



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, enero 27 de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s): POLICARPA MOYANO OTÁLORA con C.C. No. 55.165.274, y JAKELINE VARGAS

ARDILA, con C.C. No.26.428.222. Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: **PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR COMPASIÓN DESEDE UNA CULTURA EMPÁTICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO QUINTO, DE NEIVA**

Presentado y aprobado en el año 2020 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:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Vigilada Mineducación



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 3</b>
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR COMPASIÓN DESDE UNA CULTURA EMPÁTICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO QUINTO, DE NEIVA.

**AUTOR O AUTORES:** Jakeline Vargas Ardila & Policarpa Moyano Otálora

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Moyano Otálora	Policarpa
Vargas Ardila	Jakeline

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

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

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2020

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 174

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

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

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

**MATERIAL ANEXO:**

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

Vigilada Mineducación



### PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. _Compasión__	_Compassion
2. _Cultura_____	_Culture_____
3. _Empatía_____	_Empathy_____
4. _Educación__	_Education__
5. _Niños_____	_Children_____

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

La presente investigación permite un acercamiento a las manifestaciones de compasión en una población estudiantil y con base en ello diseñar una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva. En cumplimiento de lo proyectado se definió un enfoque cualitativo y de tipo participativo junto a la técnica de la observación del participante, grupo nominal, entrevista y grupos de discusión a través de los talleres y actividades que se implementaron durante la participación de estos. Se seleccionó de manera voluntaria quince niños (diez niñas y cinco niños) donde se trabajó de manera grupal e individual según correspondiera la actividad.

En el análisis de los datos se evidencian las características diversas de manifestar la compasión y con respecto a los resultados que arrojó, se identifican las necesidades en el cuidado de sí, el cuidado del otro y cuidado de lo otro. En conclusión, todos los seres experimentan emociones de dolor ante las cuales se deben poseer estrategias de manejo, ya que también es necesario entenderse a sí mismo como a los otros.

### ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The present investigation allows an approach to the manifestations of compassion in a student population and based on that, design a pedagogical proposal of care, which contributes to the strengthening of empathic culture from the promotion of compassion in the Angel María Paredes Educational Institution, headquarters Calixto of the city of Neiva.

In compliance with the projected, a qualitative and participatory approach was defined along with the participant's observation technique, nominal group, interview and discussion groups through the workshops and activities that were implemented during their participation. Fifteen boys (ten girls and five boys) were voluntarily selected where they worked in a group and individual manner as appropriate for the activity.

In the analysis of the data, the diverse characteristics of expressing compassion are evidenced, and with respect to the results that it produced, the needs in the care of oneself, the care of the other and the care of the other are identified. In conclusion, all beings experience pain emotions to which management strategies must be possessed, since it is also necessary to understand oneself as others.

### APROBACION DE LA TESIS

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.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

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

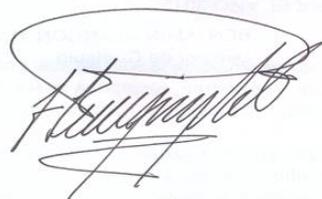
Nombre Presidente Jurado: **WILLIAN SIERRA BARÓN**

Firma: 

Nombre Jurado: **HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES**

Firma: 

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma: 

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR COMPASIÓN DESEDE UNA  
CULTURA EMPÁTICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO QUINTO, DE  
NEIVA**



**Policarpa Moyano Otálora**

**Jakeline Vargas Ardila**

**Universidad Surcolombiana**

**Maestría En Educación Y Cultura De Paz**

**Facultad De Educación Neiva**

**2019**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FOMENTAR COMPASIÓN DESDE UNA  
CULTURA EMPÁTICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO QUINTO, DE  
NEIVA**



**Policarpa Moyano Otálora**

**Jakeline Vargas Ardila**

**Asesora: Myriam Oviedo Córdoba**

**Universidad Surcolombiana  
Maestría En Educación Y Cultura De Paz  
Facultad De Educación Neiva**

**2019**

Nota de Aceptación

---

---

---

---

Evaluator

---

---

---

---

Neiva, 09 de enero de 2020

## **Agradecimientos**

Agradecemos a Dios, en primera instancia.

También a nuestras familias por su paciencia y apoyo, a nuestra asesora Myriam Oviedo Córdoba, quien nos guío en el sendero para que este proyecto viera la luz.

A la Universidad Surcolombiana, en especial a todo el personal de la Maestría en Educación y Cultura de Paz por su importante labor para generar una cultura de paz en la región sur, y en toda la nación colombiana.

Agradeciendo al personal de la Institución Educativa Ángel María Paredes, y los estudiantes que participaron del proyecto. Y a todas aquellas personas que de una u otra manera ayudaron a hacer de este trabajo una realidad.

## Contenido

Resumen .....	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	1
Problema de investigación .....	4
3. Objetivos.....	12
3.1. Objetivo general .....	12
3.2. Objetivos específicos .....	12
4. Justificación .....	13
5. Antecedentes.....	15
5.1. Educación para la paz en contextos de guerra y violencia .....	15
5.1.1. Las memorias del holocausto.....	16
5.1.2. Experiencias de reconciliación: cómo superar el apartheid .....	21
5.1.3. Experiencias de perdón y reconciliación: como superar la masacre de hermanos y vecinos de Ruanda .....	23
5.1.4. Superar la vulneración de derechos humanos en las dictaduras latino- americanas	24
5.1.5. La construcción de paz en medio de la Guerra en Colombia y el conflicto armado .....	32
5.2. La Cultura Empática En El Contexto Educativo.....	38
5.2.1. Empatía intercultural.....	39
5.2.2. Empatía, apego, autoestima y estrés .....	40
5.2.3. Emociones y empatía .....	42
5.2.4. Estudios varios sobre la compasión .....	44
6. Marco teórico.....	57
6.1. La empatía .....	57

6.2.	Ética Del Cuidado.....	59
6.3.	Cuidar de sí y del otro.....	62
7.	Metodología.....	67
7.1.	Enfoque de Investigación .....	68
7.2.	Diseño Metodológico .....	69
7.3.	Formar para investigar.....	70
7.4.	Creación.....	70
7.5.	Intervención .....	71
7.6.	Sistematización.....	71
7.7.	Comunicación.....	72
7.8.	Actores de la experiencia.....	72
7.5.	Instrumentos de recolección de la información.....	74
7.6.	Procesamiento de la información .....	75
7.7.	Elementos éticos del estudio.....	77
8.	Hallazgos (Resultados).....	78
8.1.	Descripción de actores y escenarios .....	78
8.1.1.	Descripción de actores .....	78
8.1.2.	Escenario de experiencia.....	85
8.2.	Texto descriptivo de matrices.....	88
8.2.1.	Saberes y prácticas sobre la compasión de los niños y las niñas participantes.....	88
8.2.2.	Voces de los niños y las niñas participantes .....	90
8.3.	Análisis y sistematización de la experiencia .....	93
9.	Propuesta pedagógica .....	101
10.	Conclusiones.....	155
11.	Recomendaciones .....	157

Referencias .....	158
Anexos .....	163
Anexo A. Evidencias Fotográficas. ....	163

### **Listado de figuras**

Figura 1. Vínculo Formación en Investigación-Quehacer Docente .....	70
Figura 2. Estudiantes e Investigadoras. ....	163
Figura 3. Actividad investigadoras y participantes .....	163
Figura 4. Actividades lúdico-didácticas .....	164
Figura 5. Momentos de participación lúdica .....	165
Figura 6. Organización de la información.....	166

### **Listado de tablas**

Tabla 1. Víctimas según hechos victimizantes .....	6
--	---

## Resumen

La presente investigación permite un acercamiento a las manifestaciones de compasión en una población estudiantil y con base en ello diseñar una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva.

En cumplimiento de lo proyectado se definió un enfoque cualitativo y de tipo participativo junto a la técnica de la observación del participante, grupo nominal, entrevista y grupos de discusión a través de los talleres y actividades que se implementaron durante la participación de estos. Se seleccionó de manera voluntaria quince niños (diez niñas y cinco niños) donde se trabajó de manera grupal e individual según correspondiera la actividad.

En el análisis de los datos se evidencian las características diversas de manifestar la compasión y con respecto a los resultados que arrojó, se identifican las necesidades en el cuidado de sí, el cuidado del otro y cuidado de lo otro. En conclusión, todos los seres experimentan emociones de dolor ante las cuales se deben poseer estrategias de manejo, ya que también es necesario entenderse a sí mismo como a los otros.

**Palabras Clave:** Compasión, cultura, empatía, educación, niños.

## **Abstract**

The present investigation allows an approach to the manifestations of compassion in a student population and based on that, design a pedagogical proposal of care, which contributes to the strengthening of empathic culture from the promotion of compassion in the Angel María Paredes Educational Institution, headquarters Calixto of the city of Neiva.

In compliance with the projected, a qualitative and participatory approach was defined along with the participant's observation technique, nominal group, interview and discussion groups through the workshops and activities that were implemented during their participation. Fifteen boys (ten girls and five boys) were voluntarily selected where they worked in a group and individual manner as appropriate for the activity.

In the analysis of the data, the diverse characteristics of expressing compassion are evidenced, and with respect to the results that it produced, the needs in the care of oneself, the care of the other and the care of the other are identified. In conclusion, all beings experience pain emotions to which management strategies must be possessed, since it is also necessary to understand oneself as others.

**Keywords:** Compassion, culture, empathy, education, children.

## Introducción

Las malas actitudes y conductas inciden negativamente en la compasión con los demás; de esta manera se presencia en las relaciones entre los estudiantes, específicamente en el contexto de la Institución Educativa, Ángel María Paredes, sede Calixto, donde se perciben dinámicas entre los estudiantes del grado quinto de la jornada la tarde, que denotan indiferencia por el otro.

De este modo, la propuesta pedagógica ha propiciado la construcción de la empatía con el otro y, el reconocimiento de los valores que hacen parte de los individuos, con el objetivo de lograr humanizar los espacios escolares y comunitarios mediante estrategias pedagógicas que promuevan las conductas y manifestaciones compasivas en el contexto escolar, familiar y comunitario; permitiendo así, desarrollar la sensibilidad en los estudiantes y aportándole a relaciones sanas y formación de valores éticos y morales que cultiven la preservación de la vida en todas sus formas, en medio de conflictos y violencias de toda índole.

En medio de los conflictos y las violencias, se trata de edificar la paz desde la Escuela. El sólo hecho de que las niñas y los niños puedan hacer parte de la Institución ya es un acto de paz, donde se aprende a convivir con otros (pares y docentes), a mantener interacción con los otros y lograr la aceptación de sí mismos; a la vez, a ponerse en el lugar de los otros, a buscar el entender antes de ser entendido; a reconocer que los demás son iguales, pero de igual modo, son diferentes, y pueden ser un complemento u opositores, pero no enemigos; a aprender a escuchar, a discutir y expresar los puntos de vista sin herir al otro; a ser fuertes sin perder la ternura y la compasión por los demás; aprender a decidir en grupo, a cuidar el entorno y a valorar el saber cultural.

De esta manera, desde el quehacer docente se brindó la debida orientación y apoyo con talleres para que se atiendan los conflictos que tienen que ver con comportamientos

egoístas, así como compasivos; es por esto, que el acercamiento que se trabajó, fue la observación de las necesidades de los estudiantes con el debido seguimiento, buscando estrategias para acercarse a las situaciones con el fin de aliviar el sufrimiento y conflicto de los mismos; por ejemplo, en momentos cuando los estudiantes comentaban que tenían problemas familiares, de convivencia, académicos y personales.

Buscando los medios adecuados y los mecanismos de transformación pacífica y creativa para superar el conflicto, se hace sumamente necesario el papel de las investigadoras como talleristas y mediadoras pues realizaban intervención dos veces por semana, y se trabajaba estratégicamente para mitigar las diversas situaciones conflictivas y de convivencia que se percibían en los comportamientos individualistas y poco empáticos.

La intervención se puede evidenciar en los talleres que se realizaron durante la investigación, los cuales se encuentran archivados, para darlos a conocer al servicio de la orientación y atención escolar, con el propósito de atender oportunamente a los estudiantes con el fin de aliviar y mitigar los conflictos que puedan estar experimentando.

De acuerdo con lo anterior, y con el objetivo de contribuir y promover sentimientos compasivos en los estudiantes de la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva, el documento que se presenta incluye secciones que darán cuenta de su insumo teórico, antecedentes hallados sobre esta temática, información recolectada a través de instrumentos cualitativos, así como el análisis e interpretación de los resultados.

Finalmente, se dará a conocer la materialización del objetivo general de la investigación, el diseño de una propuesta pedagógica, fruto de trabajo riguroso, propio del entorno escolar y social, con el respectivo análisis de los talleres aplicados en la escuela, que permitirá la construcción de esta, donde se incluirá el papel de la educación, en la promoción de cultura para la paz, ocupándose de la cultura empática y la ética del cuidado llevando a los niños y niñas a la comprensión de sus sentimientos y emociones a través de la compasión.

Posteriormente, se establecerán las conclusiones que permitirán al lector considerar el sentimiento compasivo, como un camino que permite un desarrollo humano, instaurado desde los valores y el reconocimiento de los otros en su ambiente diario.

## Problema de investigación

Los innumerables hechos de violencia que marcan la historia de Colombia desde la invasión española a la fecha, a la fecha, han sido eventos despiadados en tiempos de la conquista española desde el año 1538, los cuales fueron afrontados, por comunidades, como la población nativa y originarios, los indígenas, entre otros, que habitaban los territorios:

Estos grupos comenzarían a organizar acciones ofensivas y defensivas para proteger sus zonas de habitación o tratar de expandir sus fronteras de control e influencia. De esta forma, la guerra y las fronteras comenzaron a moverse y a modificarse según las contingencias, creando sistemas de relaciones dinámicos entre los actores involucrados, dando paso al desarrollo de alianzas y tácticas que buscaban sacar alguna ventaja que pudieran inclinar la balanza. (Velásquez, 2014, p. 10).

La presencia de los españoles significó de acuerdo con Archila y García (2015) una imposición para los habitantes nativos fue una invasión, despojo de tierras, ruptura violenta y vasallaje que condujo a la disminución demográfica, que, en unos grupos tuvo carácter sobrenatural y en otros, los vieron como tiranos con su población. Fue un suceso de gran magnitud y su tarea fue conquistar, dominar mediante la fuerza armada y poco compasiva, valiéndose de tácticas violentas, para su posesión en todas las tierras encontradas.

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

En Colombia se habla de conflicto armado pues reúne las siguientes características definatorias:

- 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, plantea Uribe (2001) guarda un hilo de continuidad entre las confrontaciones, entre las elites partidistas, las cuales generaron las 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. Esta rememoración 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 acuerdo entre las elites partidistas denominado Frente Nacional<sup>2</sup> condujo a la violencia con fines revolucionarios, la cual estuvo marcada por el surgimiento de organizaciones guerrilleras de distinto tipo<sup>3</sup>. El conflicto armado<sup>4</sup> se ubica para Cancimance (2013), en este período y alude a: “La lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras por transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo salvaguarda” (p.5).

A esta confrontación entre la insurgencia y el gobierno colombiano se sumaron, desde los años ochenta en adelante el narcotráfico, el surgimiento o reedición de

---

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

<sup>2</sup> con el cual se pretendió poner fin a la “violencia”

<sup>3</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>4</sup> El conflicto armado surge en el contexto de la guerra fría; estuvo influido por la Revolución Cubana y el colapso del bloque soviético.

organizaciones de carácter paramilitar la explotación minero-energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales. (Grupo de Memoria Histórica. 2013, p.21)

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

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

Tabla 1. Víctimas según los hechos

Hecho	Número de víctimas
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	6.069
Acto terrorista / Atentados / Combates / Hostigamiento	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
<b>Total</b>	<b>9227643</b>

Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica (2018)

En todos estos años de cruce de distintas guerras y confrontaciones de diverso tipo, exponen González (2016) 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>5</sup>, las grescas en la familia<sup>6</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 entre ciudadanos y organizaciones en los territorios que han propuesto formas de resistencia a la violencia, los estigmas y la crueldad.

En la comuna siete de la ciudad de Neiva, localizada en el centro oriente del área urbana sobre el eje de la Calle 8 hace parte de la zona alta, que es una comuna de gran proyección urbanística, destacado como el sector más fresco de la ciudad, está ubicada entre las cuencas del Río del Oro y la Quebrada La Toma. Limita al norte con la Comuna 5 y la Comuna 10; al oriente con el corregimiento de Río de las Ceibas; al sur con la Comuna 8 y la Comuna 6; y al

---

<sup>5</sup> Derivadas en abuso, matoneo, uso armas y diversas estrategias de intimidación

<sup>6</sup> Donde los episodios de violencia son frecuentes llevando incluso al homicidio y feminicidio

occidente con la Comuna 4.

De acuerdo con la caracterización institucional 2019<sup>7</sup>, los estudiantes provienen de distintas comunas de la ciudad especialmente de los barrios: Las Américas, Jorge Eliecer Gaitán, El Obrero, Ventilador, Loma de la Cruz, Luis Calixto Leiva, Altico, San Carlos; Cuarto Centenario, Las Brisas, El Limonar, Las Palmas caracterizados por sus marcadas condiciones de vulnerabilidad.

En la actualidad cuenta con una mínima población propia de la comuna debido a que los habitantes residentes, son de avanzada edad y la mayoría de las viviendas se convirtieron en establecimientos comerciales por la ubicación central. La Institución tiene matriculados 1.050 niños y niñas; las familias que traen a sus hijos hasta esta Institución manifiestan mitigar las vivencias de escasez y problemáticas de su contexto por un sitio que brinde, seguridad, y un ambiente más seguro para sus hijos.

En la comuna se evidencian diversos acontecimientos donde predomina la existencia de la violencia, propia de una cultura tradicional violenta de antaño, como lo ha sido, el caso de la cultura machista y de patriarcado en la que son educados y direccionados los niños y niñas en su núcleo familiar. Estas formas de violencia se expresan en la violencia intrafamiliar, maltrato físico y psicológico de los padres con los hijos.

De otro lado, los padres de familia de nuestros niños y niñas poco se acercan para conocer el proceso de sus hijos; entre las razones expresadas por ellos están: lejanía de sus viviendas, el trabajo, y otras obligaciones; frecuentemente se presentan situaciones de disputa por la falta de una efectiva comunicación; no se evidencia el cumplimiento de las normas y el compromiso con los deberes académicos.

Paralelamente a la situación descrita se observan elementos y prácticas de cultura de paz como la búsqueda de los medios adecuados y los mecanismos de transformación pacífica y

---

<sup>7</sup> Sede: Ángel María Paredes – sede: Luis Calixto Leiva. Reconocimiento oficial Resolución No. 0068 del 25 de marzo de 2003. Código DANE No. 141001002557 NIT 813.006.524-4.

creativa para superar el conflicto circundante en situaciones como: es la participación de la comunidad educativa en la conformación del Gobierno Escolar donde las decisiones son concertadas, discutidas y se llegan a acuerdos benéficos para toda la comunidad educativa. También en el comité de Convivencia Escolar conformado por el rector, personero estudiantil, orientador escolar, coordinadores escolares, presidente del Consejo de padres de familia, el presidente del Consejo de estudiantes y un docente que lidera procesos o estrategias de convivencia escolar en la sede y jornada a tratar; se evalúan los diferentes conflictos, que han generado violencia en las relaciones entre los miembros.

Dentro de los principios institucionales valores propios de la institución, no se ha establecido y puesto en marcha lo que concierne la Compasión y el Cuidado en el interior de la institución, pero se están llevando a cabo proyectos transversales orientados desde el Ministerio de Educación (2014) que van encaminados las siguientes temáticas: Educación Sexual Y Construcción De Ciudadanía-PESCC, educación para el ejercicio de los derechos humanos – Eduderechos, promoción de estilos de vida saludable –PEVS, proyectos ambientales escolares –PRAES, competencias ciudadanas.

Con respecto a los hilos conductores de estos, se encuentran conectados con los tópicos: Valoración de sí mismo PESCC/EDUDEREC HOS/CC, Expresión de afecto PESCC/EDUDERECH OS/CC los cuales se emplean mínimamente para identificar el ser en su entorno (Me reconozco como un ser valioso y único que merece ser respetado y valorado, recorro a las entidades y personas adecuadas que puedan ayudarme a defender mis derechos cuando estos son vulnerados), pero no tiene un mayor impacto para mitigar los conflictos a diario en la institución.

Al recurrir al manual de convivencia, se encuentra un capítulo, el Debido Proceso, en la comunidad educativa, que se aplica a cada una de las etapas (Reconocimiento de la dignidad humana, tipicidad, presunción de inocencia, igualdad, derecho a la defensa, instancia

competente, favorabilidad y proporcionalidad) donde permite la identificación de la situación de convivencia y disciplina, el grado de atención al tipo de situación que se presenta, ante estas dinámicas del proceso, no manejan adecuada y estratégicamente los conflictos y hechos que se vivencian a diario, solo aplican medidas disciplinarias, un registro en el observador y un llamado de atención a padres de familia.

Es claro, que dentro de estas transversalidades, se intenta reflexionar los comportamientos acerca del ser y el otro que implícitamente favorecen la compasión, pero, en cierta medida las manifestaciones de la compasión en los estudiantes del colegio, se presentan situaciones en la que los niños tienden a ser crueles con sus compañeros, evidenciándose casos como: “se quitan entre ellos mismos el dinero, útiles, el recreo, ven a los compañeros llorando y son ajenos a los dolores y sentimientos de ellos, se gritan con frecuencia, se agreden verbal y físicamente, presentan intolerancia frente a cualquier situación, respondiendo con patadas o insultos a los demás a tal punto de agredirse a sí mismos, manejan palabras despectivas como: huevo, ojona, gorda, negro, maduro, ” y es de esta manera que se fomenta y desarrolla en mayor grado, los conflictos y la violencia interinstitucional. Esta realidad evidencia una ausencia de compasión y de conductas pro sociales, pues ante la presencia de una agresión física, verbal y/o psicológica, los niños alientan a que el conflicto continúe y en lo posible aumenta, en los observadores y consignas comportamentales, se encuentran los hechos y manejo que se da ante las situaciones que vulneran los derechos de los estudiantes.

Los niños y las niñas han naturalizado dichos comportamientos, que causan incomodidad emocional entre ellos mismos, además de la experiencia que todos traen de casa, bien sea por la hostilidad, rabia, agresión, desprecio, quejas y desintegración de la familia, todas estas características que se viven en el interior de la familia, se pueden evidenciar en los distintos escenarios, como lo es también en la reunión de padres de familia que se realizan periódicamente, la inasistencia en la escuela de padres, en reuniones de comité de evaluación

y promoción, actos culturales, entre otros; donde prima la irresponsabilidad y desinterés por el rendimiento de sus hijos(as), que en conjunto permiten la aparición de dichas actitudes egoístas e indiferentes y posteriormente los comportamientos y demás en la institución; percibiéndose comportamientos individualistas y poco compasivos.

La escuela, es el primer espacio de encuentro con los otros y lo otro. Se constituye en el escenario privilegiado para la construcción de una vida juntos y formar ciudadanos con capacidad de amar, imaginar y ser un ser humano. Por ello la pregunta guía para la investigación es:

¿Cuáles son los elementos teóricos y pedagógicos para configurar una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la Compasión en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva?

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Diseñar una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Identificar los elementos teóricos, metodológicos y didácticos para la construcción de una propuesta pedagógica del cuidado.
- Examinar los saberes y prácticas de los niños y niñas del grado quinto con relación a la cultura empática y el fomento de la compasión.
- Enunciar una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión, en los estudiantes del grado quinto.

#### 4. Justificación

Esta investigación forma parte del macroproyecto denominado Pedagogía Del Cuidado Para La Paz, 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.

Construir propuestas pedagógicas orientadas al fomento de la educación para la Paz es pertinente porque, habilita la transformación que va afianzando a las personas, organizaciones y a la sociedad en general, con una cultura de paz y de ‘desarme emocional’, de respeto por los Derechos Humanos, de empatía, reconciliación, mediación, solidaridad, respeto y tolerancia; promoviendo el diálogo y la diversidad.

A la vez, es relevante, porque genera las herramientas para que los conflictos puedan ser gestionados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y que permite la creación de nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos participantes.

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

Este trabajo responde a lo planteado en el marco normativo que impulsa la puesta en marcha de la Cátedra de Paz (ley 1038, 2015), y aporta con la construcción de una propuesta desde la ética del cuidado, para el fortalecimiento de la cultura empática 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 al superar prácticas educativas tradicionales y convencionales fundamentadas en la repetición de nociones abstractas y proponer metodologías centradas en la vida y para la vida juntos. La ética del cuidado en la cual se fundamenta esta propuesta convoca la puesta en marcha de acciones y prácticas de reconocimiento de distintas voces y la visibilizarían 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 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.

En medio de los conflictos y la violencia en que cada estudiante pueda vivir, es indispensable, para que este trabajo contribuya a fomentar cultura de paz, edificar la paz, desde nuestra escuela Calixto. Este permite potencializar las habilidades que cada estudiante tiene en la perspectiva de construir cultura; genera una metodología, para aprender a convivir con otros (pares, docentes y familia) e interactuar, lograr la aceptación de sí mismos y a la vez promover la empatía para el entender antes de ser entendido, a reconocer que los demás son iguales, pero de igual modo, son diferentes y pueden ser un complemento u opositores, pero no enemigos.

Centra sus aportes en el aprendizaje colectivo más que en la enseñanza, por ello, propone elementos para aprender a escuchar, a discutir y expresar los puntos de vista sin herir al otro, a ser fuerte sin perder la ternura y la compasión a aprender a decidir en grupo, a aprender a cuidar el entorno y a aprender a valorar el saber cultural, académico, social y familiar, en el cual se interactúa.

De esta manera, desde nuestros quehaceres docentes, se busca brindar la debida orientación y apoyo a través de talleres para que atiendan los conflictos que tienen que ver con comportamientos egoístas, intolerantes, poco compasivos, falta de cuidado de sí y del otro,

baja autoestima; es por esto, que el acercamiento que se trabajó, fue la observación de las necesidades de los estudiantes, con el debido seguimiento, buscando estrategias para acercarnos a las situaciones con el fin de aliviar el sufrimiento y conflicto de los mismos, por ejemplo, en momentos cuando los estudiantes comentaban que tenían problemas familiares, de convivencia, académicos y personales. Se buscó fortalecer la Compasión dado que aporta a las relaciones humanas y favorece los entornos, en este caso el escolar, ya que la compasión permite sentir y pensar en mí, en el otro y el próximo.

## **5. Antecedentes**

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

### **5.1. Educación para la paz en contextos de guerra y violencia**

Al respecto se tiene que:

La guerra, la violencia y los conflictos armados han hecho parte de la historia reciente de la humanidad: La violencia aparece como el rasgo fundamental en la

historia del siglo XX, expresada en la dimensión criminal masiva del comunismo como régimen la cual se cruza con el recuerdo de Auschwitz. La barbarie es un elemento central en la historia del siglo breve (Traverso, 2003, p. 9).

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

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

### **5.1.1. Las memorias del holocausto**

El Holocausto, la Shoá, Auschwitz nominan una ruptura existencial y conceptual en la historia, para Bokser (2016) aluden a un momento -aunque el terminal- de un largo proceso de guerra contra un pueblo en el cual un Estado legítimamente constituido se propuso aniquilar a un colectivo por su condición fundacional.

El asesinato y la destrucción de la vida comunal judía fue para el Estado nazi un fin en sí mismo, por ello organizó instituciones gubernamentales, industriales, tecnológicas y científicas para tal fin y generó formas de representación de los judíos que legitimaran sus

actuaciones: el antisemitismo I a maquinaria de muerte implementada por el nazismo alemán a través de una red de 42.500 instalaciones en el territorio europeo y fue responsable de un poco más de once millones de las muertes de esta guerra.

Para Giraldo y Toro (2018), las víctimas sobrevivientes del holocausto judío con sus testimonios han abierto el camino para la creación de diversas prácticas pedagógicas que permiten dar cuenta de lo ocurrido. Una de las experiencias más reconocidas a nivel mundial son los museos. Entre ellos: Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände (Centro de Documentación en el Antiguo Terreno de Congresos del Partido Nacionalsocialista) ubicado en Núremberg, en esta ciudad, se expidieron las leyes antisemitas. En el año 2000, la UNESCO declaró el Centro de Documentación y el Antiguo Terreno de congresos del Partido Nacionalsocialista como la contribución oficial alemana al Año Internacional por una Cultura de Paz. En 2001, Núremberg fue la primera ciudad en el mundo en recibir el premio de Educación Derechos Humanos de la UNESCO. El museo cuenta con la muestra permanente 'Fascinación y terror', la cual confronta de manera crítica la historia del partido nazi.

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

De acuerdo con Cuervo (2017), los campos de concentración, trabajo forzado y exterminio en la actualidad se han convertido en museos con los cuales se instaura la memoria como un elemento pedagógico. Dentro de estos museos están:

- a) El museo estatal de Auschwitz-Birkenau en Polonia es un monumento de Crímenes de guerra alemanes en Polonia en Oświęcim y engloba los dos campos de concentración Auschwitz I y Auschwitz-Birkenau.

- b) El Campo de Concentración de Sachsenhausen ubicado cerca a Berlín, albergó inicialmente adversarios políticos del régimen nacionalsocialista y más tarde fue ocupado por presos que los nazis consideraban inferiores tanto racial como biológicamente.
- c) El campo de concentración de Dachau localizado a 13 kilómetros al noroeste de Múnich, el Campo de Concentración de Dachau (Konzentrationslager Dachau) fue construido en 1933 para convertirse en el primer campo de concentración oficial.
- d) El museo Buchenwald and Mittelbau-Dora dirigido por Memorial Foundation en Alemania, muestra tanto la experiencia del campo de concentración como las experiencias de los campos de trabajo forzado.
- e) El campo de concentración de Stutthof en Polonia.
- f) El museo del campo de concentración de Mauthausen.
- g) El campo de concentración (Gueto) y la prisión de Terezin en Praga, en donde las experiencias de los niños prisioneros y sus familias se conservan en más de 3500 dibujos infantiles los cuales dan cuenta de la vida en el gueto y los transportes. Este lugar cuenta con un museo sobre la vida en el gueto y los campos de concentración establecidos por el Nazismo en toda Europa.

En Washington, el United States Holocaust Memorial Museum es una instalación considerada el 'monumento oficial' en el que se rinde homenaje a todas las víctimas y supervivientes del Holocausto de EE. UU. En este sentido, Wechsler (2016) relata que el museo (USHMM) se dedica a ayudar a los líderes y ciudadanos del mundo a superar el odio, impedir un genocidio, promover la dignidad humana, y fortalecer la democracia. Además, hay una exposición permanente de la historia en orden cronológico del Holocausto, a través de artefactos audiovisuales, fotografías, testimonios y demás.

En esta exposición hay una sección denominada la Torre de Rostros conformada por cerca de un millar de fotografías de la vida cotidiana antes del Holocausto en el pueblo de Eišiškės,

Lituania. Además, para Del Percio (2019) hay una exposición centrada en explicar el Holocausto a los niños denominada: Recuerde, los niños: la historia de Daniel, esta presenta la historia de un niño imaginario creado sobre la base de la colección de historias reales sobre los niños durante el Holocausto. Además, de las instalaciones cuenta con una página Web en la cual se encuentran múltiples materiales de divulgación.

En Nueva York, según Alexander (2016) expone que se encuentra el Museo de la herencia judía un monumento a los que perecieron en el Holocausto. En la actualidad y hasta el 2020 cuenta con la exposición itinerante Auschwitz. “Not long ago. Not far away” es la exposición más completa dedicada a la historia de Auschwitz, su papel en el Holocausto la cual reúne más de 700 objetos originales y 400 fotografías de más de 20 instituciones y museos de todo el mundo. También en Estados Unidos se halla el museo del holocausto de Houston.

En Argentina se encuentra también el Museo del Holocausto el cual reúne testimonios y objetos que conmemoran este acontecimiento. Este museo cuenta con una propuesta pedagógica para divulgar los hechos ocurridos. Igualmente, Ciudad de México, cuenta con el museo Tuvie Maizel, el museo judío y del Holocausto, el cual cuenta con secciones como: El mundo que se fue, el surgimiento del Nazismo, el holocausto, la creación del estado de Israel, entre otras.

Según Giraldo y Toro (2018), en Israel, el Museo Yadvashem a través de su propuesta “No es un juego de niños”, sugiere traer una foto de los participantes con su juguete o una foto significativa de su niñez como ambientación y tiene como objetivo generar empatía hacia las víctimas y conocer el mundo de los niños(as) durante el Holocausto; convirtiéndose en un espacio para debatir sobre los derechos del niño.

En Argentina, para Wechsler (2016) se establecieron dos instituciones, Magaly Druscovivh y Estrella Mattia con las propuestas Abrigar Esperanzas, Retratos y testimonios de sobrevivientes, y El ejercicio de la libertad en tiempos de holocausto, respectivamente.

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

La segunda con base en Cuervo (2017) se denominó: El ejercicio de la libertad en tiempos de holocausto, tenía como objetivo debatir y reflexionar sobre la importancia de constituirnos en sujetos libres y el desarrollo de una actitud positiva frente a la defensa del ejercicio de la libertad. Se trabaja en la modalidad Aula-taller; la actividad está dividida en tres momentos: la actividad inicial, el desarrollo del marco teórico y las actividades de afianzamiento, integración y extensión. Esta metodología implica la lectura de tres tipos de historias de vida: la historia de una víctima, de un victimario y de un observador; luego de la lectura se reflexiona en torno a si fueron sujetos libres, si estuvieron determinados a elegir o tuvieron opción.

La reflexión se alimenta propiciando un espacio para el análisis del contexto social, económico y político en el que vivieron y una reflexión sobre como hubieran actuado frente a dicha situación.

Por otra parte, existen diversos materiales pedagógicos sobre el Holocausto, como los siguientes: El tratamiento del antisemitismo en la enseñanza: ¿Por qué y cómo? Guía para educadores, de la Oficina para las Instituciones Democráticas y los Derechos Humanos (OIDDH); Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio, una guía para la

formulación de políticas, de la UNESCO; La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX: Aportes para una agenda educativa en tiempo presente, del Ministerio de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y Museo del Holocausto de Buenos Aires; El Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas, de Concha Antón, de la Universidad de Salamanca; Rosa Aparicio, del Instituto Universitario José Ortega y Gasset; Raúl García, de la Universidad Complutense de Madrid y Jesús Migallón, Consultor en Diversidad de Cidalia; el Programa de divulgación sobre el Holocausto y las Naciones Unidas; Confrontando el Antisemitismo Mitos... Hechos de la Liga Anti-difamación; y Antisemitismo: ¿Una historia interminable? Material didáctico sobre el antisemitismo en Europa después de 1945, de la Casa de Ana Frank, Centro Sefarad-Israel.

### **5.1.2. Experiencias de reconciliación: cómo superar el apartheid**

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

Régimen económico, político y social que, bajo la máscara del ‘desarrollo separado’ de las razas que viven en su territorio, pretende convertirse en fundamento ‘jurídico’ para decidir los destinos de la nación y de sus bienes sin intervención de sus habitantes no blancos, que constituyen la abrumadora la mayoría de la nación. (Naciones Unidas, 1976, p.5)

Luego de largas luchas del pueblo sudafricano, numerosos enfrentamientos y huelgas, además de la presión externa, se llegó a la debilitación paulatina de la política segregacionista, y en 1990 el gobierno finiquitó el Apartheid, según Quiñonez (2016), paralelamente se hizo la liberación de Nelson Mandela y legalización de las organizaciones políticas negras como el Congreso Nacional Africano, Congreso Panafricanista, y el Partido Comunista Sudafricano

que habían permanecido en la clandestinidad durante varias décadas.

Posteriormente, Naranjo (2016) explica que la elección de Mandela como presidente, la instauración de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) generan las bases de la reconciliación al reivindicar los derechos de las víctimas.

La comisión formó parte de un proceso de transición negociada, en el que se responde a las demandas de justicia de grupos de la sociedad civil y se ejerce justicia sin poner en peligro los acuerdos obtenidos entre las principales fuerzas políticas (Ventura, M. 2012).

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

Como experiencia de reconciliación Naranjo (2016) menciona el deporte, ya que a través del Mundial de Rugby de 1995 el cual pretendió estrechar los lazos entre la raza blanca y negra y derribar las barreras raciales existentes desde el apartheid. Esta experiencia deportiva, estimuló un sin número de movimientos fílmicos, como el realizado en España con el Ciclo de Cine Sudafricano (FCAT) que le ofrece a la comunidad 8 largometrajes que dan cuenta de diferentes episodios históricos de ese país.

Otra experiencia de educación para la paz relacionada con la reconciliación es el Museo del Apartheid, el cual según Giraldo y Toro (2018) es un testigo viviente de la memoria racial del país, ilustra el auge y la caída del apartheid mediante filmaciones, fotografías, paneles de texto y artefactos que ilustran los eventos y las historias humanas de la población sudafricana.

De igual forma, se encuentra el museo de Héctor Peterson, era un niño de 12 años que fue asesinado junto a otros compañeros por las balas disparadas por la policía en su afán de reprimir una manifestación estudiantil desarmada. En este museo se pueden apreciar videos de testimonios, fotografías de protestas, actos represivos de la fuerza pública la cual persigue a una población indefensa.

En el campo de la segregación racial también se han elaborado diversos materiales pedagógicos orientados a su eliminación y prevención como: “Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva”, del colectivo Save the Children; para Murillo y Martínez (2019) esta es una estrategia de innovación educativa contra la segregación escolar, del Proyecto Magnet; y la Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva, de Save The Children.

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

Ruanda estaba habitada por la comunidad, bunyaruanda, la cual se divide en tres castas<sup>8</sup> tradicionales: los tutsis<sup>9</sup>, los hutus<sup>10</sup> y los twa<sup>11</sup>. Castillejo (2016) describe que el conflicto entre castas por la dominación del territorio aumenta considerablemente. El 6 de abril de 1994, la muerte del presidente de Ruanda, Juvénal Habyarimana, desató los odios, la prensa y el gobierno culpó a los tutsis de dicho asesinato lo cual desencadenó un plan de exterminio preparado por el gobierno ruandés con el objetivo de exterminar a los habitantes tutsi, así como a los hutus moderados.

Esta masacre la denominan Cañaverall y Moreno (2019) como: "primer holocausto africano", ya que se exterminaron entre 800000 y un millón de tutsis y hutus por parte del ejército, Interahamwe y la población civil incitada por el gobierno. En lo transcurrido de este conflicto que fueron tres meses, las personas muertas superaban al genocidio nazi, cinco

---

<sup>8</sup> El sistema de castas (comparable al de la India) se creó siglos atrás, durante el reinado de un monarca que recibía el nombre de mwami y procedente de la casta tutsi.

<sup>9</sup> Son la casta dominante, aristocrática y rica del país por la cría del ganado. Constituyen el 14% de la población.

<sup>10</sup> Son los agricultores explotados y dominados por los tutsis son 85% de la población

<sup>11</sup> Son criados o jornaleros que correspondían a un 1% de la población

veces, es decir, se quintuplico el número de personas aniquiladas durante la segunda guerra mundial.

Se estima que un millón de personas fueron asesinadas en lo que se conoce como el genocidio de Ruanda, y alrededor de 200.000 mujeres fueron violadas<sup>12</sup>.

Un claro ejemplo de la movilización ciudadana en Ruanda empieza, en 2005 con la creación del festival de cine Rwanda Film Festival, El Poder Sanador del Arte, en el que se busca redefinir la identidad nacional que no olvida, ofrecer oportunidades laborales a profesionales artísticos de ese país y esbozar un panorama transformador desde el cine. El festival viaja por las áreas rurales del país, con el ánimo de mostrar las películas a la mayor cantidad posible de audiencia contando el tema del genocidio además de otros temas sociales.

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

#### **5.1.4. Superar la vulneración de derechos humanos en las dictaduras latino-americanas**

Sudamérica no escapa a la dinámica de violencia y las consecuencias que de ella se

---

<sup>12</sup> Un día después, la primera ministra Agathe Uwilingiyimana y los soldados belgas de las fuerzas de la ONU que la custodiaban fueron asesinados brutalmente por los soldados del gobierno.

desprenden. Particularmente las dictaduras militares a lo largo del Cono Sur se caracterizaron por las experiencias de dominación y control típicas de la desaparición forzada y el quebrantamiento de los lazos comunitarios.

En Brasil, según Giodarno y Rodríguez (2019) se produjo un golpe de Estado perpetrado el 31 de marzo de 1964 trajo consigo actos violentos expresados en experiencias traumáticas derivadas de la violencia política generalizada como son: torturas, asesinatos, desapariciones forzadas, ocultación de cadáveres y otros hechos inhumanos. La dictadura se sostendría en el poder hasta 1985. Restablecidas las democracias, en Brasil se estableció la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) por medio de una ley aprobada por el Congreso Nacional en noviembre de 2011; la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) realizó, entre mayo de 2012 y diciembre de 2014, un trabajo de búsqueda con el objetivo de descubrir los múltiples aspectos que tuvo el periodo entre 1964 hasta 1985, ya que se desarrolló la dictadura militar de este país.

La CNV indagó sobre las graves violaciones a los Derechos Humanos –prisiones ilegales, tortura, ejecuciones, desapariciones forzadas y ocultamiento de cadáveres–. Establecieron comisiones de la verdad con el ánimo de consolidar la paz y prevenir actos violentos, tras el período de terrorismo de Estado.

Después de casi 30 años desde el fin de la dictadura militar brasileña la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) en su informe describe las violaciones de derechos humanos cometidas desde 1946 hasta 1985. El informe muestra:

434 víctimas de desaparición forzada y muerte (191 muertos, 210 desaparecidos y 33 desaparecidos que fueron ubicados posteriormente) entre el período de 1946 a 1985 y narra la vida y las circunstancias de la muerte de las víctimas de los crímenes cometidos por el Estado y las fuerzas militares en la violación sistemática de los derechos humanos como política de Estado (Ambos y Privitellio, 2004, p.274).

En la perspectiva de la divulgación de los hechos, aparece el documento ‘Brasil Nunca Más’ cuyos responsables son el Cardenal Paulo Evaristo Arns, Arzobispo de Sao Paulo y el

Rev. Jaime Wright, Pastor Presbiteriano. La Arquidiócesis de Sao Paulo, de la Iglesia Católica dirigió Las investigaciones para conocer las violaciones a los derechos humanos de las últimas dictaduras (1964-1979). La Investigación comenzó en agosto de 1979 y concluyó en marzo de 1985. En ese período se logró sistematizar informaciones contenidas en 707 expedientes de procesos llevados ante el Tribunal Militar Supremo. Por esto, una característica del Informe es que se basa, fundamentalmente, en documentos oficiales de los procesos judiciales llevados a cabo por los Tribunales militares contra activistas y opositores políticos. El documento "Una radiografía inédita de la represión política y una anatomía de la resistencia". Una síntesis del Informe se publicó en forma de libro en Petrópolis, en el verano de 1985.

Además de los documentos de divulgación se han estructurado propuestas pedagógicas sobre el Nunca Más. Así siguiendo a Sacavino (2015) la primera es una plataforma virtual: el Observatorio de Educación en Derechos Humanos en Foco. Esta propuesta consiste en un lugar información, profundización y discusión sobre perspectivas teóricas, políticas públicas y prácticas en el ámbito de la educación en derechos humanos. Este espacio virtual pretende fomentar el diálogo entre diferentes abordajes sobre el tema.

La autora en mención muestra una segunda propuesta denominada: "Hacer memoria, tejer ciudadanía, fortalecer identidades" consistente en un ciclo de cuatro talleres pedagógicos de tres horas cada uno dirigidos a la formación de maestros. La tercera propuesta focaliza actividades para que el maestro desarrolle en clase. Consiste en una publicación bimestral denominada:

El boletín DD.HH. en la clase, una publicación de apoyo pedagógico que presenta sugerencias prácticas para el trabajo de educación en derechos humanos, divulga actividades desarrolladas por los educadores en las escuelas y ofrece subsidios teóricos que apoyen la práctica cotidiana. (Sacavino, 2015, p.80)

En el contexto de las dictaduras del Cono Sur, Argentina aportó su propia historia y dejó su

legado a la humanidad en los estudios y experiencias sobre Pasado reciente tras el restablecimiento de la democracia luego de la última dictadura militar entre 1973 y 1983.

Esto produjo diferentes actividades que ayudaron a la construcción de memoria, lo cual conllevó a la apertura de los juicios contra militares y una estructuración del sistema educativo con el fin de la consolidación de proyectos escolares que buscaban llevar al aula de clase, la versión histórica que contribuyera a la construcción de la paz en el país.

Una de las instituciones fue el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti con una propuesta denominada El arte visual, como iniciativa de resistencia al olvido: “nadie Olvida Nada - Arte con memoria” este se encarga de interpretar, analizar y construir la lectura de imágenes, obras de arte en aras de consolidar la memoria pos dictatorial.

Este centro cultural se encuentra ubicado en el predio donde funcionó durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) uno de los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio más emblemático: la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), donde estuvieron secuestradas cerca de 5000 personas, según González (2019) solamente sobrevivieron alrededor de 200.

Esta es un homenaje al escritor argentino secuestrado y desaparecido desde 1976, Haroldo Conti.

Se inauguró en 2008, donde ha tenido ingreso gratuito, ya que es un espacio de difusión y promoción de la cultura y los derechos humanos. Para tales fines se ha convocado a intelectuales, artistas, músicos, cineastas, actores y fotógrafos, quienes con su aporte colaboran día a día en la construcción de una identidad colectiva. Por ende, el arte problematiza lo naturalizado desde lo poético, ya que permite conocer otras miradas y voces infrecuentes.

Junto con estudiosos e investigadores, los artistas son protagonistas necesarios del proceso de memoria.

Transformar en un espacio abierto a la comunidad lo que antes fuera un sitio emblemático de privación, exclusión y muerte es el mayor compromiso y desafío para contribuir a la construcción de memoria, verdad y justicia. Otra institución que se levantó en pro del rescate de la memoria fue la Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba y la Universidad de Córdoba con la propuesta Arte y memoria: la literatura y la música como expresiones de resistencia y construcción de memoria colectiva. Esta propuesta tiene como objetivo recuperar y dar a conocer a la población en general los libros prohibidos que resistieron la censura durante la dictadura a partir de la lectura de estos libros y el desarrollo de talleres para posibilitar la memoria a los ciudadanos y la reivindicación de los derechos de las víctimas.

La Biblioteca de Libros Prohibidos, lejos de transformarse en letra muerta se utilizan a través de la implementación de talleres que acompañan su lectura y circulación convirtiéndose en componentes activos en la creación de memorias compartidas donde las experiencias de trabajo son únicas e irrepetibles.

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

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

Con el cambio de gobierno, el Ministerio de Educación Nacional de Argentina a través de su propuesta Herramientas de Búsqueda y Recursos Interactivos en Torno a la Efeméride Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia: Educar buscando así facilitar herramientas pedagógicas interactivas a las personas para concientizarlas sobre la importancia de los derechos humanos, la memoria, la democracia, la justicia, la dignidad, la identidad y la formación de ciudadanía responsable y crítica e incentivar la resistencia a la violación de derechos y la violencia estructural.

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

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

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

de todas las edades. La propuesta enriquece la enseñanza en los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y superior.

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

En septiembre de 1973 una Junta Militar compuesta por cuatro miembros y liderada por Augusto Pinochet tomó el poder. El régimen de Pinochet se caracterizó por altísimos niveles de represión, con el uso de centros clandestinos de detención, torturas, persecución al movimiento obrero, al estudiantil, a artistas y sacerdotes. La dictadura inicia su etapa final con El plebiscito de 1988 en el cual:

En vez de cambiar la ley para que él pudiera mantener su posición como jefe del Estado, él dio a la gente el poder de elegir. Fue una elección compleja y dividida, con muchas personas votando por el sí de miedo en vez de por creencia. La voz de la gente chilena, o la mayoría de la gente, sonó por la primera vez en muchos años y el “NO” ganó con 56% del voto (Bront, J. 2018, p. 8).

Chile vivió una intensa campaña electoral, esto lo describe Huneeus (2016), la cual, terminó con el triunfo de Patricio Aylwin, él asume la presidencia en 1990. La sociedad chilena luchó férreamente por superar estos tiempos de oscuridad y tomaron distintos caminos para superar la violencia. En ellas, el arte tuvo un papel importante e instituciones como Fundación Artesanos de la Paz y la Fundación Bandera de la Paz y la Cultura del Centro Roerich-Chile con la propuesta Pacto Roerich y la Bandera de la Paz y buscaron Dar a conocer la Bandera de la Paz, aceptada en el Tratado Internacional, llamado Pacto Roerich, como un símbolo de protección a las Instituciones Artísticas y Científicas y Museos, en tiempos de guerra como de Paz, promover la premisa Paz a través de la Cultura, que da un valor a las iniciativas artísticas del genio humano y salvaguardar el legado histórico,

científico, educacional, así como proteger los bienes y legados culturales en situaciones de conflicto armado dadas en los pueblos de América Latina como camino sostenible para nuestro planeta.

La Casa Memoria José Domingo Cañas busca relevar la memoria de la violación de los derechos humanos durante la dictadura militar, apoyando a la defensa, promoción y llevando a cabo la lucha por los derechos humanos en general. Ésta, es una entidad jurídica sin ánimo de lucro creada en abril de 2009, a partir de la experiencia histórica, colectiva y auto gestionada de diversas agrupaciones de familiares de detenidos desaparecidos, sobrevivientes, artistas, militantes, ex militantes, entre otros actores sociales, agrupados en torno a la recuperación de la Memoria Histórica de las experiencias y vivencias de las organizaciones vecinales, estudiantiles y populares que lucharon por la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, presentes en la defensa irrestricta de los Derechos Humanos en la actualidad y el compromiso social con la verdad y justicia que se vivió mediante la dictadura de este país.

Existe muchos colectivos en búsqueda de la paz en el país en emoción. Uno de esos colectivos es La Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos conformada por mujeres vinculadas con las víctimas, que desde esa época hasta hoy han luchado por encontrar a sus seres queridos, buscar la verdad y exigir el pronunciamiento de la justicia, y con el tiempo se ha transformado en una batalla contra el olvido.

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

### **5.1.5. La construcción de paz en medio de la Guerra en Colombia y el conflicto armado**

La guerra en Colombia se ha perpetuado por más de cincuenta años. Por ello, forma parte de la vida cotidiana de los colombianos al punto de alcanzar cifras increíbles de invisibilización. Las cifras de 8 millones de víctimas<sup>13</sup> dan cuenta de la enorme tragedia humanitaria que ha padecido el país. No obstante, en medio de la guerra se han tejido diversas experiencias en el campo de educación para la paz, las cuales no se han supeditado a los diferentes procesos de paz o a los acuerdos pactados en diferentes momentos y con distintos grupos.

Un grupo de experiencias se refiere a la formación de talento humano de alto nivel para la construcción de paz. Así hoy Colombia cuenta con 17 posgrados en universidades que le apuestan a la paz y al posconflicto entre los cuales tenso : la Especialización en Conflictos Armados y Paz y la Maestría en Construcción de Paz<sup>14</sup>, la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz<sup>15</sup>, Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz<sup>16</sup>, Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz<sup>17</sup>, la Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de conflictos<sup>18</sup>, la Especialización en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario, y dos estudios de maestría, La Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos y la Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz<sup>19</sup>, la Especialización en Educación para la Paz y la Convivencia<sup>20</sup>, la Maestría en Conflicto y Paz<sup>21</sup>, La Maestría en paz, Desarrollo y

---

<sup>13</sup> De las cuáles más de 2 millones corresponden a niños y niñas; y más de 200.000 han sido víctimas mortales, más de 160.000 desaparecidos, y más de 6 millones han sido desplazados de sus territorios a causa de tres actores sociales como lo son el Estado, las guerrillas de izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha.

<sup>14</sup> De la Universidad de los Andes

<sup>15</sup> Universidad Nacional

<sup>16</sup> Universidad de Caldas

<sup>17</sup> Universidad de Cartagena

<sup>18</sup> Universidad de Pamplona

<sup>19</sup> Universidad Javeriana

<sup>20</sup> Universidad Libre

<sup>21</sup> Universidad de Medellín

Ciudadanía<sup>22</sup>, La Maestría en Justicia Transicional, Derechos Humanos y Conflicto<sup>23</sup>, la Maestría en Derecho penal y Justicia Transicional<sup>24</sup>, la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto<sup>25</sup> y la Maestría en Educación y Cultura de Paz<sup>26</sup>.

Estos programas so una experiencia de educación para la paz y además han contribuido a ampliar la investigación para la comprensión de lo que significa la construcción de paz estable y duradera.

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

En este núcleo se encuentra una metáfora escénica de la tragedia de los miles de cuerpos sin nombre caídos en los excesos del conflicto denominada: Ignominia: La pérdida del propio nombre. Esta obra de danza es un intento por otorgar un lugar en la memoria que un lugar digno en la historia a los cuerpos de este país. En el campo de las muestras escénicas en Tumaco encontramos la experiencia Teatro por la paz, una estrategia artística promovida por la Diócesis de Tumaco y por el Servicio Civil para la Paz de Alemania.

Igualmente, en Bogotá el Teatro El Retablo propone con la obra “Espérame en el cielo corazón” un espacio para reflexionar sobre el conflicto armado colombiano y otros temas como los derechos humanos, los niños en la guerra, la diversidad sexual, la objeción de conciencia, los acuerdos humanitarios, el desplazamiento forzado, entre otras problemáticas que nos convocan hoy en día.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) también apuesta por la paz en las diferentes regiones de Colombia. De la mano del Semillero teatral de Buenaventura con su obra Tocando la marea muestra, a través del lenguaje teatral, imágenes, cantos y

---

<sup>22</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios

<sup>23</sup> Universidad Externado de Colombia

<sup>24</sup> Universidad Santiago de Cali

<sup>25</sup> Escuela Superior de Administración Pública

<sup>26</sup> Universidad Surcolombiana

movimientos, la proliferación de los grupos armados ilegales y su disputa por el control del puerto, las modalidades de victimización, la constitución de casas y esteros donde se desaparecen o arrojan los cuerpos de las personas asesinadas; pero también la importancia de las acciones de resistencia pacífica de la comunidad. (CNMH, 2015).

En el mismo campo de la dinámica teatral Inxilio, una forma de paz desde un espacio cultural y educativo -plural y democrático- llamado El Colegio del Cuerpo ofrece una oportunidad de construcción de una nueva ética del cuerpo humano, indisolublemente ligada a unas búsquedas estéticas y artísticas asociadas a su vez con el acontecer contemporáneo de la cultura y de la vida social, política y económica. Cumple su misión mediante cuatro áreas de trabajo: formación, creación, sensibilización y difusión, investigación y documentación.

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

Existe un ejercicio de sujeto político al cual se le ha denominado el Teatro del Oprimido (TO) su fin primordial yace en impulsar las transformaciones requeridas en una sociedad en busca de un mayor equilibrio interno; esta dinámica vincula a las personas y les familiariza con el medio teatral y su actuación para que se reapropien de este lenguaje artístico en particular, que no es limitado para unas tipologías de clases o profesionales.

Este procedimiento se da en procura de la desmecanización tanto física como intelectual de

quienes están en rol de participantes y fomenta la democratización del arte teatral, así se definen condiciones muy prácticas de tal manera que el lenguaje teatral sea asumido en los participantes y con ello se expanda sus capacidades de expresión, mediado por una comunicación que sea de cualidades directas, al tiempo que activa y propositiva.

Desde la pedagogía en su aplicación social comunitaria se plantean otras vivencias así:

la Escuela Pedagógica de Paz del Pacífico en Buenaventura apoyada por la Fundación Conocimiento para el Desarrollo (FUCONDES) concede una opción para que desde las comunidades educativas, junto a quienes se desempeñan como líderes, educadores, niños, niñas, jóvenes y las figuras paternas de las familias tengan más elementos pedagógicos en procura de la gestación de espacios de convivencia ciudadana y la solución pacífica de aquellos conflictos que emergen en la normalidad de la vida gracias a la implementación de las artes en sus manifestaciones vivas, plásticas y comunicativas, en su condición de vías que pueden potenciar valores culturales inherentes a las comunidades y característicos de grupos étnicos.

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

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

locales.

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

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

Esta es una entidad sin ánimo de lucro constituida en el año 2010 con el objeto social principal de intervenir en la población víctima de la violencia o vulnerable, favoreciéndolos a través de la música. El programa señala las prioridades de acción de la Fundación a futuro, las cuales incluyen: Intervenciones de comunidades afectadas por la violencia por medio de actividades culturales, talleres de formación que buscan identificar oportunidades de construcción de paz.

En cuanto al cine, alternativo, se ha observado un incremento de las producciones en el ámbito de la memoria y de la denuncia. Así la Universidad Javeriana pone en marcha su propuesta Cine para la Paz, la cual hace parte de un Macroproyecto llamado Educación para la paz. El Macroproyecto se propone afrontar el post-acuerdo, conservar la memoria, contribuir a la construcción y reconciliación, establecer el perdón como símbolo principal, favorecer el desarrollo y progreso de las comunidades; para ello, se toma como herramienta primordial el cineclub. Es una forma de educar en valores como justicia, democracia, tolerancia, convivencia, respeto, autonomía, racionalidad, amor, y lo más importante: la necesidad de que

la comunidad proyecte una visión de cambio y, así, contribuya al desarrollo de su territorio.

Se conocen en Colombia otras experiencias de la sociedad civil como son: El costurero de la Memoria impulsada por la asociación Minga y la fundación Manuel Cepeda en la cual alrededor de 20 mujeres se reúnen los jueves en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito para bordar en contra del olvido y construir arte y vida. De la mano de instituciones en la búsqueda del rescate de la memoria histórica que permita la construcción de la paz en el país (Ruta pacífica de las mujeres, De donde vengo voy. Corporación opción legal, Día de las víctimas-catarsis).

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

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

Se han desarrollado otras experiencias en Instituciones educativas privadas como el Programa para la gestión del conflicto escolar ‘Hermes’ en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel, donde Velásquez (2014) plasma una propuesta “a la comunidad educativa una serie de herramientas para transformar los conflictos a partir del diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto y tolerancia” (p.32).

## **5.2. La Cultura Empática En El Contexto Educativo**

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

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

### 5.2.1. Empatía intercultural

La empatía ha sido estudiada en la población adulta y desde una perspectiva intercultural. Un estudio titulado “Diferencias entre preocupación empática y toma de perspectiva a lo largo de 63 países, que buscaba tres objetivos: documentar la variación intercultural entre 63 países”, de Chopik, O'Brien y Konrath (2016), este buscaba tres objetivos: documentar la variación intercultural entre 63 países, examinar las asociaciones entre puntuaciones de empatía agregadas a nivel de país con las puntuaciones sobre colectivismo, personalidad, autoestima, emocionalidad, bienestar subjetivo y la conducta pro social, explorar la variación intercultural de la empatía y determinar cómo ésta, está relacionada con las características psicológicas y la conducta pro social.

El estudio concluyó que los países con niveles más altos de empatía (Ecuador, Arabia Saudita, Perú, Dinamarca y los Emiratos Árabes Unidos) también tuvieron niveles más altos de colectivismo, amabilidad, escrupulosidad, autoestima, emocionalidad, satisfacción con la vida y comportamiento pro social, sin embargo se encontró, que todos los indicadores de empatía a nivel de país no estaban relacionados con las orientaciones de valor a nivel de país con una excepción (la preocupación empática se asoció con un mayor dominio), además, muchos de estos índices se correlacionan altamente con el desarrollo de un país (por ejemplo, su nivel de vida, el acceso a la educación y la esperanza de vida).

En la misma línea investigativa, el estudio denominado “The Role of Culture in Affective Empathy: Cultural and Bicultural Differences” de Cassels, Chan, Chung y Birch (2010), tuvo como objetivos examinar componentes de la empatía afectiva en aquellos quienes se identifican como occidentales versus aquellos quienes se identifican como asiáticos, determinar si o no la empatía en los individuos que se identifican como biculturales difieren sistemáticamente de los individuos en uno o ambos de los dos grupos culturales con quienes

ellos identifican y evaluar si, y cómo, la empatía se relaciona con la salud socio-emocional en aquellos quienes se identifican con grupos culturales de Occidente y Asia.

La investigación mostró que existen diferencias culturales y biculturales con respecto a la empatía efectiva. Específicamente, los adolescentes y adultos jóvenes de Asia oriental reportaron menos preocupación empática y mayor angustia personal que sus contrapartes occidentales. Los resultados también demostraron que la relación entre empatía y niveles de la salud socioemocional en una muestra bicultural es similar a la de los individuos occidentales, indicando que una empatía efectiva predice fuertemente los elementos de la salud socioemocional.

Las limitaciones señalan que el uso de cuestionarios de autoevaluación, tanto para la empatía como para la salud socioemocional aplicados en el estudio, propician la tendencia a responder de una manera socialmente apropiada o egoísta; además, no está claro cómo los individuos evalúan sus propios estados cognitivos y emocionales.

### **5.2.2. Empatía, apego, autoestima y estrés**

El estudio denominado ‘Autoestima Y Empatía En Adolescentes Observadores, Agresores Y Víctimas Del Bullying En Un Colegio Del Municipio De Chía’, de Plata, Riveros y Moreno (2010), tuvo como objetivo identificar la asociación existente entre autoestima y empatía. La investigación buscó describir las variables de estudio, autoestima y empatía en las víctimas, acosadores y observadores del bullying en un grupo de adolescentes.

Los resultados del estudio mostraron que los testigos observan con mayor frecuencia el acoso de tipo verbal “poner apodos” y “hablar mal del otro”, además, ponen manifestaron que

la situación del bullying pasa desapercibida para el adulto, ya que los observadores no reportan esta situación a los profesores o los padres, sino a sus amigos y amigas. La autoestima en la mayor parte de los observadores es alta y la empatía de este grupo poblacional se encuentra en un nivel medio, lo que puede explicar la ausencia de comportamiento prosocial en esta población. Por parte del análisis a las víctimas se encontraron situaciones como son los insultos en mayor proporción. La autoestima se caracterizó por ser alta a diferencia de lo encontrado en la literatura que se plantea que ser víctima de acoso escolar está relacionado con baja autoestima.

Por otro lado, a nivel familiar, se reseña el estudio “Caminos hacia la autoestima en la adolescencia tardía: el papel del apego entre padres y compañeros, la empatía y las conductas sociales”, de Laible, Carlo y Roesch (2005), tuvo como objetivo examinar las relaciones directas e indirectas de padres y compañeros el apego a la autoestima y al examen de los posibles roles mediadores de la empatía y el comportamiento social.

Los resultados apoyados en datos descriptivos y variados revelaron una correlación significativa entre el apego padre y compañero. En general, el apego de los padres estaba directamente relacionado con la autoestima en la adolescencia tardía es consistente con la teoría del apego. Con base en Borrás (2016) la relación entre el apego de los padres y la autoestima fue significativamente más fuerte para los hombres que para las mujeres y en ellos, la autoestima puede estar más directamente relacionada con el apego de los padres.

Para las mujeres, la autoestima puede predecirse con mayor intensidad por las influencias indirectas, como los comportamientos sociales y ellas reportaron altos niveles pro-sociales también reportaron altos niveles de autoestima. Claramente, se necesita más investigación para comprender esta diferencia de género.

Los hallazgos, sugirieron que (al menos en la adolescencia tardía) la relación de apego con los compañeros estaba totalmente mediada por la empatía y el comportamiento pro-social,

aspecto que se asoció con altos niveles de empatía. Los individuos que experimentan altos niveles de empatía y procesos relacionados, como la toma de perspectiva, sienten cierta responsabilidad hacia los demás y, como resultado, están motivados para reducir su angustia.

### **5.2.3. Emociones y empatía**

La emoción es un constructo muy complejo cuya definición no está ampliamente aceptada; sin embargo, para García (2012) en el campo de las emociones positivas, hay un incremento en el número de investigaciones que nos permiten acertar en el hecho de que es importante su estudio, por encima de aquellas emociones negativas que han sido priorizadas históricamente. Emociones positivas como la alegría, la satisfacción, la gratitud y el amor, producen placer y satisfacción, lo que conduce al bienestar subjetivo y fomenta el crecimiento psicológico.

Un estudio de Sosa (2017) propuso identificar el estado actual de las emociones en los estudiantes asignados, reconocer los factores protectores que inciden en las emociones de los estudiantes que presentan problemáticas emocionales y socializar con la comunidad educativa, los resultados obtenidos en la investigación.

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

Frente a la pregunta realizada a los adolescentes, sobre la presencia de alguna situaciones de conflicto en el hogar ya sea por parte de ellos con sus padres o personas con las que conviven, presentaron un alto índice de emociones negativas como la tristeza, culpa, miedo, reflejada estas en la mal relación con su entorno familiar y escolar (angustia por ir mal académicamente y extrañar a alguna persona cercana, como sus hermanos mayores que al

conformar un nuevo hogar han partido, sus padres separados, e intento de suicidio). En relación con las emociones positivas, expone Sosa (2017) se evidencia la alegría, felicidad, las cuales indican que se puede potencializar para el mejoramiento del bienestar subjetivo. En esta se identificó que la mayoría de los estudiantes tienen una situación emocional negativa, ya que hay carencia de afectividad en los hogares, familias disfuncionales y falta de diálogo, cabe resaltar que el principal método conductual que tienen los adolescentes participantes es el regaño seguido del castigo físico.

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

Se encontró que el 100% de niños y niñas pueden desarrollar su empatía demostrando interés y comprensión de las emociones de otros, con la ayuda de actividades en el aula de clase, sólo existe un porcentaje mínimo con dificultad en el momento de identificar los problemas.

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

El estudio denominado “El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado”, realizado por Calderón, González, Salazar y Washburn (2014), el cual tuvo como objetivos analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan las niñas y los niños de tercer grado e identificar los conocimientos, habilidades, estrategias y recursos utilizados por el personal docente ante las diferentes emociones que manifiesta el

estudiantado en el aula; como resultado identifica elementos facilitadores y obstaculizadores del quehacer docente sobre las emociones de sus estudiantes y se logra constatar una deficiencia en el profesional en educación en cuanto al conocimiento de la temática, la falta de estrategias aplicables a las emociones de sus estudiantes, la poca información y actualización que se tiene en cuanto a la educación emocional en las aulas.

#### **5.2.4. Estudios varios sobre la compasión**

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

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

La mayoría de los estudios realizados sobre autocompasión han utilizado escala de autocompasión de Neff (2003<sup>a</sup>, citado por Araya y Moncada, 2016) (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, 2003a; Neff, 2015).

Las evidencias preliminares se 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. En los últimos años el número de investigaciones y artículos que incluyen la auto-compasión como un concepto a ser evaluado se ha incrementado significativamente.

El incremento en la auto-compasión está asociado a una disminución significativa en los niveles de ansiedad y depresión. Específicamente Neff (2003a) y Neff et al. (2007) han establecidos correlaciones negativas de entre 0,5 y 0,7 entre auto-compasión y depresión, y de 0,6 y 0,7 entre auto-compasión y ansiedad.

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.

El seguimiento mostró que los resultados se mantenían a los 6 meses de haber concluido el programa (Neff, 2012). De acuerdo con Neff (2012) al ser estudios piloto en un ámbito novedoso, recién se están dando los primeros pasos en conocer el funcionamiento y los efectos de la autocompasión. Se requiere de estudios más rigurosos metodológicamente, con grupo control y experimental, además de asignar aleatoriamente a los participantes.

En el contexto de habla hispana y latinoamericano se están comenzando a dar los primeros pasos en la inclusión e investigación de la auto-compasión. Un equipo de investigadores españoles y brasileños han trabajado en la validación de la escala de autocompasión en una población de habla hispana.

Por otro lado, refieren Araya y Quintero (2016) un equipo de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile han trabajado en validación de la escala de autocompasión en una población chilena.

Simultáneamente se está realizando un primer estudio empírico sobre los efectos de un taller de entrenamiento en mindfulness y autocompasión con una población de mujeres adultas que presentan síntomas de ansiedad y que viven en un contexto sociocultural de alta vulnerabilidad, este estudio está en su etapa final y los resultados se esperan tener a principios del año 2016.

La investigación en auto-compasión está recién en su nacimiento y aún es muy temprano para saber si será una auténtica alternativa a perspectivas y conceptos tradicionales en psicología clínica, tales como el concepto de autoestima. Sin embargo, los resultados preliminares resultan ser alentadores, siendo necesarios nuevos estudios, con diferentes poblaciones y con metodologías más controladas y rigurosas.

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

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, el entrenamiento en mindfulness y auto-compasión pueden ofrecer alternativas clínicas novedosas y efectivas, aunque esto último aún necesita ser investigado.

Viéndola desde la parte histórica y cultural, las manifestaciones de bondad y compasión son demostradas en masas por las instituciones religiosas y de beneficencia. Siempre hay un ente público que se encarga de evidenciar los lados más amables de las dependencias realizando obras de caridad y benevolencia a niños desamparados, familias hambrientas y sin un techo, entre otros ejemplos, que requieren compasión en el mundo.

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. Un ensayo aleatorizado y controlado de entrenamiento en el cultivo de la compasión: efectos sobre la atención plena Mindfulness, el afecto y la regulación de las emociones. 100 adultos de una comunidad fueron asignados al azar, ya fuera en un entrenamiento del cultivo de la compasión o en una condición controlada de una lista de espera, durante nueve semanas.

Los participantes completaron un auto-informe 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 cada uno y con los demás.

En este estudio Keltner, Kraus, Manzo y Stellar (2012) lo abordan desde el impacto social, se encuentran diferentes investigaciones con enfoques diferenciados, por ejemplo el estudio Class and compassion: socioeconomic factors predict responses to suffering, el cual tuvo como objetivo analizar dos hipótesis: determinar la relación entre la clase socioeconómica y la

disposición de ayudar al otro cuando exista una amenaza externa que lo perjudique y la segunda, pretendía evaluar las respuestas compasivas ante diferentes situaciones de amenaza del otro según su clase socioeconómica.

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

Los resultados de este primer caso determino que las mujeres se sienten más dispuestas la compasión que los hombres. La espiritualidad fue un factor que incide positivamente en las acciones compasivas mientras que el grupo étnico no genera ningún aporte a estos actos y, efectivamente se logró comprobar que las personas que reportaron niveles socioeconómicos más bajos tienen más disposición a los actos compasivos. (Keltner, Kraus, Manzo, & Stellar, 2012).

En el segundo caso de estudio (Social class and a physiological correlate of compassion) participaron 65 estudiantes de psicología (33 hombres y 32 mujeres) de diferentes etnias en donde cada uno, conectado a un electrocardiograma y otros métodos de seguimiento de signos vitales, observaron una serie de videos para determinar si su clase social tiene relación con la respuesta compasiva ante situaciones de sufrimiento del otro para lo cual los resultados arrojaron que los individuos de clase baja muestran mayor compasión por pacientes presentados en videos y en interacciones cara a cara con respecto a sus homólogos de clase alta.

De esta manera, según Keltner, Kraus, Manzo y Stellar (2012), el estudio concluye que los individuos de clase socioeconómica baja presentan más disposición de compasión por los

otros en situaciones de sufrimiento o necesidad y están más atentos a situaciones o influencias externas de hostilidad. De igual manera se logró evidenciar que la religiosidad favorece los actos de compasión y que las mujeres presentan índices más altos compasión y respuesta ante el sufrimiento del otro.

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

Luego, el autor revisa la escasa literatura empírica sobre la compasión en la educación y hace recomendaciones para futuras investigaciones.

Se destaca de este trabajo investigativo dos aspectos, el primero relacionado con la revisión minuciosa de antecedentes investigativos de la compasión en el campo de la educación y el segundo, relacionado más precisamente con los retos y oportunidades de llevar la compasión a entornos educativos.

Finaliza el documento con algunas recomendaciones específicas y prácticas para enseñar la compasión desde el aula de clases. Cabe resaltar, de acuerdo con Jazaier (2018) que dicha investigación es de carácter informal, lo que les resta confiabilidad a los resultados.

Algo similar en este ámbito, se desarrolló en una investigación donde se propuso entender la influencia de la autocompasión en el bienestar emocional de una población de adolescentes. En este estudio 90 estudiantes de una ciudad en el sureste de los Estados Unidos, de edades entre los 11 y 18 años, completaron una encuesta evaluando la autocompasión, satisfacción con la vida, percepción del estrés y el afecto positivo y negativo.

Los estudiantes fueron divididos en dos grupos: el primero conformado por 23 estudiantes de los grados 6 a 8 de un colegio privado, el segundo grupo por 67 estudiantes de los grados 9 a 12 de una institución pública.

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

Una interpretación de los resultados sugiere que desarrollar una mayor autocompasión puede ayudar a mejorar el bienestar emocional de los adolescentes, así como la necesidad de realizar intervenciones para abordar el desarrollo de una mayor autocompasión en la adolescencia temprana para combatir la aparente disminución de la autocompasión que ocurre a mediados de la adolescencia y en la adolescencia tardía. Un programa de capacitación para desarrollar la compasión, diseñado para adolescentes, podría ser de valor significativo para reforzar y prevenir esta disminución de autocompasión.

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

Respecto al género, 51,5% de la muestra, lo componen chicos y el 48,2% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 7 y 17 años, con una media de 10,53 años y la desviación típica de 0,67 puntos. Para estudiar la variable compasión, la muestra la constituyen 511 estudiantes, pertenecientes también a ocho cursos de ciclo de Educación

Primaria y secundaria del mismo colegio, respecto al género, el 58,6 % de la muestra lo componen los chicos y el 41,3% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre 7 y 17 años, la media de edad es de 11,21 años y la desviación típica de 0,73 puntos. Para realizar la investigación entre la Inteligencia emocional y la compasión, tras mortalidad experimental, la muestra está constituida por 187 estudiantes, respecto al género, 54% lo componen los chicos y el 56% chicas. La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 7 y 17 años, con una media de 10.44 años y la desviación típica de 3.73 puntos.

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

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

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

En cuanto a la compasión con religión, los resultados indican que los estudiantes que

pertenecen a una religión presentan mindfulness con una media 2.89, a diferencia de los que no pertenecen con una media de 2.53, es decir, los que no pertenecen, tienen peor capacidad de darse cuenta, prestar atención y de aceptar lo que está ocurriendo en el momento presente. Con una  $t(42) = -2.03$   $p = 0.048$ . Especialmente esta diferencia viene dada, no tanto por los estados de intención si no por la sobre-identificación, que va asociada a evitar de la experiencia presente. No existe ninguna diferencia significativa con Inteligencia emocional.

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 y una  $t(76) = -2.89$   $p = 0.005$ . Se encuentran diferencias significativas en los estudiantes que no realizan deporte con el Cociente Emocional, con una media de 57.06 con una  $t(36.09) = 3.277$   $p = 0.002$ , más concretamente en intrapersonal, con una media de 2.46 y con una  $t(83) = 2.524$   $p = 0.014$ , por lo que poseen mejores capacidades, para expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades. En interpersonal obtuvieron una media de 3.34 y una  $t(44.54) = 2.577$   $p = 0.013$ , es decir, poseen mejores capacidades también para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los demás, observando también diferencias en adaptabilidad con una media de 3.11 y con una  $t(44.54) = 3.015$   $p = 0.004$ , por lo que los estudiantes que realizan deporte presentan mejores herramientas para solucionar problemas cotidianos.

Los resultados que arroja este estudio nos permiten identificar que se ve la necesidad de entrenar 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. Que personas con puntuaciones bajas en compasión, mostraran altos niveles de ansiedad, depresión, vergüenza, miedo a fallar y burnout o síndrome de quemado. En nuestro resultado se observa que no existen diferencias significativas en general, excepto

en auto-juicio, donde las chicas se juzgan menos que los chicos.

Que los estudiantes que no practican deporte, muestra mejores puntuaciones en intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad. Por tanto, tienen mejor cociente emocional. Es importante trabajar la compasión porque reduce y permite gestionar el sufrimiento, y el sufrimiento está vinculado a las emociones negativas, entonces se podría averiguar si existe relación entre la compasión y la inteligencia emocional en niños de corta edad. Por tanto, entrenar y educar en compasión y en inteligencia emocional es importante en los centros escolares.

En otro estudio se escogieron un total de 381 alumnos de primaria y secundaria de la escuela del norte de Tenerife, en edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, estando el mayor porcentaje de la muestra en los 16 años (98,7%) y el menor porcentaje de la muestra en los 10 años (9,7%). Según Sosa (2017) ha diferenciado la muestra por género, quedando constituida por 227 hombres (59,4%) y 154 mujeres (40,3%). También se ha dividido entre alumnos que practican algún tipo de deporte (77%) y alumnos que no practican deportes (22,8%), y entre alumnos religiosos (67%) y no religiosos (17,3%).

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

También se han 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 estos 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.

Así mismo, en 'Educar desde la compasión. El escenario familiar', de Ibarra (2016) se plantea una reflexión acerca de la educación desde la ética y la moral, centrada en el valor de la compasión como Instrumento base para desarrollar otros valores altruistas, como la solidaridad, la justicia, el amor y la libertad.

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

Se obtuvo que, en los entornos en los cuales transcurre la vida de niños y adolescentes, especialmente el escenario familiar, encaminan hábitos y comportamientos en pro del desarrollo humano, la compasión como valor moral supremo, como sentimiento de reconocimiento del otro desde su identidad en el dolor y el sufrimiento en correlación responsable, bien puede pensarse como acción dirigida y constante en el entorno de relación con los demás, lo cual haría posible que se desarrollen otros valores correlativos a este como

la solidaridad, la justicia y el amor. Es aquí donde las virtudes devienen de acciones constantes en pro de la conservación y la dignidad del ser humano (buenos en sí mismos en términos kantianos); acciones que desde la repetición ejemplifican te llevarían a extenderse a quienes tienen el deber moral de educar en pro de una sociedad responsable, sostenible y precursora del bienestar del individuo y de la sociedad.

Otra investigación por referenciar es el “Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan De Pasto”, de la Universidad Mariana, en Colombia específicamente en el centro educativo Luis Eduardo Mora Osejo sede Rosario de Males, realizado por Vásquez, Caicedo y Vivanco (2014), con el objetivo de implementar una estrategia psicopedagógica que propiciará comportamientos cooperativos, compasivos, empáticos y prosociales, que claramente beneficiarán el desarrollo humano de los niños.

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

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

De acuerdo con las investigaciones revisadas, es evidente la necesidad de abordar las

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

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

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

## 6. Marco teórico

Este espacio contiene el sustento teórico y académico que se relaciona de manera directa con los planteamientos del presente estudio, por tanto, fundamentales para su desarrollo y la elaboración de un sentido para el conocimiento derivado del mismo.

### 6.1. La empatía

La empatía se entiende como aprehender las experiencias vivenciadas por el otro, un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo, este en planteamientos de Stein (2010) es un ejercicio fenomenológico intersubjetivo dado en actos espirituales que se posibilitan en la conciencia experiencial, en el espíritu del sujeto que empatiza que modifica la conciencia unitaria, agrega que “La empatía es la conciencia experiencial en la que vienen a dárseos personas ajenas” (p.113).

Aunque se reconoce la empatía como la experiencia de la conciencia ajena y de sus vivencias; se considera la aprehensión de la vivencia ajena, como el aperecibimiento del vivenciar de otro; Inicialmente, se afirma con relación a la distinción cualitativa de las conciencias subjetivas, que el error de las teorías históricas está en describir la experiencia de la conciencia ajena en general, como si los sujetos que participan en el proceso empático estuvieran constituidos por un yo puro, sin cualidades, como si estuviesen vacíos, y esta vacuidad les permite experimentar completamente la vivencia del otro como si tuviera una conciencia de la mismidad, cuando la empatía es un acto no originario. En este sentido, expone Stein (2010) que: “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, anexa Stein (2010) que 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 evolutivos. Los actos que experimenta la conciencia en el proceso empático originan a partir del conocimiento inmediato de la vivencia del otro, el cual se constituye en experiencia ajena, a partir de la comprensión externa y las tendencias implícitas. La experiencia ajena se experimenta fenómeno cognoscitivo y emocional, a pesar de no tener vínculo sentimental con el otro.

El proceso empático, de esta forma, 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 implícita)
- 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, 2010, p.27).

Entonces, 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.

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

Sobre 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 (Stein, 2010, p.13).

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

El sujeto psicofísico está compuesto por el alma y el cuerpo vivo: El alma como la unidad sustancial subordinada a leyes naturales que se manifiesta en las vivencias psíquicas singulares, que generan actos de voluntad y expresiones corporales. El cuerpo vivo se constituye en parte física, la cual se percibe externamente y ocupa un espacio; cuerpo vivo sentiente que percibe corporalmente y en el que se exteriorizan sensaciones como componentes de la conciencia y sentimientos que además de exteriorizarse, motivan actos de voluntad (Stein, 2010, p.65).

## **6.2. Ética Del Cuidado**

El primer abordaje sobre esta categoría conceptual toma los siguientes textos:

“...y nadie existe en soledad; el hambre no deja opción al ciudadano ni a la policía; debemos amar al prójimo o morir” (Auden, 2016, p. 29).

“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” (King, 1963).

La Ética del Cuidado (EC) se configura desde la psicología moral con los presupuestos de la psicóloga y filósofa norteamericana Carol Gilligan. De acuerdo con Gilligan (1982) 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.

Gilligan realiza una revolución científica de la psicología moral debido que sus planteamientos constituyen un cambio paradigmático, desde la lógica femenina. La investigadora en mención demuestra que el cuidado no es un asunto exclusivo de las mujeres, sino le compete a todo ser humano sin excepción. Los seres humanos están inclinados a la empatía para con los otros. Así, el punto central de la ética del cuidado es la responsabilidad.

Así, el actuar moral de las mujeres se centraría, con base en Gilligan (1982) en la responsabilidad que surge de la conciencia de formar parte de una red de relaciones de interdependencia con los Otros. Esto debido a que la identidad femenina está constituida de manera relacional, en relación con otro. Por ello, cuando se describen a sí mismas, lo hacen en términos de relación y no mencionan sus distinciones académicas o profesionales, al contrario de los hombres.

En este sentido, agrega que se 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” (p.3).

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

como también de sí misma, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y decisiones. Así se puede constatar que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diferencia y en el deleite de las necesidades del Otro que sufre o está soportando un dolor vital o existencial, haciendo surgir en el ser humano la compasión y el cuidado:

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 (Gilligan, 1982, p. 266).

Gilligan propone un cambio paradigmático en el desarrollo moral de todos los seres humanos, pues una persona moralmente madura será aquella que logra fusionar las dos éticas: “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” (p. 281).

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. 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:

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).

### 6.3. Cuidar de sí y del otro

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

Nel Noddings, propone una visión nueva sobre el cuidado de sí y del otro desde la escuela.

Propone tres formas de llevarlas a cabo, a saber:

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

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

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

No es otra cosa sino la inclinación a lo relacional pues:

El cuidado ético se invoca para restaurar el cuidado natural... La ética del cuidado es esencialmente relacional. Es la relación aquello a lo que apuntamos al usar la

palabra 'cuidado'. Además, el cuidador y el receptor del cuidado establecen una relación mutuamente satisfactoria (Noddings, 2009, p. 42).

La ética del cuidado no se reserva solo para unos pocos, según Noddings (2009), es: “para desarrollar la capacidad del cuidado debemos entablar relaciones en que se brinde cuidado... El cuidado no es solo para mujeres ni es algo reservado a la esfera de la vida privada” (p. 50), porque la ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva con los otros seres:

Y no es solo lo relacional, lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro. En el cuidado ético, este sentimiento está atenuado, de modo que debe ser reforzado por un sentimiento hacia nuestro propio yo ético. (Noddings, 2009, p. 40).

Y la autora es consciente que el cuidado del otro lleva hacia el propio cuidado. Otro elemento positivo del cuidado de sí y del otro es que lleva al conocimiento más profundo de sí y del otro:

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

Ahora bien, cuando el cuidador ejerce su función de cuidador se transforma en un modelo para el cuidado y que exige permanente reflexión:

Poner demasiado énfasis en el modelado implica cierto riesgo. Cuando centramos la atención en nosotros mismos como modelos, nos alejamos de quienes reciben cuidado... No solo debemos reflexionar sobre nuestra capacidad como cuidadores, sino también sobre nuestro rol de modelos (Noddings, 2009, p. 44).

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

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

El cuidado desde la escuela requiere ciertos requisitos para que tome fuerza: se debe pensar en ello:

Una escuela dedicada a cuidar de sus niños tiene que promover en forma permanente una discusión sobre el significado del cuidado. Los maestros deben tener tiempo para hablar entre ellos de los problemas en que se enfrentan y los alumnos deben aprender a detectar y apreciar el cuidado.

Además, crear el clima para el cuidado y para pensarlo desde la academia, en un clima de cuidado y de confianza se puede informar, motivar y alentar a los estudiantes que manifiestan intereses académicos especiales. El cuidado requiere que se preste atención a los individuos y los individuos tienen intereses diferentes (Noddings, 2009, p. 69).

Según la autora, con los niños se debe tener precaución para no dejar a media marcha el cuidado porque ellos lo aprenden de esa manera, una de las condiciones esenciales para aprender a ser cuidado es la continuidad. Los niños necesitan saber con certeza que los adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo.

Así mismo, desde esta fuente 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” (p. 63). Y continúa la autora:

Cuidando aprendemos a valorar los esfuerzos de los otros, a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado. A medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar (Noddings, 2009, p. 71-72).

Noddings sabe que, para poder realizar las dos primeras propuestas, a saber: el cuidado

como elemento relacional y su respectiva implementación en la escuela de hoy es absolutamente necesario el tercer elemento: el diálogo. Ella propone el diálogo como:

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

Si se busca crear una relación intensa y bien fuerte, hay que conocer al otro:

El diálogo es el medio por el cual nos enteramos de lo que el otro quiere y necesita y es también el medio por el que controlamos las consecuencias de nuestros actos. El diálogo siempre exige que se preste atención al otro participante y no solo al tema que se discute; El diálogo proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse. Una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al 'otro' con el que se ha entablado el diálogo (Noddings, 2009, p. 46).

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

Hay que insistir con Noddings que el diálogo, no es la meta en sí misma, sino entender al otro y en la medida en se entienda al otro las relaciones serán más fluidas y el cuidado mutuo brotará con mayor facilidad. Es un enriquecimiento mutuo, en la medida en que más se conoce al otro induce a crear lazos más fuertes que impiden la fácil ruptura de dichas relaciones y llevan a pensar en aumentar la capacidad relacional y de cuidado.

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 les muestren a los niños cómo cuidar, hablen con ellos regularmente sobre el cuidado y les den muchas oportunidades de practicarlo. No nos equivocaremos si elegimos un modo de vida caracterizado por

el cuidado, y no nos debe faltar el valor para lograr que los jóvenes desarrollen esta sensibilidad (Noddings, 2009, p. 96).

Noddings sabe plenamente que está sembrando en los niños y en los jóvenes las semillas de la paz:

Me gustaría que los alumnos desarrollaran una sensibilidad por el cuidado tan profunda, que la sola idea de causar daño a otro ser humano fuera casi impensable. Lo importante es comprendernos mejor a nosotros mismos y, a través de esa comprensión, generar un clima moral en el que los niños estén menos expuestos a cometer actos violentos y malintencionados. Los niños de hoy en día necesitan con urgencia aprender a cuidar de sí mismos y de las personas más cercanas a ellos. Es obvio que la gente que se siente cuidada y que ha aprendido a cuidar de los demás es menos propensa a cometer actos violentos. (Noddings, 2009, p. 82).

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

## 7. 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.

Acorde a lo expuesto con antelación se adopta el enfoque metodológico cualitativo, para ello se toma como fundamentación las dimensiones que a continuación se exponen según el referente Oviedo (2014) así:

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.

### **7.1. Enfoque de Investigación**

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

Los rasgos cualitativos presentes en este trabajo según Oviedo (2014) 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, maestros, en relación con el fortalecimiento de la cultura empática.

## 7.2. Diseño Metodológico

En coherencia con el enfoque de investigación, la presente propuesta tiene las características propias del tipo de investigación crítico social. El enfoque en mención para López (2011) 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 cual se inserta la investigación.

En este sentido, la ciencia crítica 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. (López, 2011, p.34)

Además, 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, según López (2011) en todas las fases del trabajo e implica, 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, 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.

En este estudio, el diseño metodológico asumió la forma de Investigación-Creación-Innovación, desarrollándose a partir de las siguientes fases:

### 7.3. 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 la siguiente figura uno:

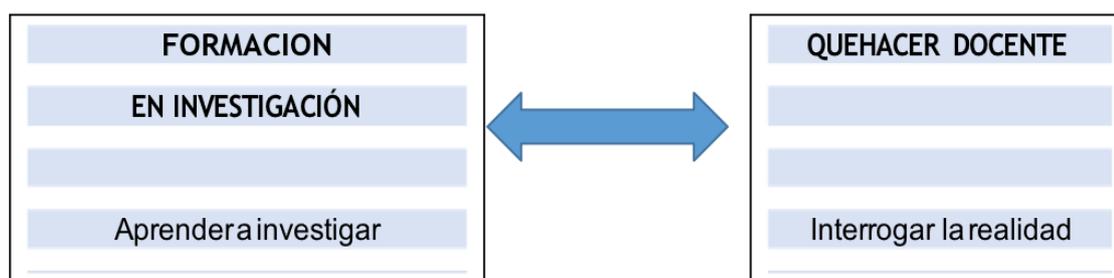


Figura 1. Vínculo Formación en Investigación-Quehacer Docente

Fuente: Oviedo (2014)

### 7.4. 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.

### **7.5. 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.

### **7.6. 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.

### **7.7. 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.

### **7.8. Actores de la experiencia**

La población participante de la investigación es la comunidad escolar de la Institución Educativa Ángel María Paredes, ubicada en la comuna 7 de la ciudad de Neiva, es una institución de carácter público y mixta ofrece el servicio en forma diurna calendario A en jornadas mañana y tarde, desde preescolar hasta grado noveno, alberga aproximadamente

1050 estudiantes que oscilan entre los 5 y 16 años de edad provenientes de distintas comunas de la ciudad, cuenta con una sede en donde se desarrolló la investigación, la sede Luis Calixto Leiva, allí se orienta la básica primaria, cuenta con (400) cuatrocientos estudiantes en la jornada de la mañana y doscientos (200) en la jornada la tarde, que oscilan entre las edades de 5 a 14 años.

Según la caracterización realizada a comienzo del año 2019 se encontró que en un 80% de las familias manifiestan vivir en un barrio en donde su ambiente que le rodea es sano, sólo un 20 % argumenta vivir en zonas vulnerables, un 56% manifiestan vivir con ambos padres; en un 44% con ausencia de uno de ellos, el 41% viven solo con su madre, lo cual nos indica que ellas son cabeza de hogar; el 19% viven en familias recompuestas, de los niños y niñas aprovechan su tiempo libre asistiendo a clubes deportivos o académicos, en un 15% padecen enfermedades que reciben tratamiento médico.

Se escogió al grado quinto 503 de la jornada de la tarde, debido a la facilidad en el acceso a esta población, ya que una de las investigadoras, es la directora de grupo y orienta la mayor parte de áreas, este grupo cuenta con 38 estudiantes, 20 hombres y 18 mujeres, con edades entre los 9 y 13 años; es un grupo con características homogéneas, en su mayoría encontrando niños y niñas dinámicos, participativos, alegres y espontáneos. Un 44 % conviven con papá y mamá, un 17 % familia compuesta, un 21 % solo con la mamá, un 13% abuelo y finalmente un 4% familia extendida. El estrato socioeconómico que presentan oscila entre el estrato 1, 2 y 3, donde un 50 % es estrato 1, un 42 % estrato 2 y un 8% estrato 3. La muestra de los participantes fue de carácter voluntario, participaron 15 estudiantes, 10 mujeres y 5 hombres.

Es importante tener en cuenta para la descripción de actores, que se les hará una breve descripción comportamental y actitudinal desde la parte personal, académica, social y escolar de los partícipes, identificados con la letra P. La numeración asignada a cada uno de los integrantes se encontrará: (p1, p2...p15).

### 7.5. Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos aplicados permitieron obtener información sobre las motivaciones, pensamientos y sentimientos de los niños y las niñas, proporcionando así datos para diseñar la propuesta metodológica. En busca de establecer un vínculo más directo y mayor flexibilidad en la aplicación, se aplicaron técnicas cualitativas, destacando las siguientes ventajas:

- a. Acceso para abordar sentimientos, motivaciones y actitudes de los niños y las niñas.
- b. Mayor participación de los diferentes actores.
- c. Enriquecimiento de la lluvia de ideas en los niños y niñas.
- d. Variedad en la expresión de ideas, agilidad y disminución en el tiempo para la toma de decisiones.

Los instrumentos de tipo cualitativo utilizados en la recolección de la información fueron:

**La observación participante.** El observador tuvo una intervención tanto externa (actividades) como interna (sentimientos y emociones). En palabras de Goetz y Le Compte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria. Esta técnica permitió observar la realidad social de forma directa y multiplicidad, se describió en el momento que está ocurriendo, se pudo realizar así estén dispuestos a cooperar los niños o no, facilidad al conocimiento de datos restringidos, acceso a los patrones verdaderos de comportamiento y una nutrida descripción.

**Grupo nominal.** Permitted que todos los integrantes expresaran sus ideas y en las etapas de

recolección de datos intercambiaran información, llegar a un consenso, facilitando la participación desempeñándose como impulsor a los miembros de un grupo, identificar problemas buscándoles soluciones y tomar sus propias decisiones.

**Entrevista.** Esta permitió comprender más que explicar, comprender que no hay respuestas correctas (no evaluar las respuestas), explorar en detalle y facilitar la flexibilidad, abordar cada situación presentada, escuchar y escribir información y se presentó una relación de confianza y entendimiento.

**Grupos de discusión.** Se formaron grupos entre 5 y menos participantes en los cuales se intercambió información, lograron el consenso, facilitaron la participación de sus miembros, buscaron soluciones y tomaron decisiones.

## **7.6. Procesamiento de la información**

Esta etapa se desarrolló en dos momentos:

1. Sistematización de la información recolectada en los talleres.
2. Sistematización de la experiencia vivida.

En el primer momento, el propósito era identificar los principales patrones comunes con relación a los saberes sobre Compasión. Para ello se subió el procedimiento del análisis inductivo o de textos libres el cual implicó la reducción del texto en códigos.

Los pasos fueron:

Primero, 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.

Luego 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.

A continuación, 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. 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.

Para, por último, 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.

Respondiendo al numeral 2, ¿Cómo se hizo la sistematización de la experiencia? Se tuvo en cuenta la metodología de sistematización orientada a responder preguntas como: ¿Cuál fue la naturaleza de la investigación, ¿Qué se realizó?, ¿Cómo y para quién?, ¿Cómo influyeron las dimensiones culturales, económicas, geográficas, institucionales, políticas y psicosociales en el diseño e implementación de la investigación?, ¿Cuáles procesos se produjeron durante la investigación que no fueron previstos al inicio?, ¿Cuáles problemas se encontraron durante la investigación y cómo se resolvieron?, ¿Qué aprendieron los participantes en la experiencia?, ¿Cómo se produjo el aprendizaje?, A estos criterios se suman las características de los participantes, entre otros, lo cual se presenta con mayor amplitud en el texto de matrices descriptivo.

### **7.7. Elementos éticos del estudio**

Para la realización del estudio se tuvieron en cuenta los aspectos de: Derecho a la privacidad (en relación con 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.

Además, en seguimiento de lo planteado por Oviedo (2014) se tomaron medidas de comprensión y contención emocional para prevenir lesiones a la integridad física, psicológica y social de las personas que participaron la investigación. Se obtuvo el consentimiento de los docentes para el desarrollo de las actividades.

## **8. Hallazgos (Resultados)**

En este apartado se presentan los resultados de los análisis obtenidos. En ellos se mostrarán las generalidades y particularidades propias de la población vinculada.

Destacándose las variables que han influido en los comportamientos y actitudes de las estudiantes poco compasivas, de acuerdo con su contexto, escenario en el que se encuentran inmersos y el impacto que ha generado el neoliberalismo en la educación pública del país.

A través de los talleres desarrollados con la población, se contribuyó al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva. A continuación, se puede apreciar la descripción de actores y escenarios de la institución educativa.

### **8.1. Descripción de actores y escenarios**

En este primer acápite de resultados, se describen detalladamente las generalidades y particularidades propias de la población vinculada; además de otros factores que han influido en los sentimientos, emociones, comportamientos y actitudes de los estudiantes que tienden a ser poco compasivas en su entorno social y educativo.

#### **8.1.1. Descripción de actores**

El grupo escogido para la investigación fue el grupo 503 de la Sede Luis Calixto Leiva jornada tarde, compuesto por 38 estudiantes, 17 niñas y 21 niños, es un grupo homogéneo y

sus edades oscilan entre los 9 y 13 años, los 15 estudiantes que participaron fueron voluntarios y se observó que tenían relaciones sociales inestables, tanto con los compañeros, como con los docentes y familia, sin embargo cuando se trabajaron y aplicaron los cinco talleres con la población seleccionada, ninguno se negó, siempre se dispusieron a ser partícipes de los talleres y colaboraron en el desarrollo total de los mismo en el tiempo que se les asignaba para cada uno.

Se evidenció una agradable participación, organización y muestras de diferentes expresiones sentimentales y afectivas con las actividades, ya que les entusiasmaba lo lúdico, lo creativo, lo expresivo; los quince estudiantes, pudieron trabajar durante nuestra investigación, de manera espontánea, libres de prejuicios, miedos o indiferencias.

Los talleres se abordaron teniendo en cuenta la cotidianidad desde sus experiencias, vivencia, escuchando a los otros, compartiendo sus sentimientos e intentando comprender por lo que cada uno pasaba, esto nos permitió hacer los análisis respectivos de nuestra investigación. A continuación, se presenta una breve descripción comportamental y actitudinal desde la parte personal, académica, social, escolar de los estudiantes partícipes, identificados con la letra P.

P1. Es una niña de 11 años, vive con papá, mamá y hermano, en el barrio Cuarto centenario, bastante aislado de la escuela, tanto su papá como mamá se preocupan por llevarla y traerla a la escuela, sin falta alguna; es una niña con alta conducta pro social, feliz, tranquila, organizada, se preocupa por sus compañeros, ha pertenecido a la brigada de primeros auxilios lo cual le ha permitido compartir sus conocimientos en las capacitaciones realizadas dentro de la institución educativa, se destaca por su reflexividad y crítica frente a los temas en clase, en su tiempo libre escribe e interpreta canciones de amor y practica el porrismo, demuestra enojo y apoyo cuando se presenta alguna injusticia. En el desarrollo de los talleres estuvo muy participativa, siempre daba sus opiniones y reflexiones con total espontaneidad, poco le

gustaba trabajar en grupo por que se quejaba de que algunos compañeros molestaban y hablaban mucho y ella prefería trabajar sola.

P2. Es un niño de 11 años, vive con su mamá y su padrastro, en el barrio Jorge Eliecer Gaitán, contiguo a Calixto, alguno de ellos siempre lo llevan y traen a la escuela, sin falta alguna; su capacidad intelectual es sobresaliente, ha ocupado el primer puesto en todos los periodos, es destacado por su rendimiento académico dentro de la institución, es responsable, estudioso, investigador; se adapta fácilmente a los ambientes, es organizado, juicioso, este año obtuvo el reconocimiento como uno de los cinco mejores escritores de cuentos ambientales que le otorgó la Alcaldía de Neiva y la Secretaria de Cultura Municipal, representando a la institución en un concurso intercolegial realizado en Junio, donde participaron 130 escritores de los colegios públicos y privados, en el tiempo libre se dedica a dibujar y colorear, a leer e investigar los temas que se verán en cada clase, mostró gran interés durante el desarrollo de los talleres, siempre con su sentido de responsabilidad y organización demostró su liderazgo y participación.

P3. Es un niño de 11 años, en estos momentos convive con su mamá y padrastro, no tiene hermanos, viven en el barrio Obrero, llega a la escuela solo y se regresa a casa solo; es respetuoso, colaborador, amigable, tolerante, presenta unas conductas sociales acordes a una sana convivencia, tiene dificultades con su responsabilidad y compromiso en sus quehaceres académicos, esto se relaciona probablemente con el poco cuidado y la falta de acompañamiento afectivo y pedagógico debido a que sus papás están separados y en ocasiones convive con uno de ellos, pero no se responsabilizan de él, ha sido tal el abandono que estuvo siendo atendido y vigilado por el Instituto Colombiano de bienestar familiar, en su tiempo libre ve televisión y juega video juegos, en el desarrollo de los talleres se mostró tímido al participar y pocas veces habló.

P4. Es una niña de 11 años, convive con mamá, papá y dos hermanas, vive en el barrio

Altico, llega y se va sola; es muy independiente, es cuidadosa, responsable, tolerante, colaboradora, tranquila y respetuosa, presenta un rendimiento académico destacado, es de temperamento muy fuerte, es proveniente de Venezuela, y sus compañeros la discriminan a diario por su acento, a tal punto de llamarla con el alias de “Maduro”, a pesar de esto, la niña ignora los comentarios y continua con sus deberes académicos, argumenta que en su casa le han enseñado a no prestar atención a ese tipo de comentarios; en su tiempo libre ayuda en los quehaceres de la casa debido a que papá y mamá trabajan, juega con sus hermanas y ve televisión. En el desarrollo de los talleres se caracterizó por ser participativa, colaboradora y su trabajo en equipo.

P5. Es una niña de 11 años, convive con su mamá, su padre falleció, vive en el barrio San Carlos, su abuelo es el encargado de llevarla y traerla a la escuela, ya que maneja un taxi propio; es colaboradora, extrovertida, chistosa, le gusta participar en las actividades que se realizan en la institución, específicamente en la danza. en torno a su aspecto comportamental, presenta expresiones verbales agresivas, conflictiva con sus compañeros, a tal punto decir comentarios para generar burla, en ocasiones su enojo e ira, obstaculiza la sana convivencia; su rendimiento académico es bajo y no presenta compromiso ni interés por mejorar, en su tiempo libre practica danzas con un grupo al que pertenece, ve televisión y chatea con sus amigos; en el desarrollo de los talleres se mostró muy interesada y colaboradora.

P6. Es una niña de 11 años, convive con papá, mamá y hermana, vive en el barrio Américas, alguno de sus padres siempre la llevan en moto a la escuela; le gusta participar en actividades, es muy colaboradora con las actividades institucionales, su personalidad denota ser una niña con baja autoestima, ya que se siente discriminada por su contextura gruesa, y esto resulta ser un problema para ella ya que sus compañeros la definen como “gorda” afectándola en su manera de relacionarse, pues maneja palabras grotescas, rodeadas de agresividad y temperamento fuerte; en su tiempo libre colabora en casa y ve televisión, en el

desarrollo de los talleres mostró colaboración y buena participación y expuso su descontento por su contextura, se notó su interés por ser escuchada.

P7: Es una niña doce años, que convive con sus padres y hermana, vive en el barrio Santa Isabel, su padre la lleva y trae a la escuela sin falta alguna; es tolerante, tranquila, introvertida, académicamente es responsable, participativa en las actividades institucionales, su conducta social es pacífica y le gusta escuchar a sus compañeros, pero es una niña sensible frente a gritos o cosas que le salen mal en el estudio o en casa.

P8: Es un niño de trece años, el mayor de todos, convive con su mamá, padrastro y hermanos, vive en el Cuarto Centenario, lejos de la escuela, a veces su padrastro o moto taxistas; es el único repitente del grupo, se interesa por las actividades que se realizan en la institución, especialmente en jornadas de aseo y embellecimiento de la escuela donde resalta el amor por hacerlo, es colaborativo y solidario con docentes y compañeros; su rendimiento académico es regular y, sin embargo tiene buena fluidez verbal, se destaca por ser uno de los mejores en cuanto lectura en voz alta, es un niño crítico, reflexivo y aporta argumentativamente temas que le inquietan, en ocasiones reitera que no le gusta las matemáticas.

Se siente discriminado por sus compañeros de clase por su tono de piel y sudoración excesiva (por esta razón, el niño se ve afectado por la condición fuerte de su sudoración, ya que en las clases de educación física o en días bastantes calurosos se intensifica un olor particular, entonces sus compañeros imprudentemente lo aíslan. Esto desata en él furia y aislamiento con los que lo rodean y prefiere trabajar solo), en el desarrollo de los talleres mostró mucho interés por los temas, participaba y levantaba la mano para dar aportes.

P9: Es una niña de doce años, convive con papá y mamá, es hija única, vive en el barrio San Carlos, alguno de sus padres la llevan y traen a la escuela en moto, sin falta alguna; presenta una conducta pro social baja, con frecuencia muestra intolerancia y es conflictiva con

sus compañeros, su tono de voz es fuerte y responde con gritos, constantemente agrede físicamente a sus compañeros es una manera de resolver los problemas y diferencias, argumenta que sus padres le han enseñado que no se debe dejar de nadie, académicamente presenta deficiencias en áreas especialmente la matemáticas; le gusta participar en los actos culturales haciendo presentaciones en danzas, en su tiempo libre se dedica a chatear con sus amigas y a ver televisión. En el desarrollo de los talleres mostró su interés por participar y colaborar sin embargo observando su carácter con sus intervenciones ya que como dije anteriormente habla casi gritando.

P10: Es una niña de once años, convive con papá, mamá y dos hermanas, vive en las Palmas, alguno de sus padres la recogen y llevan en moto, con algunas faltas a la escuela, porque su madre se encontraba en embarazo; su carácter es fuerte es intolerante, conflictiva y temperamental con sus compañeros, maneja un vocabulario soez, suele enfrentar conflictos con agresiones verbales a sus compañeros; afirma ser muy antipática con su hermanita menor debido a que nació este año y dice que ella era la menor y le quitaron el trono de niña consentida pues ahora la atención ha recaído sobre la bebé. En clase poco le gusta participar, le gusta hacerse en los últimos puestos, poco le gustan las matemáticas. En el desarrollo de los talleres participó sin inconvenientes y se mostró muy atenta y colaboradora.

P11: Es un niño de doce años, convive con su abuela, en el barrio los Machines, relativamente lejos, a tal punto que se trasporta solo hasta la escuela, ya que sus padres se encuentran en Bogotá trabajando, es introvertido, tímido, tolerante, busca solucionar los conflictos pacífica y adecuadamente, presenta problemas de comunicación y a la vez de pronunciación de palabras en las conversaciones con los compañeros, es responsable, académicamente le va bien, este año fue elegido representante de grupo, pero decidió renunciar debido a las constantes reclamos de sus compañeros por no cumplir con sus propuestas, y por falta de apoyo familiar, en el desarrollo de los talleres participó pero pocas

veces habló y sus respuestas fueron muy breves.

P12: Es un niño de once años, convive con mamá, papá y hermanos, en el barrio la Colina, su padre lo lleva y lo trae a la escuela, sin falta alguna; presenta una alta conducta pro social, es responsable, juicioso, amigable, tolerante, académicamente está en un nivel bueno, se esfuerza por realizar las cosas de la mejor manera, le gusta el deporte especialmente el futbol en ocasiones juega bruscamente con sus demás compañeros, en el desarrollo de los talleres se vio muy entusiasta tranquilo y participativo.

P13: Es una niña de diez años, de padres separados, convive con su mamá, en el barrio la Colina, se transporta en moto taxi sin falta alguna en la escuela; presenta unas características prosociales relevantes, es introvertida, tímida y callada es juiciosa, responsable, con nivel académico bueno, es colaboradora, en clase poco le gusta participar, en el desarrollo de los talleres participó sus respuestas verbales fueron cortas.

P14: Es una niña de diez años, convive con su madre abuela y hermana, viven en la Loma de la Cruz, en ocasiones se va sola a la escuela y casi siempre la recoge su madre, sin falta alguna; es juiciosa, responsable, ha bajado su rendimiento académico, en este año sus padres se separaron y su atención se ha centrado en ello, constantemente llora y se refugia en sus amiguitas del salón, presenta sentimientos de tristeza y desesperación por esta situación, que la ha impactado psicológicamente, con frecuente faltaba a clases, le gusta en inglés y su deporte favorito es el patinaje, en el desarrollo de los talleres se mostró muy tranquila y participativa.

P15: Es una niña de once años, convive con papá, mamá y hermanos, vive en el Cuarto Centenario, su padre la lleva y recoge en la moto, sin falta alguna; es introvertida, tímida, responsable, ordenada, presenta un nivel académico bueno, cuando se siente ofendida suele responder agrediendo a sus compañeros con palmadas, en su tiempo libre colabora en los quehaceres de su casa, juega con su hermana y ve televisión, en el desarrollo de los talleres

mostró gran interés, colaboró en las actividades lúdicas e hizo sus aportes respectivos.

### **8.1.2. Escenario de experiencia**

La población participante de la investigación es la comunidad escolar de la Institución Educativa Ángel María Paredes, ubicada en la comuna 7 de la ciudad de Neiva, es una institución de carácter público y mixta ofrece el servicio en forma diurna calendario A en jornadas mañana y tarde, desde preescolar hasta grado noveno, alberga aproximadamente 1050 estudiantes que oscilan entre los 5 y 16 años de edad provenientes de distintas comunas de la ciudad, cuenta con una sede en donde se desarrolló la investigación, la sede Luis Calixto Leiva, allí se orienta la básica primaria, cuenta con (400) cuatrocientos estudiantes en la jornada de la mañana y doscientos (200) en la jornada la tarde, que oscilan entre las edades de 5 a 14 años.

Según la caracterización realizada a comienzo del año 2019 se encontró que en un 80% de las familias manifiestan vivir en un barrio en donde su ambiente que le rodea es sano, sólo un 20 % argumenta vivir en zonas vulnerables, un 56% manifiestan vivir con ambos padres; en un 44% con ausencia de uno de ellos, el 41% viven solo con su madre, lo cual nos indica que ellas son cabeza de hogar; el 19% viven en familias recompuestas, de los niños y niñas aprovechan su tiempo libre asistiendo a clubes deportivos o académicos, en un 15% padecen enfermedades que reciben tratamiento médico.

Los escenarios en donde se desarrolló la investigación corresponde a Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto, ubicada en la comuna 7 de la ciudad de Neiva, el barrio donde está situada es el barrio Calixto, un barrio con alrededor de 70 años de construido, las casas del barrio son grandes y su estrato socioeconómico es 3, se encuentra ubicado muy

cerca al centro de la ciudad, y a los alrededores encontramos avenidas de gran trayectoria histórica como lo fue la estación del ferrocarril, también cuenta con establecimientos comerciales, supermercados, restaurantes y la única plaza de mercado campesino dentro de la ciudad ubicada a tres cuadras de la escuela, así mismo encontramos entidades estatales como lo son el Hospital Universitario de Neiva, las instalaciones de la Electrificadora del Huila, Secretaría de Salud Departamental, Universidad Abierta y a Distancia UNAD, entre otros.

Por ser un barrio cercano al centro, los propietarios de las casas poco a poco las han vendido para construcción de establecimientos comerciales, la población que existe en estos momentos son personas mayores de edad, por este motivo se cuenta con una mínima población propia de la comuna, ya que la mayoría de los estudiantes provienen de distintos barrios de la ciudad; los pertenecientes a esta comuna son los barrios: Jorge Eliecer Gaitán y el barrio el Obrero; los demás estudiantes vienen de las siguientes comunas, de la comuna 4, el barrio Altico; de la comuna 5, los barrios Colina y Loma de la Cruz, de la comuna 6, los barrios Santa Isabel, Cuarto Centenario, de la comuna 8, las Américas y San Carlos; y la comuna 10, los barrios Palmas y Machines.

La sede cuenta con unas instalaciones bastante amplias, la construcción abarca una cuadra completa, cuenta con 12 salones una biblioteca, una sala de informática, sala de profesores, un restaurante, recientemente fueron remodelados los baños, tiene una cancha de futbol y patios amplios con árboles gigantes de mangos, esto es muy atractivo para los estudiantes que en las cosechas se deleitan de esa fruta, aprovechamos estos espacios y desarrollamos gran parte de los talleres al aire libre, en el desarrollo del taller de encuadre se encontraron con una grata sorpresa los acompañó una iguana que se paseaba por el patio, lo interesante fue que los niños se mantuvieron en sus lugares asignados y continuaron con el desarrollo del taller sin problemas, se esperaba que por ser niños su reacción fuera de desordenarse y corretear detrás la iguana; así también utilizamos el salón de clase y la biblioteca.

Sin embargo, por ser una escuela pública no es desconocido el impacto acrecentado del neoliberalismo en la educación pública, se ve reflejada en la baja calidad de algunos sectores educativos, alta deserción, diferencias en la cobertura, desigualdades personales y locales; con un sistema segmentado, excluyente y polarizado entre instituciones públicas e instituciones privadas y la diferencia entre los del centro y la periferia. Se encuentra un currículo más o menos oculto de la economización del mundo, se observa el desencanto de los estudiantes y se constatan las múltiples formas de abandono escolar y de violencia en las escuelas.

En nuestra institución educativa Ángel María Paredes, sede Calixto Leyva, es un claro ejemplo de los constantes cambios en las diferentes facetas de la vida de los estudiantes, propio de la dinámica del neoliberalismo y culturas dominantes, que ha traído consigo el individualismo, repercutiendo directamente en la cultura y anulación progresiva de los sectores y comunidades locales más vulnerables, así como en la despersonalización del individuo, convirtiéndolo como una especie de “objeto sin valor” que resulta con características de ser indiferente al dolor ajeno, altos índices de violencia social, de empobrecimiento creciente, e inestable, acompañado de incertidumbres, inseguridad, escasez, angustia, depresión, rupturas familiares e incapaces de ejercer un rol o autonomía dentro de plantel educativo, que le impide concientizarse de la realidad por la que transita; aumentando el deterioro y empobrecimiento de su espiritualidad.

Se puede visualizar varios conflictos que hace parte de la cotidianidad y la dinámica sociocultural de la institución, que presentan una característica *sui generis*, pues la mayoría de la población estudiantil evidencia notablemente violencias de todo tipo, propias de la cultura en la que se encuentran inmersos y que los va direccionando, ocasionando consecuencias a nivel personal, social, psicológica, académica y familiar.

## **8.2. Texto descriptivo de matrices**

Este momento se desglosa de la siguiente manera:

### **8.2.1. Saberes y prácticas sobre la compasión de los niños y las niñas participantes**

Inicialmente se organizó una observación directa en la escuela Luis Calixto Leyva, sobre los diferentes sentimientos, acciones y actitudes en los niños, las niñas, la coordinadora y las maestras de la jornada de la tarde, sobre esta indagación se inició la planeación de una serie de talleres que nos llevara a diseñar una propuesta pedagógica para fomentar la compasión en los diferentes actores de la escuela.

Los niños y niñas mostraron gran aceptabilidad y gusto por participar en la investigación. En el primer momento se realizó un taller de acercamiento llamado “El tesoro y yo” con el cual se pretendió reconocer las situaciones que ocasionan sentimientos y emociones en los niños y las niñas, el tiempo estimado fue de dos (2) horas y se determinó en cinco (5) momentos fundamentales: 1. Bienvenida y motivación, 2. Explicación de la actividad a realizar, 3. Desarrollo de la actividad, 4. Plenaria de lo realizado, 5. Evaluación.

La primera entrada los motivo mucho y se sintió un silencio total en el grupo al ver el saludo, la invitación a participar en la investigación y el relato contado de lo que se realizaría (se dio por medio de un guion presentado por títeres – las presentadoras fueron las mismas investigadoras). Hubo un diálogo sobre qué era la verdad y su importancia. Posteriormente se dio libertad para salir al patio de la escuela donde leerían unos enunciados, reflexionarían y escribirían su sentir.

Finalmente se analizó detalladamente las actitudes, comportamientos, expresiones, gestos y escritos de los niños y niñas, adquiridos a través del diario de campo, fotos, videos y registro de observación directa. Un segundo taller llamado “La compasión en mí”, buscando explorar saberes en los niños y niñas que conllevaran a la identificación de la compasión en cada uno de ellos y ellas. Se inició con el tradicional juego “El gato y el ratón” luego se ejecutaron tres momentos:

1. Explorando saberes; se dieron unas situaciones, donde sus opiniones fueron expresadas escuchándose unos a otros con respeto y levantando la mano el que quería expresar su sentimiento.
2. Explorando vivencia, donde representaron situaciones vividas y 3. Se finalizó con un conversatorio sobre las situaciones.

El tercer taller llamado “El camino de la compasión, Yo y el próximo”, buscando sensibilizar a los niños y las niñas frente al sufrimiento propio y ajeno acercándolos a su actuar diario. Su motivación se dio con el juego “Ponchado americano” luego: 1. Explorando saberes: se realizó un dialogo sobre las acciones realizadas en el juego y los sentimientos vividos. 2. Explorando vivencia: en octavos de cartulina representaron los sentimientos vividos. Un cuarto taller “La caja de cicatrices” su finalidad era reconocer los dolores propios para evitar los ajenos” la motivación fue con música de relajación.

Se inició haciendo el relato asimilándolo a un lugar fresco, tranquilo, esto combinado con aromas, donde recordarían las heridas que cada uno tiene, lo que la ocasionó y lo que dejó, posteriormente con mucha tranquilidad haría su escrito, luego el que quisiera contarlo lo podía hacer y después ese dolor seria depositado en “la caja de cicatrices” al depositarla cambiaria ese sentimiento por otro encontrado al lado de la caja. Finalmente se realizó un quinto taller llamado “Yo y el mundo” se pretendió identificar la Compasión que les genera las narraciones y las imágenes en los niños y las niñas.

En este taller se narró una historia como motivación, en explorando saberes se hizo un conversatorio sobre ésta. Posteriormente se facilitaron unas imágenes de personas en situaciones con dificultad. Luego en subgrupos de tres integrantes harían comentarios sobre la situación y finalmente realizan un escrito al respaldo sobre la situación observada y lo comentado.

De la implementación de estos talleres se aprendió a conocer los sentimientos y emociones, a gozar y sobre todo la gran necesidad de entender y de ser escuchados nuestras niñas y niños. Donde por falta de este conocimiento acerca de nuestros estudiantes por parte de nosotros como educadores, no estamos aportando a una acertada formación en la paz, en la ética del cuidado, en una cultura empática y por su puesto insensibles al dolor o sufrimiento del otro.

### **8.2.2. Voces de los niños y las niñas participantes**

“Mi familia se aleja de mí” (P.4); “Me dicen gorda” (P.6); “Cuando me pegan” (P.7. P8 y P3); “Estoy sola” (P. 14); Me siento feliz cuando: “Me hablan” (P.8); “Veo que adoptan un animalito” (P.1); “Me abrazan” (P.13 y P 9); “Me escuchan” (P.1).

Qué cosas me hacen enojar: “Cuando me regañan y me pegan” (p.13 y p6); que me griten y digan groserías (P. 8. P5. P4. Y p10); “Que no me den comida” (P. 3). Cuando me enojo yo: “Lloro” (P11 y P10); “Golpeo todo” (P1).

Qué me produce tristeza: “Cuando me dicen cosas feas” (P15); “Los castigos” (P.12); “Ver animalitos tristes” (P.1).

Cuando me siento triste yo: “Me pego” (P.3); “Me quedo solo en lugares” (P. 12). Me da miedo cuando: “Me dejan sola” (P. 15).

Cuando tengo miedo yo: “Amenazo” (P. 6); “Me tapo con cualquier cosa” (P. 12).

Me siento valiente cuando: “Le pego a alguien” (P. 3); “Me escondo en la cobija” (P.2). Lo

que más amo es: “Estar con mi familia” (P. 10).

“Todos cometemos errores y pues yo me siento triste porque el profesor se siente enojado” (P.10); “Yo sentí el dolor en mí también” (P.4); “Yo sentí miedo porque cuando Herrera se cayó y se fracturó la mano, yo estaba ahí a su lado y no sabía qué hacer, si ayudarlo o llamar a alguien” (P. 6).

“Pues como me regaña mi madre a mí me hace sentir muy mal porque mi mamá me regaña de otra forma que todas las madres regañan a todos sus hijos, mi mamá me regaña es con madrazos otras veces me pega es con un alambre” (P. 8).

“Los papás castigan por una razón por que primero hicieron algo mal y los castigan para que analicen las cosas y piensen mejor” (P. 4)

“Comenta que a su compañero Sebastián que le dicen huevo (originado porque una vez llegó con el peinado super bajo, casi rapado), para estas palabras “huevo” e insultos son bullying (le dicen también huevas) hoy comí de desayuno huevos en este dibujo demuestra cómo y quiere explicar la tristeza que refleja Sebastián cuando le dicen estas palabras” (P. 2).

“Una niña estaba en el salón de nuestra clase, ella llegó aburrida porque su perrito estaba enfermo, vino la mamá y le dijo que se fueran para la casa porque el perrito había fallecido, la niña se puso a llorar, porque el perrito la había acompañado mucho tiempo. Cuando ella llegó a clases y nosotros la abrazamos y le dijimos que no se pusiera triste que nosotros la acompañábamos cuando se sintiera triste” (P. 5, P 9, y P10).

“Me paso algo en mi familia con mi papá, que cuando yo me iba para la tienda mi papá se quedaba solo con mi hermana y ella le decía que la tocara, manoseara y mi mamá denunció a mi papá por eso. Mi mamá tiene lástima por haberlo denunciado, yo sé quién es mi papá y yo lo quiero mucho y no quiero que se vaya a la cárcel, por eso siento ese dolor y me causa tristeza y lastima. También odio que me pongan apodos y me ponen el pie para que yo me caiga y eso me da rabia” (P.7).

“Me dicen gorda desde muy pequeña en el colegio, en mi casa mi papá me da todo, me consiente, es muy bueno, nunca me niega nada, pero me dice que estoy gorda que yo no ayudo a nada, que soy muy perezosa. Que de comer mi mamá me lleva a donde doctores, pero yo no quiero enflacar, pero yo quiero una ayuda psicológica, a mí me dicen que daño todo, pero yo no lo hago porque quiera, sino porque no aguanto, yo quiero y necesito un psicólogo. Quiero que me puedan ayudar, quiero salir de esto, yo quiero ayudarme y ayudar a los demás” (P.6).

“Mi mamá me trata mal y dice que me va a abandonar. Pues nunca han pasado un cumpleaños conmigo, mi papá tampoco, siempre me desprecian y prefieren a mi hermana. Me duele mucho y espero que no le pase a nadie” (P.14).

“No me gustaría que ningún niño o niña o persona sienta lo que yo sentí. Mi papá no hizo lo que les voy a contar. Un día hicieron un allanamiento, a mi papá los policías le pusieron una pistola debajo del colchón de mi abuela y se lo llevaron para la cárcel. Lleva dos años. La gente me hacía el chai, sentí un vacío que no quiero que nadie le pase. Duré dos navidades y dos años viejos sin mi papá, sentí un vacío, mis navidades fueron muy feas, todas las noches me la pasaba llorando, mi vida era una soledad, mi corazón se partió en millones de pedazos. Tengo muchas heridas en mi corazón. Gracias a Dios ya tengo mi padre. No quiero que ningún niño le suceda, este sufrimiento por culpa de los papás. Para todos los padres, los que sufren no son ustedes sino los hijos” (P.9).

“Nosotras pensamos que lo que le pasó al niño fue que una persona mala le echó harina encima al niño y nosotras lo ayudaríamos con llevarlo a mi casa, bañarlo, arreglarlo, alimentarlo y criarlo como si fuera mi hijo. Nos enseña que uno no tiene que ser malo con las personas” (P. 13).

“Los niños del Chocó aguantan hambre y son pobres, pobrecitos no tienen casa y una señora cuida los niños y da lo que puede y les da comida y consigue ropa y no hay agua en río” (P.4).

### **8.3. Análisis y sistematización de la experiencia**

Las sistematizaciones que aquí se narran corresponden a una serie de cinco talleres ejecutados en busca de diseñar una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la Compasión en la Institución Educativa Ángel María Paredes, sede Calixto de la ciudad de Neiva. Dentro del análisis del proceso vivido se encontró unos actores con expresiones y acciones tanto reflexivas y críticas, de buen rendimiento académico, participativos, independientes, dedicados, ordenados, respetuosos, tranquilos, cuidadosos, amigables, tolerantes y colaborativos.

Como también con bajo rendimiento académico, con falta de interés, poca responsabilidad y compromiso, baja autoestima, timidez, conflictivos, con vocabulario soez, intolerantes, sentimientos de enojo, aislamiento, discriminación, tristeza, juegos agresivos y frecuencia de gritos. Donde el proceso de desarrollo de la experiencia fue llevada a cabo a través de cinco talleres ejecutados uno cada semana. Su motivación fue por medio de algunos juegos y actividades tradicionales donde se observó el redescubrir de libertad, gusto y análisis de estos. También se vio como a partir de las narraciones, historias o relatos se dio el descubrir y la reconstrucción de sus sentimientos y emociones.

El inicio de la experiencia fue a través un primer taller de acercamiento llamado “el tesoro y yo” cuyo objetivo era: reconocer las situaciones que ocasionan sentimientos y emociones en los niños y niñas. Este taller inició con la representación de títeres para su motivación y explicación de lo que se iba a realizar. Se escuchó voces, pero, al llegar los títeres prestaron atención a la representación, comprendían sobre las actividades, entusiasmados, se sintieron familiarizados con los diálogos y pronto fueron llevados a su vida cotidiana.

En el análisis de la plenaria realizada se encontró diversas situaciones y acciones que ocasionan sus sentimientos y emociones manifestando que se sienten tristes cuando: están solos, hay maltrato físico y verbal, hacen las cosas mal, hay ausencia de la familia, hay críticas, muerte de animales y con los castigos.

- a. Se sienten felices cuando: les hablan, están en familia, salen a pasear, en los juegos, adoptan un animalito, en los cumpleaños y al pasar el año.
- b. Se sienten muy importantes cuando: hacen algo, los abrazan, se portan bien, al llegar familia, al ser escuchados, les hablan y si les dicen palabras hermosas.
- c. Las cosas que los hacen enojar son: los regañan, que les peguen y les griten o que las personas griten, que les digan groserías, las injusticias, que los molesten, que no los dejen jugar y que no les den comida.
- d. Cuando se enojan ellos: se van, dibujan, escuchan lo que les dicen, caminan gibadas, lloran, golpean todo, dicen groserías, intentan mantener la calma y gritan.
- e. Que les produce tristeza: ver mal a sus padres, que les digan cosas feas, que los regañen, que les peguen, ver a animales y a personas sufriendo, las peleas de sus padres, ver los animales muertos y los castigos.
- f. Cuando se sienten tristes ellos: hablan con la mamá, lloran, cantan canciones tristes, escriben, se pegan, se van para la calle y buscan la soledad.
- g. Les da miedo cuando: ven películas de terror, están solos, tienen malas notas, les pegan, regañan o dicen malas palabras y al romper o dañar algo.
- h. Cuando tienen miedo ellos: gritan, van donde mamá, abrazan a mamá, corren, dicen “hijueputa”, se tapan con cualquier cosa, piensan en Dios o amenazan.
- i. Se sienten valientes cuando: ven películas de miedo, pasan las evaluaciones, andan al lado de la familia, están protegidos, pelean o le pegan a alguien, se esconden en la cobija, enfrentan a alguien y al salvar animales.

- j. Lo que más aman es: familia, papá, mamá y hermanos, cantar, jugar y los perros.
- k. Algo que hacen bien es: las tareas, amar a su familia, a sus amigos, estudiar, poseer valores para ayudar al otro y realizar actividades lúdicas en el tiempo libre.
- l. Lo que más odian es: que los griten, la corrupción, que los molesten, que los humillen, que los insulten, que lleguen a perder el año.
- m. Lo mejor de mí es: la amabilidad, ser responsable, amorosa, positiva, estudiosa.
- n. Lo que más necesito: apoyo de la familia, estudiar, consuelo de los padres y amistades.
- o. Lo que más deseo es: conseguir lograr los sueños, estudiar una carrera, que haya paz en el mundo, no separarme de la familia.

El taller N° 2, apunta a explorar saberes en los niños y niñas que conlleven a la identificación de la compasión en cada uno de ellos y ellas. Luego se realizó el tradicional juego “El gato y el ratón”, donde todos se cogieron de las manos, eligieron dos compañeros, uno hizo de ratón y el otro de gato; el ratón, quedó dentro del círculo protegido por el resto del grupo y el que hace de gato, por fuera para tratar de cazarlo, morderlo y comérselo. El grupo protegerá al ratón, pero a la vez dirán cosas desafiantes al gato. A continuación, se presenta el análisis de los códigos que arrojó los datos de la intervención.

Esperanza, Ansiedad, Protección, Emoción, Alegría, Ayuda, Incapacidad, Impotencia, Siento como si no tuviera palabras, Tristeza ante el enfado de los profesores, Tristeza ante el dolor, Desconcierto, incertidumbre frente al dolor, Miedo a que me suceda, Intención de corregir errores, Evasión, Sentimientos de injusticias, Compasión, Tristeza por la pérdida, Comprensión por el dolor, Reconocer el dolor porque una parte del corazón se fue o la destruyeron, Abrazar y consolar, Estar con otra persona en su sufrimiento, Abrazar en el dolor, Subir el ánimo, Cuando alguien te dice un apodo o sobre nombre, ¿cómo te sientes?

Rabia, tristeza, odio, emociones negativas todo eso he sentido, Cuando en tu casa tus padres se enojan y los gritan en ocasiones castigándolos o pegándoles ¿cómo se sienten

ustedes?: Pues a mí me hace sentir muy mal porque mi mamá me regaña de otra forma, ella me regaña con madrazos y otras veces me pega es con un alambre, Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, para ustedes ¿Qué es la compasión?, La compasión es cuando uno está con otra persona en su sufrimiento ya que uno sabe lo que ha sentido, lo que se siente, entonces uno quiere ayudarlo en su sufrimiento, uno quiere ayudarlo a pasar esa etapa por decirlo así y consolarlo.

El propósito del taller N° 3 fue sensibilizar a los niños y niñas frente al sufrimiento propio y ajeno acercándolos a su actuar diario. Se organizó el grupo en el patio de la escuela y seguidamente, se les invitó a jugar al “ponchado americano” y otro juego tradicional donde se hizo unos diálogos genuinos. Al finalizar el juego se realizará un conversatorio (cuando un compañero se salió de los lugares indicados, al salvarse a sí mismos, a un compañero o a un adversario, cuando lograron coger el balón con sus manos, también cuando pudieron salvarse y no lo hicieron) esto nos arrojó los siguientes saberes.

P. 15 y L10 comentaron en su relato que “En una escena aparece el dialogo de una niña con su abuela donde la niña le dice “abuelita mire que mi mamá me pega porque no sirvo para nada” a lo que la abuela le contesta “como así mi amor, voy hablar con tu madre”, continuamente, la abuela habla con su hija y le dice “Hija, por qué le tienes que pegar a tu hija, y por qué no sirve para nada” a lo que la hija le responde “Mamá no te metas en los asuntos que no te incumben, porque yo soy su madre”, luego, aparece la niña acostada en la cama, pensando “por qué mi mamá me pega, por qué no sirvo para nada”, seguidamente, se repite una misma escena, donde hay un dialogo de la mamá y la niña donde le dice “ahora que hiciste inútil, no sirves para nada” a lo que la niña piensa “mi mamá me va a pegar”, finalmente aparecen las dos pidiéndose perdón, con un mensaje de la mamá “me perdonas hija, estuve muy equivocada contigo, me perdonas” a lo que la niña le responde “si mami, te perdono, porque siempre quiero que me ames, te perdono”.

P 11 Y L8, comentaba en sus relatos que “Aparece la imagen del colegio, donde hay un niño gordo con gestos triste y otro niño que tiene una nariz grande y le dice “gordo”, seguidamente hay otras escenas de niños con mensajes que le dicen “feo”, “marrano” y “le voy a decir a la profesora”, finalmente aparece juntos diciéndose perdóneme”.

Los códigos que arrojaron fueron las siguientes: Rechazo, Desasosiego, Menosprecio, Agresión, Irrespeto y Acusación.

En el taller N° 4 denominado Caja de cicatrices, se pretendió reconocer los dolores propios para evitar los ajenos. Se inició con una motivación de relajamiento, donde los niños y niñas, manejaron una concentración donde conectaron sus sentimientos con las historias; se les dieron unas indicaciones con mucha claridad y se dirigieron a la sala de biblioteca, al ir contando hasta 10 abrirían lentamente sus ojos. Se les dio una hoja y lapicero, donde hicieron un escrito sobre sus cicatrices ya sean del cuerpo o del alma, haciendo relación de lo que la origino y lo que está causando en cada uno y en cada una.

Al terminar cada uno leerá mentalmente su escrito, dándole la oportunidad de que los que quisieran compartirlo con sus compañeros lo hicieran o de lo contrario lo depositarían en “La caja de cicatrices”. Pero, antes cada uno cerrará su cicatriz con una frase de perdón, de tolerancia, de afecto, de respeto, de afecto o de bondad. A continuación, se puede apreciar los datos que arrojó este taller.

P 7 relata que: “Me paso algo en mi familia con mi papá, que cuando yo me iba para la tienda mi papá se quedaba solo con mi hermana y ella le decía que la tocara, manoseara y mi mamá denunció a mi papá por eso. Mi mamá tiene lástima por haberlo denunciado, yo sé quién es mi papá y yo lo quiero mucho y no quiero que se vaya a la cárcel, por eso siento ese dolor y me causa tristeza y lástima”. Este arroja unos códigos de congoja, aflicción y perdón.

P13 cuenta: “El dolor más grande que he tenido es cuando mis papás se separaron, yo estaba pequeña pero todavía lo recuerdo, yo no quiero que eso les pase a mis compañeros,

porque si a ellos les pasa eso, a ellos se les destrozará el corazón. Que chévere que mi hermana pudo pasar hartoo tiempo con ellos mejor dicho la criaron. Cuando mi mamá nos dejó yo tenía tres años, mi hermana tenía diez años, yo quiero que ellos vuelvan ese es mi deseo y yo quiero que se me cumpla mi deseo y yo quiero que se me cumpla. Me duele, pero yo tengo que ser valiente”, arroja los códigos de esperanza, sabiduría y amor.

En el taller N° 5, denominado: Conexión el mundo y yo (observación y narración) se pretendió identificar la Compasión que les generó las imágenes en los niños y niñas. Para esto, se les entregó a los estudiantes seleccionados, una imagen con una situación en particular, donde ellos debían analizarla y comentar en una hoja de bloc lo que le generaba al comprenderla, partiendo de sus experiencias o conocimientos de la situación.

En la imagen 1, P1 y L2 comentan que: “Pues me dio tristeza que nosotros comemos y ellos allá necesitan comida y nosotros desperdiciándola” el código que arrojó fue, comprensión.

En la imagen 3, P 15 y L18, expresan: “da tristeza de los niños y los adultos que son pobres y no tienen qué comer y están en ese estado”, el código que arrojó fue, empatía.

En la imagen 6, P 11 y L 17 recuerdan: “Hubo una explosión y el ejército estaba ayudando a la gente y había una niña que estaba atrapada y el señor la estaba llevando por una evacuación y fue en el año antes del 2.000 y el señor tuvo compasión con la niña”. Los códigos que arrojaron fueron de bondad y voluntad.

## **Aciertos**

- a. El proceso realizado durante la motivación influyó para que los niños y niñas se apropiaran de cada actividad realizada.

- b. El trabajo con títeres también fue motivador.
- c. Rescatar los juegos tradicionales es un gran acierto para el quehacer lúdico y recreativo, ya que, estos permitieron expresarse con libertad, creatividad y jugar de una manera diferente, consiguiéndose que se apropiaran a cada actividad con gusto.
- d. Trabajar con cuentos los llevó mejorar la capacidad de atención y escucha, generando una reflexión y opiniones sobre diferentes situaciones.
- e. En el momento de explorando vivencia, generalmente hubo un análisis frente a las vivencias y acciones realizadas por ellos y ellas, dando alternativas de solución o mejoramiento.
- f. Las actividades fueron realizadas con gusto.

### **Desaciertos**

- a. Inicialmente las actividades realizadas en los talleres se prolongaron y hubo algunas que pasaron las 2 horas planeadas.
- b. Posteriormente a la realización de los dos primeros talleres, fue necesario hacer una sensibilización de motivación a las maestras de la escuela, ya que en sus inicios tuvieron indisposición frente a la realización de algunas actividades.

### **Aprendizajes**

- a. Dejando de lado los roles entre docentes y estudiantes, los niños y niñas realizaron las actividades libre y espontáneamente.
- b. Se conocieron conocer tantas necesidades, dolores, miedos, alegrías de los niños y

niñas que comúnmente no conocíamos.

- c. Se aprendió a escuchar, abrazar en el dolor y en las alegrías.
- d. Que los niños y niñas fueron más expresivos a través del juego
- e. Se comprendió que en la realización de las actividades no hubo ni ganadores ni perdedores.

Se establecen tres juicios necesarios para quien se compadece de la situación que provoca dolor en el otro:

El primero hace referencia a la gravedad, es decir a factores que realmente se consideren hacen mucho daño a la persona y no situaciones que resulten irrelevantes, el segundo juicio tiene que ver con el merecimiento, entendido como que el sufrimiento que experimenta la persona no surge de él mismo y el tercero a las posibilidades parecidas, significa que quien asume la postura compasiva es capaz de concebir esa situación como propia y no desconoce que en algún momento podría experimentar algo similar. (Mosquera, 2018, p. 9).

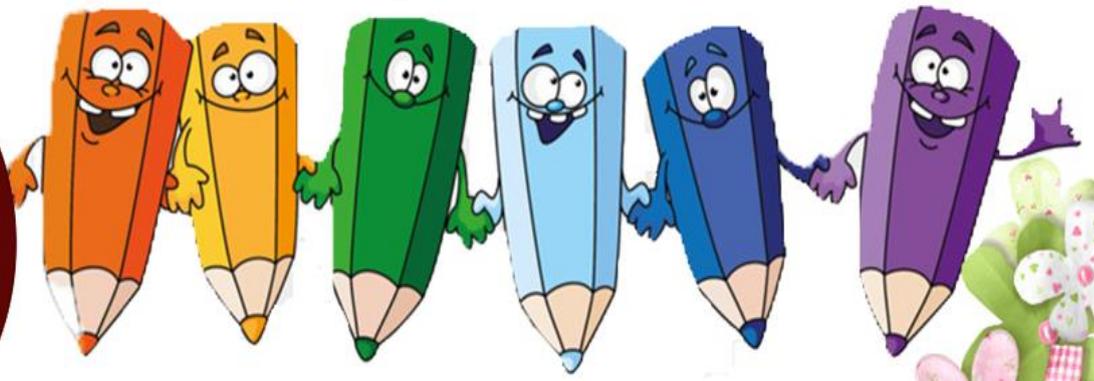
Es importante mencionar como lo establece Nussbaum (s.f. citada por Gil, 2014), que la compasión reflejada en nuestros niños y niñas se percibió la necesidad de abrazar en el dolor, no quieren que a sus demás compañeros les suceda lo mismo, de sentir el dolor el otro, comprender que el que sufre necesita ayuda y compartir el sufrimiento del otro.

Estas etapas de saberes y prácticas de compasión las podemos evidenciar con mayor amplitud, en los talleres que contiene la siguiente propuesta.

## 9. Propuesta pedagógica



**Objetivo:** Fomentar la compasión en los niños y niñas del grado quinto de Neiva

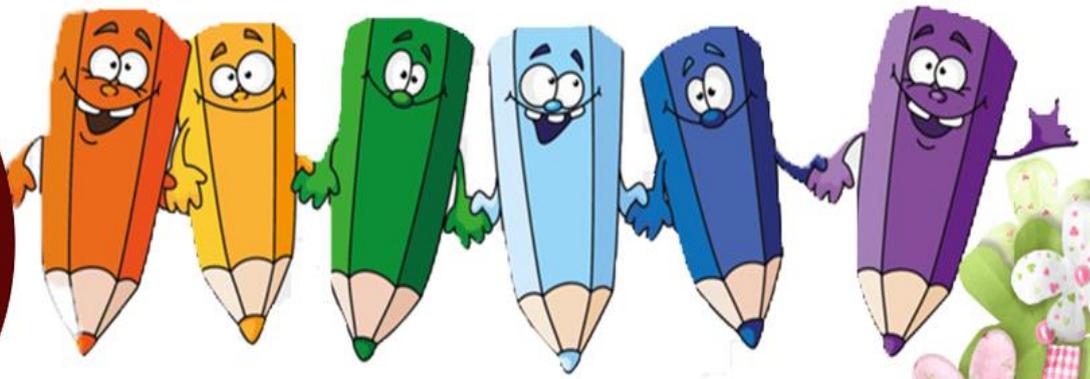


## Introducción

La propuesta que se encuentra en tus manos, apreciado Maestro/a tiene como nombre “MIEL”. Esta nació con la identificación de los aciertos, desaciertos y aprendizajes pedagógicos y didácticos que realizamos en cada uno de los talleres, viendo la necesidad de “UNTAR” tanto a maestros como a los estudiantes del saber, que debe ser como su sigla la indica (Manos Integradoras Encaminadas a La paz), siendo el dulce que guían nuestras vidas.

En nuestro obrar no se trata solo de sembrar la semilla, sino que debemos regarlas diariamente, en cada momento, para hacer una vida buena con y para los niños y niñas en los procesos de formación que deben ser llevados a la realidad; untados de interés, motivación, alegría, como también, escuchar, abrazar en el dolor y llevar en cada momento esa “MIEL”, que le da el gusto a nuestra hermosa labor, dejándonos enmielar por cada sentimiento, emoción, frustración, aspiración, cualidad y dificultad de nuestros niños y niñas que favorecería la creación de una sociedad civil más comprometida y participativa.



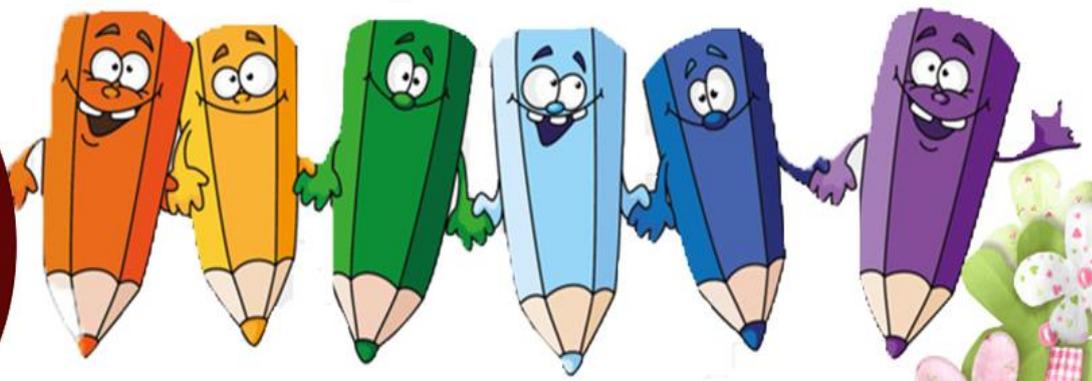


Además, recordemos que la miel es el único alimento que no se daña, incluso se han encontrado en tumbas de Egipto con tarro sellados de miel y aun sabe tan buena según los antropólogos. Así, la tarea nuestra como educadores debe ser dar esa miel para que nuestros niños y niñas.

Así como la miel no se dañen ni se dejen dañar. Dejémonos untar de esa miel para edificar la sociedad justa y buena tan anhelada.

Queremos iniciar untándolos de esa M.I.E.L (MANOS), por lo tanto, nuestra propuesta será ejecutada a través de relatos, cuentos, juegos tradicionales y relajación; puesto que según la experiencia los niños y las niñas son más naturales, expresan con mayor facilidad su vida cotidiana, reflexionan y proponen alternativas a situaciones de conflictos y a la atención y preocupación por los otros. También queremos que ésta llegue de una forma sencilla, dinámica y llena de interés para ser aplicada con los niños y niñas.





### Principios conceptuales

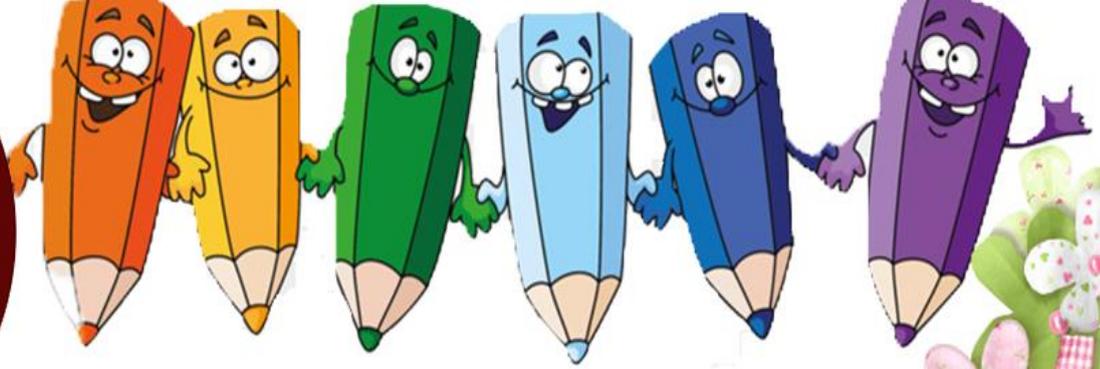
Se fundamenta en los siguientes conceptos: Compasión, ética del cuidado y Empatía, porque son estos los que nos permite fortalecer y potenciar sentimientos y emociones y además, no olvidando la sigla de nuestra propuesta denominada MIEL (Manos Integradoras Encaminadas a la Paz) en la que nos basamos para que al incluirlas en dicha propuesta, nuestros estudiantes logren la felicidad y la paz.

### Compasión

Según Nussbaum (2008): “nos dolemos del sufrimiento del otro; y en una concepción de la edudaimonia en la que la búsqueda de la justicia: el bien de los demás es considerado como un bien para uno mismo”.

Esto a su vez motiva el deseo de aliviar el sufrimiento del otro o de uno mismo. Es distinta a la lástima, pues no pretende caer en la indulgencia excesiva, sino más bien se basa en el deseo de ser útil para aliviar el sufrimiento de otra persona. Se trata de una respuesta basada en el amor y la comprensión cálida del ser que sufre, al tiempo que se procura una respuesta de compromiso para aliviar ese sufrimiento.





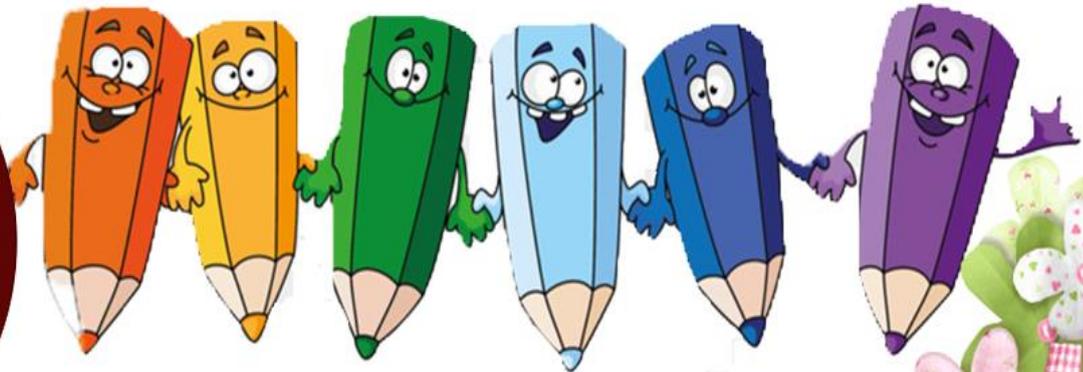
Nos sentimos mal al ver que otros padecen ciertos males, pero lo que nos importa es lo que nosotros sentimos. Nosotros queremos que alguien deje de sufrir porque esa escena nos hace sufrir a nosotros «Sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias.

### Ética del Cuidado

Según Gilligan (1986): “La ética del cuidado se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros”.

1. Cuidar es "encargarse de la protección, el bienestar o mantenimiento de algo o de alguien"2. Por otra parte, el cuidado ético involucra la interacción y el contacto moral entre dos personas, en el que media una solicitud, en el que hay unión entre las personas, como parte de la relación humana. De lo anterior podemos deducir que la ética del cuidado es la disciplina que se ocupa de las acciones responsables y de las relaciones morales entre las personas, motivadas por una solicitud, y que tienen como fin último lograr el cuidado de sus semejantes o el suyo propio.

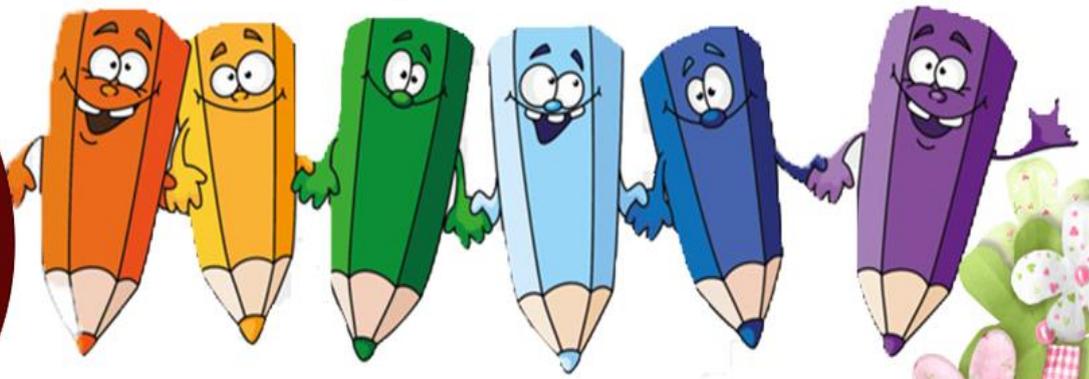




La ética del cuidado se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros. Para ella, el compromiso hacia los demás se entiende como una acción en forma de ayuda. Una persona tiene el deber de ayudar a los demás; si vemos una necesidad, nos sentimos obligadas a procurar que se resuelva

La ética del cuidado tiene que ver con situaciones reales, tan reales como las necesidades ajenas, el deseo de evitar el daño, la circunstancia de ser responsable de otro, tener que proteger, atender a alguien. La moralidad como compromiso deriva precisamente de la certeza de que el bienestar, e incluso la supervivencia, requieren algo más que autonomía y justicia: el reconocimiento y cumplimiento de derechos y deberes.





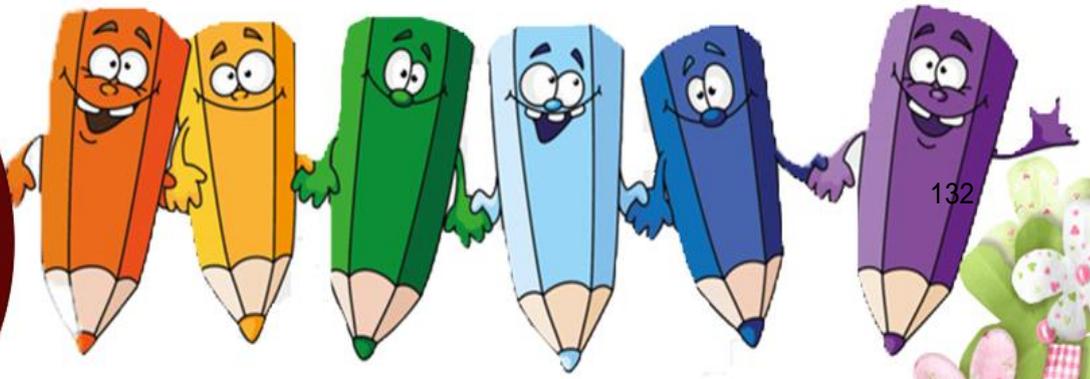
## Empatía

Según (2010): “La empatía es la conciencia experiencial en la que vienen a dárseos personas ajenas”.

Al realizar una primera aproximación, se podría decir que la empatía es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro. Es indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda nuestra vida transcurre en contextos sociales complejos.

Esta tendencia natural hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de los demás, así como la capacidad de compartir esos estados mentales y responder a ellos de modo adecuado, sean tanto o más importantes que la capacidad de comprender y responder adecuadamente a los contextos naturales no sociales.





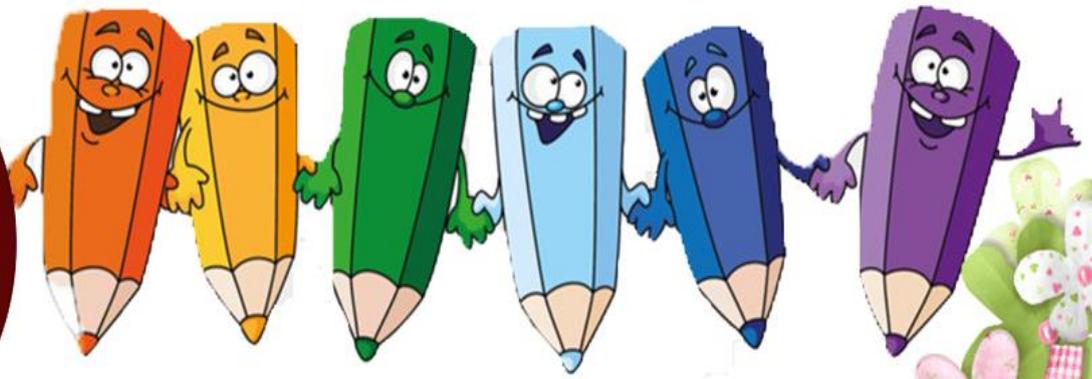
## METODOLOGÍA

En la propuesta se ve reflejada una dinámica motivacional a través de juegos tradicionales ya que estos dan libertad de rescatar la esencia de la niñez. Su forma y diseño es por medio de un cuento, donde el personaje central es Sarita, este es para untar y dejarnos untar de la vida de los niños.

Estos talleres presentan tres momentos importantes: 1. Explorando saberes, 2. Situaciones dadas y 3. Explorando vivencias.

Con una metodología cualitativa ya que da un conocimiento completamente vivencial de los hechos en los niños y las niñas.





## DIDÁCTICA

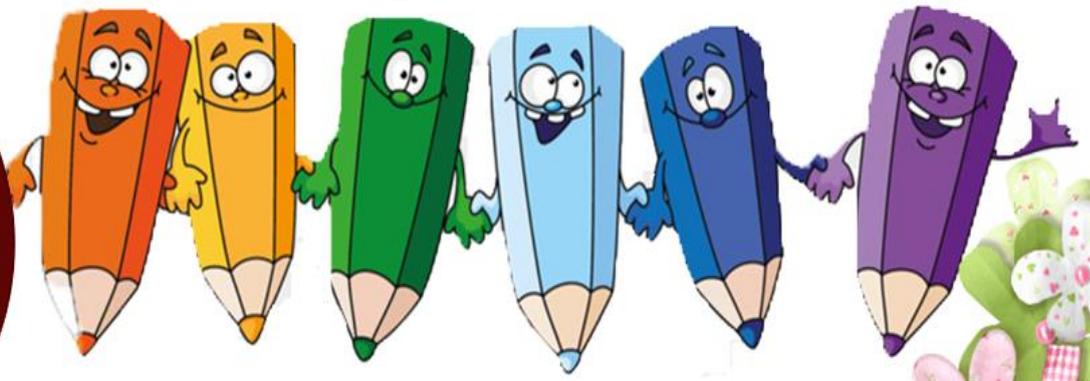
A través de los años, se ha ido adoptando un sistema de mayor actividad donde se intenta estimular las habilidades creativas y la capacidad de comprensión valiéndose de la práctica y los ensayos personales. Por otra parte, se busca generar y potenciar las destrezas individuales para llegar a una autoformación. Con las ciencias cognitivas al servicio de la didáctica, donde se ha ido ganado en flexibilidad obteniendo un mayor alcance en la construcción de un contexto justo, equitativo y bueno para nuestro planeta. Para el trabajo didáctico de la propuesta pedagógica se trabajará con la:

*Teoría del aprendizaje colaborativo de Vigotsky*

El modelo colaborativo es la representación de la actividad de enseñar como una práctica colegiada, interactiva y considerada en equipo, como función compartida, en la que el educador y los estudiantes son agentes corresponsables y protagonistas de la acción transformadora.

La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza- aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre educadores y educandos, de éstos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo. Este modelo amplía las posibilidades de los anteriores y coloca al educador ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad.

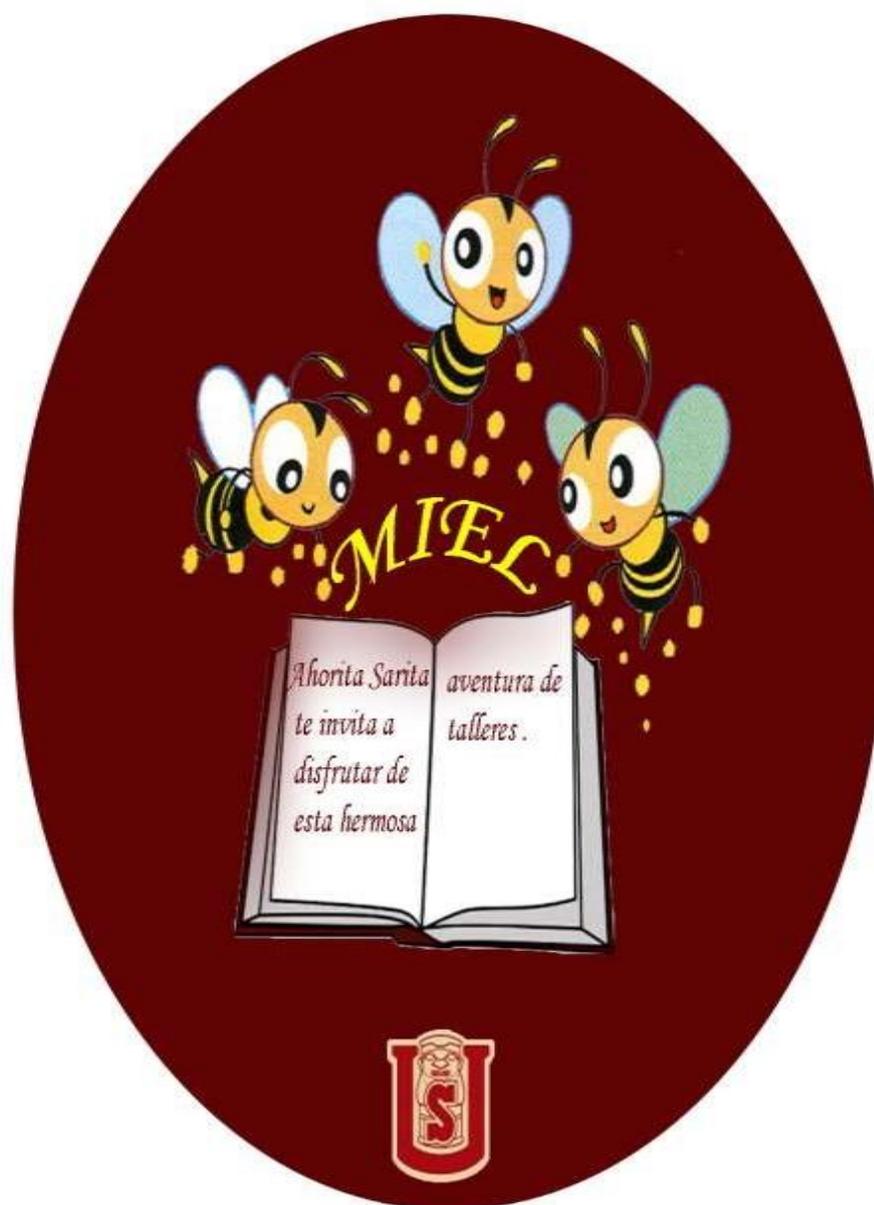


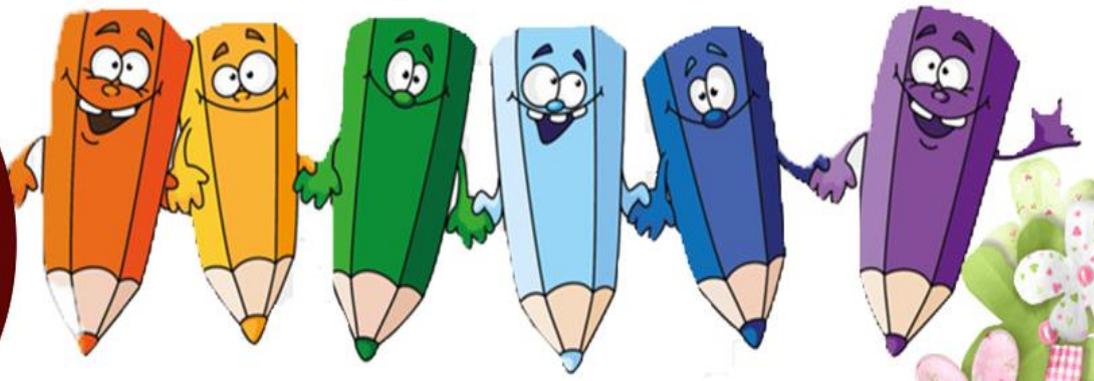


## EVALUACIÓN

La evaluación ejecutada en cada uno de los talleres no es cuantificable, ni hay ganadores ni perdedores. Son evaluaciones abiertas basadas en la observación, plenarias, diálogos genuinos y en la creación artística de sus vivencias, anhelos y sueños.







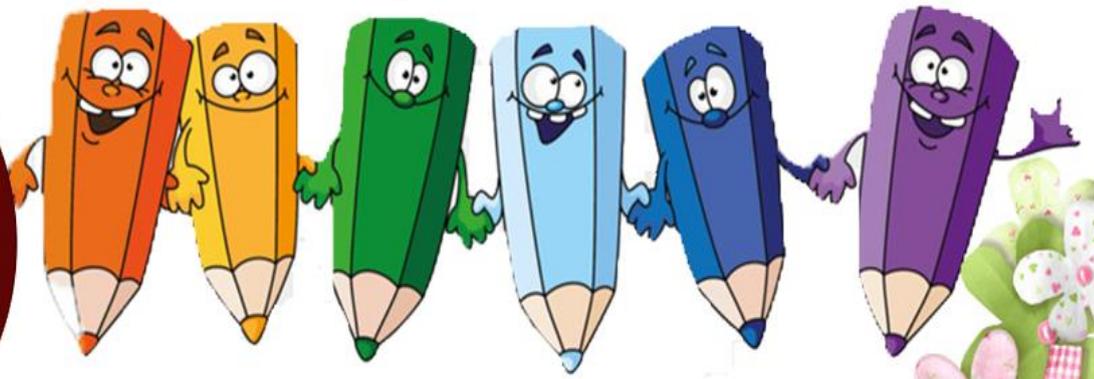
## Maestras y maestros... De tu arte dependerán los sueños<sup>27</sup>

La vía láctea, forma parte de un conjunto de unas cuarenta galaxias llamado grupo local, donde se encuentra la Tierra; tu planeta que es el segundo y más brillante. El primero es la galaxia de Andrómeda conocida como el valle verde. A unos 70.000 años luz de la Tierra se encuentra la galaxia enana elíptica de sagitario... hermosa y única para mí, donde se pueden observar millones de colores, todos compuestas por estrellas de población II (las más antiguas).

El planeta de sagitario en un principio era esferoidal y con un gran número de estrellas y una corriente de gas estaba disperso en su órbita, esto hacía que las flores más hermosas y de diversos colores arrojaran pétalos en el aire y liberaran los aromas más placenteros.

<sup>27</sup> Adaptación: ESCUELAS DE VERDÓN RECONCILIACIÓN ESPERE. Colombia, año 2010

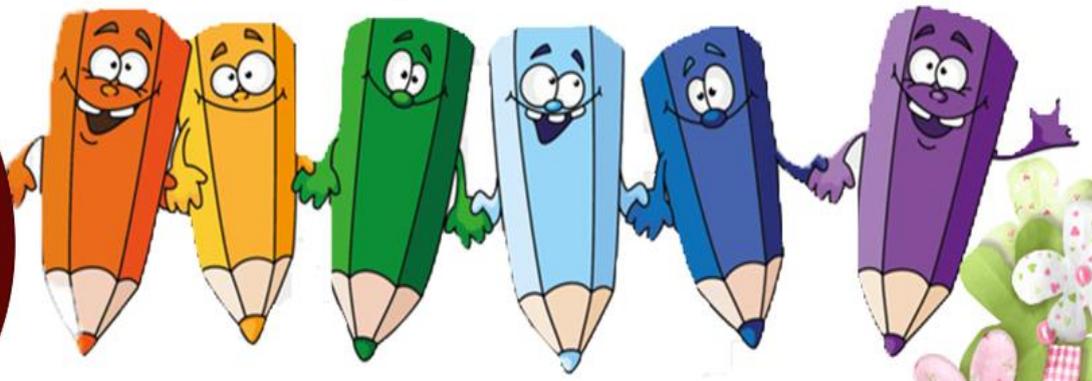




Ahora... si, te cuento, esta danza de pétalos y aromas hacía que la piel de los seres que habitan es este planeta fuera muy colorida. Somos realmente seres muy especiales en aroma y color además teniendo la habilidad de cambiar el tono de nuestra piel respondiendo a lo que sentimos, según nuestro estado de ánimo y de la emoción que tengamos... Para nosotros esto es excelente, porque cuando necesitamos comunicarnos con otros, por ejemplo: si alguien está triste y siente una inmensa melancolía, su piel se pone de color amarillo y lo mejor es que cualquier sagitariano que este cerca tratara de ayudarlo y consolarlo; lo hace llenándolo de abrazos y palabras dulces. Pero si su piel luce de naranjo, los que estamos cerca compartimos su alegría... bailamos y cantamos alrededor.

Te voy a contar más: nuestra estatura y cuerpo es hasta la de una niña o niño de 10 años de la Tierra, somos delgados, ojos grandes y de color miel, nariz y boca pequeña y el cabello de todos es largo, un poco ondulado y de muchos colores, somos tranquilos, sinceros y justos cuando hablamos lo hacemos con suavidad y dulzura.



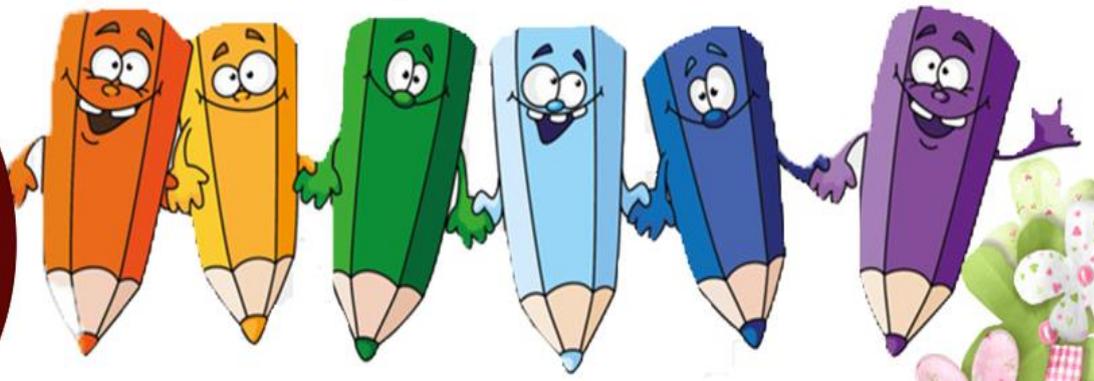


Además, te cuento nuestro planeta por su forma esferoidal, como un hermoso huevo gigante, hace que haya un continuo equilibrio entre el día y la noche, en el amor y el odio, entre lo bueno y lo malo... Bueno esto me contó mi abuelita. Te imaginas en ese entonces todos los seres de sagitario vivían realmente felices, tranquilos, luminosos, protegidos, con mucho alimento y amor... si yo hubiera vivido eso sería el ser más feliz del universo entero.

Mira... para mi abuela, el nombre de mi planeta era el corazón, la armonía y la fuerza del amor... Hasta que un día, cuando ella era joven, llego a nuestro planeta un ser del planeta Andrómeda que se hacía llamar Perseo. Cuando llego a nuestro planeta nadie se preguntó de donde era, que quería, que buscaba... sencillamente lo aceptaron.

Un día lo vi y me pareció muy extraño era alto, delgado, con un rostro muy descuidado, pelo muy corto, sus ojos casi no se le veían y la piel de un color gris. Cuando llego nadie lo juzgo por su aspecto... lo acogieron, sin percibir lo que les esperaba en un futuro cercano.



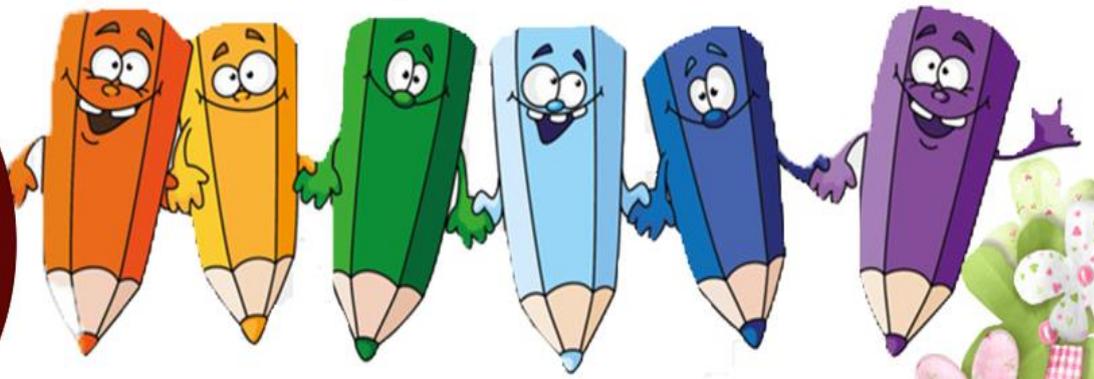


Perseo se aprovechó de la amabilidad de los habitantes de Sagitaria y empezó poco a poco a esparcir sentimientos de odio y rencor... invadió el planeta con guerras, violencia y destrucción... transformando a cada uno de sus habitantes que se le hacía daño unos a otros, seres sin piedad se golpeaban, insultaban y maltrataban. Poco a poco nuestra maravilla se convirtió en ruinas... mi pueblo no estaba preparado para tanta maldad, nos resignamos y no defendimos lo bello que teníamos.

Para Perseo, esto fue lo mejor que le pudo haber pasado, inició a esparcir odio, rabia, rencor, ambición y venganza. Fue así como mis antecesores se transformaron en seres diferentes que se hacían daño y la piel comenzó a ponerse gris, todo cambio la naturaleza y la belleza de las flores murieron, y el poder de Perseo creció mucho.

Un día lleno de tormentas, lluvioso y oscuro, mientras el odio ganaba una de sus batallas y los Sagitarianos se mataban, mi familia que era una de las pocas que se resistía a perder sus bellos sentimientos.

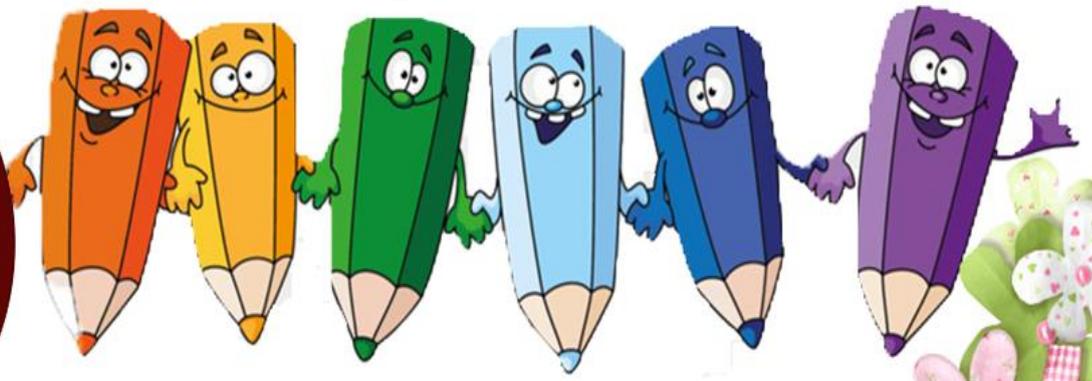




Nací yo, me colocaron un nombre muy especial, según mi abuela significa fuerza interior... mi nombre es SARITA... Tuve que vivir en el dolor, perdí a mis padres, a los siete años en una batalla de rabia. Quedando únicamente con mi abuela, quien durante muchos años me conto las historias más hermosas de mi pueblo, ella me enseñó los más bellos valores y me dijo que en mi corazón existía la fuerza para que Perseo devolviera lo que le había quitado a mi planeta, y para ello debía creer que había un mundo que no existía... y que tenía la fuerza para transformar muchos pueblos y muchos planetas, que debía creer... creer en mi poder interior... y así devolvería la vida y esperanza a nuestro planeta.

Nuestra vivienda estaba en un lugar bastante apartado, un día entre corriendo y vi a mi abuela muriendo lentamente... lloré y lloré le dije que la necesitaba para seguir adelante y luchando. Con su último esfuerzo me dijo que fueran a la cueva sagrada donde se reunían los maestros. Estando allí me dijo que al morir dejara caer mis lágrimas sobre ella, así brotaría de su corazón la flor más bella... de los tiempos iniciales de paz... debía arrancarla y ella me transportaría a otros planetas finalmente sonriendo me dijo... debes viajar a otros mundos y cuando estés en esos planetas debes prevenir a sus pobladores del gran poder destructor que tiene Perseo, es muy importante encontrar el secreto... y murió.

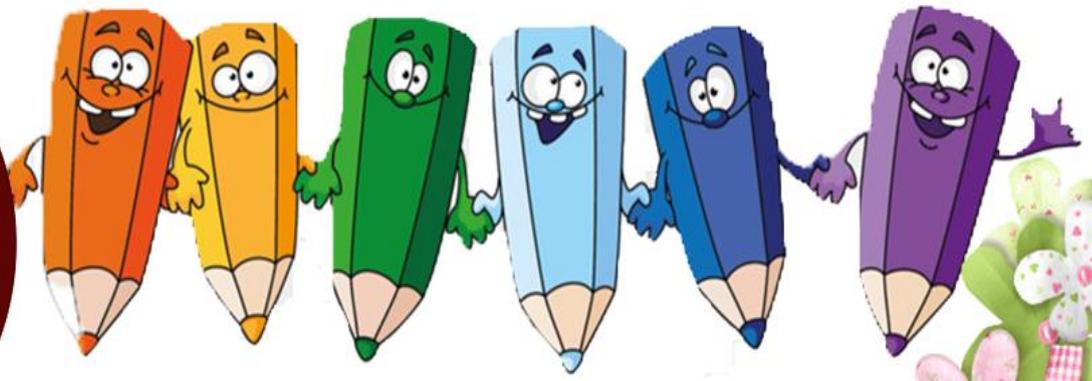




Lloré y la abrace tan fuerte en mi pecho, que la flor más hermosa y con el aroma más dulce quedo en mi pecho, cerré mis ojos y de un momento a otro, mi vida y ser se mezcló en una serie de emociones, a sentir un largo y profundo vacío, asustada abrí lentamente los ojos y empecé a ver algo claro, luminoso con tonos amarillos, verdes y azules... me sentí asustada, fría, y con un palpitir muy fuerte dentro de mí, me mire y mi color había cambiado... mi abuela ¡tenía razón! Estaba en un lugar diferente, pero no tenía ni idea dónde. Lo único que pude pensar es que tenía que transformar a Perseo. Así viaje por muchos planetas, buscando estrategias para transformar el destino de mi planeta.

Conocí muchos lugares extraños y seres extraordinarios. En uno de esos viajes conocí un planeta muy hermoso con tonalidades verdes, amarillas, azules y blancas que se mezclaban despacio y suavemente. Cuando entré, recorrí una vegetación verde, con extraños habitantes de mil colores, que caminaban en el cielo y a su vez tenían sonidos fantásticos, vi agua azul y los seres se parecían a mí, pero, aunque demostraban diferentes emociones su tonalidad de piel no cambiaba. Observando entendí que expresaban sus sentimientos a través de gestos en su rostro o cuerpo.





Muy pronto conocí a alguien, casi de mi estatura, me saludo muy amablemente, me dio la bienvenida y me dijo: Hola soy Santiago ¿Cómo te llamas? Pregunto con mucha naturalidad, con una sonrisa le dije SARITA.

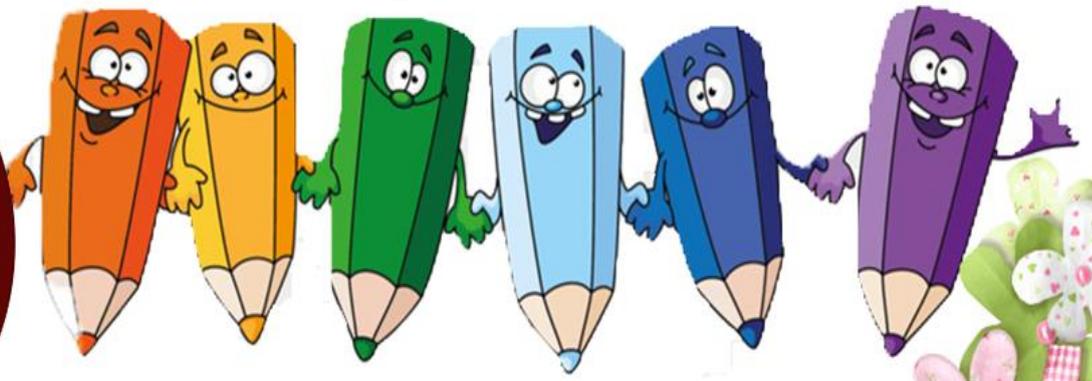
SARITA que nombre tan bonito, nos hicimos amigos y al pasar los días Santiago me conto que tenía muchos animales, plantas y personas de buen corazón, sensibles, cuidadosas, amables y trabajadoras. En muchas ocasiones tenían que enfrentar situaciones difíciles, pero podían resistir, sonreír y seguir soñando.

Un día le conté a Santiago mi historia, él se quedó pensando, hasta que de pronto me dijo: La única estrategia es el perdón, la reconciliación y el recordar con amor para no repetir la historia.

Pero este procedimiento no lo podía hacer sola, debía hacerlo en grupo, era encontrar y aprender a perdonar, haber reconciliación y el no olvidar mi historia, para nunca más repetirla y que necesitaba la fuerza del otro, del compañero, del amigo.

Ahora bien, maestra y maestro... te necesito para cambiar el futuro de los niños y las niñas...

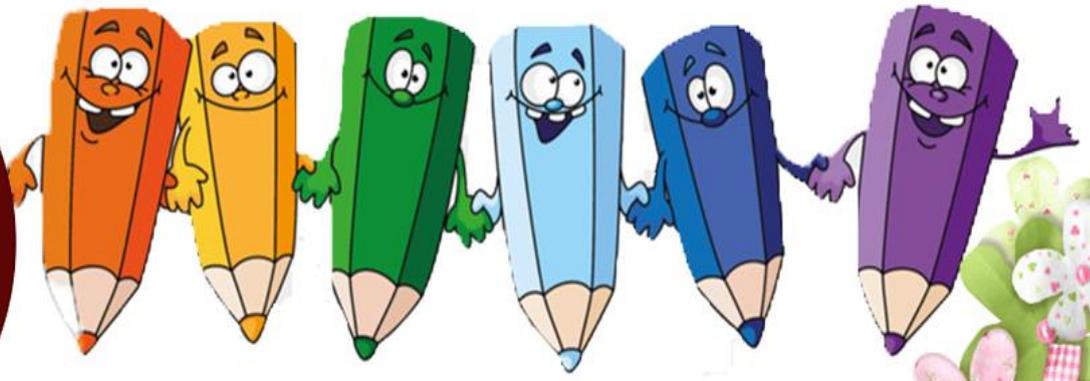




Ahora quiero contarles el daño que iniciaban a hacerse las personas de sagitario cuando alguien golpea, insulta y maltrata a otros; es cuando las personas les dan golpes, les dicen cosas feas, ofensivas o no cuidan los niños y las niñas. al suceder esto les inician a salir heridas así:

- Una primera es en la cabeza; es donde los niños y niñas comienzan a pensar que no valen nada, que se merecen lo que paso y que les va a seguir pasando durante toda su vida.
- La segunda es en sus pies; cuando tienen estas heridas, ellos comienzan a actuar con temor, evitan hablar con la gente y no quieren contar su historia de vida.
- Una tercera herida sale en sus manos; al suceder esto, ellos prefieren quedarse quietos, no soñar, no reclamar, no pedir y evitan desear el triunfo en sus vidas.





- Y, la cuarta herida sale en su corazón; al pasar esto, sienten rabia, ira, dolor, tristeza, rencor y sentimientos de no perdón.

Queridos maestros y maestras si estas cuatro heridas en mis amiguitos y amiguitas no son sanadas, poco a poco se convertirán en cadenas que atan al pasado, haciendo que Perseo nos destruya, dañe nuestra felicidad y no logremos la paz.

Por eso ayúdanos a salvar el camino que nos lleva al perdón, si esta miel nos unta servirá como cura para sanar las heridas.

Sabiendo todo esto, podemos ahora si comenzar nuestro recorrido donde te invito a jugar, reflexionar, dialogar, relajarnos y crear alternativas de solución a las diversas dificultades.

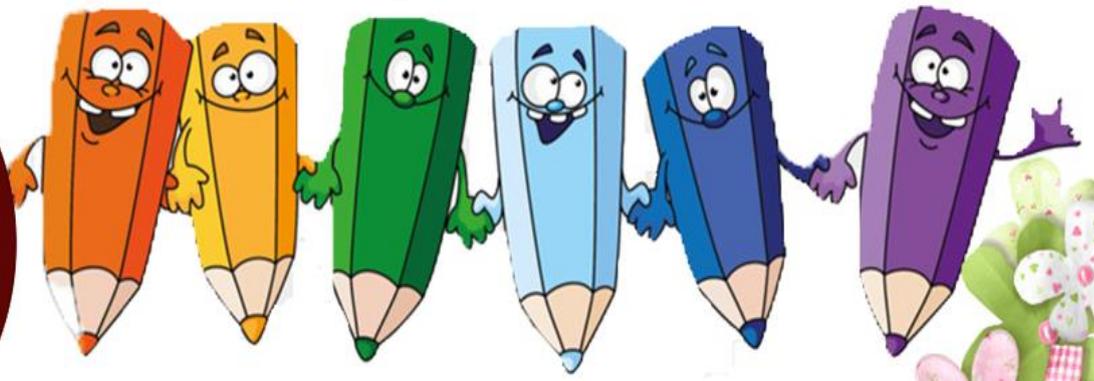
Para ello te doy una propuesta de talleres maestros y maestras.



HOLA... SOY SARITA



TE INVITO A QUE PARTICIPES DE ESTOS  
INTERESANTES TALLERES



## TALLER DE ACERCAMIENTO

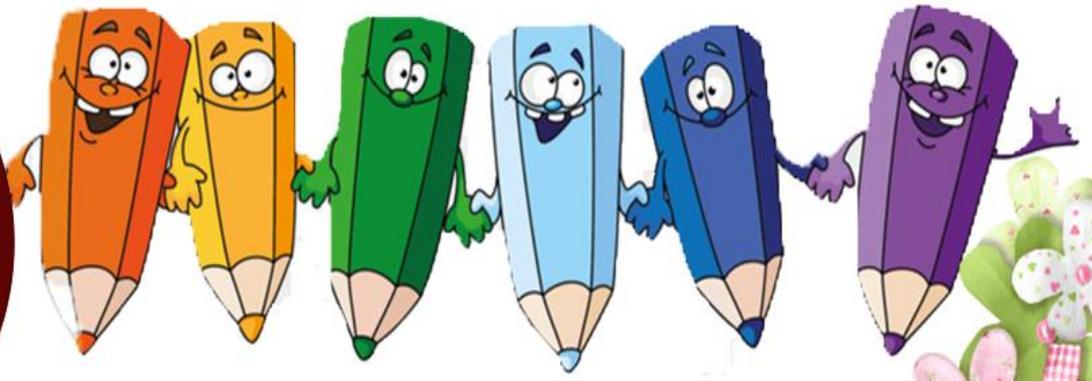
### EL TESORO Y YO

**OBJETIVO:** reconocer las situaciones que ocasionan sentimientos y emociones en los niños y niñas.

El taller “El tesoro y yo” se determinará en cinco momentos fundamentales para alcanzar el objetivo del taller

1. Bienvenida y motivación.
2. Explicación de la actividad a realizar.
3. Desarrollo de la actividad.
4. Plenaria de lo realizado
5. Evaluación.





## 1. BIENVENIDA Y MOTIVACION

**Duración:** 10 minutos

**Materiales:** Titiritero y títeres.

### Bienvenida y motivación

A través de un diálogo de títeres, ofrecer un saludo a los niños y las niñas e invitarlos a participar en una aventura para que ellos descubran las situaciones que ocasionan sus sentimientos y emociones.

## 2. Explicación de la actividad a realizar

Dar a conocer a los niños y las niñas lo que van a realizar.

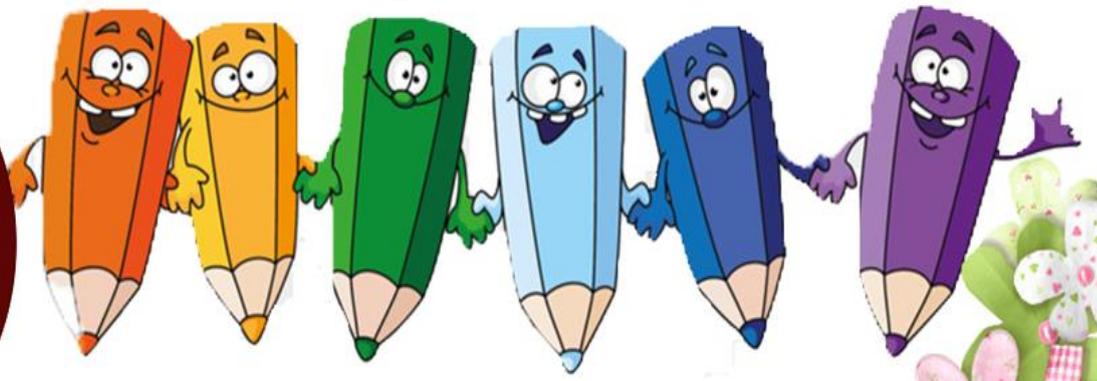
**Duración:** 10 minutos

**Materiales:** títeres

## 3 Desarrollo de la actividad

Los títeres contarán a los niños y las niñas que el tesoro más importante está dentro de nosotros mismos, a este no le podemos mentir porque siempre se va a reflejar en nuestros actos, así que es muy importante la verdad y contar situaciones que hayan vivido o estén viviendo.





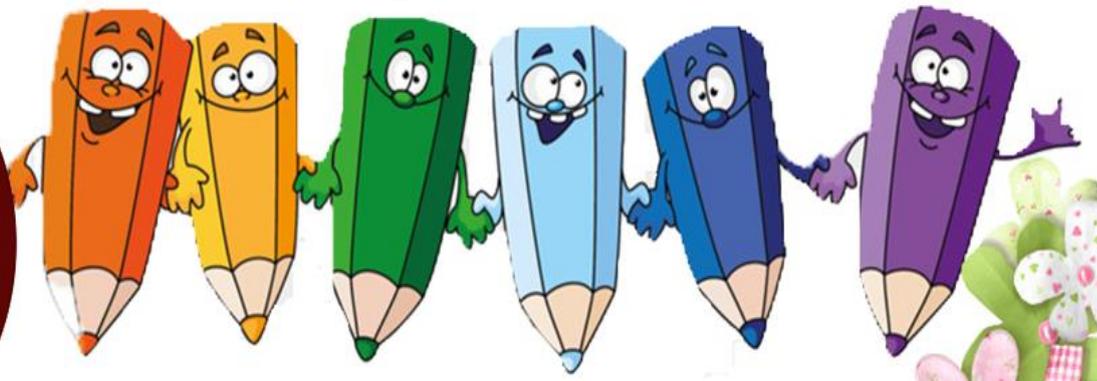
Después de reflexionar sobre la importancia de la verdad, deben sentarse en el lugar que quieran del patio de la escuela, leer los enunciados dados, reflexionar y escribir su sentir.

**Duración:** 40 minutos

**Materiales:** Test.

Recuerda que el tesoro más grande está dentro de ti





Reflexionar y resuelve el test.

Me siento feliz cuando:

Me siento triste cuando:

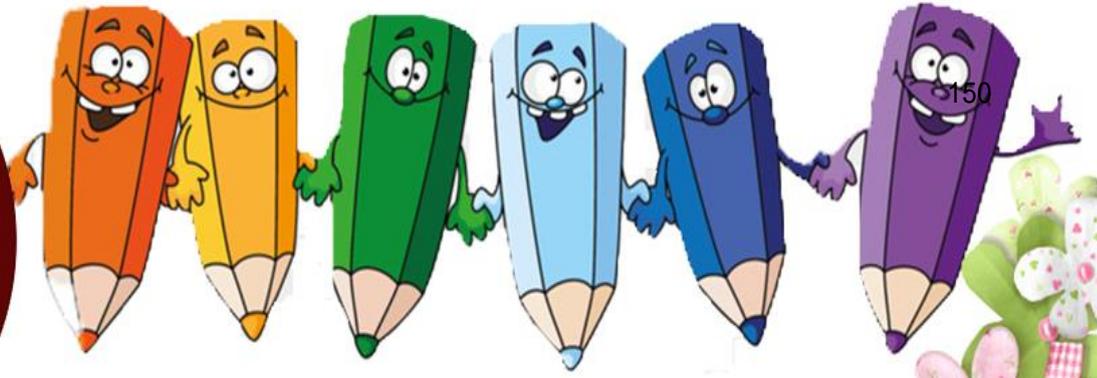
Me siento muy importante cuando:

Cuando me enojo, yo:

Lo que me produce tristeza, es:

Cuando me siento triste, yo:





Quando tengo miedo yo:

Me da miedo cuando:

Me siento valiente cuando:

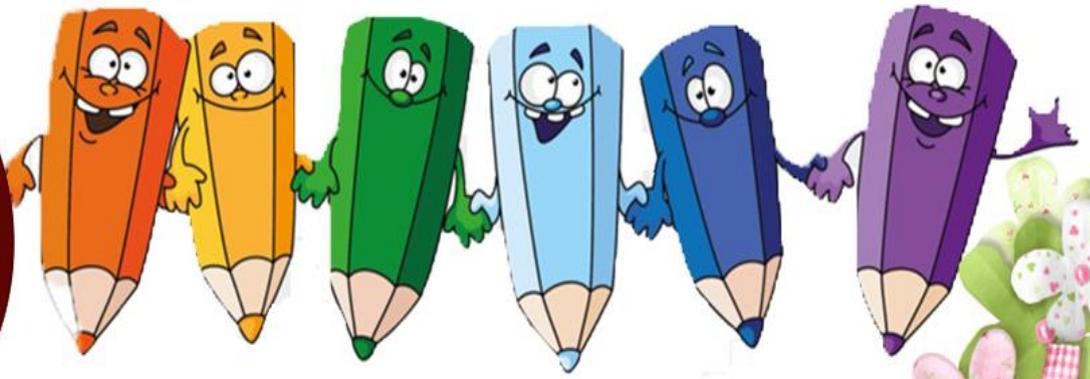
Lo que más amo es:

Algo que hago bien es:

Lo que más odio es:

Lo que más necesito es:





### Plenaria de lo realizado.

**Duración:** 40 minutos

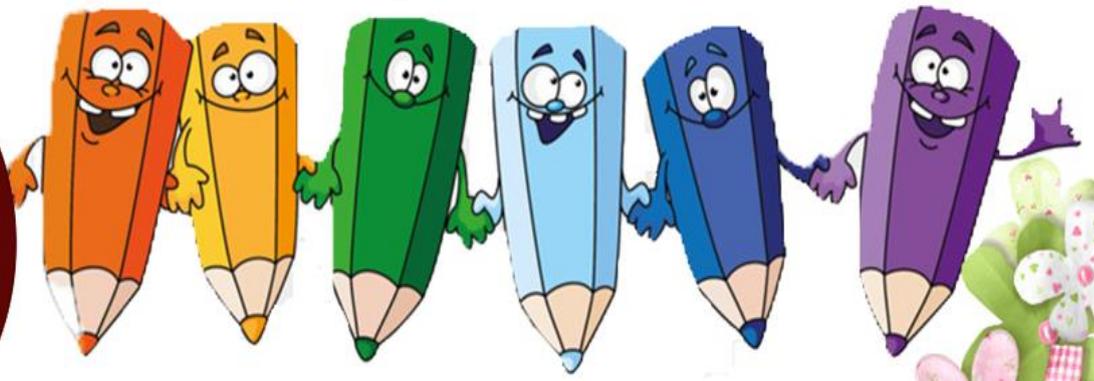
**Materiales:** Diario de campo, fotos, observación directa y videos.

El docente analizará los datos proporcionados con la realización del taller.

### Evaluación

Para evaluar el taller realizado el docente, analizará detalladamente las actitudes, comportamientos, expresiones, gestos y escritos de los niños y niñas, adquiridos a través del diario de campo, fotos, videos y registro de observación directa.





## LA COMPASIÓN EN MI

**Objetivo:** Explorar saberes en los niños y niñas que conlleven a la identificación de la compasión en cada uno de ellos y ellas.

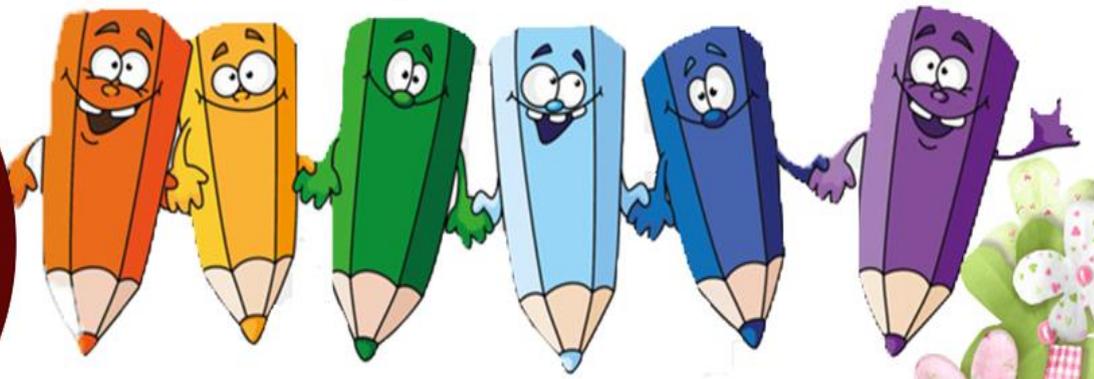
### 1. Bienvenida y saludo

Se organizará el grupo en un círculo, donde se ofrecerá un saludo muy especial a las niñas y a los niños pidiéndoles que al compañerito de su lado izquierdo lo saluden y le den un abrazo.

Posteriormente se les contará que el taller a realizar es con el fin que identifiquen qué es la compasión y cómo la vive cada uno y cada una.

Luego se realizará el tradicional juego “EL GATO Y EL RATON”, donde: todos nos cogeremos de las manos, elegiremos dos compañeros, uno hará de ratón y el otro de gato, el ratón quedará dentro del círculo protegido por el resto del grupo y el que hace de gato por fuera para tratar de cazarlo, morderlo y comérselo. El grupo protegerá al ratón, pero a la vez dirán cosas desafiantes al gato.





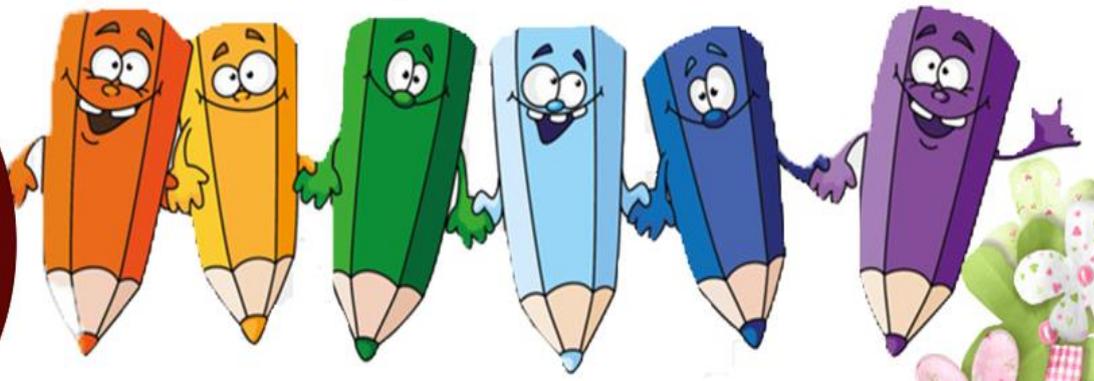
## 2. Explorando saberes.

Organizados en el círculo y sentados en piso, cada uno escuchará y analizará las situaciones dadas. Sus opiniones serán expresadas escuchándose unos a otros con respeto y levantando la mano el que quiera expresar su sentimiento.

### 3. Situaciones dadas:

- ¿Qué sintieron cuando el gato estaba persiguiendo el ratón?
- ¿Qué sintieron cuando protegían el ratón?
- ¿Qué sentían ustedes cuando el gato traspasaba la barrera que ustedes formaban?
- ¿Qué sentían cuando le gritaban cosas al gato?
- Ahora; Cuando alguien te dice un nombre que no sea el tuyo “apodo”, ¿cómo te sientes?
- Si ves a un profesor enojado o molesto contigo, ¿Cómo te sientes?
- Cuando Jesús David Herrera se ha fracturado partes de sus extremidades. ¿ustedes qué sintieron?





- Cuando en tu casa tus padres se enojan y los gritan en ocasiones castigándolos o pegándoles ¿cómo se sienten ustedes?
- Acaba de fallecer la mascota de su compañera Erika, ¿Qué le quisieran expresar?

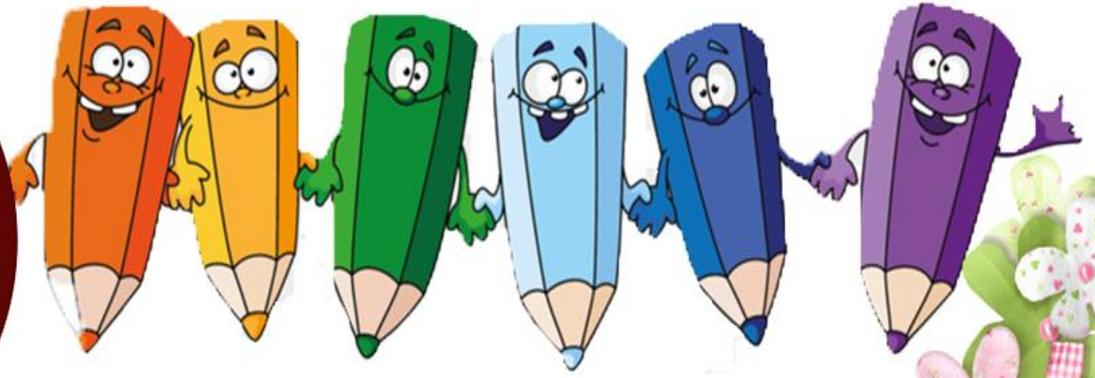
## 2. Explorando vivencia.

El grupo se organizará en tres subgrupos, en cada uno cinco participantes.

Dialogarán, analizarán y cada grupo comentará

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores para ustedes ¿Qué es la compasión?





## EL CAMINO DE LA COMPASIÓN “YO Y EL PRÓXIMO”

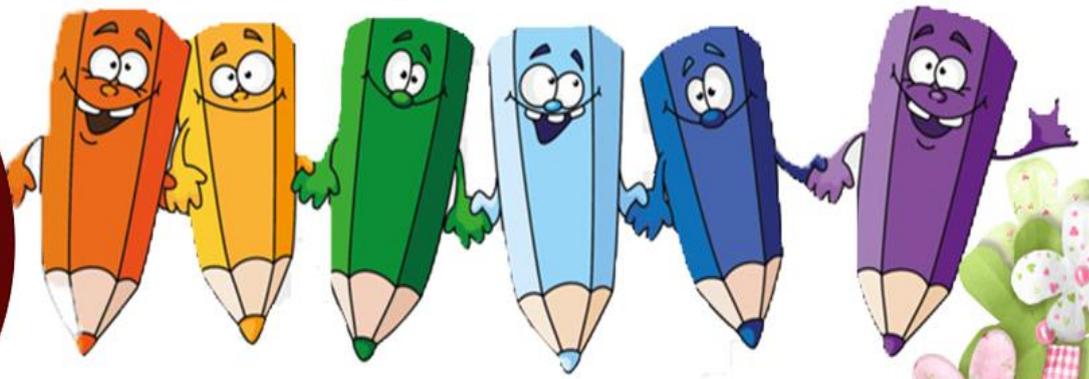
**Objetivo:** Sensibilizar a los niños y niñas frente al sufrimiento propio y ajeno acercándolos a su actuar diario

### 1. Bienvenida y saludo:

Se organizará el grupo en el patio de la escuela y se les dará un saludo pidiéndoles un aplauso para ellos. Seguidamente, se les invitará a jugar un “ponchado americano”. Se les dará las instrucciones:

- Se organizará el grupo en 2 subgrupos
- Se les indicará el lugar donde pueden desplazarse y en los que no, ya que quedarán automáticamente ponchados.



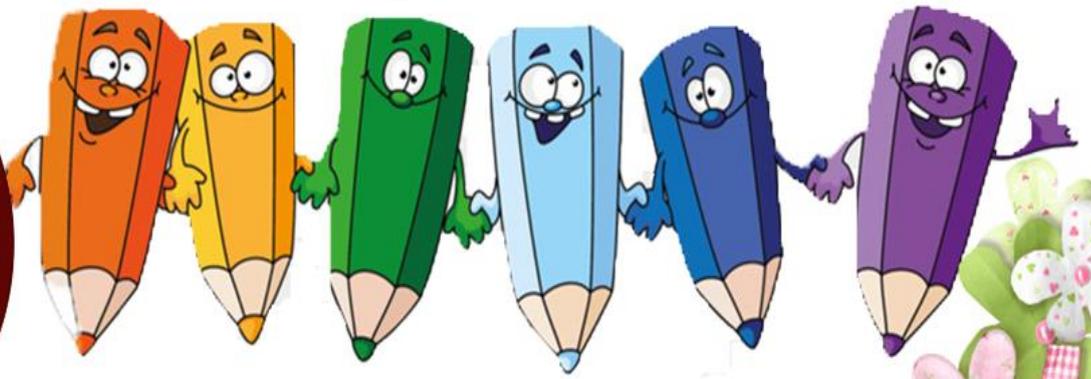


- En cada extremo irá un participante del equipo contrario, donde estos poncharán a sus adversarios.
- Se pueden salvar a sí mismos o a un compañero si:
  - ✓ El balón toca tierra y después a ellos.
  - ✓ Si un compañero o adversario coge el balón después de tocar a alguien.
  - ✓ Si logran coger el balón con sus manos sin dejarlo caer

### **Explorando saberes:**

Al finalizar el juego se realizará un conversatorio (cuando un compañero se salió de los lugares indicados, al salvarse a sí mismos, a un compañero o a un adversario, cuando lograron coger el balón con sus manos, también cuando pudieron salvarse y no lo hicieron). Posteriormente a cada niña y niño se le dará una figura:



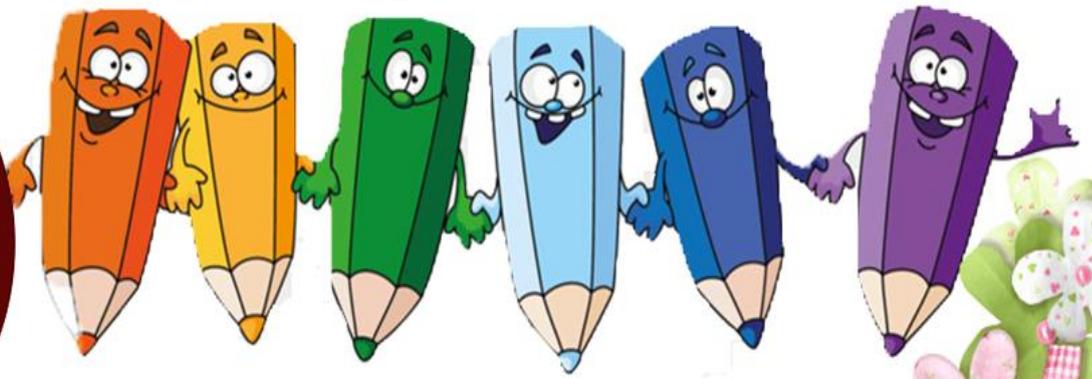


Se organizarán los subgrupos según la afinidad de cada figura. Los subgrupos comentarán las situaciones o acciones vividas con respecto a la Compasión hacia el próximo.

### **Explorando vivencia:**

A cada subgrupo se le dará cartulina por octavos, lápiz, borrador y colores. Ellos representarán estas vivencias. Posteriormente cada subgrupo mostrará a sus compañeros su experiencia y hará el relato sobre ella.





## LA CAJA DE CICATRICES

**Objetivo:** Reconocer los dolores propios para evitar los ajenos

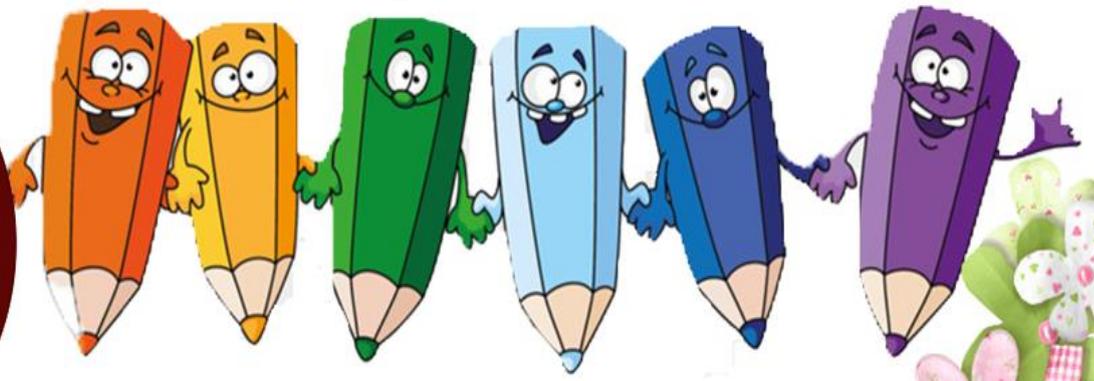
### 1. Bienvenida y saludo

Ubicados en la sala de biblioteca de la escuela, se les dará un saludo muy especial. Se les comentará que la actividad a realizar será para la reflexión, sobre nuestro cuerpo y nuestro espíritu. Para ello, formarán un círculo, se mirarán unos a otros y tratarán de verlos a sus compañeros cosas nuevas.

### 2. Explorando saberes:

En completo silencio cerrarán los ojos y escucharán la música de relajación, recordarán su cuerpo, después suavemente abrirán sus ojos y observarán su cuerpo detenidamente; si tienen cicatrices en sus piernas, brazos, dedos, abdomen u otra parte de su cuerpo. Nuevamente cerrarán sus ojos y tratarán de recordar que las ocasionaron. Pero, también tratarán de ver sus sentimientos y emociones y si hay heridas en ellos. Reflexionarán sobre ¿qué las ocasionaron?

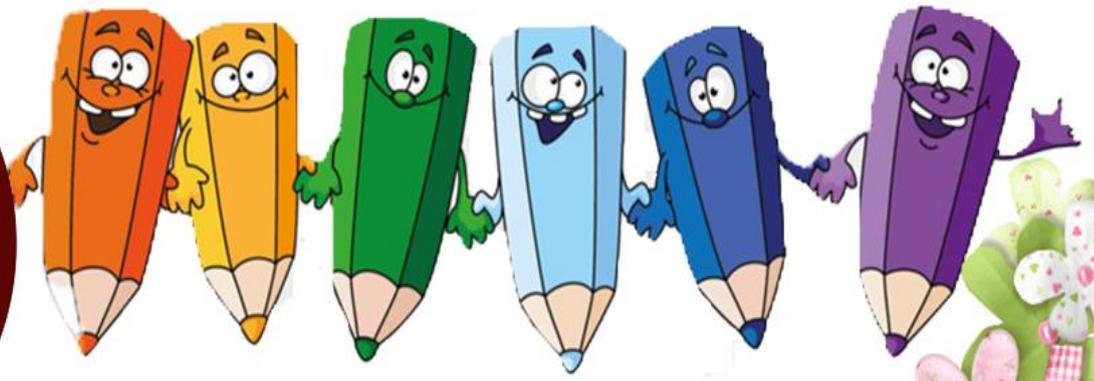




### 3. Explorando vivencias:

Según las indicaciones con mucha suavidad y llegando nuevamente a la sala de biblioteca, al ir contando hasta 10 abrirán lentamente sus ojos. Se les dará una hoja y lapicero, donde harán un escrito sobre sus cicatrices ya sean del cuerpo o del alma, haciendo relación de lo que la origino y lo que está causando en cada uno y en cada una. Al terminar cada uno leerá mentalmente su escrito. Los que quieran compartirlo con sus compañeros lo pueden hacer o de lo contrario lo depositarán en “LA CAJA DE CICATRICES”. Pero, antes cada uno cerrará su cicatriz con una frase de perdón, de tolerancia, de afecto, de respeto, de afecto o de bondad.





## YO Y EL MUNDO

**Objetivo:** Identificar la Compasión que les genera las narraciones y las imágenes en los niños y las niñas.

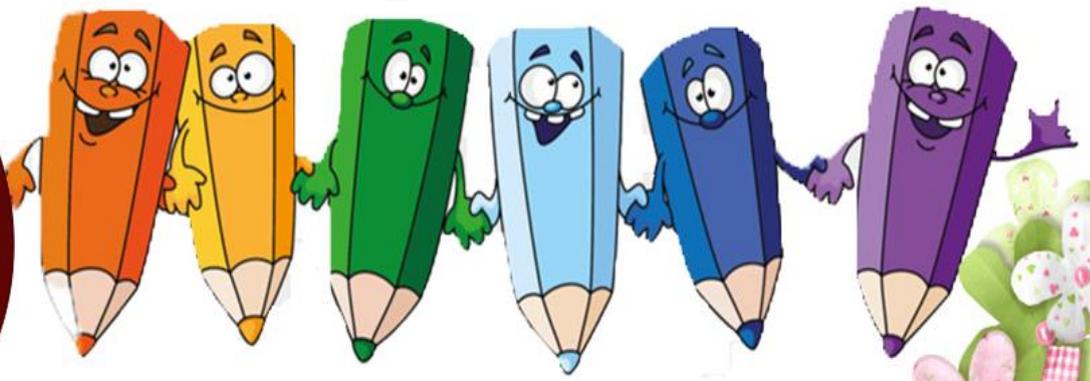
### 1. Bienvenida y saludo:

Ubicados en la sala de biblioteca se saludará con mucha alegría a los niños y a las niñas. Se les narrará la siguiente historia:

En el barrio de Matías, cierto domingo iba con su abuelita para la misa. En la tienda de don Abel, que queda en la esquina, en uno de sus lados hay tres árboles frondosos.

Inesperadamente, vieron un montón de maletas, ropas y objetos en mal estado. Matías iba muy cerca e intentó moverlos con el pie, éstos se movieron y repentinamente salió una figura humana (él iba pensando en La madre-monte, esa semana le habían dejado como tarea en literatura, consultar una leyenda y la noche anterior había consultado todo sobre ella), el susto fue impresionante, quedó paralizado, al ver esa figura con tantos harapos, su cabello lleno de tiras de trapos y pedazos de cauchos de diferentes colores, sin peinarse, quizás, durante su vida.

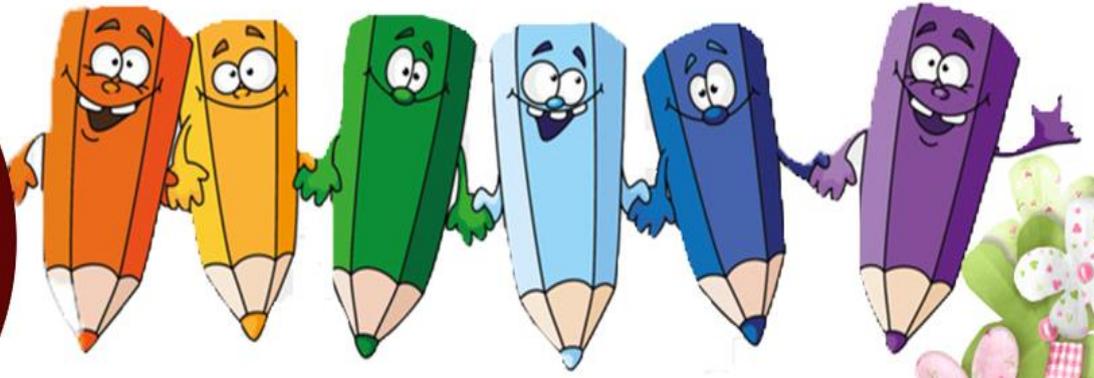




El miedo invadió todo su cuerpo cayéndosele una botella con agua que le llevaba a su abuela para hacerla bendecir, ésta era plástica y al caer rodó hacia los pies de la figura. Su abuela lo tiró del brazo y por su puesto el entendió que tenía que recogerla, reacciono y de pronto ésta figura, se movió sacó su brazo de los harapos la recogió, levantó su cabeza y al mirarlo descubrió una mirada suave, tierna y que a la vez le decía no tengas miedo. Sus ojos color miel, hacían un compás con su sucio pero hermoso rostro, con una sonrisa temerosa y amable.

Le paso la botella. Al transcurrir la semana, ella permaneció en el barrio de Matías. La gente que pasaba le gritaba cosas como: espanto, bruja, la mujer de los chiros, haraposa, la sucia y otras palabras muy desagradables, también la empujaban con palos. Matías en el transcurso de la semana siempre compartía con ella algo de su lonchera. Ella lo miraba con ternura y gratitud.





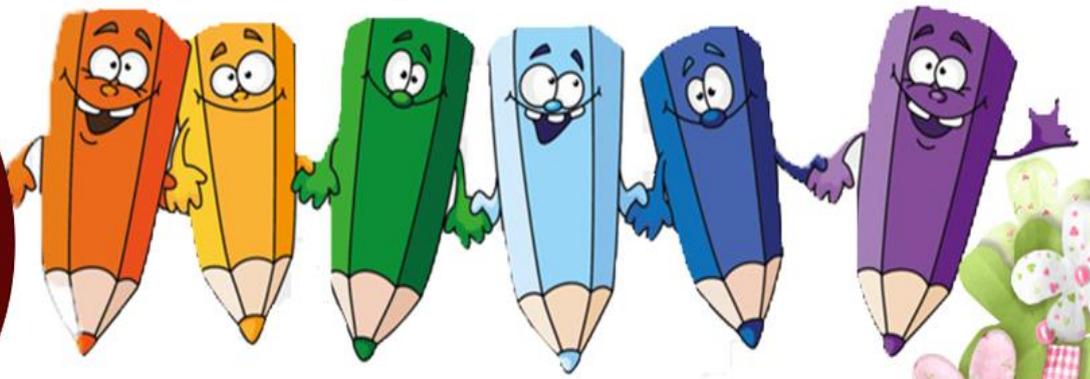
## 1. Explorando saberes:

Se realizará un diálogo sobre el relato anterior. Donde ellos y ellas harán comentarios libremente. Posteriormente, se organizará el grupo en subgrupo y se les entregará una imagen con una situación en particular. Ellos deberán analizarla y comentar lo que estas les produce según sus experiencias de vida o conocimientos de la situación.

Descripción de las imágenes.

- **IMAGEN N° 1:** Una señora se encuentra con tres niños y un perro, en estado de pobreza y desnutrición
- **MAGEN N° 2:** Un miembro de grupos armados, retiene a tres niños
- **IMAGEN N° 3:** La situación es en Alemania, donde los grupos nazis tienen retenidos un grupo de niños junto a unas señoras mayores
- **.IMAGEN N°4:** Un niño de aproximadamente seis años, se encuentra en recuperación con una prótesis en una de sus piernas

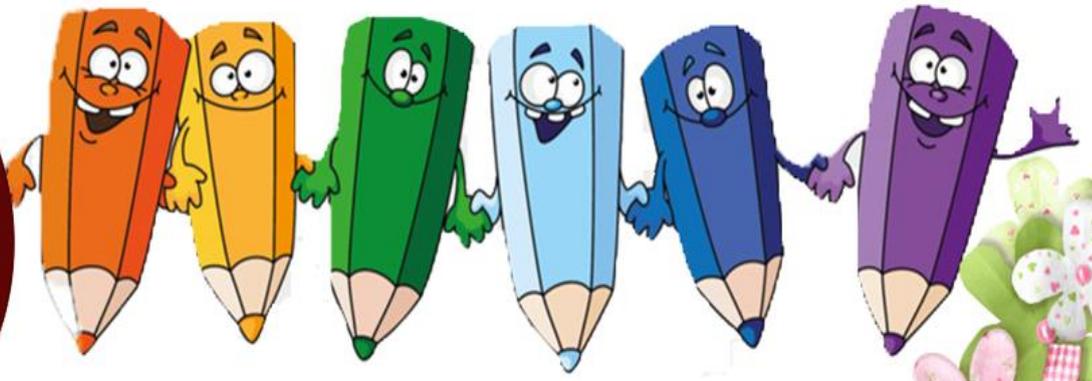




- **IMAGEN N° 5:** Se presenta la guerra en el oriente, donde un hombre lleva en sus brazos a una niña con los ojos cerrado
- **IMAGEN N° 6:** Aparece una situación después de un conflicto, donde hay personas corriendo a proteger a los niños y otras consolándose
- **IMAGEN N° 7:** Se encuentra unos niños esperando una ayuda
- **IMAGEN N° 8:** Se encuentra una señora con siete niños en estado de desnutrición
- **IMAGEN N° 9:** Una niña se encuentra observando por una ventana que tiene un hueco en el vidrio

**IMAGEN N° 10:** Se presenta una situación en un lugar humilde donde hay unas mujeres llorando y acompañando el velorio de un allegado.



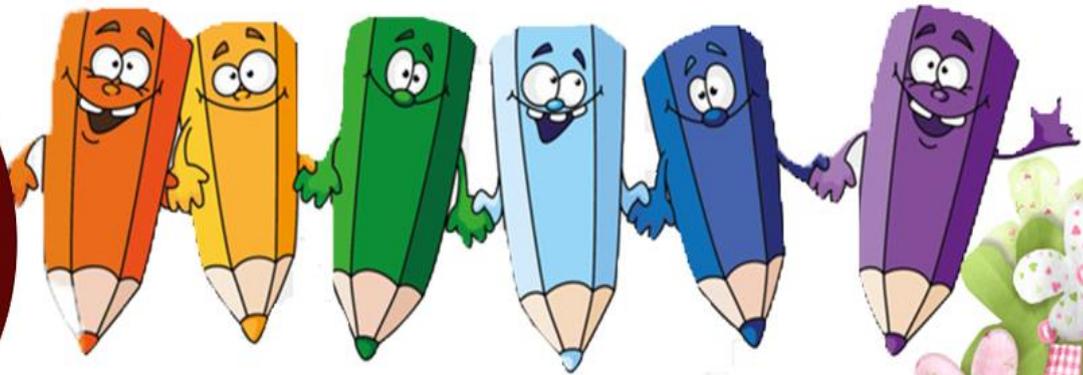


- **IMAGEN N° 11:** Se encuentra escenas de niños en extrema desnutrición, siendo atendida por una mujer que le da a beber agua a un niño
- **IMAGEN N° 12:** Se encuentra un niño con expresiones de sufrimiento junto a un niño de corta edad

### 1. Explorando vivencias:

Ahora realizan sus escritos sobre los comentarios que realizaron sobre las imágenes, en el respaldo de la hoja y después las compartirán al resto de sus compañeros y compañeras, continuamente se realizará un dialogo genuino.





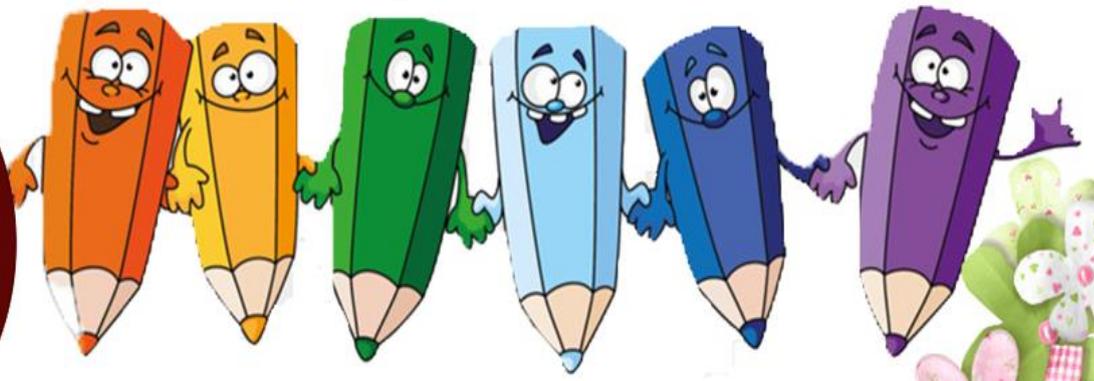
## UNIÉNDONOS CO PASIÓN

**Objetivo:** fortalecer en los niños y niñas como ayudarse mutuamente a resolver problemas cotidianos.

El presente taller se determinará en cinco momentos fundamentales para alcanzar el objetivo del taller

1. Bienvenida y motivación.
2. Explicación de la actividad a realizar.
3. Desarrollo de la actividad.
4. Plenaria de lo realizado
5. Evaluación.





## 1. Bienvenida y motivación

Duración: 10 minutos

Materiales:

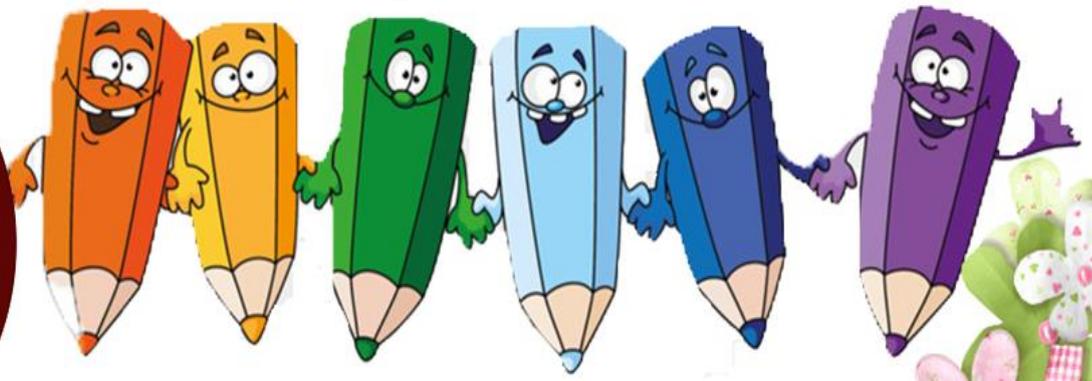
Alumnos

- ✓ Inicialmente, se dará los respectivos saludos a los niños y niñas, saldrán al patio pedirles a los niños que se organicen en parejas.
- ✓ Luego se deben sentar en el suelo y unirlos pies planta con planta y tomarse de las manos.
- ✓ Empezar a balancearse adelante y hacia atrás
- ✓ Cada vez que se balanceen deben compartir al oído un secreto o algo especial de su vida.
- ✓ Es importante el silencio para poder escuchar, porque se debe decir en voz baja
- ✓ Está prohibido hacer comentarios sobre lo que dice cada uno

## 2. Explicación de la actividad a realizar

Dar a conocer a los niños y las niñas lo que van a realizar. Duración: Mínimo una semana

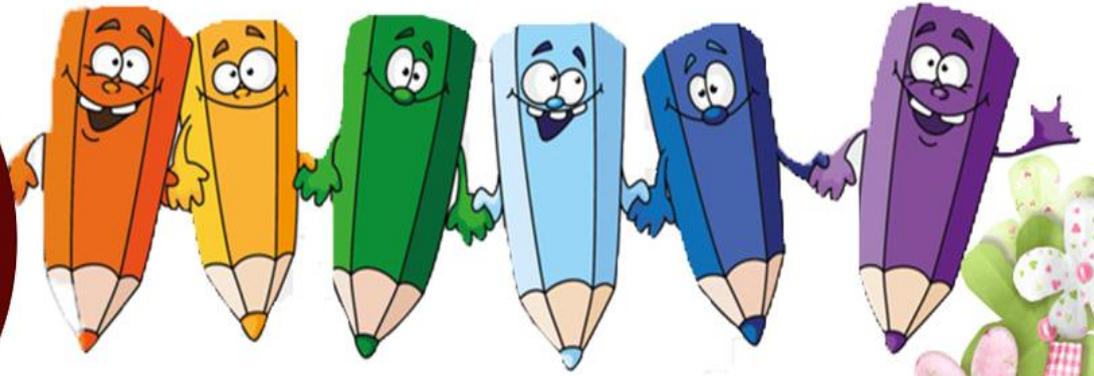




### 3. Desarrollo de la actividad

- ✓ Realizar una reunión para debatir y explicar a los niños y a las niñas que se les asignará a cada uno una pareja o amig@ para que cuando tenga un problema o necesite ayuda, tenga alguien a quien acudir.
- ✓ Simula situaciones en que pueda recurrir a un amig@. Por ejemplo: para atarse los zapatos, para realizar un juego, una tarea, para darse un abrazo cuando estés triste o enojado.
- ✓ Es importante que al emparejarlos se tenga en cuenta las debilidades y fortalezas de cada uno. Ejemplo un niño o una niña tímido@ con un@ sociable y comunicativo@.
- ✓ Cada niño@ cuando necesite ayuda debe buscar a la pareja asignada





✓ El tiempo mínimo para la realización del taller es de una semana, pero puedes colocar el tiempo que prefieras.

✓ Al cumplirse el tiempo estimado se convocará a otra reunión para escuchar las experiencias respecto al taller.

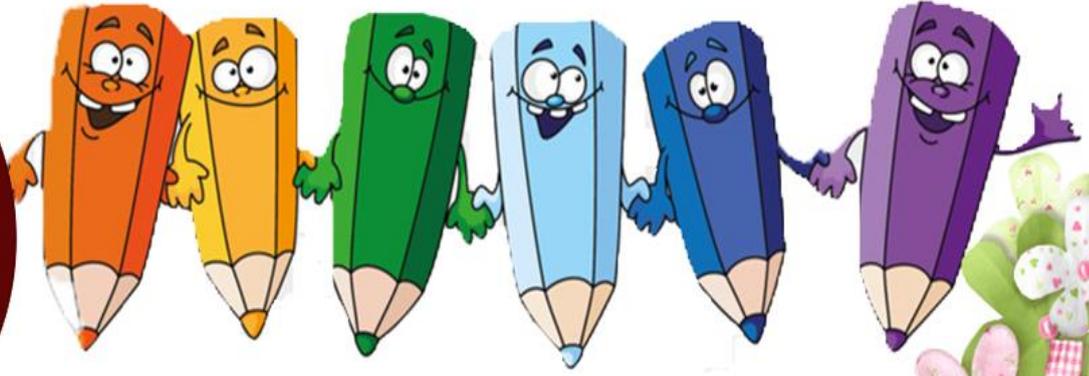
Realizar una reunión para debatir y explicar a los niños y a las niñas que se les asignará a cada uno una pareja o amig@ para que cuando tenga un problema o necesite ayuda, tenga alguien a quien acudir.

✓ Simula situaciones en que pueda recurrir a un amig@. Por ejemplo: para atarse los zapatos, para realizar un juego, una tarea, para darse un abrazo cuando estés triste o enojado.

1. Es importante que al emparejarlos se tenga en cuenta las debilidades y fortalezas de cada uno. Ejemplo un niño o una niña tímido con un@ sociable y comunicativo@.

2. Cada niño@ cuando necesite ayuda debe buscar a la pareja asignada.





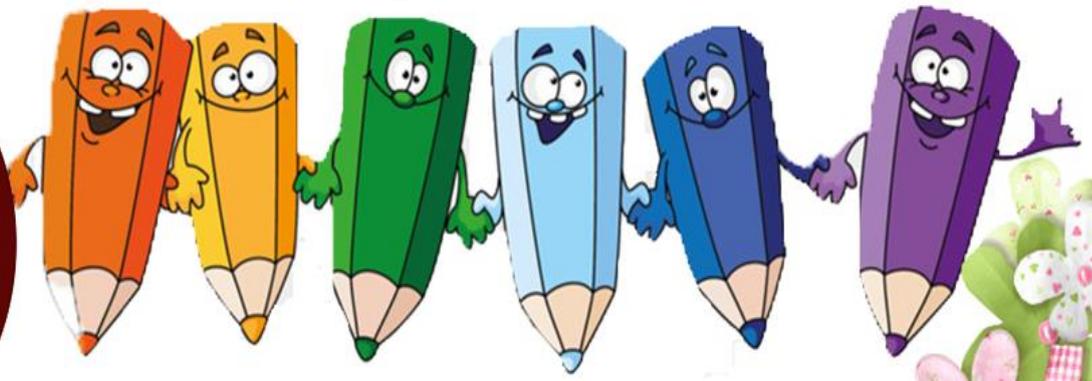
3. El tiempo mínimo para la realización del taller es de una semana, pero puedes colocar el tiempo que prefieras.

4. Al cumplirse el tiempo estimado se convocará a otra reunión para escuchar as experiencias respecto al taller.

#### 4. Plenaria de lo realizado

#### 5. Evaluación





## EL PALITO DE CUENTOS

**OBJETIVO:** comprender que, en la convivencia, más que hablar es importante aprender a escuchar.

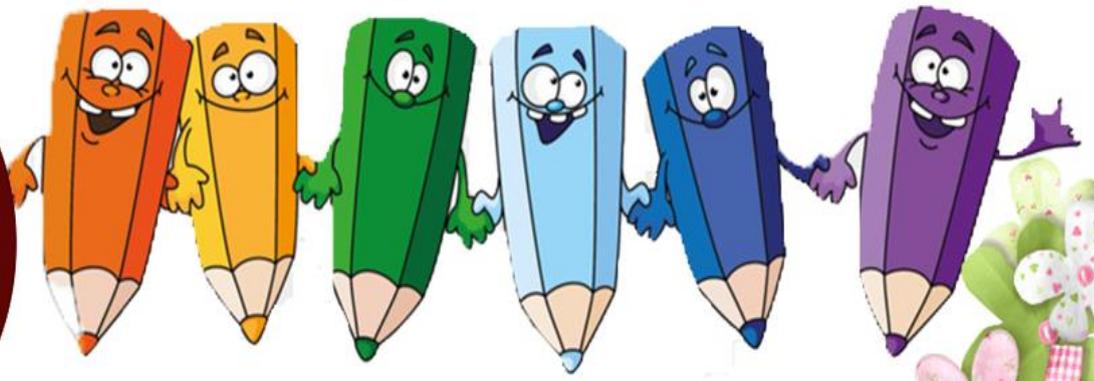
1. Bienvenida y motivación.
2. Explicación de la actividad a realizar.
3. Desarrollo de la actividad.
4. Plenaria de lo realizado
5. Evaluación.

### 1. Bienvenida y motivación

Se realizará el saludo, posteriormente saldrán al patio a jugar el juego que hemos denominado “el escondite cualitativo”.

Las niñas y los niños se ubican en círculo y deben escoger quien va a contar y picar, mientras la persona escogida cuenta, los demás niños se esconderán en diferentes sitios, en el momento que un niño o niña es encontrado por quien está picando deberá decirle una frase o cualidad al que está picando, si alguno no es encontrado y pica deberá decirle la frase o cualidad al que pica.



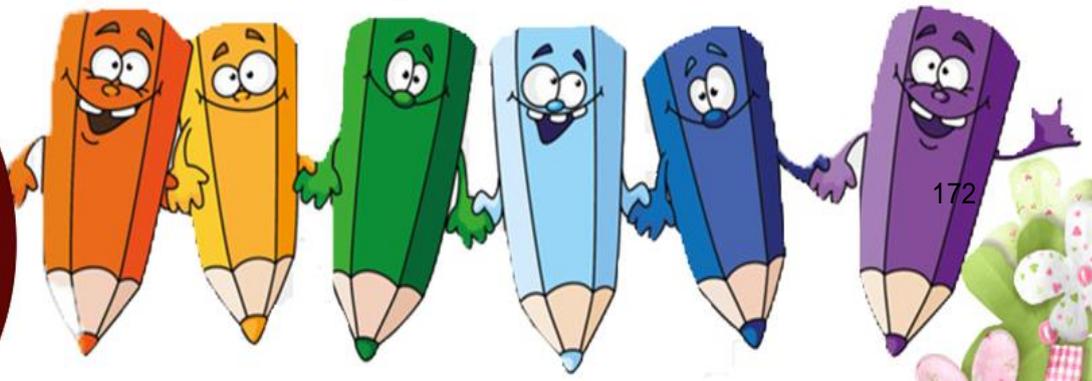


## 2. Explicación de la actividad a realizar

**Recomendaciones para realizar la actividad:** Leer cada ITEM y hacer comentarios sobre cada uno. (PASOS PARA ESCUCHAR ACTIVO).

- ❖ Primero debes ponerte en el lugar de la otra persona, para entender mejor lo que está diciendo y cómo se siente. Concéntrate en lo que dice el otro y no en tus propias ideas.
- ❖ Anímate a expresarse con confianza. Maneja el tono de voz, expresiones faciales, gestos, postura y contacto con los ojos.
- ❖ Mientras estas escuchando piensa en los sentimientos del otro.
- ❖ Cuando la persona termina no juzgue lo que ha escuchado. Ten cuidado con los sentimientos





- ❖ Puedes hacer uso de preguntas para seguir adelante en vez de ofrecer consejos o dar sugerencias. Cuando la otra persona descubra la idea por sí misma tendrá mayor validez.

### Actividad para realizar:

El profesor llevará decorado y pintado un palito. Reunir los niños en un círculo y enseñarles el «palito de cuentos».

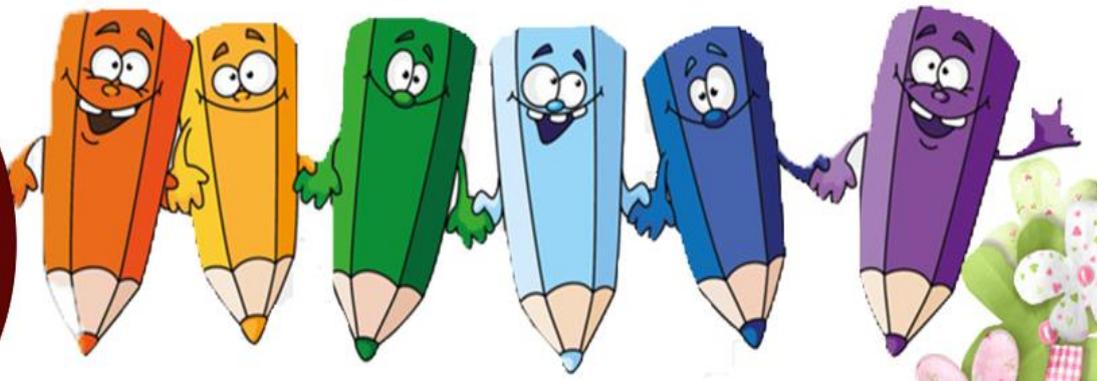
### 3. Desarrollo de la actividad

El docente inicia el cuento con una frase y sosteniendo el palito luego pasará alrededor del círculo y quien lo esté agarrando debe añadir algo al cuento.

El profesor iniciará. Ejemplo:

- Yo encontré a Perseo y ...
- Sarita regresó a su planeta y ...
- Un grupo de niños y niñas ayudaron a Sarita a...





Termina el cuento cuando el palito vuelva a la parte inicial.

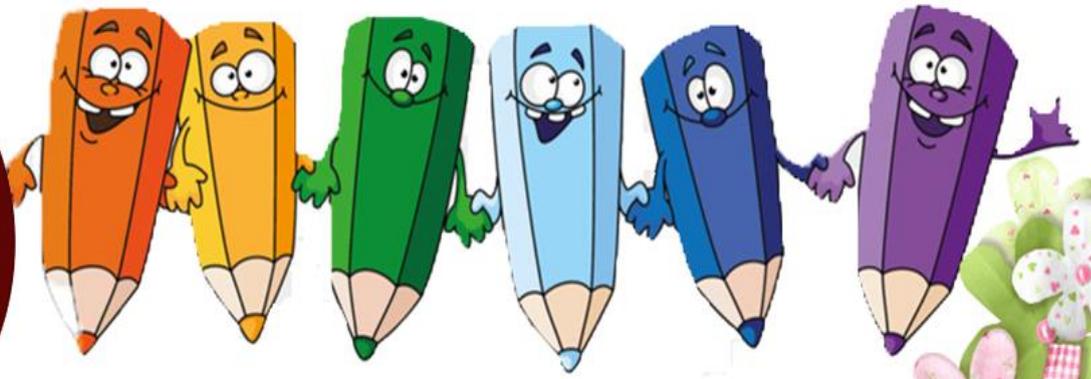
**Actividad 3:**

El grupo nombrará un monitor que pasará al tablero donde escribirá el cuento reconstruido entre todos. Allí será corregido ente todos.





**AHORA TE INVITO A CANTAR LA SIGUIENTE  
CANCIÓN**



## QUE CANTEN LOS NIÑOS (José Luis

Perales)

Que canten los niños, que alcen  
la voz, que hagan al mundo  
escuchar,  
que unan sus voces y lleguen  
al sol, en ellos está la verdad.

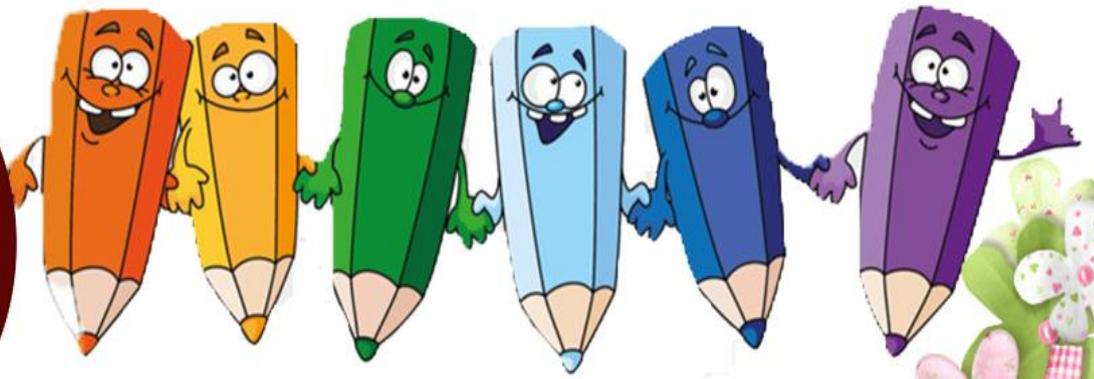
Que canten los niños que viven  
en paz, y aquellos que sufren  
dolor,  
que canten por esos que no  
cantarán porque han apagado su  
voz.

Yo canto para que me  
dejen vivir, yo canto para  
que sonría mamá, yo canto  
porque sea el cielo azul,  
y yo para que no me ensucien el mar.

Yo canto para los que no  
tienen pan, yo canto para que  
respeten la flor, yo canto  
porque el mundo sea feliz, yo  
canto para no escuchar el  
cañón.

Que canten los niños, que alcen  
la voz, que hagan al mundo  
escuchar,  
que unan sus voces y lleguen  
al sol, en ellos está la verdad.





Que canten los niños que viven en paz,  
y aquellos que sufren dolor,  
que canten por esos que no  
cantarán porque han apagado su  
voz.

Yo canto porque que sea verde el  
jardín, y yo para que no me  
apaguen el sol yo canto por el  
que no sabe escribir,  
y yo por el que escribe versos de amor.

Yo canto para que se escuche  
mi voz, y yo para ver si les  
hago pensar,  
yo canto porque quiero un  
mundo feliz, y yo por si alguien  
me quiere escuchar.

Que canten los niños, que alcen  
la voz, que hagan al mundo  
escuchar,  
que unan sus voces y lleguen  
al sol, en ellos está la verdad.

Que canten los niños que viven  
en paz, y aquellos que sufren  
dolor,  
que canten por esos que no  
cantarán porque han apagado su  
voz.



## 10. Conclusiones

1. Aprender a descubrir que los seres humanos dan cuenta de la visión del mundo, a través de las narraciones que se van construyendo con las experiencias humanas (comprensión de lo humano) y que el lenguaje es construcción y expresión del ser en el mundo, como también, todas las personas sufren y es necesario buscar alternativas a las situaciones difíciles que se presentan en la cotidianidad. En la propuesta pedagógica se ve reflejada una dinámica a través de juegos tradicionales ya que estos dan libertad para rescatar la esencia de la niñez, además del gusto de participar y realizar cada taller de manera lúdica, honesta, libre de prejuicios y sobre todo reflexionando en los actos vividos para mejorar en los que han sido fallidos y así vivenciar más la compasión.

2. Como resultado de la investigación sobre la compasión en los estudiantes del grado 503, de la institución educativa Ángel María Paredes, sede Calixto, se evidencia una ausencia de las manifestaciones de la compasión y conductas prosociales en los niños y niñas donde tienden a ser crueles con sus compañeros, presentándose casos como: “se quitan entre ellos mismos el dinero, útiles, el recreo y ven a sus demás compañeros llorando y son ajenos a los dolores y sentimientos de ellos”, se gritan con frecuencia, se agreden verbal y físicamente, presentan intolerancia frente a cualquier situación, responden con patadas e insultos a los demás a tal punto de agredirse asimismo, manejan palabras despectivas como: “huevo, ojona, gorda, negra y maduro” fomentando conflictos y violencia interinstitucional.

3. Se debe buscar entender antes que ser entendido. Más que hablar, escuchar, y comprender que todos son extraños hasta que se interactúa. Por ello, hay que respetar la vida de cada uno, la libertad ajena y los mecanismos de transformación pacífica y creativa para superar el conflicto según el entorno.

4. Se incentiva a practicar siempre la escucha, usar un lenguaje apropiado, con cariño,

afecto, preocupación por los sentimientos del otro.

5. Se presenta un primer acercamiento a las manifestaciones de compasión que se presentan en los estudiantes del grado quinto y que tienen una incidencia importante para desarrollar la Compasión en las relaciones humanas que se entretajan en la escuela.

## 11. Recomendaciones

1. En los currículos universitarios para la formación de licenciados se debería implementar una cátedra de Pedagogía del Cuidado de las Emociones.
2. Se recomienda que esta propuesta pedagógica sea institucionalizada e incluida dentro del PEI y sea desarrollada en los planes de estudio.
3. En las instituciones educativas trabajar la propuesta pedagógica de fomento de la compasión se puede realizar a través de un proyecto de aula.
4. Se aconseja que los talleres sean trabajados, siendo una secuencia en el proceso educativo institucional.
5. Es importante sensibilizar a docentes para la implementación de esta propuesta pedagógica en las instituciones educativas.
6. Se sugiere que los procesos de las diferentes áreas se orienten de forma lúdica narrativa y reflexiva , rescatando los juegos tradicionales , la creación y narración de vivencias y el análisis y la crítica constructiva de estos mismos.

## Referencias

- Alexander, J. C. (2016). Trauma cultural, moralidad y solidaridad. La construcción social del Holocausto y otros asesinatos en masa. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 6 (228), pp. 191 - 210.
- Ambos, L. y Privitellio, L. (2004). *La Argentina en la Escuela: La Idea de Nación en los Textos Escolares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Araya, C. y Moncada, L. (2016). Auto-Compasión. Origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25 (1), p. 67-78.
- Archila, M. y García, M. (2015). Violencia y memoria indígena en Cauca y La Guajira. *Memoria y Sociedad*, Vol. 19, Nº. 38, p. 24-40.
- Auden, W. H. (2016). *Canción de cuna y otros poemas*. Editorial Peguin.
- Bokser, J. (2016). *Nombrar, analizar y reflexionar: el Holocausto y otros genocidios*. Nueva York, Estados Unidos: McHill.
- Borras, J. (2016). *La Compasión e Inteligencia Emocional en un grupo de escolares* (Tesis de Pregrado). Universidad de la Laguna, Buenos Aires, Argentina.
- Bront, J. (2018). *Augusto Pinochet: El Dictador Eterno*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Porrúa.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 1, p.1-23.
- 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 (2), p. 13-38.
- Cassels, T. G., Chan, S., Chung, W., y Birch, S.A.J.(2010). The Role of Culture in Affective

- Empathy: Cultural and Bicultural Differences. *Journal of Cognition and Culture*, 10, p. 309 - 326.
- Castillejo, A. (2016). *Genocidios en la segunda mitad del siglo XX: Los casos de Camboya y Ruanda* (Tesis de pregrado). Universidad de Jaén, Andalucía, España.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Cifras: los registros estadísticos del conflicto armado colombiano*. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Chopik, W. J., O'Brien, E. y Konrath, S. H. (2016). Differences in Empathic Concern and Perspective Taking Across 63 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, p. 23 - 38.
- CNMH (2015). *Buenaventura: Un puerto sin comunidad*. Bogotá, CNMH.
- Cuervo, B. (2017). Los campos de concentración nazis. *Historia Digital*, 17 (30), pp. 186 - 230.
- Del Percio, D. (2019). Soñar el demonio: "Utopías", distopías y ucronías hitlerianas. Barcelona, España: Miño y Dávila.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje *Educación*, vol. 36, núm. 1, p. 1-24.
- Gil, M. (2014). La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública. Valencia, España: Ediciones Paidós.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la Ética del cuidado. *Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas* (30), p. 13-39.
- Giodarno, V., y Rodríguez, G. P. (2019). Luchas memoriales y estrategias de poder de las derechas en América Latina hoy. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (31), p. 19 - 36.

- Giraldo, M. L., y Toro, L. C. (2018). *Tramitar el pasado: Archivos de derechos humanos y museología viva*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- González, A. (2016). *Escenarios de postacuerdo en Colombia: Dilemas y desafíos*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- González, J. (2016). *Escuela, conflicto y paz. Dieciséis claves para la acción del maestro en el posconflicto*. Alcaldía mayor de Bogotá, Educación.
- González, M. (2019). ¿La memoria en su sitio? El museo de la Escuela de Mecánica de la Armada. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, (13), p. 117 - 162.
- Huneus, C. (2016). *El régimen de Pinochet*. Editorial Taurus
- Ibarras, C. (2016). Educar desde la compasión. El escenario familiar. *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, N° 9, p. 63-79.
- Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 11, (1), p. 22-66.
- Keltner, D., Kraus, M., Manzo, V. & Stellar, J. (2012). Class and compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering. *Emotion*, 12(3), p. 449-445.
- Laible, D., Carlo, G., y Roesch, S. (2005). Pathways to Self-Esteem in Late Adolescence: The Role of Parent and Peer Attachment, Empathy, and Social Behaviors. *Journal of Adolescence*, 27 (6), p. 703 - 716.
- Ministerio de Educación (2014). *Programa Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*.
- Mosquera, A. (2018). *La compasión, un componente de humanización en la propuesta emergente del desarrollo humano (Tesis de maestría)*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

- Murillo, F. J., y Martínez, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE -Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25 (1), pp. 1 - 20.
- Naciones Unidas. (1976). *Apartheid: La política de discriminación racial en Sudáfrica*. Buenos Aires, Argentina: ONU.
- Naranjo, A. (2016). Incidencia de las comisiones de la verdad en la reconstrucción de la memoria histórica en el posconflicto colombiano. *Nova et Véteria*, (25), pp. 99 - 115.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, p.223–250.
- Neff, K. D., & Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, p. 908-916.
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy*, p. 79-92.
- Plata, C. N., Riveros, M del C., y Moreno, J. H. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (2), pp. 99 - 112.
- Quiñonez, L. A. (2016). Análisis de la relación entre la política exterior y la política migratoria de Sudáfrica en la etapa Post-Apartheid (Tesis de Maestría). Escuela de Relaciones Internacionales "José Peralta", Quito, Ecuador.
- Rodas, B. (2016). La empatía cognitiva y el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 5 a 16 años de la Unidad Educativa Alfonso Troya. Proyecto de grado para el título de Licenciada en Ciencias de Educación Mención Educación Parvularia, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización Empática. La Carrera hacia una Conciencia Global en un*

- Mundo en Crisis*. Barcelona, España: Paidós.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *FOLIOS*, 79 (41), p. 69-85.
- Sosa, D. (2017). *Descripción de la compasión y gratitud en un grupo de adolescentes* (Tesis de Maestría). Universidad de La Laguna, Buenos Aires, Argentina.
- Stein, E. (2004). *El problema de la Empatía*. Madrid, España. Editorial Trotta. Traverso, E (2003). Guerra y memoria. Una mirada sobre el siglo XX desde el presente. *Sociohistórica*, (13).
- Uribe, M. (2001). Las Guerras por la Nación en Colombia durante el Siglo XIX. *Estudios Políticos*, (18), p. 17-29.
- Velásquez, A. (2014). *Análisis De Experiencias En Educación Para La Paz El Programa De Gestión De Conflictos Escolares ‘Hermes’, En Los Colegios Pompilio Martínez Y San Gabriel De Cajicá* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Vásquez, E., Caicedo, M. y Vivanco, N. (2014). Estudio de las conductas prosociales en una institución educativa en San Juan De Pasto. *Revista criterios*, Vol. 21, No. 1, p. 217-236.
- Ventura, M. (2012). La Comisión de la Verdad y la Reconciliación (TRC) y su vínculo con la transición democrática sudafricana. En: *Conferencia XII Congreso Internacional de ALADAA*. Organizada por: Colegio de México, D.F. Tuvo lugar en: México D.F.
- Wechsler, W. (2016). *¿Todo está guardado en la memoria?: los usos de la memoria del Holocausto en la Argentina a través de un museo (1993 - 2003)* (tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

## Anexos

### Anexo A. Evidencias Fotográficas.



Figura 2. Estudiantes e Investigadoras.

Fuente: Moyano y Vargas (2019)



Figura 3. Actividad investigadoras y participantes

Fuente: Moyano y Vargas (2019)



Figura 4. Actividades lúdico-didácticas

Fuente: Moyano y Vargas (2019)



Figura 5. Momentos de participación lúdica

Fuente: Moyano y Vargas (2019)

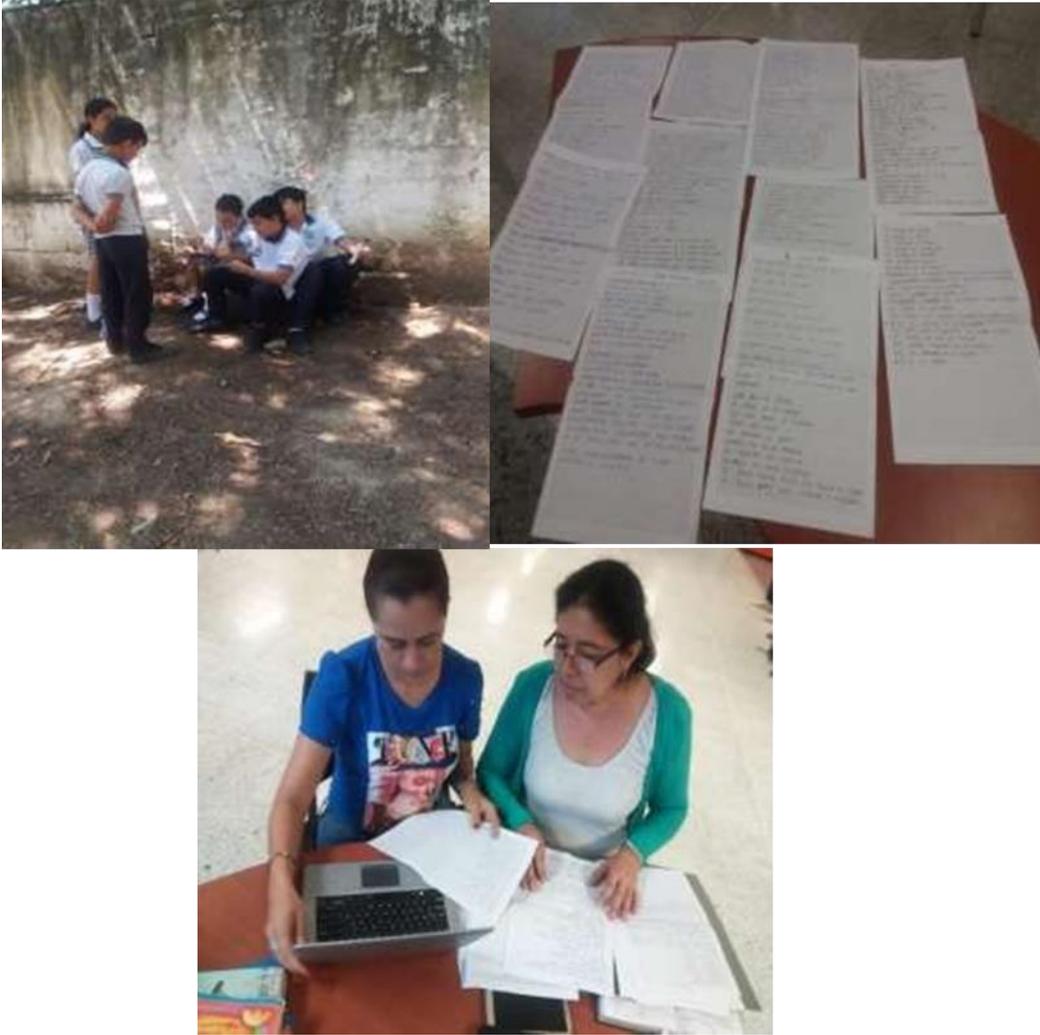


Figura 6. Organización de la información

Fuente: Moyano y Vargas (2019)