos objetivos, éstos debían estar mediados por la acción, la práctica y un método a seguir. Luego de esta aclaración y con el objetivo de reconocer las debilidades que como seres humanos tenemos, se les pidió a los participantes realizar una matriz en una cuartilla, en la que escribirían un aspecto a mejorar en cada una de las siguientes dimensiones: emocional, salud, espiritual, profesión. La matriz se realizó siguiendo este formato:

### *Tabla 3*

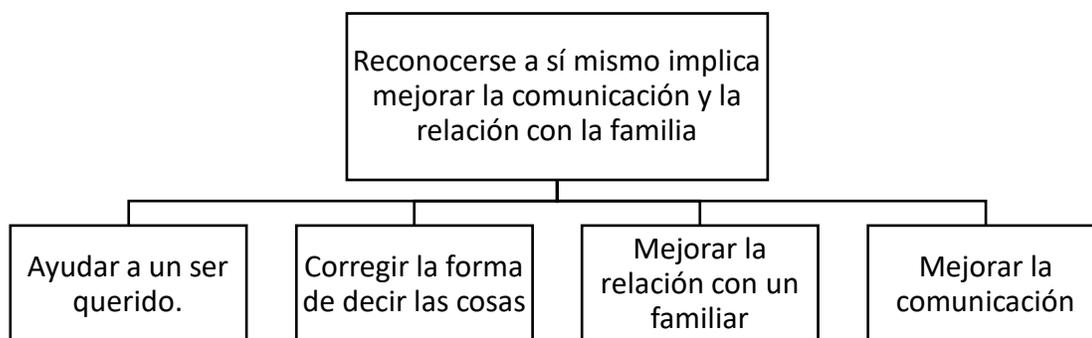
#### *Aspectos a mejorar en cuanto a los objetivos*

Emociones	Salud
Espiritualidad	Profesión

El análisis de las respuestas escritas por los estudiantes permitió establecer la primera tendencia en este taller a través de una codificación abierta, según la cual, **reconocerse a sí mismo implica mejorar la comunicación y la relación con la familia**. Lo anterior concuerda con lo establecido por Foucault “el otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objetivo, es decir, el yo”. (1994, p. 57), aunque los estudiantes reconocieron al otro próximo a ellos, es decir, sus familiares, es claro que dentro de su autoconocimiento son conscientes de la necesidad del otro. Para establecer dicha tendencia se tuvo en cuenta la dimensión de las emociones, puesto que fue la que mayor argumentación tuvo por parte de los participantes. Sin embargo, cabe agregar que en cuanto a la dimensión de la profesión, en su papel de estudiantes la mayoría coincidió en que querían mejorar su nivel académico; en lo concerniente a la salud, indicaron que debían mejorar sus hábitos alimenticios y realizar ejercicio; en la dimensión de la espiritualidad resaltaron el deseo de mejorar su comportamiento y su relación con Dios.

De la primera tendencia relacionada con mejorar la comunicación y relación con la familia para reconocerse a sí mismo, surgieron cuatro códigos: Ayudar a un ser querido, corregir la forma de decir las cosas, mejorar relación con un familiar, mejorar la comunicación, recuperar la confianza de la mamá. Tal como se visualiza en la siguiente gráfica.

Gráfico 8 Reconocerse a sí mismo implica mejorar la comunicación y la relación con la familia



El primer código surgió del relato de una estudiante que al pensar sobre algo que se hubiera propuesto en la vida, comentó que logró comprarle unas gafas a su mamá aún a costa de su esfuerzo y sacrificio, pues ahorró durante un buen tiempo todo el dinero que le daban para su merienda en el colegio y al preguntársele cómo se sintió realizando esa acción contestó “bien porque mi mamá ahora tiene gafas y puede ver bien”. (E8, 2019, L15). Aunque pareciera que al cuidar de otro, de su ser querido, la niña no cuidara de sí misma, Foucault (1994) manifiesta lo contrario al establecer una diferencia entre el individuo stultus y el sapiens, puesto que para que alguien pueda tener dominio y cuidado de sí es necesaria la interdependencia del otro.

Dicho de otro modo, entre el individuo que no se quiere a sí mismo y aquel que ha conseguido una parcela de dominio de sí mismo, de posesión de sí mismo, que es de hecho el objetivo de la sapientia, es necesario que intervenga el otro ya que, como se ha señalado, estructuralmente la voluntad característica de la stulticia no puede ocuparse de uno mismo. El cuidado de uno mismo, por tanto, precisa la presencia, la inserción, la intervención del otro. (Foucault, 1994, pp. 60 – 61)

Además, en la anterior situación subyace uno de los elementos cognitivos de la compasión señalado por Nussbaum (2008), la estudiante es consciente de la vulnerabilidad en la que se encuentra su mamá, es decir, de la posibilidad de encontrarse en la misma situación, y luego de realizar lo que Nussbaum llama un juicio eudaimónico, actúa para remediar la realidad de su ser querido, se asume la vulnerabilidad como un principio ético y a la que responde de manera solidaria (Waldow, 2014). Sin embargo, es importante resaltar que ante la acción benevola que tuvo la estudiante a costa de su propio bienestar no implica que se olvide de su propio yo como bien lo argumenta Nussbaum “la persona compasiva sigue siendo totalmente

consciente de la distinción entre su propia vida y la de la persona que sufre y busca el bien para aquel que sufre en tanto que persona separada” (2008, p. 376)

Por otro lado, los códigos 2 y 4 correspondientes a corregir la forma de decir las cosas y mejorar la comunicación, guardan relación por cuanto uno de los obstáculos para el desarrollo de la empatía y la compasión es el uso inadecuado del lenguaje. Teniendo en cuenta que la palabra es la materialización del pensamiento (Vygotsky, 1973), y que la comunicación verbal se afecta por las palabras inapropiadas dirigidas hacia el otro, las agresiones verbales se constituyen en un tipo de violencia cultural (Carpena A. , 2016). Por lo tanto, cobran sentido las palabras de un estudiante cuando afirma, “mi objetivo es mejorar mi lenguaje a veces no pienso para hablar”. (E7, 2019, L 38). De acuerdo con lo anterior, aunque la meta del estudiante es mejorar su lenguaje, llama la atención que incluya el verbo pensar, pues es consiente que el pensamiento precede al habla. Por lo tanto, pensar está íntimamente relacionado con el autoconocimiento como bien lo argumenta Foucault “la preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento”. (1994, P. 35)

De ahí que, parafraseando a Gandhi, también tengan sentido aquélla máxima que dice, cuida tus pensamientos porque serán tus palabras y éstas serán tus actos. Las malas palabras representan sentimientos y emociones tales como la ira y el asco, así como estereotipos culturales de exclusión social (Nussbaum, 2019). También se presentan varias formas de violencia verbal que se aceptan como normales, tal es el caso de algunos géneros musicales, películas, redes sociales, programas de televisión, entre otros. Además de la comunicación verbal, también es importante tener en cuenta la no verbal, puesto que mediante un gesto también se puede causar dolor o perturbación a otra persona.

Por lo tanto, se hace necesaria una mayor atención a los niños en sus primeras etapas de aprendizaje, para que mediante el cuidado atento al lenguaje se pueda disminuir el odio y la estigmatización cultural (Nussbaum, 2007). También resulta importante que desde niño se aprenda a reconocerse, pues “es a partir del autoconocimiento cuando nos podemos orientar hacia la identificación con los demás y sentir que “ellos y nosotros” somos humanamente lo mismo, sean cuales sean las diferencias (Físicas, culturales, ideológicas, sociales)” (Carpena, 2016, pp. 148 – 149). De ahí que la preocupación expresada por algunos estudiantes en cuanto a “mejorar mi vocabulario” (E4, 2019, L 57) sea posible mediante el ejercicio de estrategias

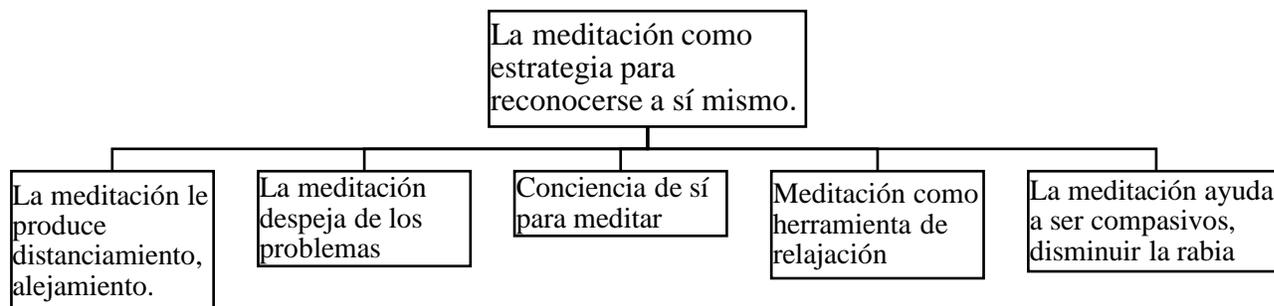
educativas y culturales en las que la familia también cumple un rol fundamental “debería mejorar mi relación familiar y contestarle mejor a mi familia y de buen modo”. (E9 L 60 – 61)

En cuanto al código 3 que concierne a mejorar la relación con un familiar, coincide con lo descrito por Nussbaum pues “la compasión implica valorar a otra persona como parte del propio círculo de interés” (2008, p. 376). Por tal razón, es comprensible que los estudiantes manifiesten mejorar la relación con sus allegados como el caso de los hermanos “Yo me propongo a mejorar un poco más mi relación con mi hermano ya que casi siempre mantenemos peleando por cosas que no son tan importantes” (E3, 2019, L46 – 47) o en un vínculo mucho más directo “me propongo a recuperar la confianza con mi madre”. (E1, 2019, L54)

Como se argumentó con anterioridad, el cuidado de uno mismo precisa la presencia del otro, sin embargo en las respuestas de los estudiantes llama la atención que sólo reconocen al otro dentro de sus familiares, es decir de quienes forman parte cercana de sus objetivos y proyectos y tal como lo dice Smith el hecho de que sean desconocidos dificulta su reconocimiento (Nussbaum, 2008). También se concluye que los estudiantes carecen del juicio eudaimonista que le impide ampliar las fronteras del yo y traspasar las barreras sociales.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la meditación es una técnica para el desarrollo de Minfulness, se estableció la segunda tendencia del taller en la que se reflexionó acerca de **la meditación como estrategia para reconocerse a sí mismo**. Luego de unos pequeños ejercicios de respiración que hicieron los estudiantes, se les preguntó cómo se sintieron y qué opinión les merecía la actividad, de sus respuestas surgieron cinco códigos: La meditación les produce distanciamiento, alejamiento; la meditación despeja de los problemas; conciencia de sí para meditar; meditación como herramienta de relajación; la meditación ayuda a ser compasivos, disminuir la rabia y conocerse a sí mismo.

Gráfico 9 La meditación como estrategia para reconocerse a sí mismo.



Una de las primeras respuestas emitidas por algunos estudiantes fue de inquietud, oscuridad, temor, distanciamiento “Cuando respiraba me sentía más lejos de ustedes, y cuando botaba el aire volvía y regresaba”. (E3, 2019, L 111 – 112). Las anteriores percepciones de los estudiantes señaladas en el código 1 evidencian la poca práctica o falta de entrenamiento en mindfulness, puesto que uno de los objetivos centrales de ésta técnica es traer la mente al aquí y el ahora, ser conscientes del momento presente (Moñivas, García-Diex, y García-De-Silva, 2012). De ahí que sea necesaria la inclusión de la meditación en las prácticas educativas para que los estudiantes aprendan a tener conciencia del momento presente, lo cual serviría incluso para mejorar sus niveles de atención en el estudio y para corregir conductas destructivas “como proceso psicológico, mindfulness, supone focalizar nuestra atención en lo que estamos haciendo o sintiendo, para ser conscientes del devenir de nuestro organismo y conductas” (Moñivas et al., 2012, p. 85). Cabe aclarar que no se requieren extensas sesiones de meditación, con tan solo 15 minutos diarios se puede entrenar esta práctica del mindfulness.

Por otra parte, los códigos 2 y 4 se relacionan en la medida que los estudiantes perciben la meditación como ayuda para solucionar un problema “el ejercicio que realizamos estuvo bien porque por el momento pude despejarme de todos mis problemas, entonces creo que pondré en trabajo este ejercicio para así cada vez que me sienta estresado o irritado por algo sabré hacerlo”. (E6, 2019, L 154 – 157) y como medio o estrategia para la relajación “me pareció muy buena porque aprendimos a tranquilizarnos un poco y a relajarnos, liberarnos de nuestros pensamientos”. (E5 L 174 – 176) Aunque la relajación no es el fin último de la meditación, por medio de la respiración consciente la persona logra sosegar la mente y llegar al estado de quietud “la meta de la meditación es mucho más profunda. Aunque la relajación sea el punto de partida necesario, en cuanto te has relajado puedes alcanzar un corazón tranquilo y una mente clara” (Hanh T. N., 2007, pág. 53).

De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que mindfulness se ha convertido en un método que ha servido para la creación de varios programas e instituciones que practican técnicas o terapias denominadas de primera, segunda o tercera generación. Las terapias de primera y segunda generación se fundan en el cambio de conducta o de pensamiento, mientras que las de tercera generación se basan en la aceptación de alguna conducta que el individuo no pueda cambiar (Moñivas, et al., 2012). De ahí que mindfulness resulte ser un proceso en el que una persona puede experimentar la relajación y sobrellevar las dificultades que afectan su diario vivir.

El tercer código de esta tendencia manifiesta que es necesario tener una conciencia de sí para poder meditar “Tener más conciencia sobre lo que uno ha hecho, tener más conciencia de uno mismo”. (E7, 2019, L 136) La tradición occidental nos ha enseñado a ver el yo separado del otro y de los objetos, sin embargo, la tradición budista no distingue entre el yo y el tú tal como lo señala Hanh citado por Araya y Moncada “No existe un sí mismo separado que pueda vivir por sí mismo, tú no puedes existir sin tus padres, tus ancestros, comida, agua, aire, tierra”. (2016, p. 68) Por lo tanto el sí mismo está en interdependencia con los demás que nos rodean. No obstante, frente al proceso de internalización o retrospección al que se refiere el estudiante cuando dice que hay que tener más conciencia de los actos, Carpena (2016) comenta lo siguiente

Conocerse uno mismo implica mantener una mirada interna permanente y precisa tener la valentía de ser honesto consigo mismo para no enredarse en el autoengaño y para aceptar que, a veces, lo que hallamos en nuestro interior no es de nuestro agrado. Asimismo, llegar al autoconocimiento precisa de espacios de tiempo para pararse y concentrarse en aquello que pensamos, en lo que sentimos, cómo actuamos y cómo nos afecta. Pararse para comprenderse demanda un compromiso con uno mismo. (2016, p. 149)

En consecuencia, hay que estar vigilantes a nuestros actos y para ello se requieren espacios que pueden estar mediados por la meditación que posibilite un autoconocimiento desde una perspectiva fenomenológica, es decir desde una experiencia con la realidad próxima y con plena conciencia de la interdependencia de los demás seres.

Por último, en el código cinco se afirma que la meditación nos ayuda a ser compasivos y a disminuir la rabia. “me pareció muy buena porque nos ayuda a mejorar, a ser compasivos, a pensar, a estar enfocados al objetivo de lo que nos proponemos, a mejorar nuestra rabia, a ser

calmados”. (E8 L 169 – 171) Buena parte de lo que estudiante comenta concuerda con las habilidades y actitudes desarrolladas mediante la práctica del mindfulness entre las que se mencionan: empatía, compasión, simpatía, paciencia, aceptación, ecuanimidad, entre otras. Lo anterior también está en concordancia con lo expuesto por Foucault con relación al cuidado de uno mismo que depende de nuestra forma de actuar, la epimeleia designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo. (1994, p. 35)

Por ende, resulta trascendental el entrenamiento de la práctica de mindfulness y de la compasión en las escuelas, ya que puede ser de ayuda para corregir algunas conductas y a reducir comportamientos impulsivos, como también lo argumenta Davidson citado por Carpena en cuanto al ejercicio de la meditación “puede ayudar a niños y a niñas a aprender a estar en sintonía con sus propias emociones y las de los demás, lo que puede disminuir las situaciones de acoso (bullying)” (2016, p. 161).

### **7.3 Taller No 3. Compasión - Un abordaje desde la expresión teatral**

Promover la reflexión de los estudiantes acerca de la emoción de la compasión a través del ejercicio de arte escénico, fue el objetivo primordial para sensibilizar a los estudiantes del grupo focal en este taller denominado “*compasión, un abordaje desde la expresión teatral*”

La aplicación de los dos talleres realizados previamente, evidencio que este taller se debía desarrollar en un ambiente más acogedor que les permitiera a los estudiantes además de mostrar sus habilidades escénicas reflexionar sobre la compasión. Teniendo en cuenta que algunos de los estudiantes no habían tenido experiencia en el teatro, se realizaron algunos ejercicios para “romper el hielo” que les permitió conocer la dinámica en la que se desarrollaría la actividad.

A través del momento *exploración* los estudiantes escucharon el cuento “las tapitas que olvidas” escrito por Andrés Felipe Roa y adaptado para la actividad. El cuento narra la historia de un padre que recolecta tapitas junto con otras personas para venderlas y recolectar recursos suficientes para pagar los gastos médicos de su hijo que padece cáncer.

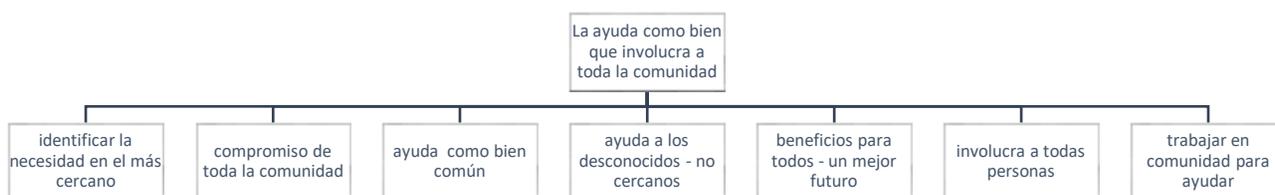
Luego en el momento *Ejercitación*, cada estudiante asumió uno de los roles propuestos por el guion: padre, hijo, enfermera, doctor, visitante del hospital, vecina, periodista, camarógrafo y familiares; buscando que a través de la interpretación de cada personaje pudieran

estar en lo que ellos mismos han denominado *los zapatos del otro* experimentando situaciones en donde el sufrimiento se hace presente.

Después de un momento de *Dialogo Reflexivo* en donde observaron un video y expresaron sus sentimientos al asumir el rol de alguno de los personajes, se concluyó el taller con el momento *construyendo*, en el cual los estudiantes realizaron un dibujo que posteriormente expusieron en donde plasmaron sus ideas acerca de cómo se puede mostrar la compasión.

Utilizando el análisis de codificación abierta, se estableció la tendencia. *La ayuda como bien, que involucra a toda la comunidad* que surgió de 7 códigos: identificar la necesidad en el más cercano, compromiso de toda la comunidad, ayuda como bien común, ayuda a los desconocidos - no cercanos, beneficios para todos - un futuro mejor, involucra a todas las personas, trabajar en comunidad para ayudar. Lo que se muestra en la gráfica No 10

*Gráfico 10 La ayuda como bien, que involucra a toda la comunidad*



Esta tendencia continúa evidenciando que los estudiantes reconocen la ayuda al otro sin distinción como una de las características de la compasión, sin embargo, a través de este ejercicio teatral en el cual ellos asumieron el rol de diferentes miembros de la comunidad, reflexionaron sobre la importancia del trabajo y compromiso en conjunto para lograr que la compasión trascienda en el ámbito comunitario. “Si nosotros vamos a realizar un bien o una campaña, no es sólo para mí sino para toda la comunidad que sea un beneficio Para todos y no solamente para mí, que nos beneficie a todos”. (E2, 2019, L 74-76)

Cada una de las personas que hacen parte de la sociedad pueden desde su rol asumir un compromiso, “ella difundió la noticia, porque pues no cualquiera hace eso, si acaso pues los ignora, pero ella fue a difundir la noticia para que la comunidad colaborara y poder ayudarlos” (E2 L 22- 24). Los estudiantes reflexionaron sobre el valor que ejerce la ayuda y el trabajo comunitario cuando se busca el alcance de un objetivo común, destacan que la compasión es más efectiva y se “contagia” cuando se comunica los sufrimientos. Es por ello que en palabras de

Nussbaum. (2010), en una sociedad si no aprendemos a concebirnos como persona dentro de una comunidad basados en el respeto y el interés por el otro, estaríamos destinados al fracaso de las facultades internas y la emoción, ya que perderíamos la capacidad de ver a los demás como seres humanos, para verlos como meros objetos.

Por otro lado, abordar la reflexión desde las artes permite “nutrir la habilidad de contemplar la finitud humana con placer, ayudando a la personalidad en su lucha con la ambivalencia y la indefensión” (Nussbaum, 2008, p. 392). Las artes y las humanidades son asignaturas que se han erradicado de las escuelas con el argumento de no tener utilidad en el mundo competitivo, sin embargo, la verdadera razón radica en la importancia de las mismas como herramientas útiles en el fomento del pensamiento crítico que se genera al reflexionar en nuestro actuar como ciudadanos. Nussbaum, (2010)

Las historias trágicas contadas a través del teatro han servido como instrumento de reflexión que logran promover el interés por los demás “Uno puede ayudar a las otras personas no por tristeza sino porque sabe que es un bien para los demás, tanto para él porque no pudo salvar al hijo, pero sabe que otras personas se van a salvar”. (E5 L 26- 28) El arte fomenta la compasión, pues permite formar en las personas lo que Nussbaum ha denominado como requisitos cognitivos de la compasión: el juicio de las posibilidades parecidas (también me puede pasar a mi), el juicio de la gravedad (creer que lo que ocurre es grave) y el juicio del inmerecimiento (quien padece el sufrimiento no se lo merece), que permiten animar el interés de las personas frente a los sufrimientos de los demás.

Estos requisitos cognitivos de la compasión, se ven reflejados en el ejercicio teatral realizado por los estudiantes, quienes a través del juego de roles pudieron aflorar en ellos sentimientos y emociones que les permitieron reflexionar sobre su papel como miembro de la comunidad, destacando la importancia de evidenciar el sufrimiento del otro que les recuerda su propia vulnerabilidad. Como escribe Nietzsche mencionado por Nussbaum, (2008) el arte es “como un mago que salva y que cura, al permitir que el espectador vea su propia vida y su propio cuerpo como placentero en su propia vulnerabilidad” lo que le permite también entender la vida de los demás.

#### 7.4 Taller No 4. Un regalo para mí

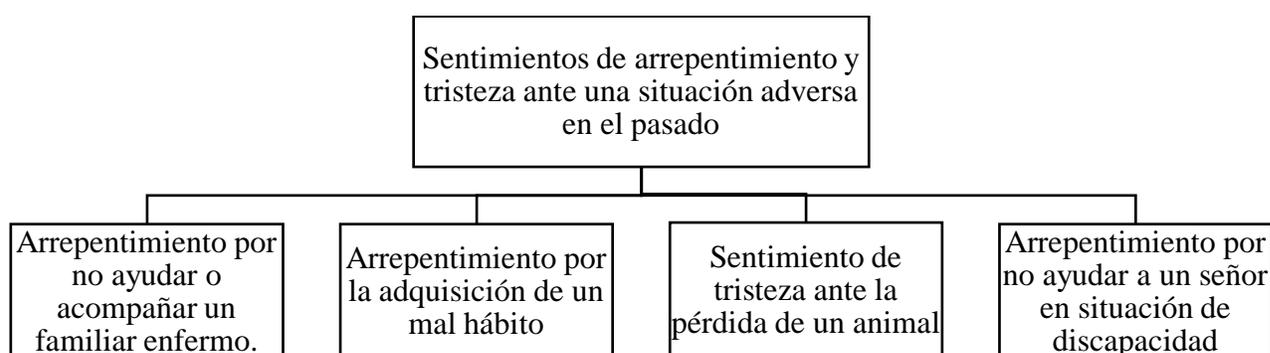
Se realizó un ejercicio de autocompasión que es un elemento central de la práctica del mindfulness, (Salzberg citado por Araya y Moncada, 2016) se orientó un taller en el que el grupo muestra evocó situaciones y sentimientos del pasado que posibilitaran la reconciliación consigo mismos. De antemano se asume que la autocompasión es la compasión dirigida hacia uno mismo y tuvo su origen en la cultura budista, la cual no establece una dicotomía entre el sí mismo y los otros (Araya & Moncada, Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares, 2016), es decir la compasión según los orientales se manifiesta de igual forma tanto para el yo como para los demás. No obstante, en la tradición occidental, dónde es evidente la separación del YO respecto al OTRO, “la auto-compasión implica ser cálidos y comprensivos con nosotros mismos en vez de criticarnos cuando estamos sufriendo, cuando sentimos que hemos fallado o cuando nos sentimos incompetentes” (Neff citada por Araya y Moncada, 2016, p. 69).

Sin embargo, Hanh planteó dos elementos que posibilitan la compasión: la comprensión profunda y la interdependencia. Gracias a la existencia de otros y logrando comprenderlos de manera profunda, se puede explorar el interior del yo, es decir, es posible conocer nuestro interior en la interrelación con los objetos y personas que están a nuestro alrededor (Araya & Moncada, Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares, 2016) o dicho de otra forma “la auto-compasión, este sí mismo relacional podría entenderse como un elemento que permita fundamentar una humanidad compartida, como principio de este sí mismo compasivo” (Hanh citado por Araya & Moncada, 2016 p. 69). También es importante distinguir la autocompasión de otros términos como autoestima o lástima hacia uno mismo, puesto que la autocompasión no está basada en valoraciones ni juicios críticos hacia sí mismo que podrían causar un aislamiento, sino que se trata de reconocerse y aceptarse como ser humano. (Gálvez, 2012)

De los relatos de los estudiantes se estableció una tendencia de cuatro códigos. Dicha tendencia es el resultado del análisis por medio de la codificación abierta de los sentimientos y evocaciones de los participantes del grupo muestra por medio del cual se realiza un contraste entre sus valoraciones de sí y el sentido de la autocompasión. La tendencia se resume de la siguiente manera: se percien **sentimientos de arrepentimiento y tristeza ante una situación adversa en el pasado**. De entrada se afirma que los estudiantes no tienen en cuenta uno de los

componentes de la autocompasión ya que realizan juicios hacia si mismos, (Araya & Moncada, Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares, 2016) al despertar sentimientos de arrepentimiento y tristeza los participantes no fueron bondadosos consigo mismos, sino que se autocriticaron y reprocharon por una acción pasada. Los cuatro códigos que confirman esa primera tendencia fueron: arrepentimiento por no ayudar o acompañar un familiar enfermo; arrepentimiento por la adquisición de un mal hábito; sentimiento de tristeza ante la pérdida de un animal; arrepentimiento por no ayudar a un señor en situación de discapacidad. Tal como se ilustra en la siguiente tabla.

Gráfico 11 Sentimientos de arrepentimiento y tristeza ante una situación adversa en el pasado



Los códigos uno, dos, y cuatro, muestran sentimientos de arrepentimiento, sin embargo los códigos uno y cuatro guardan relación porque manifiestan una negación a ayudar a otro, mientras que el código dos se refiere a la adquisición de un mal hábito. Aunque como se dijo anteriormente, no hay una verdadera autocompasión porque los participantes no cumplen con uno de sus elementos que constituye la bondad hacia sí mismos, pues se observa un enjuiciamiento y autorrecreminación por no haber realizado una acción benévol o no haber sido competentes, sí hay un deseo por lograr el bienestar del otro al cual reconocen como parte del yo.

En primer lugar, se observa una de los componentes de la autocompasión relacionado con la humanidad compartida, ésta se define como el reconocimiento de errores en momentos de imperfección o debilidad en una actitud de aceptación y amabilidad hacia uno mismo (Neff citada por Araya y Moncada, 2016) en el siguiente relato se confirma lo dicho anteriormente:

mi hermana mayor como es discapacitada convulsionó porque ella tienen horario de tomarse un medicamento, y pues a nosotros nos suena la alarma pero de tanta pereza que

tenía, no le di las pastas y por eso al otro día empezó a convulsionar y me arrepiento de no haber podido levantarme esa noche a darle las pastas. (E2, 2019, L 48 – 52)

La estudiante reconoce que debido a la pereza que tenía (momento de debilidad) no realizó una acción en favor de un ser querido (darle la pasta a su hermana discapacitada) y además lo hace en un tono amable, pues no lanza improperios hacia sí misma, sólo demuestra su arrepentimiento en un tono de reconocimiento (amabilidad). Por otro lado, en otro relato de un participante se observa cómo la humanidad compartida se relaciona con el inter-ser (iner-being según Hanh) en el que se reconoce que el yo no está separado del otro.

yo pasé por el lado de un señor que no podía mirar, estaba parado al pie de un semáforo a mi me llegó a la mente “páselo”, pero yo por lo afanoso que iba seguí derecho. Cuando iba a casi un kilómetro voltie a mirar para ver si el señor había pasado y por no ayudarlo yo casi lo coge una moto pero gracias a Dios pasó una señora y lo ayudó a pasar la calle. Pues yo me arrepiento por no haberlo ayudado ese día, haber parado momento y ayudarlo a cruzar la calle. (E3, 2019, L 73–80)

Lo contrario a la humanidad compartida es el aislamiento o ensimismamiento, lo cual no nos permite ser conscientes de nuestro entorno (Hanh citado por Araya y Moncada, 2016). En el anterior relato, aunque en principio el estudiante no ayudó a la persona necesitada, sí era consciente que el señor necesitaba de su ayuda, por lo tanto, la reflexión que hace después da cuenta de su reconocimiento del otro como ser que está en interdependencia.

En segundo lugar, el código del arrepentimiento por la adquisición de un mal hábito deja entrever otro componente de la autocompasión relacionado con la bondad hacia uno mismo. Ésta se define como el trato hacia uno mismo con comprensión y cuidado (self-kindness) contrario a realizar juicios autocríticos (self-judgement), (Araya & Moncada, Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares, 2016). A continuación se citan dos relatos en los que los participantes hablan de su experiencia con el contacto con las drogas, pero lo hacen desde una perspectiva benévola, no se juzgan, ni se dan golpes de pecho, sino que advierten la necesidad de cambio. Sin embargo, la idea del cambio no surge por el bienestar propio sino del de un ser querido próximo a ellos como en el siguiente relato:

Yo me arrepiento de haber caído en las drogas porque a mí me parecía que eso era muy fácil, que ay venga pruebe eso que eso lo lleva a uno a las nubes. Pues yo me llegué a enviciar de eso y pues yo me arrepiento de eso porque yo veía llorar todas las noches a mi mamá, me iba muy mal en el colegio, y la idea de cambiar todo eso fue por mi mamá. (E4, 2019, L 63 – 66)

Por otro lado un relato similar, reconoce que se refugiaba en las drogas para sobrellevar los problemas. Fumando hierba, perico también, de todo un poquito, nosotros reuníamos plata, y pues íbamos varias personas, íbamos a bañarnos a la salida de Bogotá. Nos íbamos a despejar la mente, los problemas y en ese momento nosotros hacíamos locuras profesor. Y pues yo también me arrepiento lo mismo pero yo digo que el que se quiere dañar se daña y tener presente la familia, la mamá. (E1. 2019, L 105 – 113).

De lo anterior se afirma que la autocompasión se prefieren aquellas reflexiones en las que se reconocen los errores en momentos de debilidad, pero debe haber bondad y amor hacia uno mismo contrario a aquellos sentimientos de hostilidad en los que muchos son implacables hacia su propia figura, pues esto en lugar de posibilitar un perdón interior, solo fomentaría sentimientos de aversión y negación de su propio yo. Por ende, el mindfulness que constituye el tercer componente de la compasión, posibilita que en su conciencia plena del momento presente la persona sea capaz de recordar su pasado desde una perspectiva de amor, siendo consciente de sus errores como ser humano, pero a la vez tener benevolencia consigo mismo.

En tercer lugar, respecto al sufrimiento por la pérdida de un animal, aunque hasta el momento sólo se ha hablado de la compasión en relación con el yo y el otro, Hanh citado por Araya y Moncada (2016) plantea que el sí mismo no está separado de todo lo que le rodea, lo cual incluiría a los animales y demás seres de la naturaleza. En este sentido, cuando el estudiante manifiesta sentirse triste por la pérdida de un animal, es una manifestación de dolor hacía su entorno próximo, “Entonces llegó un carro y lo estrelló y yo me arrepiento de no haberle hecho caso a mi tía porque el perro era muy importante para mí y lo tenía desde que era pequeño”. (E10 L 97 – 102) significa que su yo también está constituido por los elementos que lo rodean. Asimismo, Nussbaum (2008) también manifiesta que hay indicios según los cuales se puede sentir compasión hacia los animales, así no compartamos las mismas características ni estén dentro de nuestro círculo de interés.

Después de la descripción de los resultados de cada uno de los talleres aplicados y en concordancia con los objetivos específicos planteados, se encontró que inicialmente los estudiantes tenían el concepto de compasión como la ayuda al otro que se encuentra en su entorno más próximo y con el transcurrir de las actividades propuestas este concepto fue trascendiendo hasta llegar a un campo de compasión más amplio que implica la ayuda a personas fuera de su entorno familiar.

Esto apoyado en diferentes ejercicios como el Mindfulness, que les permitió reflexionar sobre su vida y reconocerse a sí mismos como seres humanos que también han experimentado episodios de sufrimiento para que partiendo de su propia experiencia puedan entender la necesidad de quienes se encuentran en su entorno cercano y lejano.

Los elementos pedagógicos utilizados como estrategias para el desarrollo de los talleres también permitieron que los estudiantes de forma lúdica expresaran sus sentimientos y dejaran aflorar sus experiencias personales y familiares.

## **7.5 Propuesta Pedagógica del Cuidado para la Paz desde una Cultura Empática para el fomento de la Compasión**

### **1.5.1 Fundamentos conceptuales.**

A continuación se presenta una Propuesta Pedagógica del cuidado para el fomento de la Paz en la Escuela. Se enmarca dentro de la **Ética del Cuidado** que desarrolla unas dimensiones y temáticas como las siguientes: la convivencia, la diversidad, la pluralidad, la participación, las identidades, la memoria histórica y la cultura empática. De los anteriores temas se eligió para el desarrollo de esta iniciativa la **Cultura Empática** que se desprende de la dimensión de la sensibilidad pues se reconoce que las emociones mejoran nuestros vínculos sociales y fortalecen la vida democrática. A su vez desde la Cultura Empática se desarrollan algunas emociones tales como la solidaridad, el altruismo, el cuidado de sí, la benevolencia y la compasión. Después de una previa aproximación al contexto, en el que se aplicó un test de la empatía, se identificó que los estudiantes de la I. E. Juan de Cabrera eran indiferentes ante situaciones de dolor de personas que están a su alrededor. Por lo tanto, se decidió que la emoción que se necesita fortalecer es la

**Compasión** porque es importante que los participantes experimenten sentimientos ante el dolor ajeno ya que educar en la compasión es educar en la capacidad de entender el dolor del otro.

#### *7.5.1.1 Ética del cuidado.*

La ética del cuidado se reconoce como una teoría desarrollada por Carol Gilligan (1982, 2013). Procura la búsqueda del bienestar y realización personal de los seres humanos, en donde se comprometen la reciprocidad, el respeto por las diferencias, la responsabilidad y la comprensión de las necesidades del otro, indistintamente de su género, raza, estrato social o de su desarrollo intelectual. Una de las prioridades de la ética del cuidado es la valoración de sí mismo, es decir, impedir que los demás tomen decisiones por uno, sin negar el reconocimiento de que se es responsable con los demás (Marín, 1993).

La ética del cuidado y de la benevolencia prefiere considerar las necesidades en los contextos sociales y particulares, antes de cerrar la esfera de lo moral exclusivamente en términos de lo político y lo legal. En síntesis, la ética del cuidado procura “una participación activa en pro de la generación de bienestar y realización humana” (Yañez, 2001, pág. 8). Por lo tanto, resulta bastante útil para atender los conflictos humanos que imperan en las sociedades actuales en donde la indolencia es un común denominador que deja sin poder actuar a las instituciones políticas frente al bien común. Siguiendo la idea de Yañez (2001), la ética del cuidado “recuerda que en todo juicio moral se expresa el deseo de bienestar y la búsqueda de realización de particulares proyectos de vida y de desarrollo” (Yañez, 2001).

La ética del cuidado hace su aporte a la educación porque manifiesta que es posible un cambio de paradigma en las relaciones entre docentes y estudiantes, especialmente la noción de autoridad. Se pretende que los estudiantes interioricen las normas o acuerdos por medio de la reflexión y no por imposición. Por lo tanto, es necesario que el docente empiece por descubrir y reflexionar acerca de su yo individual y su labor como mediador de conflictos, para luego actuar de forma que vea en cada conflicto escolar una oportunidad para desarrollar la cultura empática en los estudiantes.

No se trata de enseñar la ética cómo contenido de una asignatura ni de manera teórica, se trata de reflexionar acerca de cómo tomar conciencia. La conciencia de sí está vinculada con la interiorización, lo cual permite definir lo que somos y permite la toma de decisiones. Luego el docente será capaz de escuchar a sus estudiantes teniendo en cuenta sus argumentos buscará el

consenso para la solución en beneficio de todos. De esta manera, las relaciones de la comunidad educativa mejorarán y de igual forma el ambiente escolar.

#### ***7.5.1.2 Cultura empática.***

Existen diferentes perspectivas y conceptos de la empatía, en todo caso tiene que ver con el estudio de las emociones y de las narrativas. En pocas palabras el término empatía se refiere a imaginar la experiencia de otra persona sin realizar ningún acto ni juzgamiento (Nussbaum, 2008), significa entender la situación que vive o por la que pasa otro individuo, ésta experiencia vivida por otro puede ser dolorosa o de felicidad y por tanto ser empático se refiere a comprender los diferentes estados de ánimo y momentos por los que pasa cualquier ser humano, sin que ello implique necesariamente realizar una acción en pro de esa otra persona. (Nussbaum, 2008) Respecto a éste término son muchas las acepciones y nociones que se dan en la actualidad que pareciera que hoy empatía significa muchas cosas; en particular, coloquialmente se ha dicho que empatía quiere decir “ponerse en los zapatos del otro” sin embargo, no es tan cierto que podamos sentir lo mismo que el otro, pero si podemos entender el lugar del otro.

Por otra parte, Stein (2010) otorga una importancia significativa al otro o lo que también se conoce como la otredad, pues define la empatía como la aprehensión de las experiencias vividas por el otro pero también de uno mismo, en una especie de relación intersubjetiva. En este orden de ideas, ocuparse del otro es una acción empática, sin embargo para poder ayudar al otro primero tengo que ocuparme de mí mismo. (Foucault, Hermeneutica del sujeto, 1994) Por ende, la empatía está relacionada con la cooperación, solidaridad y convivencia para lo cual se requiere del cuidado del otro, es decir comprender el lugar del otro.

De lo anterior se deduce que la cultura empática es el contexto en el que el ser humano refuerza sentimientos de vínculo con el otro y con la naturaleza, se propugna por un mundo más justo y sostenible. (Rifkin, La civilización empática, 2010) Para ello se necesita una educación que incluya la inteligencia emocional, la visión crítica, la conducta pro-social y una educación basada en las emociones positivas, (Carpena A. , 2016). Educar en la empatía posibilita la reducción de la violencia y de sentimientos negativos hacia los demás, por el contrario, se dedican esfuerzos para conseguir el bienestar de los demás y se siente la necesidad de ayudar.

#### ***7.5.1.3 Pedagogía de las emociones.***

¿Por qué es importante cultivar las emociones en la Escuela? En principio resulta un lugar común decir que las personas son movidas por las emociones y que éstas determinan sus

conductas. Por ende, si se pretende construir una educación basada en valores y en los principios pedagógicos del buen vivir, es necesario el fomento de emociones positivas en todos los participantes de la comunidad educativa. Además Nussbaum (2007) argumenta cultivar los sentimiento morales por medio de la educación es clave para fortalecer la justicia social, por lo tanto una sociedad que aspire a la justicia debe fundamentarse en el desarrollo infantil, la educacion pública y el fomento del arte.

Todas las sociedades tienen emociones y éstas pueden ser inculcadas por medio de los estados o gobiernos. (Nussbaum, 2014) Recordemos cómo en la Alemania Nazi los discursos racistas y xenófobos de Hitler contagiaban a los ciudadanos de sentimientos de odio, también la educación estaba mediada por el influjo de la rabia y el miedo. Por lo tanto, los estados y las instituciones educativas son responsables del fomento de las emociones en sus ciudadanos, y éstas pueden ser positivas o negativas. De ahí que uno de los retos de la educación basada en la democracia y la justicia social consista en evitar emociones negativas tales como el aburrimiento, la culpa, la frustración, el miedo, la rabia, es sentimiento de exclusión, la soledad y la humillación, la tristeza y la vergüenza; pues estas emociones dificultan el desarrollo de la empatía y obstaculizan el aprendizaje y la vida social (Carpena, 2016). No obstante, cabe aclarar que las emociones no se evitan sino que se modulan, pues es inevitable sentir rabia o miedo en ciertas circunstancias de la vida, por ende, hay que aprender a controlar las emociones y tener dominio de sí y tratar de reemplazar una emoción negativa por otra positiva, como pasar de la ira a la compasión y del miedo a la esperanza.

Teniendo en cuenta que las emociones positivas son cultivables, éstas se pueden construir en el contexto próximo. Para tal fin se propone seguir los siguientes pasos: en primer lugar, valorarlas cognitivamente, es decir, contrariar aquellas creencias según las cual “se ha nacido así y no se puede cambiar”, pues al combatir la creencia, la emoción cambia. En segundo lugar, realizar una deliberación moral de qué es aquello que realmente nos importa ¿es acaso tener unos estudiantes con muchos conocimientos e información pero sin sentimientos de solidaridad? Y en tercer lugar, consolidar las emociones por medio de una cultura empática y de la compasión.

De acuerdo con lo anterior, una de las tareas fundamentales en nuestro rol de educadores es fomentar las emociones proclives a la inclusión del otro y mantener a raya las emociones que erosionan a los demás. No se debe mancillar la dignidad de nadie dentro del colegio, ni castigar a los estudiantes avergonzándolos, pues se sabe que el mal comportamiento de las personas es

resultado de las malas condiciones. De ahí que la acción de los docentes sea crucial para cultivar emociones positivas tales como el amor, la generosidad, la gratitud, la alegría, la esperanza, la satisfacción, la sorpresa y la curiosidad entre otras. Por supuesto que si el maestro quiere incentivar estas emociones en los estudiantes deben comenzar por sí mismos porque el autocultivo de las emociones es muy difícil pero se hace imposible si uno nunca empieza.

#### ***7.5.1.4 Compasión.***

Una de las emociones que se proponen para aspirar a una sociedad decente con aspiraciones de justicia e igualdad de oportunidades es la compasión. Ésta se define como una emoción dolorosa orientada al sufrimiento del otro. (Nussbaum, 2008) La compasión se diferencia de la empatía en cuanto ésta es solamente la imaginación de la experiencia de otro ya sea feliz, triste o indiferente mientras que la compasión es una emoción más intensa y se orienta hacia una angustia profunda como la pérdida de un ser querido, un accidente de tránsito, la enfermedad, entre otras. Algunos autores sugieren que no es necesaria la empatía para sentir compasión hacia alguien. (Nussbaum, 2008) Además no es posible sentir empatía hacia otros seres como los animales pero si se puede sentir compasión. Por otro lado, hay varias nociones de compasión, pues algunos la confunden con caridad, piedad, misericordia, sin embargo, estos conceptos podrías designar algún tipo de superioridad del quien la siente hacia el compadecido.

La importancia de educar en la compasión radica en que esta emoción posibilita la disminución de otras negativas. Por ejemplo, la compasión es el antídoto contra la rabia. (Calvo, 2019) La compasión también se puede entrenar acogiendo, escuchando, consolando y realizando acciones de ayuda hacia quien sufre. Lo anterior hace que quien realiza un acto compasivo tenga satisfacción y se sienta feliz, pues como diría el evangelio “produce más alegría dar que recibir” y en caso contrario hacer sufrir nunca nos hará felices, por tanto, la ira no debe comandar nuestras vidas. Cabe aclarar que la compasión no siempre conlleva a la acción pero es un medio para llegar a ella ya que la compasión es una emoción y la solidaridad es una actitud y la solidaridad es una respuesta a las pequeñas cosas que nos unen. (Calvo, 2019)

Uno de los pilares en los que fundamenta el acto compasivo es la conciencia plena de que somos seres vulnerables. De hecho Nussbaum (2008) establece tres condiciones para que surja la compasión. En primer lugar, lo que le sucede a otro debe ser grave, no nos compadecemos por cosas triviales o sin sentido, por ende el punto de vista de quien se compadece resulta crucial para establecer la gravedad de la situación. En segundo lugar, además de la gravedad, el

sufrimiento no debe ser merecido por quien lo padece y en tercer lugar sabiendo que todos somos vulnerables, es algo que nos permite sentir compasión por todas las personas sin distinción de clero, raza, género, partido político, entre otras (Nussbaum, 2008). De esta manera es importante educar en la compasión para generar lazos de solidaridad. No obstante, es importante evitar o contrarrestar emociones que afectan la compasión tales como el miedo, la envidia, la vergüenza y el asco.

### **7.5.2 Fundamentos pedagógicos.**

La propuesta pedagógica de paz parte del principio según el cual la Educación para la Paz es un derecho humano, el cual se fundamenta en valores, objetivos y prácticas que investigan el desarrollo integral del ser humano (Cerdas, 2013). Se prefiere un ser humano integral porque el modelo de desarrollo se aleja de las concepciones capitalistas o competitivas de la acumulación y en cambio se aproxima a la visión de la triada afectiva en la que las personas buscan estar en armonía consigo mismos, con los demás y con el ambiente. Por ende, siguiendo el Proyecto Educativo Institucional de la I. E. Juan de Cabrera, en el componente pedagógico la propuesta se fundamenta en tres tipos de aprendizaje: el significativo, el reflexivo y el socioafectivo.

En primer lugar, se prefiere el aprendizaje significativo porque se pretende que el estudiante aprenda algo esencial y pertinente con la realidad social del contexto en el que habitan (I. E. Juan de Cabrera, 2004), también se tienen en cuenta los conocimientos previos y sus intereses en cuanto a temas y prácticas educativas. (Ausubel, 1963) En segundo lugar, se tiene en cuenta la noción de aprender a aprender, pues se parte del aprendizaje reflexivo en el que se prioriza la creatividad y la curiosidad. En tercer lugar, también se tiene en cuenta el aprendizaje socioafectivo pues se considera que los estudiantes no solamente son seres racionales sino que son personas emocionales y por tanto, como se dijo anteriormente, se deben cultivar emociones positivas.

Otra razón muy importante que fundamenta la presente propuesta de paz es la necesidad de romper el círculo vicioso de la cultura de la violencia, enterrar el legado que nos ha dejado la guerra, transmitir una cultura de paz por medio de valores que propicien la tolerancia, la equidad y el respeto hacia las ideologías diferentes. Asimismo, más allá de ser mensajeros de paz, debemos convertirnos en actores de paz; es sabido que desde la educación se pueden generar transformaciones sociales, pues como lo argumenta la UNESCO, así como la guerra puede ser

enseñada y aprendida, la paz también debe tener un lugar en las instituciones educativas y en las mentes de los actores que la conforman.

Ésta propuesta surgió de la preocupación sobre la indiferencia que mostraron algunos estudiantes -después de la realización de un test- sobre el dolor ajeno. También se partió de las diferentes manifestaciones de violencia que se presentan en la Institución Educativa, por lo que la propuesta apunta al mejoramiento del clima escolar y el fomento de una cultura de paz. La propuesta se construyó con base en los resultados de unos talleres que se orientaron a una muestra de diez participantes de un grado de la I. E. de los cuales se dedujo que es necesario que los participantes sientan compasión por los otros, por sí mismos y por su entorno natural.

La presente es una iniciativa puede ser liderada por los docentes quienes participaron en la etapa de la contextualización, también es necesario que participen las directivas de la I. E. pues fueron quienes posibilitaron los espacios para la realización de los talleres, que principalmente benefician a los estudiantes pero también a la comunidad educativa en general.

### **7.5.3 Fundamentos didácticos.**

La estrategia didáctica que se propone tiene en cuenta los fundamentos didácticos, que sustentan la esencia de la propuesta pedagógica del cuidado para la paz desde una cultura empática para el fomento de la compasión.

La propuesta para lograr el alcance de los objetivos en cada taller, pretenden desarrollar técnicas que les permita a los estudiantes extender sus capacidades y fomentar el alcance de la emoción de la compasión. Para esto cada taller utilizo una estrategia diseñada partiendo de un análisis previo del contexto y basados en fundamentos teóricos que sustentan su uso. A continuación, se relacionan:

#### **7.5.3.1 Mindfulness.**

Esta estrategia pretende a través de su práctica generar una conciencia plena de lo que hacemos en todas las dimensiones de la vida, utilizando la meditación a través de la respiración consciente como uno de sus métodos. El ejercicio de la meditación se implementó en el desarrollo de dos de los talleres; pues permite como lo indica Carpena, (2016) reconocerse a sí mismo, lo que posibilita reconocer al otro en el momento presente. Además, puede servir de ayuda para corregir algunas de las conductas y reducir los comportamientos agresivos.

### **7.5.3.2 Teatro.**

Este método utiliza el ejercicio teatral como instrumento a través del cual los estudiante reflexionan mediante el juego de roles, logrando ponerse en el lugar del otro y alcanzar lo que Nussbaum, (2010) ha denominado requisitos cognitivos de la compasión, el juicio de las posibilidades parecidas (también me puede pasar a mi), el juicio de la gravedad (creer que lo que ocurre es grave) y el juicio del inmerecimiento (quien padece el sufrimiento no se lo merece), que permiten animar el interés de las personas frente a los sufrimientos de los demás.

### **7.5.3.3 Lectura.**

Esta actividad utiliza textos literarios como cuentos, poesía, fabulas, folclor popular, entre otras para fomentar la reflexión de los estudiantes frente a situaciones en las cuales tendrán la posibilidad de interpretar, proponer y argumentar sus puntos de vista.

Las historias trágicas son consideradas como instrumento de reflexión que logra promover el interés por los demás, es por esto que este tipo de lecturas son de especial utilidad.

Esta técnica permite, además promover la escritura e incentivar la imaginación y sobretodo hacer que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico generando acciones prosociales.

### **7.5.3.4 El cine.**

El séptimo arte se constituye en herramienta importante en la construcción de pedagogía para la paz en la medida en que, aprovechándose como medio masivo, invita a la reflexión de momentos históricos y sociales que a veces valiéndose de lo fantástico e imaginario terminan enfrentando al ciudadano a la verdadera complejidad del mundo, lo que le permitirá tomar acciones encaminadas en la construcción de una mejor sociedad.

Utilizar el cine como medio didáctico permite ver a través de los ojos de los actores situaciones que pasarían desapercibidas e inserta a los estudiantes en una dimensión crítica, creativa y reflexiva.

## **7.5.4 Presentación de los Talleres.**

A continuación, se presentan los talleres implementados como propuesta pedagógica del cuidado para la paz desde una cultura empática para el fomento de la compasión.

### 7.5.4.1 Taller 1

## SUBETE AL BUS DE LA COMPASIÓN



Tomado de: <http://piruletaolorines.blogspot.com/2011/10/cartel-para-los-ninos-que-van-en.html>

**Objetivo:** Reconocer qué es la compasión y cómo actúan las personas compasivas

**Dinámica:** Encuentra alguien que...

Cada estudiante tendrá una ficha con una serie de enunciados y tendrá que ir preguntando a sus compañeros de clase hasta encontrar a alguien que responda positivamente a la cuestión.

Ver Anexo 1

### Parte 1: Exploración

Se les pedirá a los estudiantes que escriban una frase o palabra en donde describan qué es para ellos la compasión, luego la leerán en voz alta y la pegaran en las ventanas del bus de la compasión.

Ver anexo 2

### Parte 2: Ejercitación

Mediante un video o lectura, los estudiantes escucharan la historia “un niño compasivo”.

Ver anexo 3

### Parte 3: Dialogo - Reflexión

Los estudiantes contestan a las siguientes preguntas

**Preguntas para reflexionar:**

1. ¿Es bueno el cambio que sufrió la mamá del niño de la historia? ¿Por qué?
2. ¿Quién fue el ejemplo a seguir por parte del niño para querer ceder el puesto al anciano?
3. ¿Además del niño que otra persona mostro compasión hacia el anciano?
4. ¿Cómo son las personas compasivas?
5. ¿has vivido situaciones similares a la de la historia? ¿Cómo has actuado?
6. ¿Conoces a alguien que realice actos de compasión? ¿Hacia quienes y por qué?

**Parte 4: Construyendo**

Se pedirá a los estudiantes que identifiquen una persona compasiva que conozcan, por qué la consideran compasiva. Luego elaboraran una tarjeta para esta persona.



## 7.5.4.2 Taller 2

**MEDITACIÓN Y AUTOCOMPASIÓN****Reconocerse a sí mismo**

**tomado de:**

<https://www.tocandotuser.com/amp/auto-conocerme>

**Objetivo:** sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de reconocerse a sí mismos

**Dinámica:** en parejas los estudiantes compartirán algunas cualidades personales entre sí, en donde respondan:

- Un atributo físico que me agrada de mí mismo
- Una cualidad de personalidad que me agrada de mí mismo

**Parte 1: Exploración**

El dinamizador orienta a los participantes sobre cómo establecer objetivos en su vida y les propone un enfoque desde el **equilibrio emocional** que comprende la Acción – Práctica – Método; a su vez, los anteriores ítems se corresponden con la Disciplina – Constancia – Hábitos, como se muestra en la siguiente tabla.

Acción	Práctica	Método
Disciplina	Constancia	Hábitos

**Parte 2: Ejercitación**

Con el objetivo de reconocer las debilidades que como seres humanos tenemos, en este momento el dinamizador les pide a los participantes realizar una matriz en una cuartilla, en la que deben

escribir un aspecto a mejorar en cada una de las siguientes dimensiones: emocional, salud, espiritual, profesión. La idea es que se intente mejorar un poco cada día. La matriz se realizará de la siguiente forma:

Aspectos que debo mejorar en cuanto a:

Emociones	Salud
Espiritualidad	Profesión



Tomado de <https://noticias.universia.s/practicas-empleo/noticia/2013/01/25/998571/5>

Anexo 4

### Parte 3: Dialogo- Reflexión: Meditación

Se realiza un primer ejercicio de respiración en la que en tres momentos los participantes deberán inhalar y exhalar teniendo en cuenta unos tiempos y señales indicadas por el moderador.

Luego se realiza un primer ejercicio de meditación en el que los participantes durante dos minutos cerrarán los ojos y se concentrarán en la respiración sin emitir sonidos. Inmediatamente después se pregunta a los estudiantes sobre sus sensaciones y percepciones luego del ejercicio. Posteriormente se repite el ejercicio, pero esta vez con una extensión de 5 minutos de meditación. Asimismo, se interroga a los participantes sobre sus comentarios acerca de la experiencia.



Tomado de <https://www.freepik.es/fotos-vectores-gratis/meditacion>



### Parte 4: Construyendo

Los participantes finalizan la sesión escribiendo en una hoja sus sensaciones y percepciones después de haber meditado.

Tomado de <https://sp.depositphotos.com/30196109/stock-illustration-cartoon-hand-writing-with-pencil.html>

### TALLER 3

## COMPASIÓN, UN ABORDAJE DESDE LA EXPRESIÓN TEATRAL



**Tomado de:** <http://colegiodeactores.blogspot.com/2018/01/como-veo-yo-el-teatro.html>

#### Objetivo General

- Generar socialización en los estudiantes que tienen dificultad para expresar sus emociones.
- Promover la reflexión de los estudiantes a través del teatro sobre el valor de la compasión.

#### Dinámica:

Teniendo en cuenta que algunos estudiantes no han tenido experiencia en el teatro, se hará algunos ejercicios para “romper el hielo”. Caminando alrededor del salón los estudiantes imitarán los sonidos y gestos de algunos animales y objetos.

#### Parte 1: Exploración:

Los estudiantes escucharán el cuento “las tapitas que olvidas” escrito por Andrés Felipe Roa y adaptado para la actividad. Un cuento que narra la historia de un padre que recolecta tapitas junto con otras personas para venderlas y recolectar recursos suficientes para pagar los gastos médicos de su hijo que padece cáncer.



Ver anexo 5

Tomado

de:

<http://www.tapasparasasar.com>

### **Parte 2: Ejercitación**

realizando un juego de roles cada estudiante asumirá un personaje dentro del cuento para representarlo: padre, hijo, enfermera, doctor, visitante del hospital, vecina, periodista, camarógrafo y familiares

### **Parte 3: Dialogo – Reflexión**

los estudiantes podrán expresar sus sentimientos al haber asumido el rol de alguno de los personajes en el ejercicio anterior. Luego se dividirán en dos grupos, y se mostrará un vídeo respecto a la compasión para que observen algunas situaciones en que la compasión se hace presente y de qué manera algunas personas suelen practicarla.

Ver anexo 6

### **Parte 4: construyendo**

A cada grupo se les dará papel y marcadores para que dibujen como creen que se puede mostrar la compasión. Se le pedirá a un miembro de cada grupo que exponga lo que dibujaron.



Tomado de: [https://sp.depositphotos.com/194147278/stock-](https://sp.depositphotos.com/194147278/stock-illustration-writing-cartoon-kids.html)

[illustration-writing-cartoon-kids.html](https://sp.depositphotos.com/194147278/stock-illustration-writing-cartoon-kids.html)

#### 7.5.4.4 Taller 4

### UN REGALO PARA MI



Tomado de : <https://labitacoraespiritualdeisa.wordpress.com/2014/11/24/perdonarse-a-uno-mismo/>

#### Objetivo:

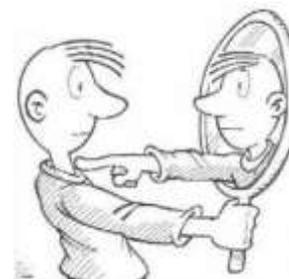
- Evocar sentimientos de compasión y perdón hacia sí mismo.

#### Dinámica:

Caminando por el salón los jóvenes estarán atentos a formar grupos según el número que se les diga, luego es estos grupos deben inventar el saludo 1 con las partes del cuerpo que se les mencione (codos, cabeza, pies, etc.) y presentarlo frente al grupo, después se forman otro número de jóvenes por grupos para crear el saludo 2 y luego se repite para crear el saludo 3.

#### Parte 1: Exploración

A cada estudiante se le dará una hoja para que se retrate a sí mismo, y luego deberá explicar el dibujo (los rasgos, el tamaño, las formas etc.) Que les permita descubrir cómo se ven a sí mismos. Posteriormente se proyectará un video *ejercicio de autocompasión para quererse a uno mismo*.



Ver anexo 7

Tomado

de:

<http://educagratis.cl/moodle/course/view.php?id=89>

#### Parte 2: Ejercitación

Los estudiantes escriben tres situaciones pasadas que creen haber hecho mal y no se hayan podido perdonar.

Este es un espacio que busca conectar a los y las participantes con sus experiencias de vida a través de un ejercicio de memoria personal, de tal forma que logren hacer conciencia de los momentos más significativos de sus vidas (positivos y negativos) y que los han definido como son hoy en día. Pida a los estudiantes que hagan un ejercicio de memoria en el que recuerden momentos significativos de sus vidas, estos momentos pueden ser buenos o difíciles; los momentos deben ser en relación a: personas, lugares fechas y situaciones. Para una mejor comprensión del ejercicio sugerimos la siguiente tabla.

Ver anexo 8

Momentos / Hitos	Personas	Lugares	Situaciones	Cuándo
Buenos				
Difíciles				

### Parte 3: Dialogo - Reflexión

Después de finalizado el ejercicio, pida a dos o tres participantes que compartan lo que lograron en sus ejercicios de memoria. Después de la participación de las personas que quisieran socializar el ejercicio, se promueve una plenaria que sea guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Qué implicó recordar?
- ¿Considera qué es importante la memoria para la reconciliación? ¿Por qué?
- ¿Considera necesario reconciliarse con uno mismo?
- ¿Por qué?

### Parte 4: Construyendo

Se realizará el ejercicio de reconciliación: *Círculo de abrazos*, el facilitador debe disponer a los y las participantes y llevarlos a que hagan un círculo, se abracen y agradezcan al otro por permitirse compartir y el espacio de escucha para recibir la historia del otro.



Tomado

de:

<http://crecerfelicesyenpaz.blogspot.com/>

### 7.5.4.5 Taller 5

## CULTIVAR LA COMPASIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA



Tomado de:

<http://lecturadivina.blogspot.com/2012/03/movido-compasion.html>

**Objetivo:** Fomentar en los estudiantes pensamientos reflexivos hacia la compasión a través de la lectura.

**Dinámica:** para iniciar el taller se les entregará a los estudiantes un papel para que elaboren un avión, de ser necesario el animador deberá orientar los pasos para su elaboración.

### Parte 1: Exploración

Se les presenta una imagen del cuento que van a leer, ellos deberán tratar de adivinar de que se trata la historia y deben escribir en el avión un posible título para el cuento, después cada uno debe leer el título que invento y echara a volar su avión.



Ver anexo 9

Tomado de: [https://www.freepik.es/vector-gratis/justicia-dos-manos-balanza\\_1011196.htm](https://www.freepik.es/vector-gratis/justicia-dos-manos-balanza_1011196.htm)

### Parte 2: Ejercitación

El animador leerá en voz alta y clara el cuento *Las dos justicias* de Pedro Pablo Sacristán, tomado y adaptado para este taller.

Ver anexo 10

### Parte 3: Dialogo- Reflexión:

Luego de escuchar atentamente el cuento anterior, los estudiantes a través de un dialogo contestaran a las siguientes preguntas:

1. ¿Si estuvieras en el lugar del hermano mayor, cómo habría sido tu reacción?
2. ¿cuándo observas algún suceso que no te gusta, cómo reaccionas?
3. ¿Cómo crees que se sintió el hermano mayor cuando ajusticio a su hermano?
4. ¿Crees que es importante lo que pensamos y sentimos en el momento de tomar decisiones?
5. ¿Por qué crees que el hermano mayor decidió ajusticiar a su hermano?
6. ¿En la sociedad actual cómo se hubiese solucionado un caso como este?
7. ¿Piensas bien lo que vas hacer antes de tomar una decisión? ¿Cuándo fue la última vez que te sucedió algo así? ¿Qué te motivo a actuar de esa manera?

Al finalizar la reflexión los estudiantes comprobaran si el título que inventaron del cuento se acerca al original.

### Parte 4: Construyendo

Se dividen los estudiantes en dos grupos, a cada uno se le entrega dos imágenes que hacen referencia a una situación, los jóvenes deben inventar una historia con un comienzo y un final y deberán leerla en voz alta. El animador analizara junto a los estudiantes si los relatos inventados por los estudiantes tienen coherencia y guardan relación con la emoción de la compasión.



### 7.5.4.6 Taller 6

## LUCES, CÁMARA, COMPASIÓN



**tomado de:** [https://es.123rf.com/photo\\_62340681\\_el-cine-de-dibujos-animados-ilustraci%C3%B3n-festival-de-cine](https://es.123rf.com/photo_62340681_el-cine-de-dibujos-animados-ilustraci%C3%B3n-festival-de-cine)

**Objetivo:** Promover el cine como herramienta pedagógica en el fomento de la compasión.

**Dinámica: concéntrese** A partir de diversas ilustraciones el docente- animador, explica brevemente la trama de algunas películas y su título. Los estudiantes deben tratar de retener toda la información, luego se muestran solo las imágenes y deberán recordar el título al que pertenece la película.

### **Parte 1: Exploración**

Los estudiantes junto con el docente animador escogerán alguna de las películas comentadas en el ejercicio anterior que invitan a reflexionar sobre el fomento de la cultura de paz o si lo desean escoger otra que conozcan y que pueda servir de motivo para la reflexión.

Algunas películas son:

*Extraordinario*

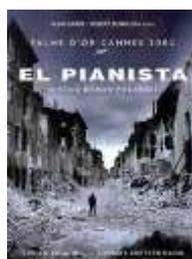
*La vida es bella*

*El niño del pijama de rayas*

*The Green Book*

*El pianista*

*Los coristas*



## Parte 2: Ejercitación

Los estudiantes junto con el docente animador observan la película en un ambiente agradable y acogedor.



Tomado de: <https://www.freepik.es/vector-premium/dibujos-animados-cine-3d-gafas-pop-pal-pelicula-tira>

## Parte 3: Dialogo- Reflexión

Luego de observar la película, los estudiantes contestan en un dialogo reflexivo a las siguientes preguntas:

1. ¿qué tipo de emociones se vieron reflejadas en la película?
2. ¿cómo aparece la compasión en la película?
3. ¿con cuál personaje te identificaste y por qué?
4. ¿Cómo reaccionarías si estuvieras pasando por una situación similar a la presentada en la película?
5. ¿Qué crees que podríamos hacer para despertar emociones que fomenten la compasión?



## Parte 4: Construyendo

En grupos los estudiantes recuerdan una de las escenas de la película que más les haya llamado la atención y reescribe el libreto dándole otro giro a la historia. Luego lo representan frente a sus compañeros.

**Tomado de:** <https://mx.depositphotos.com/67607871/stock-illustration-cartoon-on-cinema-screen.html>

### **7.5.5 Recomendaciones.**

Asumir una buena actitud en el desarrollo de los talleres es muy importante, recuerde estar siempre atento, mostrar interés por lo que manifiestan los estudiantes y respeto frente al lenguaje que utilizan en las experiencias compartidas.

Desarrollar el taller en un lugar adecuado que les permita sentirse seguros para expresar sus sentimientos.

Escuchar las experiencias de los estudiantes de forma activa y ayudarlos a canalizar sus ideas frente a la práctica y sus sentimientos sin realizar ningún tipo de juzgamiento.

Utilizar un lenguaje sencillo y equilibrar las preguntas de acuerdo al ritmo en el que se desarrolla el taller, ayudando a que los estudiantes hablen de sí mismos y de sus sentimientos sin perder el objetivo.

Preparar el material necesario previamente a la realización del taller es importante para no perder el ritmo del mismo, estar preparados en caso de que se presenten inconvenientes técnicos.

Adecuar las actividades y los materiales de acuerdo a las necesidades y el contexto de los estudiantes con los cuales se desarrollará el taller.

Recordar que de ser recopilada la información suministrada por los estudiantes mediante grabaciones, fotografías o documentos debe hacerse con la debida autorización de consentimiento de los estudiantes y de sus acudientes en el caso de ser menores de edad.

## **8 Conclusiones**

La pedagogía del cuidado para la paz y el reconocimiento de saberes y prácticas de los estudiantes en torno al cuidado permitieron evidenciar el desarrollo de competencias que impactan su manera de pensar y actuar al reconocer la injerencia que tiene la cultura de la empatía en el desarrollo de actividades pro-sociales.

Después de la transcripción de las entrevistas y el análisis de los talleres se encontró que el concepto de compasión presente en los estudiantes fue fortalecido ya que a través de la indagación de las ideas previas el significado más difundido entre los estudiantes participantes estaba dado como la ayuda al otro para buscar su bienestar.

Aunque a través de las entrevistas realizadas dejaron evidenciar que esta ayuda va dirigida principalmente a aquellos que son más cercanos a su entorno, es decir familiares y

amigos, también expresaron que la compasión se debe encaminar hacia aquellos que se encuentran en situación de vulneración. Lo que Nussbaum, (2008) ha denominado como la magnitud, uno de los juicios requeridos en la estructura cognitiva de la compasión.

Una característica de la compasión encontrada, sugiere que esta se ejerce cuando son capaces de escuchar con atención demostrando interés en lo que le sucede al otro y respondiendo con un abrazo, un beso o palabras afectivas que les pueda generar confianza en sí mismos. La escucha compasiva se considera una de las herramientas más poderosas como estrategia pedagógica que alivia el sufrimiento del otro permitiendo que libere y exprese su angustia.

La emoción de la compasión se presenta con mayor frecuencia si antes se ha experimentado situaciones de sufrimiento a nivel personal o familiar. Este es el llamado juicio de las posibilidades parecidas establecido por Nussbaum, (2008) como el tercer requisito en la estructura cognitiva de la compasión.

La vergüenza, el miedo y la ira son obstáculos que impide la compasión. Los estudiantes mencionaron la vergüenza a ser vistos ejerciendo actos de compasión como una barrera social que es impuesta, cuando se considera al que está en condición de fragilidad como alguien despreciable, que nos recuerda nuestra propia vulnerabilidad corporal Nussbaum, (2008)

De igual manera el miedo es entendido como un limitante y está vinculado a los conflictos armados, pandillas, drogadicción o violencia intrafamiliar en el contexto social en que se encuentran los estudiantes, pues involucrase en situaciones de sufrimiento ajeno podría ocasionarles problemas en su integridad física.

La ira también se considera un obstáculo para la compasión, pues al estar presente esta emoción, ocasiona que los sufrimientos de los demás pasen desapercibidos y el rencor desemboque en un deseo de venganza.

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, la emoción de la compasión se va develando, debido a que pasa de la ayuda al otro como se explicó en párrafos anteriores a reconocerse a sí mismos requiriendo la presencia del otro. El hecho de que los estudiantes identifiquen al otro la mayoría de las veces como un familiar o personas muy cercanas, dificulta de alguna manera su propio reconocimiento. Los estudiantes carecen del juicio eudaimonista establecido por Nussbaum, (2008) pues al no ampliar los límites del yo hacía personas diferentes a su entorno están impidiendo traspasar barreras sociales como por ejemplo las conductas

agresivas tan presentes en el contexto escolar. Sin embargo, este reconocimiento en sí mismo implica la comunicación y la ayuda de la meditación.

La práctica de técnicas de meditación como el Mindfulness permitieron crear conciencia de las dimensiones de la vida en las cuales se requiere mayor atención y tener una mente clara para aprender a solucionar problemas. Además, proporciono herramientas a través de las cuales se reconoce la importancia que tienen las relaciones consigo mismo, con el próximo y con el mundo.

Utilizar el arte y las humanidades como estrategias didácticas, como se hizo con el teatro, la lectura, la meditación o el cine, contribuyeron a compartir y reconocer el sufrimiento del otro de forma lúdica y atractiva a los ojos de los jóvenes, quienes se ven atraídos a este tipo de actividades permitiéndoles reflexionar sobre su actuar y contribuir al fortalecimiento de la cultura empática.

Esto permitió que los participantes relacionaran la compasión con la ayuda como un bien general que involucra a toda la comunidad.

## **9 Recomendaciones**

Teniendo en cuenta que son pocas las investigaciones de tipo cualitativo y de intervención en las Instituciones Educativas, en el proceso de ejecución del presente proyecto se han identificado algunos aspectos a tener en cuenta en el momento de replicar la propuesta pedagógica en otras instituciones o al hacer extensiva la propuesta hacia un grupo mayor al de la muestra.

En primer lugar, es importante incluir los principios pedagógicos y teóricos del presente trabajo en el documento institucional PEI, en aras de que se convierta en una estrategia institucional que fomente la sana convivencia y el desarrollo de la compasión dentro de la I. E. En segundo lugar, se sugiere aplicar el TEST de empatía antes y después de realizar la propuesta con el fin de constatar si se lograron cambios o qué impacto tuvo la propuesta en los estudiantes.

En tercer lugar, si se pretende llevar a cabo un proyecto institucional, es importante realizar un proceso pedagógico con los maestros, pues son los encargados de liderar las actividades y para que la propuesta tenga éxito los maestros tendrán que instruirse acerca de los principios teóricos y pedagógicos.

También, esta investigación puede ser el punto de partida para la realización de otros estudios relacionados con los temas de autocompasión y mindfulness en las instituciones educativas. Por ende, pueden ser nuevos campos de conocimiento para explorar en el tema.

Por último, se sugiere que además de las estrategias didácticas que se proponen en este trabajo, la propuesta puede ser alimentada con otras artes o recursos como la danza, la música y otras actividades, siempre y cuando los maestros que las lideren tengan idoneidad en el área.

## 10 Referencias

- Araya , C., & Moncada , L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista argentina de clínica psicológica*, XXV(1), 67 - 78.
- Araya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 67-78.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- Ausubel, D. (1963). *La teoría del Aprendizaje Significativo*. New York: Grune y Stratton.
- Baranzelli, D. (2011). La pasión de la piedad y sus avatares en la obra de Rousseau. *Aporía.Revista internacional de investigaciones filosóficas*(1), 62 - 78. Recuperado el 2019
- Benhabib, S. (1992). The generalized and the concrete other. The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory, en situating the self. Gender, community and posmodernism in contemporary ethics. *Routledge*, 148.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano*. Madrid: Trotta.
- Calvo, Á. (2019). De la ira a la compasión: el cultivo político de las emociones. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 66 - 77.
- Campo, A. (2015). *cómo planificar un taller*.
- Cancimance, A. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*, 9, 13-38.
- Cannon, L. (2005). Compassion: A Refutal of Nussbaum. En J. C. Barbara S. Andrew, *Feminist Interventions in Ethics and Politics: Feminist Ethics and Social Theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Bilbao: Desclée.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Bilbao: Desclée.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Pro-Off Set.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.

- Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 189-201.
- Dalai Lama. (2002). *El arte de la compasión. La práctica de la sabiduría en la vida diaria*. Barcelona: Grijalbo.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Diccionariodecenteno. (2019). *Diccionario filosófico de Centeno*. Recuperado el 2019, de Diccionario filosófico de Centeno: [www.sites.google.com](http://www.sites.google.com)
- Duczek, S. (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fascioli, A. (diciembre de 2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría de Carol Gilligan. *Actio*(12).
- Ferrater M, J. (2001). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestion de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Foucault, M. (1987). *Hermeneutica del sujeto* (1a ed.). (F. Alvarez-Uría, Trad.) Madrid: Piqueta. Recuperado el 2019
- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Fundación Artesanos de la Paz. (2014). *Fundación Artesanos de la Paz*. Obtenido de Fundación Artesanos de la Paz: <http://fundacionartesanos.org/noticias/formacion-mindfulness-infantil-con-psy-christopher-willard>
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. *Fundación Gemika Gogoraluz*, 27(3), 291 -305.
- Gálvez, J. J. (2012). Revisión del concepto psicológico de la autocompasión. *Medicina Naturista*, 2 - 4.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*(13), 353 - 379.
- Gilligan, C. (1982). Introducción y el lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre. En C. Gilligan, *La moral y la teoría*. (págs. 13-48). México DF: Fondo de Cultura Económica S. A.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo del cultura económica.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la Ética del cuidado. *Cuadernos de la fundació Víctor Grifols i Lucas*(30), 13-39.
- Gómez, N., & Taracena, E. (2014). La intervención-investigación en el terreno socioeducativo. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*.
- Hanh, T. (2002). *Anger. Wisdow for Cooling the Flames*. New York: Penguin Random house.
- Hanh, T. N. (2007). *El milagro de Mindfulness*. España: Espasa libros.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES S. A.
- Hobbes, T. (1993). *Leviatán*. Madrid: Alinza.
- Hooker, K., & Fodor, I. (2008). Teaching Mindfulness to Children . *Gestalt*, 75 - 91.
- I. E. Juan de Cabrera. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Neiva.
- I. E. Juan de Cabrera. (2012). *Manual de Convivencia*. Neiva.
- I. E. Juan de Cabrera. (2018). *Observador del alumno* . Neiva.
- Jaramillo, J. (2011). La Comisión Investigadora de 1958 y la Violencia en Colombia. *Universitas humanística*, 37-62.
- Lacunza, M. C. (2011). *Compasión y ciudadanía: un debate normativo en torno al pensamiento de M. Nussbaum*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Lázaro, R. (2012). Descartes y las pasiones del alma. *Cauriensia*, VII, 249 - 257.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz: Objetivo escolar*. Madrid: Fontanera.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lozano, A. M., & Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y aprendizaje*, 109 - 129.
- Marín, G. (1993). Ética de la justicia, ética del cuidado. *Material*, 1-14.
- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-De-Silva, R. (2012). MINDFULNESS (ATENCIÓN PLENA): CONCEPTO Y TEORÍA. *Portularia*, XII, 83-89. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Muller, J.-M. (2001). *El coraje de la no violencia. Nuevo itinerario filosófico*. Santander: Sal Térrea.
- Neff, K. (2012). *The Science of Self-compassion*. In C. G. R. Siegel. New York: Siegel.
- Noddings, N. (2009). *La Educación Moral* (1a ed.). (L. Freire, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Novalés, A. (2016). Ciudadanía y emociones: hacia una verdadera interculturalidad (a propósito de la teoría cognitiva de la emoción de Martha Nussbaum. *Dikaion*, 12-52.
- Nussbaum, M. (2007). Los sentimientos morales y el enfoque de las pasiones. En M. Nussbaum, *Las fronteras de la justicia consideraciones sobre la exclusión* (págs. 401-409). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas*. España: Paidós.

- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Barcelona: Paidós.
- Ortega Ruiz , P., & Minguez Vallejos, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 19. doi:dx.doi.org/10.14201/ted.3249
- Otero, D. (2016). *Gastos de guerra en Colombia*. Bogotá: OPM Peper print.
- Pinedo, I., & Yañez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, 47-72.
- Quintero, M., & Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *FOLIOS(39)*, 137-147.
- Reyes, A. (1989). *Conflicto y territorio en Colombia. En Bosque húmedo tropical*. Bogotá: UNAL.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática* (1 ed.). (G. Sánchez, & V. Casanova, Trads.) Barcelona: Paidós.
- Schopenhauer , A. (2001). *Metafísica de las costumbres*. (R. Rodríguez Aramayo, Trad.) Madrid: Trotta.
- Secretaría de educación de Neiva. (2017). *Expedición Educativa Una minga entre la familia, la escuela, la comunidad y el estado*. Neiva: Disonex S. A.
- Secretaría de Educación de Neiva. (2018). *DIPLOMADO EN PEDAGOGIA Y CURRICULOS ALTERNATIVOS PARA EL BUEN VIVIR Matriz de Caracterización de comunas y corregimientos*. Neiva.
- Séneca, L. (1988). *Sobre la clemencia*. (C. Codoñer, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Sidoti, v., & Alonso, M. E. (16 de Agosto de 2011). *Educ.ar*. Obtenido de Educ.ar: [www.educ.ar/recursos/14422/la-educacion-para-la-paz](http://www.educ.ar/recursos/14422/la-educacion-para-la-paz)
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la Empatía*. Madrid: Trotta.
- Stellar, J. E., Manzo, V. M., Keltner, D., & Kraus, M. W. (2012). Class and Compassion: Socioeconomic Factors Predict Responses to Suffering. *American Psychological Association*, 449-459. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0026508
- Uribe, M. T. (Enero de 2001). Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo XIX. *Estudios Políticos(18)*, 9-27.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Waldow, V. R. (2014). Cuidado humano: la vulnerabilidad del ser enfermo y su dimensión de trascendencia. *Index de Enfermería*, 23(4), 234-238. doi: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300009>
- Wallesteen, P., & Sollenberg, M. (2001). Armed conflict, 1989-2000. *Journal of Peace Research*, 38(5), págs. 629-644.

- Yad Vashem. (1953). *Resumen de los paneles en español*. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de Resumen de los paneles en español: [www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no\\_childs\\_play1.pdf](http://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no_childs_play1.pdf)
- Yañez, J. (2001). Justicia y benevolencia Dos criterios para entender el desarrollo moral. 8 - 9.
- Araya , C., & Moncada , L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista argentina de clínica psicológica*, XXV(1), 67 - 78.
- Araya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 67-78.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza.
- Ausubel, D. (1963). *La teoría del Aprendizaje Significativo*. New York: Grune y Stratton.
- Baranzelli, D. (2011). La pasión de la piedad y sus avatares en la obra de Rousseau. *Aporía.Revista internacional de investigaciones filosóficas*(1), 62 - 78. Recuperado el 2019
- Benhabib, S. (1992). The generalized and the concrete other. The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory, en situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics. *Routledge*, 148.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano*. Madrid: Trotta.
- Calvo, Á. (2019). De la ira a la compasión: el cultivo político de las emociones. *Ciudad Paz-andando*, 12(1), 66 - 77.
- Campo, A. (2015). *cómo planificar un taller*.
- Cancimance, A. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Eleuthera*, 9, 13-38.
- Cannon, L. (2005). Compassion: A Refutal of Nussbaum. En J. C. Barbara S. Andrew, *Feminist Interventions in Ethics and Politics: Feminist Ethics and Social Theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Bilbao: Desclée.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Bilbao: Desclée.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Pro-Off Set.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.
- Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 189-201.
- Dalai Lama. (2002). *El arte de la compasión. La práctica de la sabiduría en la vida diaria*. Barcelona: Grijalbo.

- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Diccionariodecenteno. (2019). *Diccionario filosófico de Centeno*. Recuperado el 2019, de Diccionario filosófico de Centeno: [www.sites.google.com](http://www.sites.google.com)
- Duczek, S. (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fascioli, A. (diciembre de 2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría de Carol Gilligan. *Actio*(12).
- Ferrater M, J. (2001). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestion de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Foucault, M. (1987). *Hermeneutica del sujeto* (1a ed.). (F. Alvarez-Uría, Trad.) Madrid: Piqueta. Recuperado el 2019
- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Fundación Artesanos de la Paz. (2014). *Fundación Artesanos de la Paz*. Obtenido de Fundación Artesanos de la Paz: <http://fundacionartesanos.org/noticias/formacion-mindfulness-infantil-con-psy-christopher-willard>
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. *Fundación Gemika Gogoraluz*, 27(3), 291 -305.
- Gálvez, J. J. (2012). Revisión del concepto psicológico de la autocompasión. *Medicina Naturista*, 2 - 4.
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*(13), 353 - 379.
- Gilligan, C. (1982). Introducción y el lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre. En C. Gilligan, *La moral y la teoría*. (págs. 13-48). México DF: Fondo de Cultura Económica S. A.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo del cultura económica.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la Ética del cuidado. *Cuadernos de la fundació Víctor Grífols i Lucas*(30), 13-39.
- Gómez, N., & Taracena, E. (2014). La intervención-investigación en el terreno socieducativo. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*.
- Hanh, T. (2002). *Anger. Wisdow for Cooling the Flames*. New York: Penguin Random house.
- Hanh, T. N. (2007). *El milagro de Mindfulness*. España: Espasa libros.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES S. A.
- Hobbes, T. (1993). *Leviatán*. Madrid: Alinza.

- Hooker, K., & Fodor, I. (2008). Teaching Mindfulness to Children . *Gestalt*, 75 - 91.
- I. E. Juan de Cabrera. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Neiva.
- I. E. Juan de Cabrera. (2012). *Manual de Convivencia*. Neiva.
- I. E. Juan de Cabrera. (2018). *Observador del alumno* . Neiva.
- Jaramillo, J. (2011). La Comisión Investigadora de 1958 y la Violencia en Colombia. *Universitas humanística*, 37-62.
- Lacunza, M. C. (2011). *Compasión y ciudadanía: un debate normativo en torno al pensamiento de M. Nussbaum*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Lázaro, R. (2012). Descartes y las pasiones del alma. *Cauriensia*, VII, 249 - 257.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz: Objetivo escolar*. Madrid: Fontanera.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lozano, A. M., & Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y aprendizaje*, 109 - 129.
- Marín, G. (1993). Ética de la justicia, ética del cuidado. *Material*, 1-14.
- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-De-Silva, R. (2012). MINDFULNESS (ATENCIÓN PLENA): CONCEPTO Y TEORÍA. *Portularia*, XII, 83-89. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Muller, J.-M. (2001). *El coraje de la no violencia. Nuevo itinerario filosófico*. Santander: Sal Térrea.
- Neff, K. (2012). *The Science of Self-compassion*. In C. G. R. Siegel. New York: Siegel.
- Noddings, N. (2009). *La Educación Moral* (1a ed.). (L. Freire, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Novales, A. (2016). Ciudadanía y emociones: hacia una verdadera interculturalidad (a propósito de la teoría cognitiva de la emoción de Martha Nussbaum. *Dikaion*, 12-52.
- Nussbaum, M. (2007). Los sentimientos morales y el enfoque de las pasiones. En M. Nussbaum, *Las fronteras de la justicia consideraciones sobre la exclusión* (págs. 401-409). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Barcelona: Paidós.
- Ortega Ruiz, P., & Minguez Vallejos, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 19. doi:dx.doi.org/10.14201/ted.3249

- Otero, D. (2016). *Gastos de guerra en Colombia*. Bogotá: OPM Peper print.
- Pinedo, I., & Yañez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, 47-72.
- Quintero, M., & Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *FOLIOS(39)*, 137-147.
- Reyes, A. (1989). *Conflicto y territorio en Colombia*. En *Bosque húmedo tropical*. Bogotá: UNAL.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática* (1 ed.). (G. Sánchez, & V. Casanova, Trads.) Barcelona: Paidós.
- Schopenhauer, A. (2001). *Metafísica de las costumbres*. (R. Rodríguez Aramayo, Trad.) Madrid: Trotta.
- Secretaría de educación de Neiva. (2017). *Expedición Educativa Una minga entre la familia, la escuela, la comunidad y el estado*. Neiva: Disonex S. A.
- Secretaría de Educación de Neiva. (2018). *DIPLOMADO EN PEDAGOGIA Y CURRÍCULOS ALTERNATIVOS PARA EL BUEN VIVIR Matriz de Caracterización de comunas y corregimientos*. Neiva.
- Séneca, L. (1988). *Sobre la clemencia*. (C. Codoñer, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Sidoti, v., & Alonso, M. E. (16 de Agosto de 2011). *Educ.ar*. Obtenido de Educ.ar: [www.educ.ar/recursos/14422/la-educacion-para-la-paz](http://www.educ.ar/recursos/14422/la-educacion-para-la-paz)
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la Empatía*. Madrid: Trotta.
- Stellar, J. E., Manzo, V. M., Keltner, D., & Kraus, M. W. (2012). Class and Compassion: Socioeconomic Factors Predict Responses to Suffering. *American Psychological Association*, 449-459. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0026508>
- Uribe, M. T. (Enero de 2001). Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo XIX. *Estudios Políticos(18)*, 9-27.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Waldow, V. R. (2014). Cuidado humano: la vulnerabilidad del ser enfermo y su dimensión de trascendencia. *Index de Enfermería*, 23(4), 234-238. doi: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000300009>
- Wallesteen, P., & Sollenberg, M. (2001). Armed conflict, 1989-2000. *Journal of Peace Research*, 38(5), págs. 629-644.
- Yad Vashem. (1953). *Resumen de los paneles en español*. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de Resumen de los paneles en español: [www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no\\_childs\\_play1.pdf](http://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no_childs_play1.pdf)
- Yañez, J. (2001). Justicia y benevolencia Dos criterios para entender el desarrollo moral. 8 - 9.

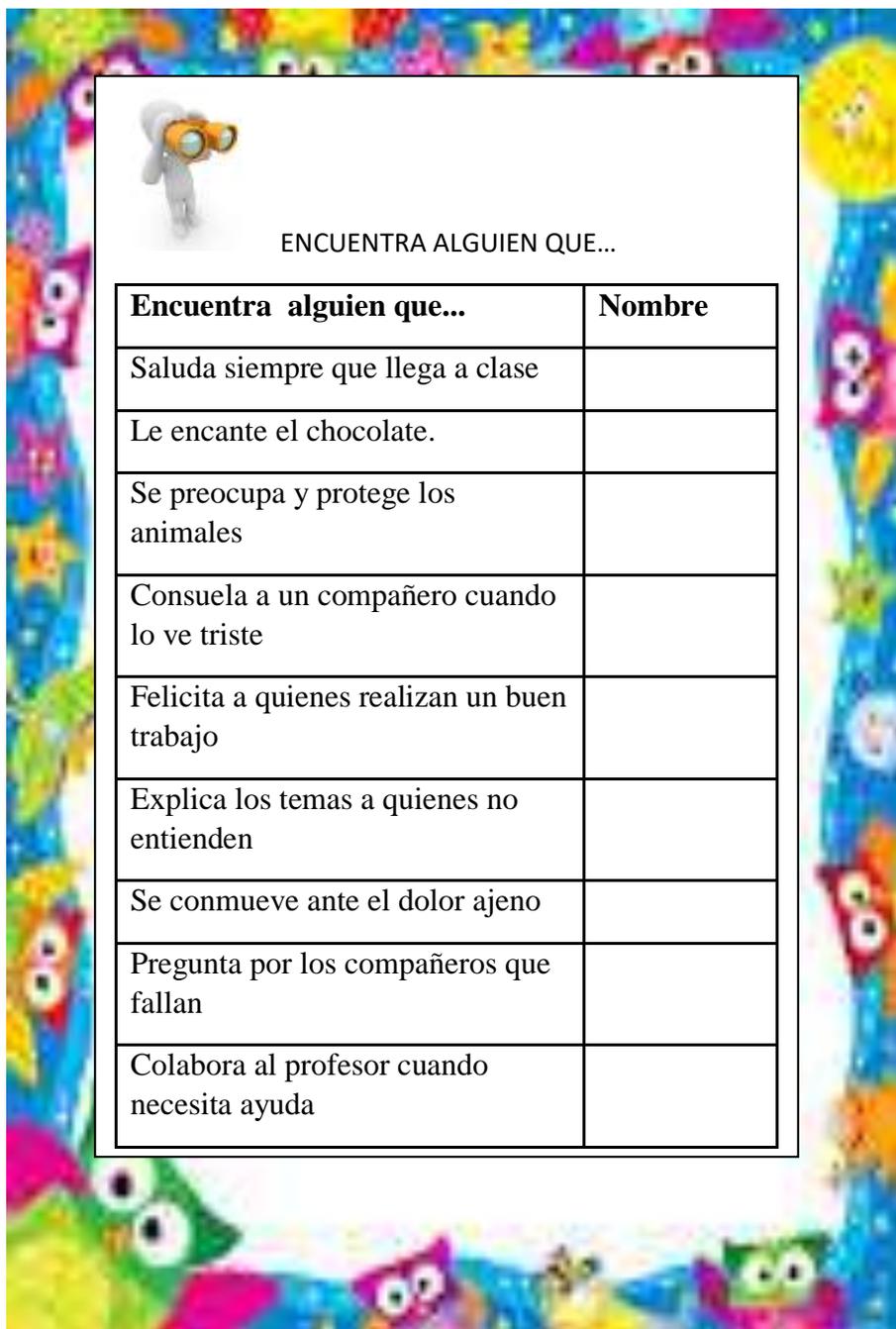
Centro de Meditación, Yoga, Aikido y Mindfulness. (2014). Mindfulness para Niños. Obtenido de <http://asiasantiago.cl/ninos-adolescentes-y-educacion/>

Echavarría G., C., & Bernal O., J., & Murcia S., N., González M., L., & Castro B., 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.

Fundación Artesanos por la Paz (FAP). (2014). Obtenido de Av. Providencia 2640 Of. 1003, Providencia. Santiago de Chile. Gaia: <http://fundacionartesanos.org/noticias/pacto-roerich-y-la-bandera-de-la-paz>

## Anexos

## Anexo 1




  
 ENCUENTRA ALGUIEN QUE...

Encuentra alguien que...	Nombre
Saluda siempre que llega a clase	
Le encante el chocolate.	
Se preocupa y protege los animales	
Consuela a un compañero cuando lo ve triste	
Felicita a quienes realizan un buen trabajo	
Explica los temas a quienes no entienden	
Se conmueve ante el dolor ajeno	
Pregunta por los compañeros que fallan	
Colabora al profesor cuando necesita ayuda	

Anexo 2



### Anexo 3

tomado de la página <https://xn--cuentoscortosparanios-ubc.org/un-nino-compassivo/>

#### Un niño compasivo

Unos niños viajaban con su madre en el autobús, iban cómodamente sentados y bastante distraídos mientras jugaban entre ellos. Pasaron unos minutos y subió un anciano con mucha dificultad, apoyado en su bastón y de la mano del conductor. Los niños estaban en los asientos reservados para personas con necesidades especiales, mientras la madre miraba de reojo al anciano que no podía sostenerse de pie y sabiendo que sus niños deberían desocupar los asientos se mantenía indiferente.

Todos tenían la misma actitud a pesar que el conductor pedía en voz alta que le cedieran el asiento al anciano, quien cansado de esperar quiso bajar antes de su destino, siendo impedido por uno de los pequeños que hacía rato quería ponerse de pie, pero no lo hacía por temor a su madre quien repetía diciendo:

-No te levantes, ya pagué tu pasaje y tienes derecho a permanecer allí.

Pero el niño, recordando las enseñanzas de su Padre y su abuelo a quienes veía siempre levantarse para dar el asiento a las señoras que estaban esperando un bebé, ayudando a los ancianos a cruzar la pista o cargando las bolsas más pesadas de sus vecinas cuando venían del mercado de hacer sus compras para la semana.

Así el niño respondió a su madre:

-Mamá, tú también envejecerás algún día, y no me gustaría que no te dieran el asiento, ¿te gustaría a ti que te traten como al señor?

Haciendo el niño de esta manera, que la mamá se diera cuenta de su error y se sienta avergonzada, fue ella misma quien cedió el asiento al anciano, quien aliviado agradeció continuando su camino desde la comodidad de su asiento.

### Anexo 4

Emociones	Salud

Espiritualidad	Profesión
----------------	-----------

## Anexo 5

### LAS TAPITAS QUE OLVIDAS

Papá: En una tarde de abril mi esposa lamentablemente murió dando a luz a mi único hijo al cual yo le he dado todas las condiciones que requiere una persona con esfuerzo y trabajo, lamentablemente tuvo una terrible enfermedad llamada cáncer, ha permanecido durante mucho tiempo en el hospital. Como buen padre he estado a su lado acariciándolo, consintiéndolo y leyéndole cuentos.

(en ese momento aparece la enfermera, quien le dice al padre)

Enfermera: Hombre ya se tiene que marchar, el medico lo espera.

Doctor: Hombre le tengo una mala noticia, ¿sabe?

Papá: Dígame.

Doctor: Lo que ocurre es que su hijo padece cáncer, como usted bien sabe, y la única forma que tenemos para subsidiarlo y suministrarle los gastos médicos, es que él se vaya para otra parte, es decir, que se vaya para Alemania, yo que sé, allá hay mayores tecnologías, ya hablé con la aseguradora y les va a responder a ustedes con una parte, es decir, ustedes tienen que buscarse lo que hace falta.

Papá: Pues sí, lo hare trabajare para que mi hijo venza el cáncer.

Doctor: Listo, que le vaya muy bien.

Narrador: Y el padre desconsolado se dirigió al pasillo del hospital; en ese momento apareció una chica tomando jugo, y la nena tomaba jugo, miraba para un lado y para el otro, como esperando a alguien, pero nada que llegaba. De repente el padre del niño quien estaba leyendo un libro, se volteó, y observo cuando la chica arrojaba la tapa del jugo en un balde plástico, se quedó pensando y dijo

Papá: ¡tengo una idea!

Narrador: el padre en ese momento recordó una tarde en la que estuvo con un amigo y le dijo que recolectar tapas, de alguna manera sirve para recolectar dinero. Y entonces el padre cogió su bolso y empezó a recoger tapas; y recogió tapitas y recogió tapitas. De repente una muchacha, muy amable abre la puerta de su casa y se acerca al señor, unas semanas antes lo había observado y le dice:

Mujer: hombre, ¿qué es lo que usted hace tanto acá?

Papá: No, pues lo que pasa es que mi hijo padece de cáncer y el seguro médico cubre el 80%, entonces, pues, para poder cubrir el 20% restante pues, estoy recogiendo tapas, para así poder ayudar a mi hijo.

Narrador: Así que la mujer se acercó al hombre y le dio unas palmaditas en el hombro, se devolvió a su casa, se puso una gorra, sacó dos bolsas de basura y se fue con él a recoger tapitas. Luego en el camino se encuentran con una periodista.

Periodista: Cuéntenme, ¿ustedes por qué están recogiendo tapitas?

Papá: Lo que pasa es que mi hijo padece de cáncer y el seguro médico cubre el 80% y el otro 20% lo tengo que cubrir yo, pero no puedo trabajar porque tengo que estar pendiente de mi hijo, estoy trabajando recogiendo tapas con mi amiga para así poder ayudar a mi hijo.

Narrador: Y a ella se le ocurrió una grandiosa idea, así que fue a la cadena de radio, la cadena televisiva y difundió la información de que un hombre estaba recogiendo las tapas.

Periodista: Les informamos que un hombre necesita ayuda para su hijo que tiene cáncer, que necesita que apoyemos, toda la comunidad: familiares, amigos, que puedan recolectar tapas para poder cubrir parte de su seguro médico.

Narrador: Así que fueron uniéndose todos, los familiares ya sabían, ya sabían todos que el señor estaba recogiendo tapitas.

Toda la comunidad: ¡Todos vamos a ayudar ¡Todos vamos a ayudar!! Eh, eh, eh ¡¡Todos, todos unidos ¡

Narrador: Y el hombre ya con el dinero recogido, llega al hospital, la enfermera lo recibe y le dice:

Enfermera: Buenas tardes.

Papá: Buenas tardes enfermera.

Enfermera: ¿Usted viene por su hijo?

Papá: Porque, ¿en qué parte está?

Enfermera: Debo contarle una mala noticia, su hijo no logró sobrevivir, sabemos todo lo que estaba haciendo por él, pero él siempre lo va a querer, aunque ya no se encuentre entre nosotros.

Papá: Como, ¿Dónde está mi hijo?

Narrador: Y de allí el hombre salió por los pasillos, con el dinero y se puso a reflexionar.

Señora: Dígame, ¿qué piensa hacer con ese dinero?

Papá: No pues, ya que mi hijo a fallecido, este dinero pienso donarlo a una fundación, para los niños y personas que padecen de cáncer.

Señora: Eso está bien, eso me alegra.

Narrador: Entonces se dirige a la fundación y dona todo el dinero

Papá: Buenas tardes. Vengo a donar este dinero para los niños que padecen de cáncer.

Señor de la fundación: muchas gracias señor, y eso, ¿qué quieres hacer?

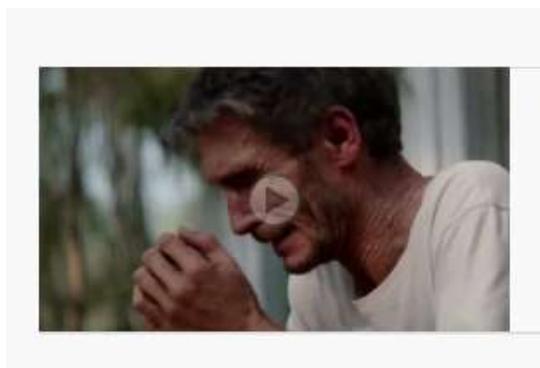
Papá: en memoria de mi hijo que padeció y murió de cáncer, para que sepa que yo hice todo el esfuerzo para poderlo salvar, ayudarlo en esta situación tan difícil.

Señor de la fundación: Lo siento mucho, muchas gracias, esto nos va a servir demasiado.

Narrador: Y el papá sale de la fundación con pena pero con la satisfacción de haber hecho lo correcto.

### **Anexo 6**

<https://www.youtube.com/watch?v=i9O7GYCj6ko>



### **Anexo 7**

<https://www.youtube.com/watch?v=Ovdzg0n8V28>



### Anexo 8

Momentos / Hitos	Personas	Lugares	Situaciones	Cuándo
Buenos				
Difíciles				

### Anexo 9



### Anexo 10

#### Las Dos Justicias

Caminaba un filósofo griego pensando en sus cosas, cuando vio a lo lejos dos mujeres altísimas, del tamaño de varios hombres puestos uno encima del otro. El filósofo, tan sabio como miedoso, **corrió a esconderse tras unos matorrales**, con la intención de escuchar su conversación. Las enormes mujeres se sentaron allí cerca, pero antes de que empezaran a hablar, apareció el más joven de los hijos del rey. Sangraba por una oreja y gritaba suplicante hacia las mujeres:

- ¡Justicia! ¡Quiero justicia! ¡Ese villano me ha cortado la oreja!

Y señaló a otro joven, su hermano menor, **que llegó empuñando una espada ensangrentada.**

- Estaremos encantadas de proporcionarte justicia, joven príncipe- respondieron las dos mujeres- **Para eso somos las diosas de la justicia.** Sólo tienes que elegir quién de nosotras dos prefieres que te ayude.

- ¿Y qué diferencia hay? -preguntó el ofendido- ¿Qué haríais vosotras?

- Yo, -dijo una de las diosas, la que tenía un aspecto más débil y delicado- **preguntaré a tu hermano cuál fue la causa de su acción,** y escucharé sus explicaciones. Luego le obligaré a guardar con su vida tu otra oreja, a fabricarte el más bello de los cascos para cubrir tu cicatriz y a ser tus oídos cuando los necesites.



- Yo, por mi parte- dijo la otra diosa- **no dejaré que salga indemne de su acción.** Lo castigaré con cien latigazos y un año de encierro, y deberá compensar tu dolor con mil monedas de oro. Y a ti te daré la espada para que elijas si puede conservar la oreja, **o si por el contrario deseas que ambas orejas se unan en el suelo.** Y bien, ¿Cuál es tu decisión? ¿Quién quieres que aplique justicia por tu ofensa?

El príncipe miró a ambas diosas. **Luego se llevó la mano a la herida,** y al tocarse apareció en su cara un gesto de indudable dolor, que terminó con una mirada de rabia y cariño hacia su hermano. Y con voz firme respondió, **dirigiéndose a la segunda de las diosas.**

- Prefiero que seas tú quien me ayude. Lo quiero mucho, **pero sería injusto que mi hermano no recibiera su castigo.**

Y así, desde su escondite entre los matorrales, el filósofo pudo ver cómo el culpable cumplía toda su pena, y cómo el hermano mayor se contentaba con hacer una pequeña herida en la oreja de su hermano, sin llegar a dañarla seriamente.

**Hacia un rato que los príncipes se habían marchado,** uno sin oreja y el otro ajusticiado, y estaba el filósofo aún escondido cuando sucedió lo que menos esperaba. Ante sus ojos, **la segunda de las diosas cambió sus vestidos para tomar su verdadera forma.** No se trataba de ninguna diosa, sino del poderoso Ares, el dios de la guerra. Este se despidió de su compañera con una sonrisa burlona:

- He vuelto a hacerlo, querida Temis. **Tus amigos los hombres apenas saben diferenciar tu justicia de mi venganza.** Ja, ja, ja. Voy a preparar mis armas; se avecina una nueva guerra entre hermanos...ja,ja,ja, ja.

**Cuando Ares se marchó de allí y el filósofo trataba de desaparecer sigilosamente,** la diosa habló en voz alta:

-Dime, buen filósofo ¿hubieras sabido elegir correctamente? ¿Supiste distinguir entre el pasado y el futuro?

Con aquel extraño saludo, **comenzaron muchas largas y amistosas charlas**. Y así fue cómo, de la mano de la misma diosa de la justicia, el filósofo aprendió que la verdadera justicia trata de mejorar el futuro alejándose del mal pasado, **mientras que la falsa justicia y la venganza no pueden perdonar y olvidar el mal pasado**, pues se fijan en él para decidir sobre el futuro, que acaba resultando siempre igual de malo.

**Tomado de:** <https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/las-dos-justicias>