



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 24 de marzo del 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Neiva, Huila.

El (Los) suscrito(s):

Sonia Liseth Cuellar Cardozo, con C.C. No. 1081156305,

María Juvenza Ayure Espinosa, con C.C. No. 26433456,

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

Titulado Fortalecimiento de la cultura empática desde fomento de la compasión en estudiantes de la I. E. El Carmen del Agrado – Huila

Presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de Magíster En Educación y Cultura de Paz;

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

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

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

Vigilada Mineducación

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



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: *Emmanuel A. Celone*

Firma: *Heidi Patricia Escobar*



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Fortalecimiento de la cultura empática desde fomento de la compasión en estudiantes de la I. E. El Carmen del Agrado – Huila

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Sonia Liseth María Juvenza | Cuellar Cardozo Ayure Espinosa |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| | |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Hipólito | Camacho Coy |

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría es educación y cultura de paz.

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS:122

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías___ 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: Microsoft Office, Adobe Reader



MATERIAL ANEXO: NO

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):NO

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

| <u>Español</u> | <u>Inglés</u> | <u>Español</u> | <u>Inglés</u> |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. <u>empatía</u> | <u>empathy</u> | 6. <u>Paz</u> | <u>peace</u> |
| 2. <u>compasión</u> | <u>compassion</u> | 7. <u>Conflicto</u> | <u>conflict</u> |
| 3. <u>ética del cuidado</u> | <u>ethics of care</u> | 8. <u>Violencia</u> | <u>violence</u> |
| 4. <u>emociones</u> | <u>emotions</u> | 9. <u>Estudiantes</u> | <u>students</u> |
| 5. <u>cultura de paz</u> | <u>culture of peace</u> | 10. <u>Escuela</u> | <u>school</u> |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Ante un horizonte de agresión e indiferencia en el ámbito escolar, surge la necesidad de desarrollar una estrategia que permita mejorar las relaciones de cuidado entre los niños y niñas en edades escolares, promover la empatía por medio de la práctica de la compasión para generar ambientes de paz. Con este objetivo, se elabora la presente investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo, con un diseño enmarcado en la investigación-acción- reflexión, por medio de cuatro talleres de sensibilización desarrollados con niños se reconocen los saberes y prácticas de un grupo específico de 15 estudiantes de la institución educativa El Carmen del municipio del Agrado- Huila en relación con el sentimiento de la compasión, de acuerdo con los resultados obtenidos, se presenta una propuesta pedagógica de intervención que se enmarca en la ética del cuidado fortaleciendo la cultura empática desde el fomento de la compasión.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Faced with a horizon of aggression and indifference in the school environment, the need arises to develop a strategy that allows improving care relationships between school-age children, as well as promoting empathy through the practice of compassion for generate environments of peace. With this objective, the present research is elaborated, which has a qualitative approach, with a design framed in research-action-reflection, where through four applied awareness workshops the knowledge and practices of a specific group of people are recognized. 15 students from the educational institution El Carmen of the municipality of Agrado-Huila in relation to the feeling of compassion and, according to the results obtained, finally, a pedagogical intervention proposal is presented that is framed in the ethics of care, strengthening the empathic culture from the promotion of compassion.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado:

Firma: *Carolina Cuellar Silva*

Nombre Jurado: **CAROLINA CUELLAR SILVA**

Firma: *Henry Steven Rebolledo Cortes*

Nombre Jurado: **HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES**

Firma: *Myriam Oviedo Córdoba*

Nombre Jurado: **MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA**

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS**



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

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

Vigilada Mineducación

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

**Fortalecimiento de la cultura empática desde fomento de la compasión en
estudiantes de la I. E. El Carmen del Agrado – Huila**

Esp. Sonia Liseth Cuellar Cardozo

Lic. María Juvenza Ayure Espinoza

Docente asesor: Mg. Hipólito Camacho Coy

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

2020

**Fortalecimiento de la cultura empática desde fomento de la compasión en
estudiantes de la I. E. El Carmen del Agrado – Huila**

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

Docente asesor: Mg. Hipólito Camacho Coy

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación y Cultura de Paz
2020**

AGRADECIMIENTOS

Primero que todo quiero darle gracias a Dios por darme la oportunidad de culminar este nuevo proyecto que un día decidí emprender, a mi familia y a mi madre María del Carmen Cardozo en especial por su apoyo incondicional en todo este proceso, al rector de la institución educativa El Carmen, a la comunidad educativa en general, a la profe Miriam Oviedo Córdoba y a todos los profesores de la maestría quienes con su liderazgo y motivación nos guiaron y animaron en nuestro camino como maestrantes. Y en especial agradecer al profesor Hipólito Camacho Coy por ser esa guía que nos asesoró en todo el transcurso de esta experiencia, a mi compañera de tesis María Juvenza, agradezco su disponibilidad y paciencia en todo este proceso.

Sonia Liseth Cuellar...

Primero doy gracias a Dios por darme la oportunidad de haber cumplido este logro tan importante para mi vida y permitirme haber logrado mis sueños y metas propuestas; a mis padres e hijos por acompañarme y apoyarme constantemente con palabras de fortaleza, paciencia, amor moral, serenidad y solidaridad; por el tiempo robado a la historia familiar para poder terminar este proceso que me permite finalizar mi maestría, de igual manera a mi amiga Sonia Liseth por el empeño puesto en este compromiso de investigación dándome su apoyo y lealtad en todo el ciclo de la maestría. Agradezco a nuestro asesor: Mg. Hipólito Camacho Coy por su valioso tiempo, dedicación, respeto y apoyo que nos ha brindado a este trabajo, quien fue nuestra guía en este arduo proceso brindándonos sus correcciones, observaciones y reflexiones permitiéndonos fortalecer este proceso y dar ante todo un excelente resultado en la investigación.

María Juvenza Ayure

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN..... | 9 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 11 |
| 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA..... | 11 |
| 1.2 OBJETIVOS..... | 16 |
| 1.2.1 General..... | 16 |
| 1.2.2 Específicos..... | 16 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN..... | 17 |
| 2. ANTECEDENTES..... | 19 |
| 2.1 Experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto..... | 19 |
| 2.1.1 Experiencias de Paz de orden Nacional..... | 23 |
| 2.2 Estudios e investigaciones de orden nacional e internacional..... | 31 |
| 2.2.1 Estudios relacionados con empatía, apego, autoestima y estrés..... | 31 |
| 2.2.2 Investigaciones sobre las emociones y su relación con la empatía..... | 35 |
| 2.2.3 La Compasión..... | 39 |
| 2.3 Iniciativas pedagógicas de paz en el contexto institucional (I.E El Carmen)..... | 49 |
| 3. REFERENTE CONCEPTUAL..... | 50 |
| 3.1 Pedagogía para la paz..... | 50 |
| 3.2 Ética del cuidado..... | 55 |
| 3.2.1 Cuidar de sí y del otro..... | 58 |
| 3.2.2 El cuidado Esencial..... | 65 |
| 3.3 Las emociones..... | 66 |
| 3.4 La Empatía..... | 68 |
| 3.5. Aproximación Conceptual de la Compasión..... | 71 |
| 3.5.1 Autocompasión, Compasión con los Otros y con lo Otro..... | 74 |
| 3.5.2 Estructura Cognitiva de la Compasión..... | 76 |
| 3.5.3 Obstáculos de la Compasión..... | 80 |
| 4. REFERENTE CONTEXTUAL..... | 82 |
| 5. METODOLOGÍA..... | 84 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| 5.1 Actores de la Experiencia | 85 |
| 5.2. Trabajo de Campo. | 86 |
| 5.2.1 Formar para Investigar..... | 86 |
| 5.2.2 Creación. | 86 |
| 5.2.3. Intervención. | 87 |
| 5.2.4 Sistematización..... | 87 |
| 5.2.5. Comunicación..... | 88 |
| 5.3. instrumentos para la recolección de la información | 88 |
| 5.3.1 estrategias para desarrollar el trabajo de campo. | 89 |
| 5.4. Desarrollo de los talleres. | 91 |
| 5.5. Proceso de sistematización | 92 |
| 5.5.2. Captura, transcripción y ordenamiento de la información: s. | 93 |
| 5.5.3. Codificar la información:..... | 93 |
| 5.5.4. Integrar la información:..... | 93 |
| 5.6. ELEMENTOS ÉTICOS DEL ESTUDIO..... | 93 |
| 6. RESULTADOS | ¡Error! Marcador no definido. |
| 6.1 Taller de encuadre <i>Parchémosle a la compasión</i> – conceptos previos acerca de la compasión..... | 94 |
| 6.2. Taller 2 me convierto en mi compañero..... | 98 |
| 6.3 taller 3 Marcos el niño compasivo – Laura la princesa aburrida..... | 101 |
| 6.4 taller 4: me supero si pienso en los demás – “saquitos de compañerismo”..... | 104 |
| 6.5 Resultados del pre test y post test de la evaluación de la empatía..... | 106 |
| 7. MOMENTO INTERPRETATIVO | ¡Error! Marcador no definido. |
| 7.1 Test de la Evaluación de La Empatía | ¡Error! Marcador no definido. |
| 7.2 Sistematización de la experiencia..... | 109 |
| 8. CONCLUSIONES | 113 |
| 9. RECOMENDACIONES | 114 |
| 10. PROPUESTA PEDAGÓGICA | 115 |
| 11. ANEXOS..... | 116 |
| Referencias | 117 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| TABLA 1: MAPAS DEL MUNICIPIO DEL AGRADO Y DE LA VEREDA EL CARMEN DEL AGRADO | 82 |
| TABLA 2: | 89 |

Índice de ilustraciones

| | |
|---|-----|
| ILUSTRACIÓN 1 sentimiento de ayudar al otro en busca de proporcionarle bienestar..... | 95 |
| ILUSTRACIÓN 2 Interesarse en comprender al otro a través de la escucha sin importar las distinciones..... | 96 |
| ILUSTRACIÓN 3 categoría axial: sentimiento provocado por el interés de apoyar al otro sin distinción, a través de la escucha y el entendimiento para lograr su bienestar..... | 96 |
| ILUSTRACIÓN 4 categoría axial la compasión es un sentimiento y acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad..... | 99 |
| ILUSTRACIÓN 5: categoría compasión como acto de benevolencia..... | 102 |
| ILUSTRACIÓN 6: categoría axial: la ayuda como bien que involucra a la colectividad..... | 105 |
| ILUSTRACIÓN 7: resultados del pre test evaluación de empatía..... | 106 |
| ILUSTRACIÓN 8 Resultados del post test de evaluación de empatía..... | 107 |

Resumen

Ante un horizonte de agresión e indiferencia en el ámbito escolar, surge la necesidad de desarrollar una estrategia que permita mejorar las relaciones de cuidado entre los niños y niñas en edades escolares, promover la empatía por medio de la práctica de la compasión para generar ambientes de paz. Con este objetivo, se elabora la presente investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo, con un diseño enmarcado en la investigación-acción- reflexión, por medio de cuatro talleres de sensibilización desarrollados con niños se reconocen los saberes y prácticas de un grupo específico de 15 estudiantes de la institución educativa El Carmen del municipio del Agrado- Huila en relación con el sentimiento de la compasión, de acuerdo con los resultados obtenidos, se presenta una propuesta pedagógica de intervención que se enmarca en la ética del cuidado fortaleciendo la cultura empática desde el fomento de la compasión.

Palabras claves: compasión, empatía, ética del cuidado, emociones, cultura de paz.

Abstract

Faced with a horizon of aggression and indifference in the school environment, the need arises to develop a strategy that allows improving care relationships between school-age children, as well as promoting empathy through the practice of compassion for generate environments of peace. With this objective, the present research is elaborated, which has a qualitative approach, with a design framed in research-action-reflection, where through four applied awareness workshops the knowledge and practices of a specific group of people are recognized. 15 students from the educational institution El Carmen of the municipality of Agrado-Huila in relation to the feeling of compassion and, according to the results obtained, finally, a pedagogical intervention proposal is presented that is framed in the ethics of care, strengthening the empathic culture from the promotion of compassion.

Keywords: compassion, empathy, ethics of care, emotions, culture of peace

PRESENTACIÓN

Una de las preocupaciones que vivencian en la actualidad las instituciones educativas es el alto índice de expresiones de violencia en los estudiantes, lo cual afecta la convivencia de los mismos en los recintos escolares. Cada día son más alarmantes los casos de agresión física, verbal y psicológica que se presentan en el aula de clase, en el recreo y a la salida de las escuelas o colegios; afectando la convivencia armónica que debe reinar en todo establecimiento educativo.

La educación es por excelencia, uno de los espacios que tienen todos los seres humanos para adquirir y crear saberes y prácticas las cuales pueden transformar las diferentes realidades que están presentes en el día a día.

La educación en la actualidad tiene un sinnúmero de definiciones las cuales varían según los teóricos, modelos y contextos. Asimismo, está bifurcada dependiendo el modelo económico en el cual se enmarca. Además, de ello, es sistémica porque en ella intervienen diferentes factores y pertenece a un campo de poder. No obstante, como la educación no es un producto terminado, sino que se reconfigura según las situaciones surge la educación para la paz como un eje trascendental para cambiar las representaciones y prácticas cotidianas en una sociedad y empezar el camino hacia la construcción de una cultura de paz que garantice que todos y todas puedan gozar de un ambiente de no violencia.

Las expresiones de violencia en la educación y, por extensión la escuela, es una problemática que afecta a padres de familia, niños, adolescentes y maestros; pues, reiteradamente los docentes se enfrentan a estudiantes con conductas agresivas, violencia simbólica, pragmática y oral producto de la ira. La violencia pragmática hace referencia a todos los actos no verbales realizados por el hombre los cuales tienen intencionalidades y propósitos de generar desequilibrio

emocional; y la violencia verbal son todos los actos lingüísticos orales que producen diferentes violencias, subyugación y manipulación en los seres humanos. Es importante resaltar, que la ira es multifactorial lo cual impide conocer a profundidad las causas de la problemática enunciada. Por ello, se debe gestar un proceso de transformación social que llegue a la base de la sociedad (la familia) para crear desde allí buenas prácticas porque los niños y niñas de básica primaria observan y replican las vivencias de paz o violencia que acontecen en su alrededor.

Sin embargo, educar para la paz no se limita a la adquisición de conceptos o al conocimiento histórico de las guerras. Educar para la paz implica desaprender las prácticas de violencia de todo tipo, ya naturalizadas en nuestra cotidianidad.

Educar para la paz conlleva a que se piense y se hable sobre el conflicto, entender que éste no es un sinónimo de guerra sino el escenario perfecto para que “las personas y las comunidades busquen soluciones positivas, creativas y no violentas a sus desacuerdos” Galtung (citado por Fisas, 2011).

Ante este horizonte de agresión surge la necesidad de desarrollar una estrategia que permita mejorar las relaciones de cuidado entre los niños y niñas en edades escolares, así como también promover la empatía por medio de la práctica de la compasión para generar ambientes de paz. La presente investigación que se llevará a cabo en la Institución Educativa El Carmen del Agrado especialmente en la sede unitaria El Carmen, en donde por medio de la aplicación de talleres de sensibilización se reconocieron los saberes, en relación con el sentimiento de la compasión y de acuerdo con los resultados obtenidos, se estructuró una propuesta didáctica para el cuidado de la paz.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

La presente investigación está vinculada con el macro proyecto titulado **Pedagogía del Cuidado para la Paz** el cual está liderado por la maestría en educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. Por esta razón, se comparten varios elementos de trabajo que se relacionan con el planteamiento del problema, objetivos, elementos del referente teórico y el diseño metodológico.

La cultura de la violencia ha traspasado las fronteras del conflicto armado nacional y se ha trasladado a los contextos regionales y locales con diferentes tipologías causada por factores sociales relacionados con: el género, sexualidad, cultura patriarcal y se presenta en diferentes contextos como el escolar y el intrafamiliar. Asimismo, existen múltiples y diversas formas de violencia como la violencia directa, indirecta (cultural simbólica, estructural) como lo manifiesta Galtung. Estos tipos de violencias son muy comunes en la actualidad y cotidianidad y se presentan con mucha frecuencia al interior de las familias y la escuela, donde se ha llegado a naturalizar.

Las expresiones de violencia en los estudiantes es una amenaza para el sistema escolar y necesita de una atención inmediata por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, que debe estar “en función de formar una persona íntegra” como lo plantea la ley 115 de 1.994, la escuela debe servir como un espacio facilitador para llevar a cabo una cultura de paz, de igual forma lo plantea García S. (2004)

La escuela es un espacio sagrado, dentro y fuera de ella no puede predicarse el odio, sino valores y sentimientos como la empatía, la compasión y la solidaridad, no puede ser agente de división sino de reconciliación, no puede ser sujeto de frustración sino de esperanza. No puede

porque no debe ser incoherente con su obligación de dar con el ejemplo las pistas éticas para la formación de los estudiantes (p.252)

Como es bien sabido, la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto, siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio (Fisas V. , Educar para una Cultura de Paz, Mayo, 2011).. Este nuevo enfoque es el que persigue la “cultura de paz”, o “cultura para la paz”, si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la “cultura de la violencia”, tan presente en nuestras sociedades

La UNESCO define la cultura de paz como un cúmulo de “creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias y la identidad de los grupos” . (Fisas V. , Educar para una Cultura de Paz, Mayo, 2011).

La construcción de la paz, por lo tanto, empieza en la mente de los seres humanos: es la idea de un mundo nuevo. El respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, la amistad entre las naciones, entre todos los grupos raciales y religiosos: he aquí los fundamentos de la obra de la paz.

Es por eso que las instituciones educativas en aras de generar una educación para la paz, necesitan promover la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de convertirlos en creadores de relaciones pacíficas. En esta dirección la educación debe señalar nuevas formas de pensar donde se privilegie el nivel de conciencia que debe tener cada

individuo, consigo mismo, con las relaciones familiares y como miembro de la sociedad, donde se cumpla una función activa e interdependiente con la naturaleza y con la humanidad en general.

La educación es sin duda alguna, un instrumento crucial de transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es también la transformación creativa de los conflictos y que algunas de sus palabras claves son el conocimiento, la imaginación, la compasión, y el dialogo como propósito para formar una cultura de paz en la que se puedan desarrollar los valores, las necesidades y potencialidades para lo que genera un reto para los maestros, formar personas íntegras, que vivencien la paz, la compasión, los principios y valores culturales y democráticos, es decir; una convivencia integral.

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, en todos estos años de cruce de distintas guerras y confrontaciones de diverso tipo se ha generalizado el uso de la violencia como método para resolver las diferencias y configurado una cultura de la violencia que justifica los enfrentamientos entre partidos políticos, las pugnas en la escuela¹, las grescas en la familia² 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

¹ Derivadas en abuso, matoneo, uso armas y diversas estrategias de intimidación

² donde los episodios de violencia son frecuentes llevando incluso al homicidio y feminicidio

muerte física, indiferencia ante el dolor, la falta de consideración, ante su vulnerabilidad, la indolencia por la disminución de la benevolencia y de la conducta compasiva.

Estas formas de altericidio ponen de presente la necesidad de trabajar en la construcción de una cultura de paz fundamentada en la empatía y el cuidado. No obstante, en medio de esta confrontación ciudadanos y organizaciones en los territorios han construido formas de resistencia a la violencia, los estigmas y la crueldad. Los ciudadanos y las organizaciones han impulsado y desarrollado modos de acción individuales y colectivas motivados por emociones orientadas por la empatía y el cuidado las cuales posibilitan la construcción de una ciudadanía compasiva.

El Agrado es un municipio del departamento del Huila que cuenta con 8.459 Habitantes este municipio cuenta con 3 instituciones educativas: I.E la Merced que pertenece al casco urbano, I.E Montecitos y la I.E El Carmen que pertenecen a la zona rural del municipio, la Institución Educativa El Carmen, cuenta con 10 sedes distribuidas en diferentes veredas del municipio como lo son la sede de Los pinos, El horizonte, Los olivos, Astillero, Alto buena vista, Alto granadillo, Bajo buena vista , El pedernal, La maría y El Carmen donde se desarrollará el presente proyecto.

Debido al incremento de casos de violencia escolar en sus diferentes expresiones que a diario se presentan en las Instituciones Educativas en Colombia y del municipio, la Institución Educativa El Carmen no ha sido la excepción a esta problemática. En la sede se han venido presentando diferentes tipos de violencia, que interrumpen el desarrollo armónico de las clases, se quebrantan las relaciones interpersonales y se crea un ambiente poco agradable durante la clase. Además, es común que los estudiantes aprovechen cualquier espacio, incluyendo el recreo para agredirse. Aunque como institución se distinguen elementos y prácticas de cultura de paz como son; participación activa y contante en los grupos folclóricos del pueblo en donde por medio de las danzas de bailes tradicionales y contemporáneos, la interpretación de rajaleñas, música andina y

papayeras, los niños, niñas y jóvenes aprovechan su tiempo libre y comparten estrechando lazos de hermandad y ayudan a la mitigación de esta problemática.

Con base en lo anterior se ha considerado importante trabajar con los estudiantes estrategias enmarcadas dentro de la ética de cuidado y el fomento de la empatía y la compasión, en la Institución Educativa el Carmen del municipio del Agrado - Huila y con educandos de básica primaria ya que se requiere transformar y fortalecer la dimensión del ser humano a través de los tres elementos enunciados anteriormente: ética del cuidado, cultura empática y compasión.

Por lo tanto, se definió como eje problemático de la investigación el fortalecimiento de la cultura empática mediante el fomento de la compasión. Teniendo en cuenta que es importante el desarrollo de las emociones en los estudiantes para que refuercen sentimientos compasivos y el dominio de sí mismo en su experiencia humana. Se considera que este tema está relacionado con los objetivos y teleología del PEI de la institución educativa el Carmen del municipio del Agrado- Huila. Por lo tanto, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son los elementos teóricos y pedagógicos que configurarían una propuesta pedagógica del cuidado, que contribuya al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la Compasión en la Institución Educativa el Carmen del municipio del Agrado - Huila?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 General

- Diseñar una propuesta pedagógica del cuidado para la paz reconociendo los saberes y prácticas de los participantes, fortaleciendo la cultura empática desde el fomento de la compasión en la Institución Educativa El Carmen del municipio del Agrado- Huila.

1.2.2 Específicos

- Identificar los saberes de los estudiantes con relación a la compasión en sus relaciones consigo mismo, con el próximo y con contexto.
- Estructurar una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión donde se promuevan espacios lúdicos y creativos a través del arte y las humanidades.
- Implementar una propuesta pedagógica del cuidado para la paz para contribuir en el fortalecimiento de la cultura empática relacionada con la compasión en la Institución Educativa el Carmen del municipio del Agrado Huila.
- Sistematizar las acciones y prácticas pedagógicas creadas e implementadas durante la experiencia.

1.3 JUSTIFICACIÓN

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

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 una 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.

El reto educativo es formar personas íntegras, que vivencien la paz, la solidaridad, los principios y valores culturales y democráticos, es decir; una convivencia integral.

Con este proyecto de investigación creación intervención, se busca mejorar la convivencia en el aula de clase y en la Institución; porque todo niño necesita desarrollarse en un ambiente

armónico, agradable y saludable, para su formación integral. El centro educativo como su segundo hogar debe brindarle un espacio benéfico al niño para su estabilidad emocional y psíquica.

Adicionalmente, en el P.E.I. de cada establecimiento educativo deben incorporarse acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, el asumir responsabilidades y la solución de conflictos.

De esta manera, el desarrollo de la presente investigación permitirá hacer un proceso de intervención social para comprender las realidades de los niños y niñas desde su cotidianidad, más precisamente dentro del aula de clases, reconociendo los saberes y prácticas de ellos en situaciones de conflicto, así como también diseñar y poner en marcha una estrategia pedagógica dinámica y práctica, que permita mejorar los procesos de humanización de las relaciones interpersonales para crear lazos de cuidado y empatía que permitan el florecimiento de sentimientos de compasión como método de solución armónica de conflictos, llevando a cabo una construcción de cultura de paz que permita el desarrollo integral entre los estudiantes, entendida esta como un proceso que no rechaza los conflictos sino por el contrario, que aprende de ellos, genera un cambio y da una transformación social.

La construcción de una cultura de paz es un reto educativo; crear cultura de paz requiere conocer la propia naturaleza de los conflictos para visionar posibilidades de paz. Es por ello que la educación para la paz debe desarrollar competencias que le permitan al ser humano no solo tener algo que decir, sino también tener algo que hacer respecto de la paz, porque ella es un derecho humano.

En tal sentido este trabajo aportara elementos para 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 visibilización de los sentires y decires de los niños de la I.E. el Carmen del Agrado

2. ANTECEDENTES

En este capítulo se presenta la revisión de literatura sobre experiencias relacionadas con cultura empática y sus componentes como las emociones o el sentimiento de la compasión, se organizaron en tres apartados así: en primer lugar, se exponen las experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto y que guardan relación con el tema de la empatía. En segundo lugar, se presentan estudios o investigaciones de orden nacional e internacional relacionadas con la compasión. Por último, se exponen iniciativas pedagógicas realizadas en el contexto local en donde se realiza el presente proyecto.

2.1 Experiencias de paz desarrolladas en países en postconflicto.

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

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

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

En segundo lugar, como un recurso (TIC) Tecnologías de la Información y la Comunicación, el ministerio de educación de Argentina, país golpeado por la dictadura de Jorge Rafael Videla, propuso las Herramientas de Búsqueda y Recursos Interactivos en torno a la Efeméride día Nacional de la memoria por la verdad y la justicia (Sidoti y Alonso, 2011) Esta secuencia didáctica presenta actividades interactivas para concientizar a las personas sobre diversos temas como los derechos humanos, la memoria, la democracia, la justicia, la dignidad, la identidad, la formación de ciudadanía responsable, crítica y la resistencia a la violación de derechos y la violencia estructural. La secuencia didáctica es significativa pues brinda espacios

que generan empatía en los estudiantes y en la comunidad educativa, por lo tanto, esta experiencia de paz permite que la comunidad argentina acceda a recursos pedagógicos que posibiliten conservar la memoria y la no repetición de la guerra.

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

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

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con la conferencia episcopal y la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) desarrollaron una propuesta que promovía la realización de actos de generosidad y solidaridad, pilares esenciales de

la cultura empática. Aunque este proyecto fue dirigido hacia docentes, es una estrategia que puede ser tenida en cuenta para desarrollar los mismos valores, pero en una población diferente como los estudiantes.

En cuarto lugar, están las experiencias de reconciliación: como superar el apartheid. Este término expresa la existencia de un sistema de segregación instaurado desde la ocupación europea, hace referencia al 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).

Luego de largas luchas del pueblo sudafricano expresadas en numerosos enfrentamientos, huelgas, además de la presión externa, llevaron al debilitamiento paulatino de la política segregacionista, y en 1990 el gobierno puso fin al Apartheid con la liberación de Nelson Mandela, y la legalización de las organizaciones políticas negras como el Congreso Nacional Africano, el Congreso Panafricanista, y el Partido Comunista Sudafricano que habían permanecido en la clandestinidad durante varias décadas.

Posteriormente la elección de Mandela como presidente, la instauración de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) generan las bases de la reconciliación al reivindicar los derechos de las víctimas. La comisión formó parte de un proceso de transición negociada, en el que se responde a las demandas de justicia de grupos de la sociedad civil y se ejerce justicia sin poner en peligro los acuerdos obtenidos entre las principales fuerzas políticas (Ventura, 2012).

La CVR estuvo constituida por tres comités distintos: el Comité de Violaciones de los Derechos 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 también cabe mencionar el deporte, a través del Mundial de Rugby de 1995 el cual pretendió estrechar los lazos entre la raza blanca y negra y derribar las barreras raciales existentes desde el apartheid. Esta experiencia deportiva, estimuló un sin número de movimientos fílmicos, como el realizado en España con el Ciclo de Cine Sudafricano (Universidad de Sevilla, 2017).

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

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

2.1.1 Experiencias de Paz de orden Nacional

La guerra en Colombia se ha perpetuado por más de cincuenta años la cual se ha ido insertando en el diario vivir de los distintos contextos sociales donde participan los sujetos. La guerra promovida por los diferentes movimientos revolucionarios de Colombia, grupos de paramilitares y prácticas sistemáticas de eliminación por parte del Estado, se ha naturalizado al punto de alcanzar cifras increíbles de inequidad, injusticia, violencia e inclusive crímenes de lesa humanidad. Una de las consecuencias de la guerra, superan los 8 millones de víctimas³ los cuales

³ La cifra anteriormente enunciada, tiene más de 2 millones de afectados los cuales corresponden a niños, niñas; más de 200.000 han sido víctimas mortales, más de 160.000 desaparecidos, y más de 6 millones han sido desplazados de

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 la educación para la paz, las cuales no se han limitado a los diferentes procesos de paz o a los acuerdos pactados en diferentes momentos y con distintos grupos, si no que han trascendido a los ámbitos comunitarios y pedagógicos.

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 son : la Especialización en Conflictos Armados y Paz y la Maestría en Construcción de Paz ⁴ es un programa que ofrece una aproximación verdaderamente interdisciplinaria a sus estudiantes, pues les da insumos que, desde perspectivas variadas, les permiten construir una visión acorde con la realidad de las sociedades que están en transición de la guerra hacia la paz; la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz,⁵ el enfoque de Acción sin daño –ASD-, conocido internacionalmente, ofrece elementos importantes para propiciar el cambio de paradigma requerido para la aplicación de este enfoque, pero ajustado a las experiencias nacionales. La maestría en Justicia Social y Construcción de Paz⁶, es un programa que permite orientar la formación de profesionales de las ciencias sociales y humanas, para generar conocimiento crítico y construir alternativas de acción en justicia social y paz, en contextos diversos, que contribuya a restablecer la dignidad y la convivencia en diversos países; como también la Maestría en Conflicto Social y Construcción de

sus territorios a causa de los tres actores enunciados (Estado, las guerrillas de izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha).

⁴ Universidad de los Andes

⁵ Universidad Nacional

⁶ Universidad de Caldas

Paz,⁷ que ofrece a los estudiantes fortalecer las relaciones de la academia con las organizaciones sociales a través del dialogo y de saberes que haga posible el encuentro y desarrollo de acciones en beneficio de grupos y comunidades . Otra iniciativa en las experiencias de paz es la Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de conflictos⁸, es un programa donde los estudiantes son preparados, a través de un conjunto heterogéneo de actividades para comprender y adelantar la investigación científica. Otras como 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 Paz⁹, son programas que proporcionan a los estudiantes la posibilidad de Contribuir a la construcción de paz mediante la transformación creativa de los conflictos, al igual que la Especialización en Educación para la Paz y la Convivencia¹⁰, la Maestría en Conflicto y Paz es una maestría en profundización. Cuyo objetivo fundamental es ahondar en los múltiples enfoques, teorías, conceptos y prácticas de los conflictos sociales, políticos y culturales tanto violentos como no-violentos; al igual que las diversas experiencias de construcción de paz en el ámbito nacional e internacional. ¹¹, La Maestría en paz, Desarrollo y Ciudadanía es una propuesta de carácter inter y transdisciplinar que se orienta hacia la profundización sistemática y crítica de las teorías y prácticas que nutren la construcción de la paz, el desarrollo y la ciudadanía ¹², La Maestría en Justicia Transicional, Derechos Humanos y Conflicto Este programa tiene como propósito general, formar expertos de todas las áreas, para responder con asertividad a las transformaciones institucionales requeridas para la superación de los conflictos armados, las graves violaciones de

⁷ Universidad de Cartagena

⁸ Universidad de Pamplona

⁹ Universidad Javeriana

¹⁰ Universidad Libre

¹¹ Universidad de Medellín

¹² Corporación Universitaria Minuto de Dios

los derechos humanos y el mejoramiento de los sistemas democráticos ¹³, la Maestría en Derecho penal y Justicia Transicional esta maestría tiene como objetivo enseñar a desarrollar competencias para interpretar los problemas jurídicos en materia penal, que lo faculten como consultor y evaluador del impacto de las normas en las garantías judiciales y la administración de justicia penal. ¹⁴, la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto la Maestría forma estudiantes con un dominio para gestionar desde la institucionalidad lo concerniente a la garantía y protección de los derechos humanos y los derechos de las víctimas en un contexto de transición y posconflicto ¹⁵ y la Maestría en Educación y Cultura de Paz, la cual ofrece un programa que pretende desarrollar procesos de formación, análisis, investigación, perfeccionamiento y actualización, en educación, pedagogía y cultura de paz con el fin de impulsar procesos de construcción de paz en distintos escenarios. ¹⁶. Estos programas son una experiencia de educación para la paz y además han contribuido a ampliar la investigación para la comprensión de lo que significa la construcción de paz estable y duradera.

Un segundo grupo de experiencias de educación para la paz está vinculada a las artes desde las organizaciones en la construcción de paz.

En este núcleo encontramos una metáfora escénica de la tragedia de los miles de cuerpos sin nombre caídos en los excesos del conflicto denominada: Ignominia: La pérdida del propio nombre. Esta obra de danza es un intento por otorgar un lugar en la memoria que un lugar digno en la historia a los cuerpos de este país. (Florez, 2015) En el campo de las muestras escénicas en Tumaco encontramos la experiencia Teatro por la paz, una estrategia artística promovida por la Diócesis de Tumaco y por el Servicio Civil para la Paz de Alemania. Es una iniciativa diocesana

¹³ Universidad Externado de Colombia

¹⁴ Universidad Santiago de Cali

¹⁵ Escuela Superior de Administración Pública

¹⁶ Universidad Surcolombiana

de formación y capacitación, fundamentada en técnicas interactivas que dan a conocer el teatro como motor para el cambio y la transformación, una herramienta metodológica que permite promover espacios de diálogo, construir memoria histórica, elaborar la memoria de víctimas, obrar como estrategia de resistencia-denuncia; además posibilita visibilizar las violaciones a los derechos humanos que ocurren en el territorio, como consecuencia del conflicto armado. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009)

Igualmente en Bogotá el Teatro El Retablo propone con la obra “Espérame en el cielo corazón” (Álvarez, 2013). Un espacio para reflexionar sobre el conflicto armado colombiano y otros temas como los derechos humanos, los niños en la guerra, la diversidad sexual, la objeción de conciencia, los acuerdos humanitarios, el desplazamiento forzado, entre otras problemáticas que nos convocan hoy en día.

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

La Corporación Otra Escuela es una ONG dedicada a la formación en Cultura de Paz a través del arte y el juego que favorece la creación colectiva de acciones y propuestas de transformación de conflictos, apoyando el fortalecimiento de procesos organizativos y escenarios de articulación a través de la activación de espacios socioculturales para la paz con la realización de eventos artísticos y culturales para la paz, laboratorio de acción directa no violenta e intervenciones estéticas, productos pedagógicos e interactivos, eventos académicos creativos. Tiene como

objetivos humanizar a la humanidad, teatralizando la realidad para comprenderla y así poder transformarla, y conocer, magnificar y estimular el deseo de transformar la realidad de diversas comunidades del conflicto armado colombiano.

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

En Buenaventura la Escuela Pedagógica de Paz del Pacífico con apoyo de FUCONDES otorga una oportunidad para que la comunidad educativa, líderes, docentes, niños, niñas, jóvenes y padres de familia cuenten con mayores herramientas pedagógicas para generar espacios de convivencia ciudadana y resolución pacífica de los conflictos a través del uso de las artes vivas, plásticas y comunicativas, potenciando los valores culturales propias de las comunidades étnicas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Se han desarrollado otras experiencias en Instituciones educativas privadas como el Programa para la gestión del conflicto escolar ‘Hermes’ en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel. El programa propone “a la comunidad educativa una serie de herramientas para transformar los

conflictos a partir del diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto y tolerancia”.

(Velasquez, 2014)

A nivel regional en el departamento del Huila, en el municipio de Neiva se llevan a cabo experiencias pedagógicas que trabajan la cultura de paz, como lo es “PERDONARTE” y “FESTIVAL DEL TEATRO JUEGOS Y PACES” las cuales son desarrolladas por los grupos de investigación CRECER, ACCION MOTRIZ Y LA CORPORACION CULTURAL CANDILEJA estos proyectos pedagogicos Procuran mediante los festivales de teatro transformar la vida cotidiana de barrio en un encuentro de arte comunitario para conversar y reír. El festival permite a los participantes y comunidad, conversar sobre paz, perdón y reconciliación tres ejes fundamentales que se trabajan en la escuela artística “YUMARTE”,

2.2 Estudios e investigaciones de orden nacional e internacional

2.2.1 Estudios relacionados con empatía, apego, autoestima y estrés

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

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

tolerancia. Lo que indica que el fomento de la valoración que hacemos de nosotros mismos es importante para aprender a valorar a los demás.

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

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

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

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

cual se dan los procesos de cura. Para ello, la danza y las terapias corporales se constituyen como herramientas poderosas de transformación

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Investigaciones sobre las emociones y su relación con la empatía.

La emoción es un constructo muy complejo cuya definición no está ampliamente aceptada, sin embargo, en el campo de las emociones positivas, hay un incremento en el número de

investigaciones que nos permiten acertar en el hecho de que es importante su estudio, por encima de aquellas emociones negativas que han sido priorizadas históricamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Aguaded Gómez & Valencia , 2017)

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

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

Los resultados obtenidos identifican elementos facilitadores y obstaculizadores del quehacer docente sobre las emociones de sus estudiantes y se logra constatar una deficiencia en el profesional en educación en cuanto al conocimiento de la temática, la falta de estrategias

aplicables a las emociones de sus estudiantes, la poca información y actualización que se tiene en cuanto a la educación emocional en las aulas.

2.2.3 Investigaciones acerca de la Compasión

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

En dicho estudio se demuestra que la mayoría de los estudios realizados sobre autocompasión han utilizado escala de autocompasión de Neff (2003a) (Self-Compassion Scale) que tiene 26 ítems de auto-reporte que comprende 6 sub-escalas, las cuales son: bondad con uno mismo (self kindness), juicio hacia uno mismo (self judgment), humanidad compartida (common humanity), percepción de aislamiento (perceived isolation), mindfulness y sobre-identificación (over-identification). Esta escala posee una buena consistencia interna ($r=0,9$) y confiabilidad test re-test de $r=0,93$ con 3 semanas de intervalo. (Araya & Moncada, 2016)

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

Es así como, dichos estudios sugieren que el incremento en la auto-compasión está asociado a una disminución significativa en los niveles de ansiedad y depresión. Además, sostiene que el ejercicio de la auto-compasión predice una importante parte de la varianza de las variables

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

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

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

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

De la misma forma y con el propósito de examinar si los programas de entrenamiento de cultivo de la compasión Compassion Cultivation Training CCT influyen en la construcción de la compasión, Jazaieri y R. Goldin (2017) , realizaron un ensayo aleatorizado y controlado de entrenamiento en el cultivo de la compasión: efectos sobre la atención plena Mindfulness, el

afecto y la regulación de las emociones. 100 adultos de una comunidad fueron asignados al azar, ya fuera en un entrenamiento del cultivo de la compasión o en una condición contralada de una lista de espera, durante nueve semanas.

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

En este estudio que lo abordan desde el impacto social, se encuentran diferentes investigaciones con enfoques diferenciados, por ejemplo el estudio Class and Compassion: Socioeconomic Factors Predict Responses to Suffering (Stellar, Manzo, Keltner, & Kraus, 2012) tuvo como objetivo analizar dos hipótesis: determinar la relación entre la clase socioeconómica y la disposición de ayudar al otro cuando exista una amenaza externa que lo perjudique y la segunda, pretendía evaluar las respuestas compasivas ante diferentes situaciones de amenaza del otro según su clase socioeconómica.

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

Los resultados de este primer caso determino que las mujeres se sienten más dispuestas la compasión que los hombres. La espiritualidad fue un factor 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, tiene más disposición a los actos compasivos.

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

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

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

grados 6 a 8 de un colegio privado, el segundo grupo por 67 estudiantes de los grados 9 a 12 de una institución pública.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

les inculca una personalidad más compasiva, mostrando sus sentimientos y pensamientos sin negarlos, así como a los niños se les enseña a expresar agradecimiento ante las ayudas recibidas.

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

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

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

En otro estudio realizado Vásquez Arteaga (2016) Estudio de las conductas pro sociales en una institución educativa en San Juan de Pasto. Universidad Mariana. Colombia específicamente en el centro educativo Luis Eduardo Mora Osejo sede Rosario de Males, con el objetivo de

implementar una estrategia psicopedagógica que propiciará comportamientos cooperativos, compasivos, empáticos y pro sociales, que claramente beneficiarán el desarrollo humano de los niños.

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

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

En cuanto a la compasión a nivel del departamento del Huila contamos con las investigaciones realizadas por los estudiantes de maestría de educación y cultura de paz de la VI cohorte de la universidad Surcolombiana donde de la mano del macro proyecto pedagogía de las emociones han trabajado han venido trabajando en la implementación de estrategias pedagógicas que buscan contribuir al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la Compasión en algunas Instituciones Educativas del departamento del Huila y del municipio de Neiva. (Ramos, Ibarra, 2019). (Caviedes, Tovar, 2019).

2.3 Iniciativas pedagógicas de paz en el contexto institucional (I.E El Carmen).

La institución educativa El Carmen está ubicada en la vereda el Carmen del municipio del Agrado en el departamento del Huila, se encuentra permeada por diferentes conflictos en los cuales se ven involucrados los miembros de la comunidad, especialmente los estudiantes que replican a través de las prácticas sociales, las vivencias observadas en los contextos familiares y regionales y locales.

Con el ánimo de contribuir al mejoramiento de las situaciones anteriores, se han llevado a cabo algunos proyectos en pro del aprovechamiento del tiempo libre y el fortalecimiento de valores en los docentes y estudiantes. Entre los proyectos desarrollados en la I. E. El Carmen se mencionan: medio ambiente y prevención de desastres, democracia y gobierno escolar, semana por la paz, NO al acoso escolar, para que la escuela vuelva a la comunidad, huertas escolares para despertar la conciencia ecológica y valoración del medio ambiente, espacios deportivos para prevenir el consumo de sustancia psicoactivas, grupos folclóricos para fomentar la identidad cultural de nuestro municipio y aprovechamiento del tiempo libre.

Las anteriores experiencias son formas de generar paces entre todos los actores de la comunidad, padres de familia, docentes y estudiantes. En cada proyecto se involucra a toda la comunidad educativa; estudiantes, docentes, padres de familia, entidades públicas y privadas en procura de fomentar espacios diferentes que les permitan manifestar sus talentos.

De acuerdo con lo anterior, se describe un proyecto que tuvo gran acogida por parte de los estudiantes y efectividad en la reducción de los índices de violencia dentro de la institución. Se trata de un proyecto implementado en el año 2019 denominado *mi escuela es espacio de paz*, esta propuesta surgió como respuesta a las constantes manifestaciones de violencia, bullying o matoneo entre estudiantes en las horas de recreo. Básicamente, la propuesta consistía en hacer

que los estudiantes ocuparan el tiempo libre en diversas actividades como juegos de mesa (ajedrez, parqués, dominó), actividades deportivas y culturales, que al ser lideradas por los docentes brindaban un clima de empatía y sana convivencia entre los estudiantes. También se participó en una gran campaña liderada por la gobernación del Huila *no te matures biche* en la que buscaba potenciar las destrezas de los jóvenes en lo positivo, fomentar el reencuentro familiar y enfrentar fenómenos como el consumo de sustancias psicoactivas, el embarazo precoz, la violencia en el entorno escolar y el suicidio.

Este proyecto permitió resolver muchos conflictos de manera pacífica y contribuyó al bienestar de los estudiantes.

3. REFERENTE CONCEPTUAL

En la presente investigación se tuvieron en cuenta algunos conceptos que permitieron articular de manera congruente el referente conceptual. Por ello, se trabajó la Pedagogía para la Paz, Ética del cuidado, Cuidar de sí y del otro, El cuidado esencial, La Empatía, Las emociones y la compasión.

3.1 Pedagogía para la paz

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

La cultura de paz supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los

conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra (UNESCO, 1998: p.3).

A lo largo del tiempo hemos contado con diversos promotores y gestores de paz (Dalai Lama, (2002); Galtung, (1994); Tuvilla, (2004); Lederach, (1984); Fisas, (1998); Gandhi, (2001)), los que fomentan la paz en el mundo no pierden las esperanzas y creen en alternativas diferentes de solucionar los conflictos; todo esfuerzo por pequeño que parezca vale la pena en la construcción de las paces, aunque parezca todo acabarse o derrumbarse. En este sentido, Marcel (2005) afirma que esperar es vivir y nada está perdido, ningún esfuerzo es inútil, ninguna vida está malograda si al final del camino se abre una esperanza. Si, la esperanza alimenta los ánimos y el espíritu para creer en un mundo diferente, más humano y justo. Una Colombia en la que no se desangren las esperanzas, sino que cierre sus heridas con las paces, donde reconozcamos al otro como otro yo (Buber, 1995).

Sin embargo, la construcción de la paz es una opción de vida que se cimenta con trabajo, dedicación y constancia, es un compromiso personal y colectivo en el aquí y en el ahora. Hacer las paces no implica ausencia de conflictos, desavenencias y adversidades, es mucho más allá que la ausencia de la guerra o el silencio de los fusiles (Fisas, 1998); las paces requieren sortear esos conflictos de manera distinta, con base en el respeto, el diálogo, la escucha, la compasión, la tolerancia, reconociendo la humanidad del otro (niño, niña, adulto, viejo, negro, mestizo, verde, rojo) (Foucault, 1987).

En este orden de ideas, aunque se evidencia con mayor vigor las lógicas violentas frente a las lógicas de paz, es pertinente cuestionarse en lo más profundo desde la educación ¿Se educa para la paz o para la guerra?, ¿Los docentes educan para la paz o para la guerra?, ¿La sociedad educa para la paz o para la guerra? ¿Se puede educar para la paz? ¿Por qué hay que educar para la paz? Y más aún, ¿Para qué educar para la paz? Frente a estos interrogantes, cabe aclarar que la guerra

o la violencia no es congénita a la naturaleza humana (Rifkin, *La civilización empática*, 2010), como lo han tratado de demostrar algunos filósofos que consideran la naturaleza violenta del ser humano, asociándolo a un lobo, dispuestos a devorarse entre sí con tal de imponerse al otro; donde se pretende eliminar, negar, matar, aprovecharse, el hombre es un lobo para el hombre (Hobbes, 2005); otros han considerado la naturaleza maligna del ser humano, por ello se justifica la utilización de cualquier medio con tal de mantener el orden establecido, en este caso se justifican los asesinatos, las muertes, los genocidios, los holocaustos, las masacres, la eliminación del otro, porque los hombres son malos (Maquiavelo, 2000).

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

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

1989), podemos aprender hacer las paces, mediante la pedagogía o desaprender actitudes negadoras del otro (Lederach, 1984).

La familia puede ser el primer asidero de acciones de paz, cuando una madre, un padre, entrega todo a sus hijos por amor, cuando educa desde el amor, la compasión, el respeto, la honestidad, la tolerancia y el diálogo, pero también, ha sido el foco donde se han gestado violencias, maltrato, abusos, odios y resentimientos (Carpena, (2016); Rifkin, (2010). En medio de estas paradojas se recibe en la escuela a los niños y niñas agresivos y resentidos, que han visto violencias de toda índole y han aprendido que los conflictos se resuelven a la fuerza. Si, niños que han sido educados en medio de violencias directas desde sus familias y sectores sociales marginales. Que han aprendido desde violencias estructurales a normalizar y aceptar estas lógicas degradantes de la guerra, han aprendido que el matoneo, el grito, el robo, el individualismo y la competencia son justificables para poder vivir y sobrevivir (Galtung, (2003); Gruen, (2006).

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

Sin embargo, en medio de los conflictos y las violencias, se intenta construir las paces. El mismo hecho que los estudiantes se encuentren vinculados a las Instituciones ya es un hecho

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

Los docentes tienen que darse cuenta del enorme potencial que tienen entre sus manos, a través de la pedagogía y didácticas que promuevan lógicas del diálogo, el respeto, la tolerancia, la solución pacífica de los conflictos y de compasión. La pedagogía es una herramienta poderosísima para desaprender lógicas deshumanizantes. La educación para la paz consiste en desaprender constantemente las consignas de una cultura basada en la intolerancia, la competitividad, la intolerancia y el belicismo (Tuvilla, 2004). Para que así sea, se impone romper con viejos hábitos, esquemas, prejuicios y modos de pensar, para posibilitar una nueva mentalidad (Lobo, 1991)

Entonces, si se trabaja desde una pedagogía para la paz desde la escuela, que incluya a toda la comunidad educativa y que impacte el entorno social, es posible construir y vivenciar un mundo sin violencias, donde en medio de nuestras diferencias, conflictos y obstáculos vivamos en paz. Las guerras pueden evitarse y es más sencillo de lo que pensamos (...) Lo importante es aferrarse a lo bueno que hay en el ser humano, no en las debilidades. En el cuidado del amor y la compasión (Nussbaum, 2014). Se necesita del diálogo con personas que sean bondadosas,

sinceras y desinteresadas, en lo posible que sean seres humanos cuyos valores no se orienten al poder, al éxito y al dinero, y que tengan una actitud espiritual que suscite la paz interior (Dalai Lama, 2002). Hombres y mujeres que no tengan miedo a ser distintos y estén libres del apremio de amoldarse. En este sentido puede hallarse el camino hacia el encuentro del yo y del otro basado en la Compasión (Neff, (2012); Gruen, (2006).

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

3.2 Ética del cuidado

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

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

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

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

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

Con la distinción que planteó Gilligan, entre ética de la justicia y ética del cuidado, construyó una teoría del desarrollo moral el cual está compuesto por tres estadios. En el primer estadio la mujer se focaliza en el cuidado de sí misma (egoísmo). En el segundo momento de desarrollo

moral, la bondad se equipará con el cuidado de los otros, aquí se confunde el cuidado con el sacrificio. Y en el tercer estadio se aprende a cuidar de los Otros como también de sí misma, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y decisiones (Fascioli, 2010). Así se puede constatar que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diferencia y en el deleite de las necesidades del otro que sufre o está soportando un dolor vital o existencial, haciendo surgir en el ser humano la compasión y el cuidado. Así lo refiere Gilligan (1982) cuando expresa:

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

Gilligan propone un cambio paradigmático en el desarrollo moral de todos los seres humanos, pues una persona moralmente madura será aquella que logra fusionar las dos éticas Fascioli (2010). En palabras de Gilligan “Comprender cómo la tensión entre responsabilidad y derechos sostiene la dialéctica del desarrollo humano es ver la integridad de dos modos diferentes de experiencia que, al final, están conectados.” (Gilligan, La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino, 1982, pág. 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 (Gilligan, 2013).

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, págs. 34, 65).

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

3.2.1 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, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 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, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 39)

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

La ética del cuidado no se reserva solo para unos pocos, “para desarrollar la capacidad del cuidado debemos entablar relaciones en que se brinde cuidado [...] El cuidado no es solo para mujeres ni es algo reservado a la esfera de la vida privada.” (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 50) porque “la ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres... si valoramos estas relaciones, entonces tenemos que comportarnos de manera tal que podamos crearlas y conservarlas” (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 53).

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

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

La manera en que trato a una persona sacará a relucir lo mejor o lo peor de ella. La manera en que el otro se comporta me servirá de modelo para progresar y llegar a ser mejor de lo que soy ahora.... El cuidado ético demanda reflexión y conocimiento de sí mismo. Tenemos que conocer nuestras aptitudes y saber cómo reaccionaremos en distintas situaciones... el principal objetivo facilitar nuestra comprensión de los demás y de nosotros mismos. (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 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, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 44).

En segundo lugar, la autora insiste en la necesidad de que desde la escuela se implemente la ética del cuidado como una forma de preparar el futuro de los niños con más sentido del otro y del cuidado, “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos.” (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 63).

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

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

Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 61). Lo importante es que los niños se sientan amados para que cuando crezcan sientan también el deseo de ser cuidadores, la continuidad en el cuidado de los niños los motivará a ser cuidadores de forma permanente, “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos.” (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 63). Continúa la autora, cuidando aprendemos a valorar los esfuerzos de los otros, “a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado. A medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar.” (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, págs. 71, 72).

Noddings sabe que, para poder realizar las dos primeras propuestas, a saber: el cuidado como elemento relacional y su respectiva implementación en la escuela de hoy es absolutamente necesario el tercer elemento: el diálogo. En este sentido la autora expresa que: “El diálogo pone de relieve la fenomenología básica del cuidado.... 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, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 45)

Si se busca crear una relación intensa y bien fuerte, hay que conocer al otro “el diálogo es el medio por el cual nos enteramos de lo que el otro quiere y necesita y es también el medio por el que controlamos las consecuencias de nuestros actos.” (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 49) Y porque, además, “el diálogo siempre exige que se preste atención al otro participante y no solo al tema que se discute... El diálogo proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a

reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse... Una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al ‘otro’ con el que se ha entablado el diálogo.” (2009, pág. 46)

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

la ética del cuidado empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres... si valoramos estas relaciones, entonces tenemos que comportarnos de manera tal que podamos crearlas, conservarlas e incrementarlas. (Noddings, La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter, 2009, pág. 53)

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

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

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

En el mundo cargado de egoísmos y violencias “los niños de hoy en día necesitan con urgencia aprender a cuidar de sí mismos y de las personas más cercanas a ellos” (Noddings, 2009, pág. 72) de forma tal que “la búsqueda del conocimiento de sí mismo se integre fácilmente en el estudio de las relaciones con los demás. Aprender a cuidarse forma parte del aprendizaje de cuidar a los demás.” (Noddings, 2009, pág. 77). Seguramente no se podrá comprender las magnitudes de las violencias del mundo y las causas de ella, “pero es obvio que la gente que se siente cuidada y que ha aprendido a cuidar de los demás es menos propensa a cometer actos violentos.” (Noddings, 2009, pág. 82).

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

Foucault concibe la inquietud de sí mismo como una actitud general, una manera determinada de atención, de mirada sobre lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento.¹⁷

¹⁷ a lo largo de este trabajo usaremos indistintamente, como Foucault, los términos «in-quietud de sí», «cuidado de sí», «ocuparse de sí» o «preocuparse de sí» para la traducción de *epimeleia heautou o cura sui*

Implica también acciones que uno ejerce sobre sí, mediante las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y transfigura. En síntesis, es una actitud con respecto de sí mismo, con respecto a los otros, y con respecto al mundo (foucault, 2001)

Por este motivo, esta noción es importante como acontecimiento del pensamiento, no sólo en cuanto define una forma de reflexión, que puede insertarse en una historia de las ideas, sino en cuanto concierne a la historia misma de la subjetividad, o en palabras de Foucault, en la historia de las prácticas de la subjetividad

3.2.2 El cuidado Esencial

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

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

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

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

3.3 Las emociones

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

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

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

Se aleja de aquellas teorías que conciben las emociones como «energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones». En su concepción las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto (p. 593).

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

La emoción produce estimaciones evaluativas de los objetos. Pero el mundo exterior no afecta directamente al sujeto, sino que la evaluación se relaciona con los propios fines y objetivos

en el mundo. Además, estas evaluaciones sugeridas por la emoción son dependientes de creencias que pueden ser exactas o inexactas y, en todo caso, susceptibles de ser modificadas a través de la enseñanza, modificando nuestra concepción de lo que debe constituir objetos de intensa valoración.

3.4 La Empatía

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

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

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

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

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

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

- 1) La percepción de la vivencia del otro. (Acto de notar, ir tras las tendencias implícitas)
- 2) La comprensión e interiorización de la vivencia del otro a partir de la vivencia empatizada del primer sujeto (se transfiere dentro de la vivencia ajena).

3) la aprehensión, momento en el que asume la vivencia ajena como propia, sin que realmente sean propias porque no adoptan el mismo modo de darse, ni parten de la misma conciencia. (p. 27 y 28).

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

Por otra parte, la autora en mención propone que la empatía no puede confundirse ni tratarse como percepción, por cuando esta ve a los sujetos en su parte física, como dados inmediatamente de manera objetual sin tener en cuenta que tienen diferentes conciencias, ni lo que sucede en ellas como cuerpos vivos. La percepción no tiene en cuenta la comprensión, el proceso cognitivo, que enriquecen el propio vivenciar. De ahí se deriva la diferencia del carácter de actualidad de la empatía con el carácter de la representación, en cual se describe un proceso intelectual que niega el carácter emocional (p.37- 40).

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

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

El sujeto psicofísico está compuesto por el alma y el cuerpo vivo: El alma como la unidad sustancial subordinada a leyes naturales que se manifiesta en las vivencias psíquicas singulares,

que generan actos de voluntad y expresiones corporales. El cuerpo vivo se constituye en parte física, la cual se percibe externamente y ocupa un espacio; cuerpo vivo sentiente que percibe corporalmente y en el que se exteriorizan sensaciones como componentes de la conciencia y sentimientos que además de exteriorizarse, motivan actos de voluntad.

3.5. Aproximación Conceptual de la Compasión.

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

Para algunos filósofos o autores griegos la C era una participación en el dolor ajeno (otro, prójimo), sin existir lazos de proximidad o familiares. Para los estoicos, en especial Séneca (1988), la C es considerada una debilidad, hacer el bien era más que todo un deber y no el resultado de un acto compasivo, hay que prestar socorro a los aflijidos pero no ablandarse ni compadecerse de ellos. Con el cristianismo se asocia la C como el ‘amor’ o ‘caridad’, se

consideró que la compasión afecta a la persona en lo más profundo de su ser, tanto del que la siente como del compadecido, así el ‘amor’ es una condición necesaria para la compasión.

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

Cuando lo que nos mueve al llanto no es el sufrimiento propio, sino el ajeno, ello se debe a que, en la imaginación, nos ponemos vivamente en el lugar de quien sufre o, así mismo, a que en su seno vislumbramos la suerte de toda la humanidad y, por consiguiente, ante

todo también la nuestra, con lo que, tras un largo rodeo, siempre acabamos llorando por nosotros mismos, en tanto que nos compadecemos de nosotros mismos (p. 157).

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

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

comprender el sufrimiento del Otro, una escucha compasiva que permite ayudar que el Otro sufra menos (Hanh T. , 2002).

3.5.1 Autocompasión, Compasión con los Otros y con lo Otro.

La Autocompasión (cuidado de sí) (Gilligan, 1985) como práctica y construcción tiene su origen en la espiritualidad budista y en occidente tan solo recientemente la psicología clínica la ha incluido para su estudio e investigación (Neff, 2012). Kornfield (2008) refiere que en la psicología budista la compasión es como un círculo que incluye todos los seres de la naturaleza, incluidos nosotros mismos. En occidente una de las primeras aproximaciones es la planteada por Sharon Salzberg (1995) quien considera la auto-compasión como uno de los elementos centrales de la práctica de mindfulness. La personas autocompasivas son conscientes de su propio bienestar y sensibles ante el sufrimiento de los Otros, son tolerantes, no caen en la autocrítica y se tratan con calidez (Gilbert & Procter, 2006).

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

La compasión comienza con imaginar vivamente lo que sería estar en el lugar del que sufre. Pero esa emoción compasiva es difícil de experimentarla si no se comienza a sentir frente al propio dolor y sufrimiento (Neff, 2012). Teniendo en cuenta los requisitos cognitivos de la compasión ya expuestos, cada ser humano debería entender su propio sufrimiento como algo grave que no merece y tener la capacidad de contemplarse desde afuera para observar su sufrimiento como si lo estuviera sufriendo otro, otro con el que él debe ser compasivo, otro que es él mismo. Como dijera el poeta Mutis, ser el gaviero y contemplarse desde la gavia; mirarse con ojos compasivos. Lo complejo y como propone subrepticamente Nussbaum (2008) es que cada ser humano debería indagar sobre cuáles son esos infortunios, esos dolores relevantes y no triviales, cuáles son esas situaciones verdaderamente dañinas, peligrosas, vergonzantes y dolorosas que le causan tal sufrimiento con el fin de mitigarlas dentro de sí en actos compasivos consigo mismo.

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

El observador debe reconocer que el otro no es culpable pues como dice Nussbaum (2014) que la concepción sobre la culpa inhibe o aumenta la compasión. Mediante el sentimiento de la compasión los seres humanos comprenden que las experiencias dolorosas y graves que otras

personas viven son similares a las suyas y aunque la empatía es un reconocimiento del otro, es la compasión lo que hace que quien sufre esa situación parecida o similar a la suya se convierta el verdadero centro de la experiencia de reconocimiento cuyo dolor es internalizado mediante una experiencia llamada contagio conductual o emocional en una clara distinción entre el yo y el otro.

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

3.5.2 Estructura Cognitiva de la Compasión.

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

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

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

De acuerdo con lo anterior surge el siguiente interrogante ¿Cuáles son esas situaciones consideradas de gran magnitud? En su obra *Paisaje del pensamiento* Nussbaum (2008) cita dos enumeraciones, la de Aristóteles y la de Candace Clark entre las que se mencionan como

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

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

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

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

responsabilidad en el sufrimiento del afectado, pues “sería sencillamente hipócrita dolerse por la dificultad que uno mismo ha causado” (Nussbaum, 2008, p. 352)

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

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

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

3.5.3 Obstáculos de la Compasión.

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

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

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

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

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

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

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

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

educativa en el ámbito socioeconómico la mayor parte de la población es de escasos recursos económicos, en su mayoría pertenecen a los estratos 1 y 2. La región no cuenta con empresas o industrias que generen empleo.

Los padres de familia de la comunidad educativa se dedican a la agricultura, las madres cabeza de familia también realizan labores agrícolas, manejo y cuidado de especies menores como pollos de engorde, aves de postura y peces. Los estudiantes deben colaborar a los padres en la recolección de café o en otras labores agrícolas.

un alto porcentaje de los padres de familia solo han cursado entre segundo y quinto de primaria, un porcentaje mínimo están constituidos por padres de familia que han cursado algún año de bachillerato.

Los pobladores tienen pocos lugares de recreación y el tiempo libre lo dedican a ver televisión a escuchar música radial a altos volúmenes o a jugar gallos, billar, tejo. Los programas de televisión que más le agradan son las telenovelas, las películas de acción y terror, dibujos animados y programas de humor. Los programas que no le llaman la atención son los noticieros, los programas de opinión y periodísticos.

Los jóvenes y niños son amantes del baile y la ropa de moda. Los patrones de referencia para adoptar los estilos de moda los adquieren de la televisión. Desde temprana edad entre los trece y catorce años cualquier motivo es causa para ingerir licor, fumar cigarrillo y muchas veces con la aprobación de los padres, quienes en su mayoría consumen bebidas embriagantes, las familias son tradicionales y se presenta incomunicación entre sus miembros.

5. METODOLOGÍA

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

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

a) Comprensión de lo humano. Los seres humanos damos cuenta de nuestra visión del mundo a través de las narraciones que construimos sobre la experiencia humana. La experiencia humana 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.

Se asume el enfoque cualitativo, porque además permite:

1. Reconocer y visibilizar la voz de quienes hacen parte del proceso de investigación. En este sentido el trabajo se desarrolla 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.

5.1 Actores de la Experiencia

Como sitio de trabajo se eligió la I. E. El Carmen del municipio del Agrado-Huila sede el Carmen, esta es una escuela unitaria multigrado, donde labora como docente una de las investigadoras, lo cual permite mayores facilidades para trabajar con los niños y niñas.

La sede El Carmen es la única institución educativa existente en la vereda lo que conlleva una responsabilidad particular en la formación de niños, niñas y adolescentes del sector.

Seguidamente se determinó que los niños de esta sede serían quienes participarían del proceso investigativo, ya que en primera instancia los estudiantes de esta sede tienen cercanía con uno de los docentes investigadores pues es directora de grado de este grupo y además porque en la caracterización estudiantil se logró observar que este grupo posee niños expresivos, con facilidad

para dar a conocer aspectos y situaciones de su vida cotidiana, curiosos, participativos, demuestran afectividad hacia sus maestros, les gusta aprender y se sienten motivados con actividades creativas.

Sin embargo, también se deja de manifiesto que es evidente

La agresividad física, burlas y apodos entre ellos lo cual muestra una falta de empatía y compasión hacia el otro, pues estos hechos causan sufrimiento o dolor en los niños y niñas.

La cantidad de estudiantes se estableció teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo por parte de los niños para el trabajo en los talleres, así como los permisos por parte de los padres de familia para el desarrollo de los talleres de intervención. De manera específica de trabajó con 15 estudiantes, con edades que oscilan entre los 5 y 10, años.

5.2. Trabajo de Campo.

El presente trabajo de investigación siguió las siguientes fases:

5.2.1 Formar para Investigar.

Dado que se trata de un macro proyecto 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 genera un proceso en el cual se establece un diálogo entre la teoría de la investigación y la praxis y se fortalece la formación investigativa de los investigadores en formación, implementando la metodología de aprender investigar investigando.

5.2.2 Creación.

Interrogar la praxis pedagógica en el proceso de formación-investigación, propuesto en la anterior fase, permitiendo identificar problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos,

potencialidades en asuntos relacionados con el fortalecimiento de la cultura empática. A partir de las problemáticas encontradas en la fase anterior, se propone la creación de acciones y prácticas pedagógicas, las cuales son desarrolladas en los ambientes de formación.

Las problemáticas identificadas dan lugar al diseño de iniciativas pedagógicas de manera creativa y estética para incidir, aportar y apoyar los procesos de comprensión e interpretación requeridos en los ambientes de aprendizaje en asuntos de paz. El eje del trabajo es el fortalecimiento de la Cultura empática atendiendo el fomento y fortaleciendo de la compasión en los estudiantes.

5.2.3. Intervención.

A partir del proceso de problematización unido a la apuesta creativa y estética diseñada, la cual fue elegida en razón de su aporte en los ambientes de aprendizaje, se procede a la implementación de las acciones y prácticas pedagógicas creadas en la fase anterior en contextos situados (en este caso la institución educativa el Carmen del municipio del Agrado- Huila)

5.2.4 Sistematización.

Las acciones y prácticas pedagógicas creadas e implementadas en la fase anterior se sistematizan siguiendo los supuestos de la pedagogía crítica y la educación popular. Esto implica priorizar el ciclo reflexión-acción-reflexión. En tal sentido, sistematizar no significa describir, implica 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 es 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

5.2.5. Comunicación.

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

5.3. instrumentos para la recolección de la información

Las técnicas utilizadas para la recolección de los datos fueron 4 talleres a saber: me convierto en mi compañero, me supero si pienso en los demás, Laura la princesa aburrida, Marcos el niño compasivo. Cada uno con un objetivo establecido a través de un proceso planificado y estructurado, que involucra a los participantes del grupo y que les ofrece la posibilidad de contribuir activamente.

Como también se utilizó el registro sistemático de notas de campo, grabaciones de entrevistas, notas escritas por los estudiantes, la obtención de documentos, orales, pictóricos, de diversa índole a través de la observación.

Y mediante la aplicación de un pre test y un post test, instrumento que permitió la evaluación de la empatía. La realización del test de evaluación de la empatía (ver anexo 1) se desarrolló como una herramienta adicional para enriquecer el trabajo investigativo ya que permite determinar el nivel o grado de empatía que tienen los estudiantes dependiendo de sus respuestas.

Es así como se aplicó este instrumento al inicio de la investigación (previo a los talleres) y al final de la misma, para poder contrastar los resultados y poder establecer diferencias en ellos para determinar si la aplicación de los talleres permitió un proceso de interiorización que condujera a mejorar sus conductas o acciones empáticas.

El test consiste en diez ítems donde se incluyen 3 preguntas y 7 situaciones hipotéticas en modo afirmativo. El evaluado debe, en cada ítem, calificar el grado de similitud que le producen en su vida de acuerdo con las siguientes numeraciones: *no, nada*= 1, *un poco*= 2, *bastante*= 3, *sí, mucha*= 4. (Julieta Olivera, 2011)

Luego de evaluar todos los ítems, se procede a sumar el puntaje de cada una de las situaciones para hallar el puntaje global, el cual, determinara categóricamente, a que grado de empatía pertenece: persona poco empática (de 0 a 10 puntos), persona medio empática (de 11 a 30 puntos) y persona empática (de 31 a 40 puntos).

Cabe aclarar que la esencia del trabajo pertenece al enfoque cualitativo, sin embargo, se creyó muy conveniente utilizar esta herramienta del enfoque cuantitativo para tener unos datos adicionales que permitieran a grandes rasgos determinar si hubo un acercamiento de los estudiantes a la práctica de la compasión y la empatía luego del proceso investigativo.

5.3.1 estrategias para desarrollar el trabajo de campo.

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

Tabla 2: Estrategias y actividades

| ESTRATEGIAS | ACTIVIDADES |
|--|--------------------|
| Aplicar el taller de encuadre a una muestra de | Taller de encuadre |

| | |
|--|--|
| <p>los miembros de la comunidad educativa para determinar los aciertos y desaciertos que estos perciben en la I.E El Carmen sede el Carmen del municipio Agrado.</p> | |
| <p>Realizar un test de evaluación de empatía en los estudiantes de la institución educativa el Carmen sede el Carmen (escuela unitaria)</p> | <p>Aplicación de pre-test para determinar la tendencia de los estudiantes hacia la práctica de la empatía.</p> |
| <p>Realizar talleres para generar espacios de reflexión sobre la compasión en los estudiantes.</p> | <p>Se realizan tres talleres con diferentes actividades para generar espacios de reflexión en los estudiantes que permitan sensibilizar a los niños y niñas de la institución educativa el Carmen sede el Carmen sobre la compasión como expresión de amor, de generosidad y de respeto entre los estudiantes.</p> |
| <p>Aplicar de nuevo el test de evaluación de la empatía.</p> | <p>Aplicar el test de evaluación de la empatía a los estudiantes de la institución educativa el Carmen sede el Carmen para contrastar los datos del primer y segundo test.</p> |
| <p>Resultados</p> | <p>Construcción de las categorías Análisis e interpretación de las categorías</p> |

| | |
|--|--|
| | emergentes. Interpretación de los resultados con las teorías de compasión y empatía. |
| Análisis y discusión de los resultados | Comparación de los análisis de resultados obtenidos en el pre-test y en el post-test. Para identificar los avances que tuvieron los estudiantes sobre las emociones trabajadas en los talleres |

Fuente: autoría propia

5.4. Desarrollo de los talleres.

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

- **Exploración:** se parte del conocimiento de los estudiantes frente a la emoción de la compasión a través de la meditación, el teatro o autocuidado
- **Ejercitación:** Desarrollo de actividades (juego de roles, ejercicio de meditación, proyección de videos, autorretratos) que permitan el alcance del objetivo del taller.
- **Dialogo- reflexión:** Permite escuchar la opinión de los estudiantes frente a la ejercitación propuesta.
- **Construcción:** Concluye el taller en donde los estudiantes plasman a través de una carta, poster, reflexión, reconciliación, sus emociones y pensamientos frente a lo vivenciado en el taller.

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

5.5. Proceso de sistematización

La sistematización de la información se llevó a cabo en dos etapas: la primera consistió en la organización y transcripción de la información recolectada en los talleres, la segunda etapa fue la interpretación o de la experiencia vivida. En la primera etapa el propósito fue identificar los principales patrones comunes con relación a los saberes sobre compasión. Para ello se siguió el procedimiento del análisis inductivo o de textos libres el cual implica la reducción del texto en códigos.

Para el análisis se siguió el proceso propuesto por Álvarez-Gayou (2005), Miles y Huberman (1994; Rubin y Rubin, 1995) con los siguientes pasos:

5.5.1. Recolección de la información: a través del registro sistemático de notas de campo recogidas en los talleres, la obtención de documentos escritos, orales, pictóricos, de diversa índole, y observaciones.

5.5.2. Captura, transcripción y ordenamiento de la información: la captura de la información se hace a través de diversos registros electrónicos grabación de audio, visual y en el caso de las notas de campo, a través de un registro en papel mediante notas manuscritas.

5.5.3. Codificar la información: en este paso lo que se hizo fue separar y agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos de cultura empática y acerca de la compasión que tenían previamente los estudiantes como también los concepto que se construyeron frente a estos 2 temas durante la investigación, información que fue descubierta por las investigadoras, mediante los pasos o fases dentro del proceso (Rubin y Rubin, 1995).

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

5.6. ELEMENTOS ÉTICOS DEL ESTUDIO

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

Se tomaron medidas de comprensión y contención emocional para prevenir lesiones a la integridad física, psicológica y social de las personas que participen de la investigación. Se obtuvo el consentimiento de los padres para el desarrollo de las actividades.

6. MOMENTO INTERPRETATIVO

La presente investigación hace parte del macro proyecto denominado Pedagogía del cuidado para la paz, liderada por los coordinadores de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. En este capítulo se detallará los resultados tras la aplicación de un pre test de empatía, cuatro talleres de intervención con énfasis en compasión en sus tres modalidades (consigo mismo, con el otro y con lo otro) y un pos test de empatía. Recordando que la investigación es de enfoque cualitativo, se recolectaron los datos concernientes a las expresiones verbales, escritas y pictóricas relacionadas con la compasión.

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

6.1 Taller de encuadre *Parchémosle a la compasión* – conceptos previos acerca de la compasión

Se realizó una primera actividad con los actores de la experiencia llamado taller de encuadre con el propósito de identificar las ideas previas, sobre el concepto de compasión en una muestra de 15 estudiantes de la Institución Educativa el Carmen del Agrado el taller se denominó: *parchémosle a la compasión*. Partiendo de la base de los conocimientos previos que tenían los estudiantes frente al tema, se desarrolló un primer momento del taller llamado exploración, en el que se les pidió a los estudiantes que describieran qué era para ellos la compasión y luego

mediante un dibujo y con su respectiva explicación del dibujo los estudiantes expresaron que era para ellos la compasión luego se realizó un collage donde simbólicamente los invitamos a iniciar el descubrimiento de esta emoción

En segundo lugar, se indujo a los estudiantes mediante un ejemplo de compasión a reflexionar sobre el tema y por último a expresar sus ideas mediante el diálogo.

A través de un análisis de codificación abierta y al cuestionar al grupo de participantes acerca de qué entendían ellos por compasión, surgieron de sus respuestas 8 códigos que se clasificaron en 2 subcategorías

En la primera subcategoría encontrada se asume la compasión como un sentimiento de ayudar al otro en busca de proporcionarle bienestar que surgió de cuatro códigos que son: ayudar al otro, comprender y escuchar al que está mal, sentimiento de ayuda para verlo feliz, apoyar a través del consejo. Lo cual se evidencia en la gráfica N°1.

Ilustración 1 sentimiento de ayudar al otro en busca de proporcionarle bienestar



La segunda subcategoría que surgió de este taller fue: interesarse en comprender al otro a través de la escucha sin importar las distinciones y de esta categoría surgieron 4 códigos que son

los siguientes: sentir tristeza o dolor por el otro, entender la situación del otro sin discriminación, escuchar al otro, interesarse por los problemas del otro. Como lo muestra la gráfica N°2.



Ilustración 2 interesarse en comprender al otro a través de la escucha sin importar las distinciones.

Estas dos subcategorías se sintetizaron en una sola categoría axial, que fue: sentimiento provocado por el interés de apoyar al otro sin distinción, a través de la escucha y el entendimiento para lograr su bienestar, así como se muestra en la gráfica N° 3.

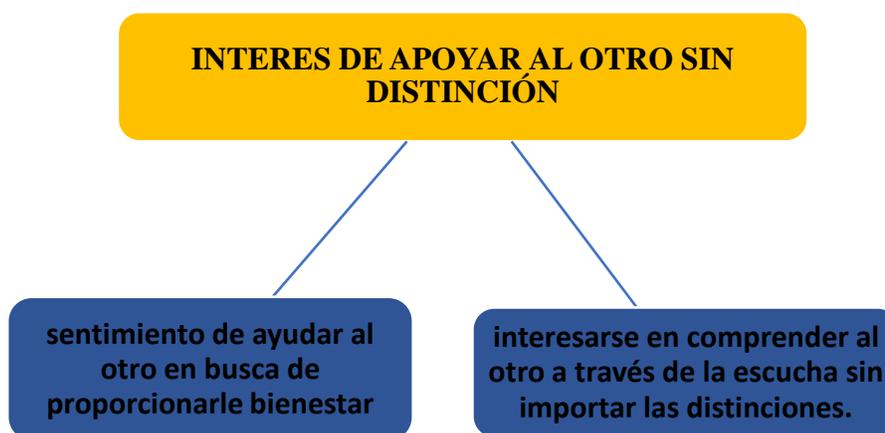


Ilustración 3 categoría axial: interés de apoyar al otro sin distinción.

En el primer taller de encuadre Parchémosle a la compasión – conceptos previos acerca de la compasión obtuvimos como resultado una categoría llamada: *Sentimiento provocado por el interés de apoyar al otro sin distinción, a través de la escucha y el entendimiento para lograr su*

bienestar y dos subcategorías llamadas: *sentimiento de ayudar al otro en busca de proporcionarle bienestar, interesarse en comprender al otro a través de la escucha sin importar las distinciones*

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

Estas actuaciones estarán dirigidas según los estudiantes objeto de estudio al que este mal y se siente inseguro. Lo que Nussbaum (2008) clasifica en uno de los juicios requeridos en la estructura cognitiva de la compasión como la magnitud, es decir reconocer que lo que le sucede al otro es verdaderamente grave como para interesarnos en su sufrimiento.

Además, cuando el estudiante E3 sostiene “Muchas veces confundimos la definición de compasión, pero la realidad es que debemos apoyar a aquellos que no se sienten seguros de sí mismos.” (2020, L10-02) nos recuerda la vulnerabilidad del ser humano, establecido como otro de los juicios de Nussbaum llamado eudemónico, que sitúa a quien sufre en el ámbito de la preocupación, es decir “si el otro sufre, yo me afecto”, lo que impulsa a ser compasivo. No

obstante, la compasión va mucho más allá del sentimiento de lástima que puede generar una persona que se encuentre en dificultad.

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

Esta conexión se realiza mediante una escucha compasiva que permite comprender el sufrimiento del otro olvidando cualquier distinción, Todo esto según los estudiantes permitirá desembocar en la felicidad que pueda tener quien recibe compasión. Entendiéndose felicidad como la tranquilidad, la paz interior que puede generar el simple pero valioso acto de compasión de ser escuchado.

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

6.2. Taller 2 me convierto en mi compañero

Para algunos estudiantes, la compasión está directamente relacionada con el sentimiento del amor, tanto que podría inferirse que es un equivalente o una condicional, de forma tal que para

ellos la compasión siempre implica actos de amor y ayuda al otro. En este taller lo que se pretendió fue que cada uno de los estudiantes se pusiera en los zapatos del otro en determinadas situaciones que les habían ocurrido en algún momento de sus vidas y poder representar o “encarnar” por medio de un dramatizado la situación que vivió su compañero en algún momento, luego reflexionar y compartir la experiencia y lo que significó para ellos ese acto de compasión.

De esta manera, y luego del ejercicio de codificación, se obtuvo una categoría que refleja las expresiones de los niños y niñas participantes del proyecto. De igual manera, esta categoría se fundamenta a su vez en dos subcategorías, las cuales en conjunto se explican por medio de la gráfica 4.



Ilustración 4 categoría axial La compasión es un sentimiento y acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad.

En el segundo taller *me convierto en mi compañero* obtuvimos la siguiente categoría axial: *La compasión es un sentimiento de amor y acto de ayuda por el otro en una situación de calamidad.*

las siguientes dos subcategorías: *Compasión como sentimiento compartido de dolor ante una situación de calamidad y deseo de poder ayudarlo* y *Compasión como amor por el otro.*

esta categoría concibe a la compasión como “un sentimiento de amor” que se “siente” por la persona que está en una situación de calamidad. Esta definición relaciona directamente a la compasión con un sentimiento positivo, de amor, de afecto o cariño por la persona compadecida,

esto seguramente se debe a que los estudiantes, de una u otra forma, proyectan la situación de la persona que sufre, hacia sus posibles vivencias personales futuras o hacia alguna posibilidad que un ser cercano pueda padecerla, razón por lo cual actuara (ayudara) por amor (compasión) ante el que sufre.

En este punto Nussbaum plantea que para que se vivencie la compasión, es necesario que exista tres elementos cognitivos “el juicio de la magnitud, el juicio del in-mercedimiento y un juicio eudaimonista, el cual, a su vez, se auxilia del juicio aristotélico de las posibilidades parecidas” (Nussbaum M., 2008, pág. 361). Y, es precisamente debido al juicio de las posibilidades parecidas que los estudiantes relacionan la compasión con el amor (por el cercano). En palabras de Nussbaum (2008):

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

Dicho de otra forma, los estudiantes relacionan la compasión con el amor porque ve en la persona que padece algún vínculo afectivo. Una de las subcategorías relaciona la compasión con la ayuda y, en este punto, efectivamente algunos teóricos apoyan fuertemente el fundamento que liga estos dos aspectos. Siguiendo a Nussbaum:

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

Así mismo el Dalai Lama expresa que “todos los seres humanos poseen un deseo innato de buscar la felicidad y evitar el sufrimiento” (1999, pág. 2). Ello difiere a lo que propone Nussbaum

en cuanto a que no existen requisitos para practicar la compasión, por el contrario, todos podemos hacerlo y, este deseo es más visible en las edades de los niños y niñas que participaron de la investigación.

De acuerdo con los datos recopilados en los talleres 1 y 2, podemos definir los saberes que tienen los actores sociales de la investigación acerca del concepto de compasión.

6.3 taller 3 Marcos el niño compasivo – Laura la princesa aburrida

En este taller los estudiantes observaron unos videos de los cuentos Marcos el niño compasivo y Laura la princesa aburrida donde nos mostraban situaciones en las que los personajes del cuento actuaban de manera compasiva en muchas situaciones, después de visualizar estos cuentos llegamos al momento de dialogo reflexivo en donde los estudiantes expresaron sus sentimientos al asumir el rol de alguno de los personajes; para finalizar la sesión se concluyó el taller con el momento de significación de la experiencia, en el cual los estudiantes realizaron un dibujo que posteriormente expusieron, en donde plasmaron sus ideas acerca de cómo se puede mostrar la compasión.

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

De este taller surgió esta categoría que se soporta en 3 subcategorías como se muestra en la gráfica N°5:



Ilustración 5: categoría compasión como acto de benevolencia.

En el tercer taller surgió la categoría: *la compasión como acto de benevolencia* que se soporta en 3 subcategorías: *compasión es cuidar lo otro*, *compasión es cuidar del otro*, *compasión es cuidar de uno mismo*.

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

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

De esta manera Boff señala que todos, desde nuestra propia individualidad somos responsables de la sostenibilidad del planeta y por tanto también de su conservación por medio

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

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

Lo anterior cobra fundamento con el aporte de Ortega y Mínguez (2001) citado por Buxarrais Estrada (2006) cuando sostiene que “la compasión se convierte en ayuda, compromiso o denuncia, fundamentando el reconocimiento de mi responsabilidad frente al otro”. A propósito, ante la responsabilidad que tenemos con los otros, Carol Gilligan abre las puertas para “pensar en la moral de la responsabilidad y el cuidado enmarcado en el seno de una red de relaciones donde las particularidades [...], son necesarias para llegar a juicios morales justos” (1982, pág. 277). En este sentido Gilligan propone una ética del cuidado desde la responsabilidad del yo con los otros, en donde el equilibrio entre el poder y el cuidado no este determinado por el género del individuo.

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

6.4 taller 4: me supero si pienso en los demás – “saquitos de compañerismo”

Este taller consistió en que de una manera lúdica los niños y niñas vivenciaran el sentimiento de compasión. El ejercicio consistía en que los estudiantes debían tener un objeto en la cabeza algo fácil de sostener sin utilizar las manos, en este caso utilizamos revistas y por todo el patio debían moverse al ritmo de la música y cuando a alguien se le cayera el objeto de la cabeza se debía quedar quieto. Otro compañero tenía que ayudarlo a recogerlo y volvérselo a colocar sin dejar caer su propio objeto y sin sujetarlo con las manos.

En el momento reflexivo se pudo definir la compasión como actos de ayuda ante el sufrimiento de sí mismo y del otro, de igual manera, existen estudiantes que, a la hora de definir la compasión, la relacionan directamente con todas aquellas acciones que impliquen la ayuda al otro. De esta forma se resalta que en sus respuestas ellos incluyen las palabras; ayuda, colaboración y solidaridad. Y paralelamente se observa que sus respuestas indican que existe un “sentimiento” de afecto entre la persona compasiva y la persona compadecida.

Utilizando el análisis de codificación abierta se estableció la siguiente categoría: *la ayuda como bien que involucra a la colectividad* que surgió de 4 códigos como lo muestra la gráfica 6

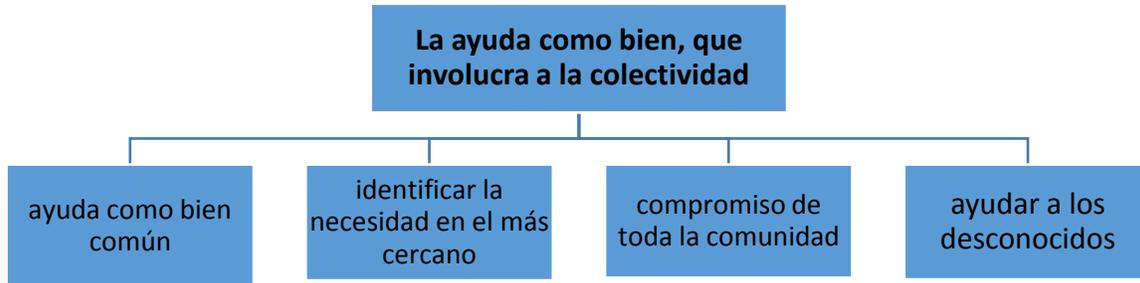


Ilustración 6: categoría axial: la ayuda como bien que involucra a la colectividad.

Esta categoría continúa evidenciando que los estudiantes reconocen la ayuda al otro sin distinción como una de las características de la compasión, sin embargo, a través de este ejercicio reflexionaron sobre la importancia del trabajo y compromiso en conjunto para lograr que la compasión trascienda en el ámbito comunitario.

En el taller 4 me supero si pienso en los demás – “saquitos de compañerismo” nos arroja como resultado la categoría: *la ayuda como bien que involucra a la colectividad*. Esta categoría continúa evidenciando que los estudiantes reconocen la ayuda al otro sin distinción como una de las características de la compasión, sin embargo, a través de este ejercicio lúdico en el cual ellos asumieron el rol de diferentes miembros de la comunidad, reflexionaron sobre la importancia del trabajo y compromiso en conjunto para lograr que la compasión trascienda en el ámbito comunitario.

Los estudiantes reflexionaron sobre el valor que ejerce la ayuda y el trabajo comunitario cuando se busca el alcance de un objetivo común, destacan que la compasión es más efectiva y se “contagia” cuando se comunica los sufrimientos. Es por ello que en palabras de Nussbaum. (2010), en una sociedad si no aprendemos a concebirnos como persona dentro de una comunidad basados en el respeto y el interés por el otro, estaríamos destinados al fracaso de las facultades

internas y la emoción, ya que perderíamos la capacidad de ver a los demás como seres humanos, para verlos como meros objetos.

Por otro lado, abordar la reflexión desde las lúdica permite “nutrir la habilidad de contemplar la finitud humana con placer, ayudando a la personalidad en su lucha con la ambivalencia y la indefensión” (Nussbaum, 2008, p. 392).

Estos requisitos cognitivos de la compasión, se ven reflejados en el ejercicio lúdico realizado por los estudiantes, quienes a través del juego de roles pudieron aflorar en ellos sentimientos y emociones que les permitieron reflexionar sobre su papel como miembro de la comunidad, destacando la importancia de evidenciar el sufrimiento del otro que les recuerda su propia vulnerabilidad.

6.5 Resultados del pre test y post test de la evaluación de la empatía.

Luego de realizar la tabulación de los datos del pre test y post test de la empatía, se encontraron los siguientes resultados como lo muestra la gráfica 7



Ilustración 7: resultados del pre test evaluación de empatía.

Como se observa en la gráfica el 33% de la población se encontraban ubicados en la categoría de nada empáticos, un 47% se ubicaban en la categoría de poco empáticos, lo que refleja que la gran mayoría el 80% de personas eran nada o medio empáticas. Y sólo el 20% de la población refleja ser personas empáticas. Lo anterior podría explicar porque se producen con bastante frecuencia discusiones y agresiones entre los estudiantes.

Luego 7 meses de trabajo, en donde se desarrollaron cuatro talleres de intervención y sensibilización relacionados con la cultura empática con énfasis en la compasión, se aplicó nuevamente la prueba y se obtuvieron los siguientes resultados como se evidencia en la gráfica 8.

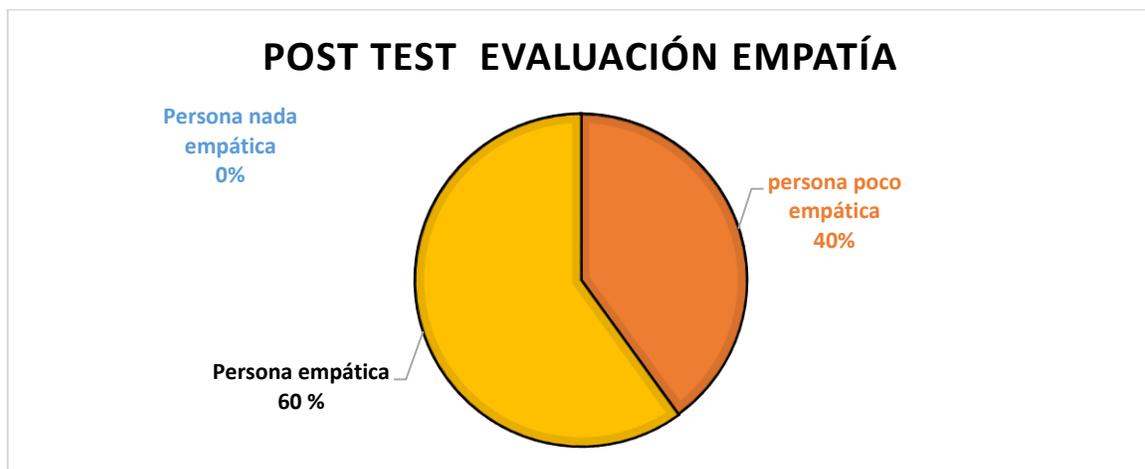


Ilustración 8 resultados del post test de evaluación de empatía

Claramente se puede evidenciar que disminuyó a cero el número de estudiantes nada empáticos, permitiendo para algunos redistribuirse en las otras dos categorías de la variable (medio empático y empático). Mostrando también que la categoría de la variable de personas empáticas subió al 60%.

Según los datos registrados en el pre y pos test, se logra evidenciar que los estudiantes participantes de los talleres sobre empatía y compasión mejoraron en la escala de valoración aplicada, a tal punto que en el pos test no se encontraron resultados en la categoría de persona

nada empática. Lo anterior es muy significativo pues podría inferirse que los talleres de intervención y sensibilización en compasión han tenido gran influencia en sus percepciones sobre esta emoción, así como también en la importancia de practicarla para contribuir en el desarrollo de ambientes de paz en el ámbito educativo.

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

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

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

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

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

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

6.6 Sistematización de la experiencia.

La propuesta de investigación tuvo sus orígenes en los primeros seminarios del 2020, los cuales sentaron las bases teóricas y metodológicas que nos permitieron comprender la dinámica de la violencia y la paz. Entre los aprendizajes más significativos que alimentaron y guiaron ampliamente la propuesta se encuentra: paz como concepto (paz positiva, paz negativa y paz neutra), la violencia por Johan Galtung, historia del conflicto en Colombia, teoría de los conflictos, la ética del cuidado: cuidado de si, cuidado del otro y de lo otro (Carol Gilligan y Nel Noddings, Reppeto, Michael Foucault, Leonardo Boff).

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

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

Todo lo anterior permitió realizar una lectura más detallada de los actores y los escenarios en donde se aplicó la propuesta investigativa, de forma tal que, con el taller de encuadre, se visibilizaron y determinaron las problemáticas más relevantes que se presentaban según algunos

miembros de la comunidad educativa (estudiantes, rector, padres de familia, docentes y auxiliares administrativos).

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

De esta manera se diseñaron cuidadosamente las actividades de intervención de los talleres para que seguidamente se aplicaran éstos a los 15 niños y niñas de la institución educativa el Carmen del municipio del Agrado, Huila. (sede el Carmen).

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

Los siguientes dos talleres fueron un poco limitados en tiempo ya que debido a actividades internas del calendario académico y la situación por la que estamos pasando actualmente de pandemia (covid19), impedían extenderse un poco más en las sesiones o reprogramar más encuentros. Por tanto, se trató de aprovechar al máximo el poco espacio habilitado por las directivas para seguir trabajando la compasión por el otro y lo otro.

De igual forma se reconoce que el escenario donde se desarrollaron estos dos talleres no fue el mejor en términos de adecuación, pues la mayoría de las actividades fueron realizadas en espacios abiertos lo que dificultaba escuchar las intervenciones de los estudiantes durante el espacio de intervención y también impedía realizar una adecuada ambientación para cada taller.

El último taller junto con sus actividades fue de gran valor apreciativo pues, a los estudiantes se les observó muy conectados con los ejercicios de cuidado del otro y cuidado de sí, al igual que

las historias o casos hipotéticos trabajados en compasión. De esta manera se permitió obtener de ellos las significaciones de la compasión por medio de dibujos y expresiones verbales.

Para clausurar los talleres se realizó un compartir con refrigerio incluido junto algunos padres de familia donde por medio de actividades lúdicas se trabajó el cuidado del sí del otro y de lo otro.

Por último, los niños hablaron ante todos sobre su percepción a cerca de esta experiencia y lo grato que les pareció el fortalecimiento de esta emoción (la compasión); Y como fruto del proceso de sistematización se crea una propuesta pedagógica basada en la pedagogía para la paz, en donde se busca fortalecer la empatía por medio del reconocimiento y práctica de la compasión. Dicha propuesta fue elaborada de manera detallada y explícita para que pudiera ser aplicada por todos los docentes de la institución educativa. De este modo, ella cuenta con dos componentes: uno teórico y otro práctico.

7. COMUNICACIÓN.

En este apartado se presenta la comunicación y socialización del proceso de sistematización de la experiencia, donde primeramente se realizó una actividad de socialización de la experiencia y se expuso la propuesta pedagógica planteada, a todos los docentes y directivos docentes de la institución educativa el Carmen del municipio del Agrado - Huila. Sustentando que dicha propuesta es una guía de trabajo sobre pedagogía para la paz, en donde se busca fortalecer la empatía por medio del reconocimiento y práctica de la compasión. Propuesta que fue elaborada con dos componentes: uno teórico y otro práctico de manera detallada y explícita para que pudiera ser aplicada por todos los docentes de la institución educativa. Argumentando la importancia de trabajar las emociones en el contexto educativo. Dicha propuesta fue avalada por el consejo directivo y el comité de convivencia y será implementada desde el año escolar 2021 en la institución.

También se llevó a cabo el proceso de comunicación con los actores de la experiencia y algunos padres de familia por medio de un “compartir” donde al igual que al personal docente y los directivos docentes, se les comunicó los resultados de la experiencia y también se les socializó la propuesta pedagógica que será implementada en la institución educativa el Carmen del municipio del Agrado Huila durante el presente año 2021.

Lo que se buscó con este proceso de comunicación fue construir los significados individuales y comunes de la experiencia y socializar los consensos y disensos encontrados para el proceso de implementación.

8. CONCLUSIONES

- ❖ De acuerdo con el análisis del test de evaluación de la empatía, los estudiantes lograron desarrollar niveles básicos de empatía, esencialmente los relacionados a sí mismo y con el cercano.
- ❖ Después de la transcripción de las entrevistas y el análisis de los talleres se encontró que el concepto de compasión presente en los estudiantes fue fortalecido ya que a través de la indagación de las ideas previas el significado más difundido entre los estudiantes participantes estaba dado como la ayuda al otro para buscar su bienestar.
- ❖ El proyecto de investigación permitió diseñar y consolidar una propuesta didáctica de pedagogía del cuidado para la paz “entrelazos” con el objetivo de incidir en los procesos de enseñanza en asuntos de paz en los distintos ambientes de aprendizaje permitiendo a su vez, generar transformaciones en los estudiantes que les permitan comprender que hacemos parte de una red de relaciones y por tanto responsables de uno mismo y del otro y de lo otro.
- ❖ Utilizar la lúdica, el arte y las humanidades como estrategias didácticas, como se hizo con el teatro, la lectura, y el cine, contribuyeron a compartir y reconocer el sufrimiento del otro de forma lúdica y atractiva a los ojos de los jóvenes, quienes se ven atraídos a este tipo de actividades permitiéndoles reflexionar sobre su actuar y contribuir al fortalecimiento de la cultura empática.

9. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta todo lo que se vivenció en esta investigación se han identificado algunos aspectos a tener en cuenta en el momento de replicar la propuesta pedagógica en otras instituciones o al hacer extensiva la propuesta hacia un grupo mayor al de la muestra.

En primer lugar, es importante escuchar las voces de todos los niños y niñas participantes pues, de esta manera permitirá una escucha más empática que consecuentemente posibilitará un dialogo más fluido y ameno en las sesiones. Ello conducirá probablemente a aportes significativos y auténticos sobre la compasión.

En segundo lugar, incluir los principios pedagógicos y teóricos del presente trabajo en el documento institucional PEI, en aras de que se convierta en una estrategia institucional que fomente la sana convivencia y el desarrollo de la compasión dentro de la I. E.

En tercer lugar, se sugiere aplicar el TEST de empatía antes y después de realizar la propuesta con el fin de constatar si se lograron cambios o qué impacto tuvo la propuesta en los estudiantes.

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

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

10. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La propuesta pedagógica es una guía de trabajo sobre pedagogía para la paz, en donde se busca fortalecer la empatía por medio del reconocimiento y práctica de la compasión. Dicha propuesta fue elaborada de manera detallada y explícita para que pudiera ser aplicada por todos los docentes de la institución educativa. De este modo, ella cuenta con dos componentes: uno teórico y otro práctico. El primer componente, ilustra los objetivos generales y específicos, los fundamentos conceptuales básicos, la importancia de trabajar las emociones en el contexto educativo, los fundamentos pedagógicos de la propuesta y la construcción de la propuesta. El segundo componente contiene todos los talleres aplicados durante la experiencia, así como también algunos talleres adicionales, con los cuales se pueda hacer un trabajo más intensificado con los estudiantes. Por último finaliza la propuesta con algunas recomendaciones generales. (Para ampliar la información sobre la propuesta didáctica, ésta se encuentra como documento anexo al presente trabajo investigativo).

Anexo 1 propuesta pedagógica

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Maestría en Educación y Cultura de Paz

PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL CUIDADO PARA LA PAZ DESDE UNA CULTURA EMPÁTICA PARA EL FOMENTO DE LA COMPASIÓN

Esp. Sonia Liseth Cuellar Cardozo
Lic. María Juvenza Ayure Espinosa

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

PRESENTACIÓN

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

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

PRESENTACIÓN DE LOS TALLERES

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

11. ANEXOS.

Anexo 2 test de evaluación de empatía.

TEST DE EVALUACIÓN DE EMPATÍA

Califica cada una de las situaciones que aparecen a continuación según el grado de similitud que te producen o producirían en tu vida, con estas numeraciones:

NO, NADA= 1

UN POCO= 2

BASTANTE= 3

SÍ ,MUCHA= 4

| | | |
|--------------------|---|--|
| 1 | Me siento triste cuando veo un extraño que está solo en un grupo. | |
| 2 | Cuando tengo un desacuerdo o pelea trato siempre de ponerme en el lugar del otro y saber qué siente. | |
| 3 | Incluso cuando estoy muy seguro de que tengo razón, soy lo bastante paciente para escuchar la opinión de los demás. | |
| 4 | Mis amigos y familiares suelen acudir a mí para contarme y pedirme ayuda con sus problemas personales. | |
| 5 | Cuando veo una película no puedo evitar sentirme identificado con la historia de los personajes. | |
| 6 | Si un amigo o ser querido se siente mal trato de animarlo, porque me genera tristeza verlo así. | |
| 7 | ¿Te es muy fácil leer o interpretar los sentimientos de un amigo, aunque este trate de ocultar sus problemas? | |
| 8 | En ocasiones no haz podido evitar sentirte abrumado con las emociones que tienen otras personas. | |
| 9 | ¿Puedes ayudar a una mascota (perro o gato) aún así lo acabas de conocer? | |
| 10 | ¿Recibes con buen ánimo las críticas constructivas? | |
| Suma total: | | |

Tomado de http://www.iglesia.cl/especiales/diadelcatequista2020/docs/Test_de_Empatia.pdf

Referencias

- Aguaded Gómez, M. C., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Dialnet*, 30, 175-190. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de file:///D:/INFORMACION/Downloads/Dialnet-EstrategiasParaPotenciarLaInteligenciaEmocionalEnE-6164814%20(2).pdf
- Alcaldía de Bogotá. (2016). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://bogota.gov.co/servicios/empleo/costurero-de-la-memoria-el-lugar-donde-las-victimas-de-la-violencia-t>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf
- Álvarez, C. J. (20 de Junio de 2013). *Las2Orillas*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.las2orillas.co/el-conflicto-armado-llega-las-tablas/>
- Araya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista argentina de clínica psicológica*, XXV(1), 67 - 78.
- Araya, C., & Moncada, L. (2016). Auto-Compasión: origen, concepto y evidencias preliminares. *Revista argentina de clínica psicológica*, 25(1), 67-78. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5554764>
- Baranzelli, D. (2011). La pasión de la piedad y sus avatares en la obra de Rousseau. *Aporía.Revista internacional de investigaciones filosóficas*(1), 62 - 78. Recuperado el 2019
- Barragán Estrada, A. R., & Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. Recuperado el 2019 de Noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 37-63. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/323>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*. doi:10.1080/17439760.2014.936967
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid, España: Editorial Trotta S. A. . Recuperado el 10 de Diciembre de 2019
- Boff, L. (2002). *El Cuidado Esencial*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano*. Madrid: Trotta.
- Borras Jorge, C. (2016). Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/5810/LA%20COMPASION%20E%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20EN%20UN%20GRUPO%20DE%20ESCOLARES.pdf?sequence=1>

- Buxarrais Estrada, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la educación Revista interuniversitaria*, 8-27. Recuperado el 10 de Diciembre de 2019, de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218/3243>
- Calderón Rodríguez, M., Gonzales Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Redalyc*, 14(1), 1-23. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13213/12486>
- Cannon, L. (2005). Compassion: A Refutal of Nussbaum. En J. C. Barbara S. Andrew, *Feminist Interventions in Ethics and Politics: Feminist Ethics and Social Theory*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Bilbao: Desclée.
- Caviedes, Tovar. (2019). fortalecimiento de la cultura empática desde la compasión. Fortalecillas, Huila , colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (Junio de 2009). *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/narino/teatro-por-la-paz-registro>
- Dalai Lama. (2002). *El arte de la compasión. La práctica de la sabiduría en la vida diaria*. Barcelona: Grijalbo.
- Desaparecidos. (1998). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.desaparecidos.org/colombia/galeria/>
- Diccionariodecenteno. (2019). *Diccionario filosófico de Centeno*. Recuperado el 2019, de Diccionario filosófico de Centeno: www.sites.google.com
- Duczek, S. (1993). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fascioli, A. (12 de Diciembre de 2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista ACTIO*, 41-57. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019, de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36681188/Etica_del_cuidado_y_etica_de_la_justicia_en_la_teor%C3%ADa_moral_de_Carol_Gilligan.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEtica_del_cuidado_y_etica_de_la_justicia.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS
- Feria Morales, L. A. (2015). *UNAD*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3836>
- Ferrater M, J. (2001). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau. Recuperado el 24 de Octubre de 2019, de <https://novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Educar-para-una-cultura-de-paz-por-Vicen%C3%A7-Fisas.pdf>

- Fisas, V. (Mayo, 2011). Educar para una Cultura de Paz. *QUADERNS DE CONSTRUCCIÓ DE PAU* Nº 2, 6.
- Florez, J. (Dirección). (2015). *Ignominia, las perdida del propio nombre* [Película]. Colombia. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=-4hFLcYvIOg>
- foucault. (2001). *revista de filosofia* , 28.
- foucault. (2001). aportes de foucault en la educacion . *contrastes revista internacional de filosofia* , 28.
- Foucault, M. (1987). *Hermeneutica del sujeto* (1a ed.). (F. Alvarez-Uría, Trad.) Madrid: Piqueta. Recuperado el 2019
- Fundación Artesanos de la Paz. (2014). *Fundación Artesanos de la Paz*. Obtenido de Fundación Artesanos de la Paz: <http://fundacionartesanos.org/noticias/formacion-mindfulness-infantil-con-psy-christopher-willard>
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. *Fundación Gemika Gogoraluz*, 27(3), 291 -305.
- García Campayo, J., Navarro Gil, M., Montero Marin, J., & López Artal, L. (2014). doi:10.1186/1477-7525-12-4
- Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*(13), 353 - 379.
- Gilligan, C. (1982). La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino. En C. Gilligan, *El lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre*. Harvard University Press. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019
- Gilligan, C. (2013). *El daño moral y la Ética del cuidado*. (Vol. 30). Cuadernos de la fundación Victor Grífols i Lucas.
- Hanh, T. (2002). *Anger. Wisdow for Cooling the Flames*. New York: Penguin Random house.
- Hanh, T. N. (2007). *El milagro de Mindfulness*. España: Espasa libros.
- Hobbes, T. (1993). *Leviatán*. Madrid: Alinza.
- Ibarra, C. P. (2016). *Universidad de Medellín*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/2038/1803
- Jazaieri, H. (2018). Compassionate education from preschool to graduate school: Bringing a culture of compassion into the classroom. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. Recuperado el 2019 de Noviembre de 2019, de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-08-2017-0017/full/pdf?title=compassionate-education-from-preschool-to-graduate-school-bringing-a-culture-of-compassion-into-the-classroom>
- Julietta Olivera, M. B. (2011). instrumentos para la evaluación de la empatia en psicoterapia . *REVISTA ARGENTINA DE CLÍNICA PSICOLÓGICA* XX, p.p. 121-132.

- Lacunza, M. C. (2011). *Compasión y ciudadanía: un debate normativo en torno al pensamiento de M. Nussbaum*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz: Objetivo escolar*. Madrid: Fontanera.
- Marín, G. (1993). Ética de la justicia, ética del cuidado. *Material*, 1-14.
- Montenegro, Andrés Augusto Ibarra, Norma Constanza. (2019). *fortalecimiento de la cultura empática*. Neiva.
- Muller, J.-M. (2001). *El coraje de la no violencia. Nuevo itinerario filosófico*. Santander: Sal Térrea.
- Neff, K. (2012). *The Science of Self-compassion*. In C. G. R. Siegel. New York: Siegel.
- Noddings, N. (2009). *La Educación Moral* (1a ed.). (L. Freire, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter* (Primera ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado el 9 de Octubre de 2019
- Novalés, A. (2016). Ciudadanía y emociones: hacia una verdadera interculturalidad (a propósito de la teoría cognitiva de la emoción de Martha Nussbaum). *Dikaion*, 12-52.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas*. España: Paidós.
- Ortega Ruiz, P., & Minguez Vallejos, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 19. doi:dx.doi.org/10.14201/ted.3249
- Plata Ordoñez, C. N., Rivera Otaya, M. d., & Moreno Méndez, J. H. (Diciembre de 2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psycología. Avances de la disciplina*, IV(2), 99-112. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224090007.pdf>
- Quintero Mejía, M., & Mateus Malaver, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Scielo Colombia*, 137-147. Recuperado el 17 de Noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a10.pdf>
- R. Goldin, P., & Jazaieri, H. (2017). The Compassion Cultivation Training (CCT) Program. *The Oxford Handbook of Compassion Science*. doi:10.1093/oxfordhb/978019046
- Ramos, Ibarra. (2019). *fortalecimiento de la compasión*. Neiva, Colombia.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática* (1 ed.). (G. Sánchez, & V. Casanova, Trads.) Barcelona: Paidós.
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización Empática* (Primera ed.). Paidós. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019
- Rodas, C. M. (2016). *Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato*. Recuperado el 9 de Diciembre de 2019, de <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23404/1/PROYECTO%20DE%20INVESTIGACION%20TIGACI%20C3%93N.pdf>

- Secretaría de educación de Neiva. (2017). *Expedición Educativa Una minga entre la familia, la escuela, la comunidad y el estado*. Neiva: Disonex S. A.
- Secretaría de Educación de Neiva. (2018). *DIPLOMADO EN PEDAGOGIA Y CURRICULOS ALTERNATIVOS PARA EL BUEN VIVIR Matriz de Caracterización de comunas y corregimientos*. Neiva.
- Sierra, O. L., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 175-197. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n26/n26a10.pdf>
- Sosa Dámaso, L. N. (2016). *Universidad de La Laguna*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6359/Descripcion%20de%20la%20compasion%20y%20la%20gratitud%20en%20un%20grupo%20de%20adolescentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la Empatía*. Burgos, España: Trotta. Recuperado el 29 de Noviembre de 2019
- Stellar, J. E., Manzo, V. M., Keltner, D., & Kraus, M. W. (2012). Class and Compassion: Socioeconomic Factors Predict Responses to Suffering. *American Psychological Association*, 449-459. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0026508>
- Tocando la marea*. (2015). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/valle-del-cauca/iniciativa-tocando-la-marea>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2011). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.unodc.org/colombia/es/fundacion-musica-y-paz.html>
- Universidad Javeriana. (2019). Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://www.javeriana.edu.co/editorial/libros/educar-paz>
- Vásquez Arteaga, É. A. (2016). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 282-295. doi:10.17081/psico.20.38.2549
- Velasquez, C. E. (2014). *Universidad Javeriana*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/10478/VelasquezIndignaresAndresEduardo2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yad Vashem. (1953). *Resumen de los paneles en español*. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de Resumen de los paneles en español: www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no_childs_play1.pdf
- Yáñez Canal, J. (2001). *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Recuperado el 2015 de Noviembre de 2019, de file:///D:/INFORMACION/Downloads/1129-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2200-1-10-20160818.pdf

