



Neiva, 27 ENERO DE 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s): BLANCA OSORIO OCHOA, con C.C. No. 36.163553 DE NEIVA, Y
ISMAEL ENRIQUE CABRERA CÉSPEDES, con C.C. No. 7.686.085 DE NEIVA.

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

Titulado LA COMPASIÓN COMO ESTRATEGÍA PARA DESARTICULAR LA VIOLENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM, JULIÁN MOTTA SALAS DE LA CIUDAD DE NEIVA, HUILA, presentado y aprobado en el año 2020, como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ;

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

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: LA COMPASIÓN COMO ESTRATEGÍA PARA DESARTICULAR LA VIOLENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM, JULIÁN MOTTA SALAS DE LA CIUDAD DE NEIVA, HUILA, COLOMBIA.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OSORIO OCHOA	BLANCA
CABRERA CÉSPEDES	ISMAEL ENRIQUE

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CÓRDOBA	MIRIAM

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

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 210

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

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



MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS: Paz, ética del cuidado, empatía, compasión.

ESPAÑOL

1. PAZ
2. ÉTICA DEL CUIDADO
3. EMPATÍA
4. COMPASIÓN

INGLÉS

- PEACE
- CARE ETHICS
- EMPATHY
- COMPASSION

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Colombia sufre diversas violencias. Es urgente aplicar en las instituciones educativas, una ética que esté orientada al cuidado y protección del ser humano y al fomento de las paces. Este estudio se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una propuesta de Pedagogía del cuidado para la Paz, para desarrollar la sensibilidad y las emociones de los estudiantes en prácticas compasivas, favoreciendo una mejora en los ambientes escolares y el cultivo de relaciones empáticas.

Desde un enfoque cualitativo, se acogió el diseño de investigación, creación e innovación, atendiendo un proceso problematizador, con apuestas creativas, literarias y estéticas a través de la creación de talleres encaminados hacia la propuesta pedagógica. Estos, fueron aplicados a 20 estudiantes de la sección 801/19 de la Institución Educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva, Huila, Colombia.

En los participantes, la compasión se despierta cuando sienten en riesgo a animales, niños y familiares, en condiciones de vulnerabilidad, también cuando aprecian en su cotidianidad, a otros niños que no estudian, pero sí trabajan. Son compasivos en prácticas como hacer recolectas para transporte, compartir alimentos y frente al deterioro ambiental. Los participantes reconocen que



hay injusticias, desigualdades, y discriminación, y es aquí, cuando aparece una categoría emergente: los Activadores de la Compasión, que son mecanismos o estímulos que hacen posible que se reactive automáticamente los sentimientos y emociones en niños (as) de su edad.

Es urgente promover en los estudiantes, la necesidad de vivir en armonía, en medio de una sana convivencia, y aspirando un buen vivir.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Colombia suffers various violence. It is urgent to apply in educational institutions, an ethic that is oriented to the care and protection of human beings and the promotion of peace. This study aimed to identify the theoretical and methodological elements that would configure a proposal for Pedagogy of Peacekeeping, to develop the sensitivity and emotions of students in compassionate practices, favoring an improvement in school environments and the cultivation of empathic relationships.

From a qualitative approach, the design of research, creation and innovation was welcomed, taking care of a problematic process, with creative, literary and aesthetic bets through the creation of workshops aimed at the pedagogical proposal. These were applied to 20 students of section 801/19 of the INEM Educational Institution, Julián Motta Salas de Neiva, Huila, Colombia. In the participants, compassion awakens when they feel animals, children and family members at risk, in conditions of vulnerability, also when they appreciate in their daily lives, other children who do not study but do work. They are compassionate in practices such as collecting for transport, sharing food and facing environmental deterioration. Participants recognize that there are injustices, inequalities, and discrimination, and it is here, when an emerging category appears: Activators of Compassion, which are mechanisms or stimuli that make it possible to automatically reactivate the feelings and emotions in children of their age. It is urgent to promote in students, the need to live in harmony, in the middle of a healthy coexistence, and aspiring a good life.



APROBACION DE LA TESIS

Jurado 1

Nombre: WILLIAN SIERRA BARÓN

Jurado 2

Nombre: ALDEMAR MACIAS TAMAYO

Jurado 3

Nombre: HIPÓLITO CAMACHO COY

**La Compasión como estrategia para desarticular la violencia
en la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas”- Neiva**

Blanca Osorio Ochoa

Ismael Enrique Cabrera Céspedes

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría Educación y Cultura de Paz
Convenio Alcaldía Neiva-Cohorte VI
Neiva- 2019**

**La Compasión como estrategia para desarticular la violencia
en la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas”- Neiva**

Blanca Osorio Ochoa

Ismael Enrique Cabrera Céspedes

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

**Asesora:
PhD. Myriam Oviedo Córdoba**

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría Educación y Cultura de Paz
Convenio Alcaldía Neiva-Cohorte VI
Neiva- 2019**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Neiva, enero de 2020

“La compasión es la ley universal de la existencia humana”. (Fiador Dostoievski)

“El problema humano básico es la falta de compasión. Mientras este problema subsista, subsistirán los demás problemas. Si se resuelve, podemos esperar días más felices”. (Dalai Lama)

“Los elementos que más contribuyen a la felicidad siguen siendo los que llevan siglos en boca de los sabios: la gratitud, el perdón, la compasión, saber disfrutar de las cosas pequeñas que nos acompañan a diario y tener una red de afectos no necesariamente amplia pero sí sólida”

(Elsa Punset Bannel, escritora y filósofa española)

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a aquellas personas que aún no han explorado su mundo interior, a las que sólo sobreviven, a las que no han encontrado un propósito en sus vidas, a las que nunca han mostrado compasión y voluntad de ayudar a otros, a los que dominan el mundo y no muestran misericordia por los otros; y si podemos hacer un cambio en sus vidas, habremos hecho algo en la historia.

Agradecimientos

Al exsecretario de Educación Municipal de Neiva, Dr. Aldemar Macías Tamayo, quien, con su gestión ante el Ministerio de Educación, hizo posible que 200 docentes aspiraran cursos de maestría. Al Dr. Alfredo Vargas Ortiz, actual Secretario de Educación Municipal, quien abrió las posibilidades legales para ser posible este propósito.

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

A los 20 estudiantes y acudientes de la sección 801/19 del INEM que hicieron posible esta investigación, y estuvieron atentos a esta labor investigativa.

A nuestras familias, que con su paciencia esperaron a que el tiempo dedicado a esta, fuera luego para ellos.

Blanca e Ismael

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
Capítulo I: Descripción del Problema de Investigación	15
1.1. El Problema de Investigación	15
1.2. Objetivos	27
1.2.1. Objetivo General	27
1.2.2. Objetivos específicos	27
1.3. Justificación	27
Capítulo II: Antecedentes y Referente Conceptual	35
2.1. Antecedentes Investigativos	35
2.1.2. La cultura empática en el contexto educativo	61
2.1.3. Estudios sobre empatía y cultura	61
2.1.4. Estudios sobre empatía, apego, autoestima y estrés	65
2.1.5. Los estudios sobre Empatía en adolescentes	66
2.1.6. Estudios sobre emociones y empatía	68
2.1.7. Empatía y población universitaria	71
2.1.8. Estudios en Empatía y Compasión	73
2.2. Referente Conceptual	78
2.2.1. Noción de Paz	79
2.2.2. Educación para la paz y pedagogía para la paz	84

2.2.3. Ética del Cuidado	89
2.2.4. Ética del cuidado en la escuela: Neil Noddings	92
2.2.5. La Cultura Empática	95
2.2.6. Compasión	99
Capítulo III: Metodología de la Investigación	111
3.1. Enfoque de la Investigación	111
3.2. Tipo de Investigación	112
3.3. Diseño de Investigación	113
3.4. Actores de la experiencia	115
3.5. Instrumentos de recolección de la información	115
3.6. Procesamiento de la información	116
3.7. Elementos éticos del estudio	117
Capítulo IV: Hallazgos	118
4.1. Descripción de Actores y Escenarios	118
4.1.1. Datos de identificación	118
4.1.2. Características de los actores	120
4.2. Las voces de los niños y las niñas: saberes y prácticas sobre la compasión	126
4.2.1. Los sentires compasivos	126
4.2.2. Prácticas compasivas	130
4.2.3. Activadores de la compasión	132
4.3. Análisis y sistematización de la experiencia	133
4.4. Propuesta Pedagógica: “Ayudando, ayudando, vamos transformando”	143
4.4.1. Introducción	143

4.4.2. Objetivos	144
4.4.3. Elementos conceptuales	145
4.4.4. Elementos pedagógicos	157
4.4.5. La Propuesta Pedagógica	158
4.4.6. Aciertos y limitaciones en diseño y aplicación de los Talleres	161
4.5. Estructura de la Propuesta Pedagógica	165
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	191
Referencias	197

Resumen

Colombia sufre diversas violencias. Es urgente aplicar en las instituciones educativas, una ética que esté orientada al cuidado y protección del ser humano y al fomento de las paces. Este estudio se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una propuesta de Pedagogía del cuidado para la Paz, desde la cual desarrollar la sensibilidad y las emociones de los estudiantes en prácticas compasivas, favoreciendo una mejora en los ambientes escolares y el cultivo de relaciones empáticas. Desde un enfoque cualitativo, se acogió el diseño de investigación intervención, atendiendo un proceso problematizador, con apuestas creativas, literarias y estéticas a través de la creación de talleres que se definieron dentro de lo que se concibe como propuesta pedagógica. Los talleres tomaron fuerza dentro de los instrumentos abordados para la recolección de datos; fueron diseñados y luego aplicados a 20 estudiantes de la sección 801/19 de la Institución Educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva. En los participantes, la compasión se despierta cuando sienten en riesgo a animales, niños y familiares, en condiciones de vulnerabilidad. Igual emoción se estimula, cuando aprecian en su cotidianidad, a otros niños que no estudian, pero sí trabajan; los participantes reconocen que hay injusticias, desigualdades, y discriminación, cuando observan matoneo en infantes de su edad. La Institución muestra la compasión, subiendo una décima sus notas en caso de riesgo académico; los escolares con regularidad, hacen recolectas para el transporte de sus compañeros, comparten el alimento, nutren a perros callejeros; son compasivos frente al deterioro ambiental. Es urgente promover en los estudiantes, la necesidad de vivir en armonía, en medio de una sana convivencia, y aspirando un buen vivir. Se necesita profundizar en las reflexiones y expectativas que contribuyan al rescate del ser humano, desde la perspectiva del otro; la Ética y el Cuidado para la Paz, se muestran como una alternativa pedagógica.

Palabras Clave: Paz, ética del cuidado, empatía, compasión.

Abstract

Colombia suffers various violence. It is urgent to apply in educational institutions, an ethic that is oriented to the care and protection of human beings and the promotion of peace. This study aimed to identify the theoretical and methodological elements that would set up a proposal for Pedagogy of Care for Peace, from which to develop the sensitivity and emotions of students in compassionate practices, favoring an improvement in school environments and the cultivation of relationships.

Empathic From a qualitative approach, the intervention research design was accepted, attending a problematizing process, with creative, literary and aesthetic bets through the creation of workshops that were defined within what is conceived as a pedagogical proposal. The workshops gained strength within the instruments addressed for data collection; were designed and then applied to 20 students of section 801/19 of the INEM educational institution, Julián Motta Salas of Neiva. It was observed in the participants that compassion wakes up when animals, children and family members feel at risk, in relation to conditions of vulnerability. The same emotion is stimulated, when they appreciate in their daily lives, other children who do not study, but do work; Participants recognize that there are injustices, inequalities, and discrimination, when they observe bullying in infants their age. The Institution shows compassion, offering to raise its tenth grade in case of academic risk; schoolchildren regularly, collect for the transportation of their classmates, share food, feed stray dogs; They are compassionate against environmental deterioration. It is urgent to promote in students, the need to live in harmony, in the middle of a healthy coexistence, and aspiring a good life. It is necessary to deepen the reflections and expectations that contribute to the rescue of the human being, from the perspective of the other; Ethics and Care for Peace are shown as a pedagogical alternative.

Keywords: Peace, care ethics, empathy, compassion.

Introducción

La historia de Colombia, se ha visto marcada por un interminable número de conflictos por distintas razones políticas e ideológicas, ocasionadas por la violencia del Estado, el paramilitarismo, el narcotráfico, la guerrilla, la delincuencia común; por eso, es urgente aplicar en las instituciones educativas escolares una ética que esté orientada al cuidado y protección del ser humano y al fomento de la Educación para la Paz.

La Pedagogía del Cuidado para la Paz, es una iniciativa que dirige la Universidad Surcolombiana, de Neiva, Huila, que aporta al desarrollo de la sensibilidad y fortalecimiento de las emociones de los estudiantes, para que haya una mejora de los ambientes escolares y convivan en situaciones de afecto y tolerancia, y que puedan cultivar vínculos sociales a través del reforzamiento de la empatía, entendida como la capacidad de comprender la vida emocional de otra persona, en toda su complejidad.

La empatía es “ponerse en los zapatos del otro”, respetando las opiniones y argumentos. Es tener la intención de comprender los sentimientos y emociones del otro y en lo posible tratar de aliviar, reducir o eliminar por completo la situación dolorosa que lo aqueja.

En esa medida, el estudio se propuso identificar los elementos teóricos y metodológicos que configurarían una propuesta de Pedagogía del cuidado para la Paz, reconociendo los saberes y prácticas de los participantes, y contribuyendo con el fortalecimiento de la cultura empática, de modo que fuera viable sensibilizar, a través del fomento de las prácticas de la compasión, a 20 estudiantes de la sección 801/19 de la Institución Educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva¹.

¹ Dentro del documento, por cuestiones de estilo, se omitirá en varias ocasiones, el nombre completo de la Institución Educativa focalizada.

Por lo anterior, se adoptó un enfoque cualitativo de la investigación social, para reconocer y visibilizar las voces de los actores del proceso, comprender e interpretar fenómenos apropiados a la educación para la paz, vinculados con las emociones de la empatía y la compasión, así como para alcanzar a identificar y fortalecer las prácticas que contribuyeron a estrechar lazos de amistad y confraternidad en la vida con los otros.

La forma de investigar fue la de aprender a investigar investigando, e interroga la realidad; esto se viabilizó a través de la creación de talleres pedagógicos y la innovación educativa; una propuesta pedagógica que favoreciera los ambientes de aprendizaje. Los instrumentos que permitieron el alcance de los datos, consistieron en cuestionarios, talleres y entrevistas. El método utilizado corresponde a una investigación intervención, donde se escoge un proceso problematizador, unido a las apuestas creativas, literarias y estéticas con base en el contexto educativo.

Este documento presenta los referentes conceptuales que orientaron el trabajo. Enseña la reflexión en torno a las nociones de Paz, Educación para la Paz y Pedagogía para la Paz; posteriormente avanza en conceptualizar alrededor de la Ética del Cuidado, la Cultura Empática y la Compasión; su resultado fue el esperado, cumpliendo con cada uno de los objetivos propuestos.

La Pedagogía para la Paz, se compromete con los cambios que necesita la escuela hoy, por ser un escenario complejo de constantes cambios en las relaciones humanas, donde se reconstruyen saberes sociales y culturales, donde se recrean sentimientos, emociones y valores propios, y se juega a recrear la imaginación para transformar la realidad.

Los resultados obtenidos, han permitido identificar, cómo la compasión aparece ligada en los participantes en varios aspectos, especialmente en relación al cuidado de los animales y personas en situación de riesgo. Además, se descubre una conexión con la proyección del futuro de los niños

en condiciones de fragilidad, al expresar el deseo que se construyan fundaciones para el cuidado de los niños abandonados, paralelo al deseo de aliviar el sufrimiento de familiares enfermos.

En los participantes se percibe el reconocimiento de las injusticias, en situaciones de inequidad en los niños que trabajan cuando deberían estar estudiando, así como manifiestan descontento con la discriminación social padecida por algunos niños cuando éstos son objeto de burla de otros niños. Actúan pensando en la retribución futura referente a la ayuda dada a otros; es decir, son compasivos pensando en el cómo les pueda ir más adelante en el camino de la vida. Esta vivencia en el colegio, al hacer recolecta para el transporte, compartir el alimento en el recreo, dar comida a perros callejeros y esperar que los profesores les suban las notas de 2.9 a 3.0.

En relación con el planeta, los estudiantes que participaron en este proyecto, se manifiestan compasivos con su deterioro ambiental, mostrándolo como un ser vivo. El despilfarro e inequidad y el inadecuado aprovechamiento de los recursos naturales, los inquieta. Reflexionan sobre los efectos en los seres humanos y sus congéneres, porque no observan que se esté cuidando agua, ni los ríos; se encuentran convencidos de que las futuras generaciones la necesitarán.

La importancia de la Pedagogía y el Cuidado para la Paz, es vital. Se requiere que se acuerde en las instituciones educativas, asumir el diseño, aplicación y seguimiento de actividades, talleres y estrategias pedagógicas en torno a la aplicación de la Compasión; una compasión comprendida como la oportunidad de participar del sufrimiento del otro, escuchar y atender las necesidades del otro desde la generosidad, la sensibilidad y la esperanza por un mundo mejor.

Capítulo I: Descripción del Problema de Investigación

Aquel que no odia nada de lo que vive,

Y vive benevolente y compasivo,

Exento de egoísmos y arrogancias,

Inconmovible ante el bien y el mal,

A ése bien lo amo.

El Mahabharata (Fragmento)

1.1. El Problema de Investigación

El ser humano en su contexto de guerra y de violencia ha cometido tantas acciones en contra de su naturaleza misma, defendiendo intereses e ideales, alterando la construcción pacífica de las sociedades. Entre esas acciones, se trae a memoria a Khalid Masood, un profesor de Londres, convertido al islam, que, en el 2017, murió tras cometer un atentado arrollando con su vehículo y matando a 5 personas e hiriendo otras 40; en el 2016, en Francia, Mohamed Lohouaiej Bouhlel, embistió con un camión grande, a toda velocidad y, zigzagueando, mató a 84 personas y dejó muchos heridos; igual sucedió en el 2001 con los atentados a las torres gemelas en E.U. Otro ejemplo se vivió en Francia, con el asalto a la revista satírica Charlie Hebdo. (Gozálvez y Burguet, 2017)

Son muchos los eventos a nivel mundial, en donde se está dando el deterioro del ser humano: pueden traerse a memoria ejemplos en Yemen, Irak, El Congo (África), Siria, Sudán del Sur, Somalia, Afganistán y Colombia; guerras que hasta el 2018 han provocado el mayor número de víctimas y desplazamiento forzado, teniendo entre sus víctimas a niños, como ha sucedido en el transcurso de la historia.

A diario se observa en los medios masivos de comunicación, la crisis política, social, económica y religiosa de muchos países, que han provocado conflictos para reclamar autonomía, independencia y libertad de expresión, cuyos intereses e ideologías reclaman a grito la presencia y atención de la comunidad internacional para que sean garantes de mejores condiciones de vida, para los pueblos que padecen los efectos de las violencias.

Después de la guerra fría, los conflictos armados internos han ocupado el interés de los académicos del mundo, donde han tratado de explicar que es debido a la confrontación de varias potenciales mundiales, entre E.U, URSS y China, como también a situaciones internas y externas de los países en disputa. En Colombia, los académicos han tratado de proponer líneas de investigación enfocados hacia la pertinencia de construir conocimiento en torno al conflicto armado y estudios de paz.

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

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

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

mantener y reproducir ese hilo imaginario de la guerra como eje vertebrador de la nación y (...) hacerla imaginable (...) a través de discursos de tono trágico y épico, de relatos de agravios y vejaciones, (...) como un horizonte de posibilidad siempre abierto, a veces justo, a veces necesario, pero siempre eficaz e inevitable (Uribe, 2007 p. 21).

El fracaso del Frente Nacional, acuerdo entre las élites partidistas con el cual se pretendió poner fin a “la violencia”, condujo a la violencia guerrillera, la cual estuvo marcada por el surgimiento de organizaciones revolucionarias de distinto tipo. El conflicto armado se ubica en este periodo y alude a “la lucha insurreccional de organizaciones guerrilleras por transformar revolucionariamente el orden social y el Estado que lo salvaguarda” (Cancimance, 2013, 17).

El conflicto armado colombiano, ha tenido un enorme impacto y ha generado un ambiente de violencia e inseguridad, dolor, vejaciones, afectaciones emocionales, quiebra de vínculos familiares y comunitarios, que han dejado una serie de hechos victimizantes. Según el Registro Único de Víctimas -RUV, las cifras de esta confrontación, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Número de víctimas, según hechos victimizantes

Hecho	Número de Víctimas
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	6.069
Acto terrorista/Atentados/Combates/Hostigamientos	83.290
Amenaza	380.952
Confinamiento	8.831
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	24.789
Desaparición forzada	169.201
Desplazamiento	7.358.248
Homicidio	995.393
Lesiones Personales Físicas	21.444
Lesiones Personales Psicológicas	380
Minas antipersonal/Munición sin Explotar / explosivo	11.382
Secuestro	36.578
Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes	7.431
Tortura	10.787
Total	9.227.643

Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica y Registro único de víctimas RUV (2017)

Lo cierto es que, en Colombia, las diferentes violencias vienen justificando la eliminación del adversario como forma legítima de enfrentar las diferencias, aprobando las soluciones guerreristas, criminales e intimidatorias como estrategia para zanjar los conflictos, dando lugar a la creación de estigmas y estereotipos. Todo ello quebranta las relaciones cotidianas y produce formas de eliminación de los otros desde la muerte física, indiferencia ante el dolor, la falta de consideración, ante su vulnerabilidad, la indolencia por la disminución de la benevolencia, la conducta compasiva y la solidaridad.

Todas 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 de ciudadanos y organizaciones en los territorios que han construido formas de resistencia a la violencia, los estigmas y la crueldad, los colombianos y las organizaciones han impulsado y desarrollado modos de acción individuales y colectivas, motivados por emociones orientadas alrededor de la empatía y el cuidado, las cuales posibilitan la construcción de una ciudadanía compasiva, solidaria y altruista.

Entre tanto, el departamento del Huila, y en él, su capital, la ciudad de Neiva, debe concebirse como el territorio en donde se encuentra inmersa la presente propuesta de investigación; para eso, el primer paso consiste en trasportar la mente a 1886, año en el que se proyectó al Huila como una necesidad, para decirlo con Torres (Torres, 2001):

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

Siguiendo a Torres (2001), el territorio huilense cuenta con “tres grandes espacios naturales: el río, el desierto y la sierra” (p. 52), que se han transformado en espacios culturales al ser apropiados y dominados por sus habitantes, dando lugar a una reorganización de la región y a la adquisición de rasgos propios “en cuanto a propiedad y usos de la tierra, tipo de familia, analfabetismo, concepciones religiosas y políticas” (p. 52).

Aun cuando existan brotes de programas y proyectos gubernamentales, preocupados por la promoción de la salud, la prevención de problemáticas psicosociales y la construcción de una sana convivencia y bienestar en los jóvenes y adolescentes del Huila, se descubre que se debe seguir trabajando con ahínco por la niñez y la juventud, para que esta se capacite en aspectos como la prevención del alcoholismo, la drogadicción y el cuidado.

Por su parte, Neiva, la capital del departamento del Huila, ubicada en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, es una prometedora ciudad intermedia, cuyos habitantes son fruto de una cultura oral, escrita y audio visual; en cuanto a la cultura oral, los hogares neivanos, incluso aún, recuerdan cómo se han empleado las normas de urbanidad y la solemnidad del sermón, para atemorizar a su población; igualmente se escuchan todavía con frecuencia, los refranes populares; con ellos se expresa la visión del mundo, pero también se genera miedo y manipulación (Torres, 2001).

Desde luego, aparece luego la cultura escrita, acogida por el sector dominante de la sociedad, asumiéndola con el propósito de consolidar su poder; la escuela era el medio predilecto para legitimar dicho poder: sin embargo, la escuela, en Neiva como en el resto del país, pasó de ser religiosa y privada, a laica y oficial, y se ha venido esforzando en abandonar metodologías utilitarias y pasivas, para pasar a estrategias activas.

Torres (2001), expone cómo la escuela fue memorística, recitadora, silogística y, para las minorías más pudientes, “se limitaba a venerar y declamar la cultura escrita, pero no a someterla al análisis ni, menos, a concebir las herramientas que pudieran renovarla” (p. 55); en medio de este panorama, las formas de violencia surgían en este territorio, y han servido de base para descubrir los sentidos que subyacen en el contexto de la Comuna Uno de Neiva, y en ella, los significados que para los estudiantes de la institución educativa focalizada (INEM), le otorgan al tema de la compasión.

Cabe recordar que la Comuna Uno del municipio de Neiva, socialmente, es muy diversa; por su heterogeneidad, se observan personas de diferentes partes del país en convivencia con personas nativas; al mismo tiempo, conviven allí ex militantes del M19, empelados, educadores, pensionados, comerciantes, delincuencia común, personas dedicadas al micro tráfico, y también a otros grupos al margen de la ley (Lozada, 2011).

De la misma manera, es un sector de la ciudad en donde se aprecian diferentes escenarios deportivos y recreativos, algunos de ellos apoyados por la administración municipal para el disfrute de pobladores y turistas. También se reconoce un centro de salud, un CAI, varias instituciones educativas, la Universidad Surcolombiana, centros religiosos, variedad de servicios.

En la realidad de las comunidades vinculadas a la Institución Educativa - INEM Julián Motta Salas en la ciudad de Neiva, Comuna Uno, se evidencian diversos acontecimientos que constatan la existencia de esta cultura de violencia, donde se muestran altos niveles de intolerancia, de irritabilidad, poco diálogo y rutas que conducen a una violencia física y verbal.

De modo que reconociendo el territorio en donde se ubica la Institución educativa, comienza a plasmarse como necesidad, la forma de regresar a la compasión. En el INEM de Neiva, la Comuna en donde se ubica, pero también en toda la región huilense (reconociendo que a esta Institución se

acercan familias de diversos municipios), la historia del conflicto ha marcado a su población; de ahí que se requiera trabajar en el tema de las paces.

La escuela, en sí, está llamada a correlacionar el problema de la violencia que empaña a los coterráneos, y ciertos hitos históricos, para elevar los índices de compasión, como también los de tolerancia, dinamismo y solidaridad, entre todos los habitantes.

De igual manera, se concibe la ausencia de elementos teóricos y pedagógicos que configurarían una propuesta pedagógica del cuidado, entendida ésta como un principio fundamental de la pedagogía, sumado a niveles de confusión entre lo que en realidad encierra la cultura empática, y más concretamente, con su relación intrínseca al tema de la compasión.

La institución educativa INEM, está estructurada por 3 sedes: Central, Mauricio Sánchez García y Cándido Leguizamó. Según los datos arrojados por el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media -SIMAT, la institución educativa registró 2.390 estudiantes distribuidos así: El 1% en el nivel de Educación Primera Infancia, el 4% en el nivel de Educación Preescolar, el 24% en el nivel de Educación Primaria, el 43% en el nivel de Educación Básica y el 27% en el Nivel Educación Media.

En la sede Central hay 47 secciones (6 Académicas y 14 Técnicas): 27 de Básica, 20 de Media. En la Sede de Cándido hay 10 secciones: 1 de Primera Infancia, 1 de Preescolar, 8 de Primaria. En la Sede Mauricio Sánchez, hay 11 secciones en la jornada de la Mañana: 1 de Preescolar, 5 de Primaria, 5 de Básica; en la jornada de la Tarde, 6 secciones: 1 de Preescolar, 5 de Primaria. La edad de los estudiantes inemitas en las diferentes sedes, oscila entre los 4 y los 18 años, caracterizándose por ser una población proveniente en su gran mayoría de las comunas 1 y 6, y el resto de las demás comunas.

Los estudiantes pertenecen a un nivel de estrato entre 0, 1 y 2 en su mayoría, algunos son desplazados o hacen parte de programas de protección del Instituto Colombiano de Bienestar familiar -I.C.B.F., o de planes estatales como lo es el denominado Familias en Acción, con un sistema familiar nuclear papá, mamá e hijos en unión libre y casados; en minoría conviven en familias extensas con los abuelos, tíos y otros familiares.

La población estudiantil es vulnerable con muchas necesidades socioeconómicas, pertenecientes al Sisbén con un nivel entre 0, 1 y 2, y familias en acción. Para llegar a clase los estudiantes en su gran mayoría llegan en bus, otros en bicicleta, moto, y carro particular, otros llegan en moto taxi, algunos con el acompañamiento de los padres de familia o algún integrante de la familia.

La edad de los padres y madres de familia oscila entre los 20 hasta los 60 años, desempeñándose laboralmente como empleados y trabajadores independientes, devengando ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos; algunos no suministran datos porque son fallecidos, desplazados u otro miembro de la familia responde por el estudiante, muchos otros acudientes, se dedican al comercio informal o al rebusque.

Como los estudiantes provienen en su mayoría de la comuna 1 y 6, donde hay casos de delincuencia común, se presentan con frecuencia los asaltos a los transeúntes con armas de fuego o armas blancas, robos al interior de las viviendas o de los centros comerciales, y destrucción de los parques o lugares de recreación. La comuna 1, presenta bajos niveles de comunicación y diálogo en la familia, en la escuela, la calle, el barrio, originando conflictos que van generando autoritarismo, maltrato a menores y mujeres, presentan dificultades de sociabilidad en casa y la institución, conductas inadecuadas como la indisciplina, la desatención, la falta de amor y afectividad.

En el INEM, Los casos graves de convivencia, se resuelven por las orientaciones dadas en el Manual de Convivencia. Sin embargo, en todos los grados se tienen estudiantes que les cuesta acatar las normas, dificultad en el porte del uniforme, pocos casos de embarazos, drogadicción, alcoholismo y delincuencia en sus etapas iniciales donde se aplican las acciones pedagógicas correctivas.

En el aula de clase, sobre todo en los niveles de sexto a octavo del INEM, se dan casos de maltrato físico y verbal entre los estudiantes. Los brotes de indisciplina, al igual que los padres o acudientes que le dejan toda la responsabilidad a los docentes, ha afectado el desempeño académico de los jóvenes.

Igualmente, se observan elementos y prácticas de cultura de paz como son los proyectos transversales que operan en la Institución corresponde a “Plan Padrino”, donde el área de Ética y Valores le delega el acompañamiento de los jóvenes de grado 11 a los niños de grado 6, es decir, el más grande es padrino de un niño, para ayudarlo a estar en mejores condiciones académicas, psicológicas y de armonía en la institución.

El área de inglés, anualmente celebra un concurso regional, donde invita a jóvenes de otras instituciones educativas, al concurso de la canción Anglocanadiense, para que canten en inglés, es una experiencia motivadora para que los jóvenes se fortalezcan en un segundo idioma y se mejoren los ambientes de aprendizaje en inglés.

El área de Ciencias naturales, anualmente celebra a nivel institucional un concurso ambiental, sobre el traje ecológico con el propósito de concientizar a los jóvenes de la importancia de cuidar y reciclar los residuos orgánicos, es un proyecto incluyente y promueve ambientes de armonía porque se ve el trabajo en grupo, creatividad e innovación artística.

El área de Lengua castellana promueve anualmente tres proyectos que se enmarcan hacia la promulgación de ambientes saludables y de paz, el proyecto “El teatro como herramienta pedagógica para promover una sana convivencia” donde los jóvenes participan activamente en la actuación y construcción de sus propios guiones teatrales. El proyecto de teatro fue admitido en el banco de experiencias innovadoras con uso de las TIC del MEN. La revista “Festival de la Palabra”, con la producción literaria de los jóvenes en cuentos, poesía, textos argumentativos en materia de paz.

A nivel institucional, se trabaja mensualmente el plan lector orientado a que los jóvenes desarrollen hábitos de lectura, porque los temas son variados y actualizados, como desarrollar textos argumentativos que promuevan la paz. Este proyecto se ha extendido hacia las demás áreas.

El área de Ciencias Sociales promueve el proyecto Solución de conflictos, donde en cada sección o curso, hay un grupo de jóvenes que se encargan de liderar y solucionar los conflictos que se presenten dentro del aula de clase, hay estrategias y procedimientos y experiencia en el manejo del tema, se promueve líderes sociales en ambientes saludables y de construcción adecuada en el manejo de los conflictos, promoviendo la paz.

Se hace grandes esfuerzos por minimizar las expresiones de violencia que los jóvenes traen de sus hogares. Estas situaciones se expresan en la Institución focalizada. Allí aparecen expresiones de la violencia estructural que tiene unas consecuencias generadas por los desequilibrios económicos, sociales y políticos que se hacen visible en la población neivana y huilense.

La comunidad educativa que se observa de manera cercana con el desarrollo de este estudio, no se aleja de las condiciones cruzadas por gran parte de las instituciones educativas del Estado; el INEM se compone de una comunidad vulnerable, con altos niveles de inequidad, desigualdad, marginación, pobreza y hambre; son muchos los estudiantes que llegan sin haber desayunado, y el

complemento nutricional ofrecido en el establecimiento, llega a ser el único alimento nutritivo del día, y por eso se hace obligatorio el cumplimiento de políticas del restaurante escolar, es decir, es una manifestación visible de la violencia, ya que no pueden satisfacer sus necesidades básicas de alimento.

En el mundo y según investigaciones de agencias de las Naciones Unidas y organizaciones No gubernamentales, se presentan cifras de 6 millones de niños menores de 5 años que mueren por desnutrición. Es decir, millones de personas sufren cada día por causas estructurales que podrían ser resueltas por los gobiernos, que sabemos que, si la riqueza estuviera repartida con criterios más justos, cada ser humano en el planeta, dispondría sobradamente de los alimentos necesarios.

Otras formas de violencia que se presenta en esta institución, se relacionan con la incitación en algunos casos al racismo y la intolerancia; pero se acude, para atender estos casos, al Manual de Convivencia; allí se asume la vinculación de criterios claros para dar solución a esos casos; esto no deja de ser una lucha constante que se da en toda la comunidad educativa.

En los hogares de los miembros de la comunidad educativa Inemita, fiel copia de la realidad de otras instituciones educativas y en cualquier parte del mundo, se presentan casos de violencia personal y doméstica, que está tomando dimensiones sociales que afectan psicológica, económica, sexual, y física dentro de una relación íntima en la que se pretende hacer daño o controlar la conducta de una persona, aquí incluye la agresión verbal, maltrato psicológico, relaciones sexuales no deseadas, destrucción de la propiedad, control del acceso al dinero, aislamiento social, amenazas, intimidación y hasta el asesinato a otros miembros de la familia.

La comunidad todavía recuerda, un caso dado en el año 2012, cuando un padre de familia del INEM, habiéndose separado de su esposa hacía dos meses, le pone una cita de encuentro en un municipio y por la espalda, usando arma blanca, le causa de manera instantánea la muerte. Este

tipo de situaciones, que hasta hace unas pocas décadas permanecían ocultas en el terreno de lo «privado», se han convertido en la mayor causa de lesiones en las mujeres, según estadísticas que hacen los gobiernos para minimizar los casos de feminicidio.

En los hogares disfuncionales en los cuales un cónyuge maltrata al otro, es común también el maltrato a los niños, el cual no sólo consiste en agredirlos físicamente, sino también en gritarles, menospreciarlos, castigarlos excesivamente o negarles la atención, la aceptación y el amor que son tan imprescindibles para su desarrollo emocional y social. También es un acto de violencia, en el caso de los padres divorciados, el hablar mal del ex cónyuge delante de los hijos o utilizarlos para hacerle daño al otro. Estos jóvenes van al colegio, y son callados, tímidos, introvertidos y solo cuando se les hace una acción pedagógica, por ejemplo, al conocer la autobiografía, la institución conoce su situación, y toma medidas correctivas.

La violencia doméstica atraviesa las fronteras de los países y los grupos sociales, no es privativa de la gente con bajo nivel económico o cultural o de personas de determinada raza o etnia, sino que está arraigada en toda la sociedad, siendo los casos de violencia doméstica o intrafamiliar abundantes. Es algo que puede sucederle, y de hecho a veces les sucede, a personas de cualquier estatus social, hasta el punto de que algunos estudiosos de la materia consideran que la violencia doméstica es una enfermedad psicológica que debe ser tratada (Rueda, 2006).

Como se ha planteado hasta aquí, la escuela es el primer espacio de encuentro con los otros y lo otro, por tanto, se constituye en el escenario privilegiado para la construcción de una vida juntos y formar ciudadanos con capacidad de amar, imaginar y ser un ser-humano. Por ello la pregunta de investigación que iluminó el presente estudio, considerando el compromiso de la escuela con el alcance de las diferentes paces, es:

¿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 INEM, Julián Motta Salas de la ciudad de Neiva?

1.2. Objetivos

Con la finalidad de dar respuesta a la pregunta formulada, surgen los objetivos de investigación que guiarán este trabajo, y que se sintetizan de la siguiente manera:

1.2.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta pedagógica orientada al fomento de la compasión en los estudiantes de la sección 801/19 de la institución educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva, con el objeto de incidir en los procesos de enseñanza en asuntos de paz en los distintos ambientes de aprendizaje.

1.2.2. Objetivos específicos

- Reconocer los saberes y prácticas compasivas en los 20 participantes de la sección 801/19 de la institución educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva.
- Identificar los elementos teóricos y metodológicos que configuran una propuesta pedagógica, en los estudiantes de la sección 801/19 para la institución educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva.

1.3. Justificación

El presente estudio, hace parte del macroproyecto denominado Pedagogía del Cuidado para la Paz; dicho macroproyecto, 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; propuestas fundamentadas en la ética del cuidado como apuesta que posibilita la valoración de las diferencias y el reconocimiento de la pluralidad.

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

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

En la misma línea, 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; esto se materializa, en la medida en la que se reflexiona alrededor de la necesidad de definir elementos metodológicos y conceptuales acerca de la vida con los otros y lo otro.

En tal sentido, este trabajo cobra fuerza, por su marcado interés en aportar a la superación de las violencias, y a trabajar por la cultura de las paces. Desde luego, se admite que, para ello, se requiere 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.

Estudios como este, alrededor de la ética del cuidado, se justifican en la ciudad de Neiva. La ética del cuidado, en la cual se fundamenta esta propuesta, convoca la puesta en marcha de acciones y prácticas de reconocimiento de distintas voces y la visibilización de los sentires y decires de los niños y jóvenes de las Instituciones educativas de la localidad huilense.

Las iniciativas pedagógicas que conforman este macroproyecto, construidas mediante el respaldo que ofrece el diseño metodológico investigación innovación, descubren en la *creación e innovación*, saberes y prácticas de los participantes. Este estudio, se justifica aún más, por ser prometedor en cuanto a su aporte al desarrollo de una sana convivencia; así, se encuentra en la experiencia y en la creación, un gran enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje en los que transcurre la vida escolar.

En la Cátedra de la Paz, creada bajo la ley 1732 y el decreto No. 1038 de 2015, con el presidente de Colombia Juan Manuel Santos, Premio Nobel de la Paz 2016, se encuentran determinantes esfuerzos porque las nuevas generaciones, dejen atrás más de cincuenta años de guerra. La cátedra de la Paz, tuvo como objetivo contribuir al aprendizaje, reflexión y el diálogo en torno a la cultura de la paz, entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los derechos humanos.

Este estudio se justifica, por su atención a la necesidad de una educación para la paz, que reconozca el curso de la historia, la vida ética, política y de ciudadanía que ha tenido la sociedad. Es decir, se atiende el marco legal para generar ambientes más pacíficos desde las aulas de clase en toda Colombia. Por lo anterior, se insiste en la ética del cuidado, como un campo reconocido y

valorado en la puesta en marcha de iniciativas pedagógicas, en el actual proceso del post-acuerdo o postconflicto colombiano, para fortalecer la pluralidad y garantizar el alcance de una paz estable y duradera.

Como componentes de esa historicidad, el estudio se esfuerza por comprender el valor de la Ética del Cuidado dentro del campo filosófico y pedagógico, desde donde se deben asumir elementos teóricos y metodológicos al macroproyecto mencionado, y liderado por la Universidad Surcolombiana. Entonces, ¿Qué ética necesita una sociedad que busca incansablemente nuevas respuestas, nuevos desafíos, nuevos cambios, nuevas expectativas en este universo de fenómenos y controversias? Por atender incógnitas como ésta, se destaca la importancia de la Ética del Cuidado.

De manera confiada, la ética del cuidado y la empatía se entrelazan, dando forma a una nueva mirada al futuro de la comunidad Inemita; entre ese tejido, se ubica la compasión, como un hilo que apoya con una profunda solidez social y emocional, el futuro: un mejor vivir, un territorio más justo, y sin vicios de corrupción. En definitivas, la Compasión abre la puerta de los corazones de padres, maestros, directivos y estudiantes, e impulsa la búsqueda de la felicidad del ser humano.

La pedagogía del cuidado para la Paz, juega un rol definitivo en estudios como éste. Es ella la que impulsa el fortalecimiento de los ambientes educativos, y respalda las acciones o prácticas orientadas a que los estudiantes convivan en situaciones de Compasión, pero también de solidaridad, afecto y tolerancia. Todas ellas condiciones y virtudes que les permiten a los sujetos desarrollar la sensibilidad y emociones para que cultiven vínculos y se fortalezca la convivencia; eso justifica aún más el diseño y la puesta en marcha de esta investigación.

La escuela en Colombia acepta la importancia de fortalecer la empatía, entendida como la capacidad que tienen las personas de sentir en su propio cuerpo, los sentimientos y emociones que otro está sintiendo. El proceso de la empatía, entonces, no es estático en el tiempo, requiere la

observación de algo que le ocurre a alguien. Y como habilidad, se refiere a ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus emociones, es “ponerse en los zapatos del otro”.

Puede pensarse que ser empático significa ser uno mismo con otra persona, pero manteniendo la noción de la propia identidad. Es la atención a ese otro que sufre, reconociendo que con este otro se comparte “una misma condición humana vulnerable, frágil, sometida a los avatares de la fortuna” (Pinedo-Cantillo y Yáñez-Canal, 2017, p. 115).

La empatía ha sido trabajada en ambientes académicos, investigativos, literarios, filosóficos, pedagógicos, clínicos, sociales, y políticos, todos ellos hablan de la importancia de reconocer los sucesos emocionales, aunque existan profundas diferencias. Por lo tanto, es pertinente reconocer en la cultura empática una ética del cuidado que fortalezca las emociones de los estudiantes y ponerse en el lugar del otro para minimizar los conflictos que se dan en la sección 801/19, objeto de la presente investigación, pero con proyección a la escuela misma, a Colombia y al mundo.

La Pedagogía para la Paz es una apuesta a los cambios que se necesitan en la escuela y en la sociedad entera, por ser un escenario complejo de constantes cambios en las relaciones sociales, donde se reconstruyen saberes colectivos y culturales, donde se recrean sentimientos, emociones y valores propios, y se juega a recrear la imaginación para transformar la realidad.

Por lo anterior, surgen nuevos interrogantes, como el que gira alrededor de las implicaciones que podría tener la empatía en la construcción de la ética del cuidado, en estos momentos tan complejos de la condición humana, cuando el llamado es a reflexionar sobre los jóvenes “siendo sujetos que sufren cierta exclusión de la sociedad, catalogados como niños infractores, enajenándolos y desconociendo la problemática real de su salud mental”. (Chauvie, 2015, p. 1)

Esta es una investigación enfocada hacia el alcance que tendría la dimensión de la cultura empática desde la Compasión, entendida como el sentimiento que tiene una persona, cuando se

identifica con el sufrimiento de otro, y trata de aliviar, reducir o eliminar por completo tal situación dolorosa. Al fomentar la Compasión, la institución educativa reorienta las emociones en los niños y jóvenes que llegan a las aulas, con el propósito de minimizar los efectos de sus agresiones físicas y verbales.

El hecho de recoger iniciativas de educación para la paz en países en los cuales el agravio moral a las personas ha ocurrido en contextos de guerra y violencia, motiva la búsqueda de autores que hacen referencia a la compasión; de modo que, destacar aquellas experiencias de paz, y luego comprender los postulados de expertos en cultura empática, ética del cuidado y compasión, le otorga a este trabajo investigativo, su real valor teórico.

Entre esos autores se resalta a Dalai Lama, un monje budista del Tíbet, que en su texto *El Arte de La Compasión*, definía la compasión como un deseo en torno a que el otro no sufra, y que, en lugar de ello, logre transformar su melancolía en felicidad, desarrollar dicha virtud que primero es deseo, le permitirá a la persona compasiva contagiar a otros para que también la practiquen (Lama y Hill, 1999).

Dalai Lama ha trabajado prácticas ancestrales con el budismo donde se contempla que cada quien poseen de manera innata, ese deseo innato; los seres humanos buscan la felicidad y evitan el sufrimiento, señalando, además, que posiblemente experimentar dicha felicidad, sea el verdadero propósito de la vida (Lama y Hill, 1999).

También se ha promovido el Yoga como ejercicio para motivar a los estudiantes a mejorar sus niveles de convivencia, como se expone en el vídeo titulado “La revolución del Altruismo” del monje Matthieu Ricard, quien manifiesta la importancia de sentirse en armonía con uno mismo, olvidándose del yo como tal.

Dalai Lama ha hecho profundas reflexiones espirituales para el bien de la comunidad cuando en el texto: *El Arte de la Compasión* (1999) se refería al deber que se tiene como ser humano, de emplear la dinámica del capitalismo, pero que los dineros distribuidos de manera razonable para todos. “Desde un punto de vista práctico y ético es una de las mejores formas de cambiar la sociedad” (p. 7).

Según Dalai Lama, son profundas las consideraciones éticas, religiosas, espirituales y filosóficas que giran en torno al budismo y la manera de apreciar el mundo, desde el deseo de felicidad en los humanos; sin embargo, se requiere de la disciplina ética, el compromiso con la propia liberación o abandono de la propia existencia, un guía espiritual, ejercicios de meditación analítica y contemplativa, diferenciar el mundo material del inmaterial, cuerpo humano en mente sana, los actos humanos y sus repercusiones a través del karma, la comprensión de las emociones como las aflicciones, los viajes espirituales, la empatía (Dalai Lama, 2002).

A propósito de la empatía, con Dalai Lama se ve ésta como un camino hasta el desarrollo de la compasión, haciéndose viable alcanzar la iluminación. La empatía inspira a iniciar a cada quien en las acciones virtuosas que conducen al estado del Buda, la máxima realización, y “cuando dicha sabiduría complementa nuestra compasión, la cualidad que se desprende es aún más poderosa” (Lama, 1999, p. 8). Es decir, gracias a personas con un gran espíritu de compasión, se logra cambiar las mentes, las situaciones negativas, y los conflictos en el mundo.

Regresando al presente estudio, es preciso resaltar en esta justificación, la manera como, con el fin de alcanzar cambios en los estudiantes, se han focalizado 20 estudiantes de la sección 801/2019, sede central de la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas” de Neiva, para concebir una propuesta pedagógica novedosa.

La utilidad metodológica de dicha propuesta, consiste en el diseño y desarrollo de talleres motivados hacia la Compasión. Son talleres en donde al estudiante no se le va enseñar, sino que se va a escuchar, y estaría proyectado para ser aplicado en el futuro a la población restante de la Institución Educativa INEM de Neiva.

Paralelo a mejorar sus niveles de convivencia, las implicaciones prácticas descritas a lo largo de este documento y de manera concreta en el apartado que se dedica a la descripción de la propuesta en sí, rodean el hecho de generar en el aula espacios en los que el estudiante se vea motivado a manifestar sentimientos de seguridad, minimizar los efectos de sus agresiones físicas y verbales, fortalecer las emociones afectivas para que se muestren más motivados, más tranquilos, más compasivos con sus compañeros, la familia y la sociedad; por otra parte, y muy seguramente, los resultados académicos también serán mejores. Estas implicaciones son las que, en últimas, señalan la conveniencia y la relevancia social del estudio.

Capítulo II: Antecedentes y Referente Conceptual

2.1. Antecedentes Investigativos

El segundo capítulo del documento, se ha dispuesto a resaltar los aportes teóricos descubiertos en las experiencias investigativas y educativas desarrolladas en el marco de la pedagogía del cuidado para la Paz; en su primera parte, se describen los antecedentes investigativos. Esta sección se ha estructurado en tres partes: la primera, denominada Educación para la Paz en contextos de guerra y violencia, recoge iniciativas de educación para la paz en países en los cuales el agravio moral a las personas ha ocurrido en contextos de guerra y violencia, como son: el holocausto, las dictaduras, las masacres entre otras.

Una segunda parte de los antecedentes investigativos, denominada La Cultura Empática en el contexto educativo, presenta los trabajos y experiencias de investigación en el campo; y la tercera parte, denominada La Compasión en contextos universales y educativos, se dedica a presentar las experiencias y trabajos de investigación de varios autores, en torno a este tema, que bien puede reconocerse, como el hilo conductor del trabajo.

2.1.1. Educación para la paz en contextos de guerra y violencia

La guerra, la violencia y los conflictos armados han hecho parte de la historia reciente de la humanidad. Así, la violencia aparece como el rasgo fundamental en la historia del siglo XX expresada en la dimensión criminal masiva del comunismo como régimen, la cual se cruza con el recuerdo de Auschwitz (Traverso, Horrac, y Dupaus, 2003). Por su parte, Hobsbawm (1994) habla de la barbarie como un elemento central en la historia del mismo siglo.

Son diversos los eventos de crueldad que se infringen sobre la humanidad y fracturan la confianza en la que se fundamenta la relación con los otros; alrededor de esas acciones, se muestra

la proclividad a la indolencia y a la indiferencia de la mayoría de las personas que obran como testigo de tales hechos. Los hechos de violencia y crueldad acaecidos, también han puesto de presente la construcción de diversas formas de resistencia, las cuales han configurado formas de acción hacia la cultura de paz y el fortalecimiento del cuidado y la cultura empática. A continuación, se presentan algunas de estas experiencias de educación para la Paz.

Las memorias del Holocausto.

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

El asesinato y la destrucción de la vida comunal judía fue para el Estado nazi, un fin en sí mismo; por ello organizó instituciones gubernamentales, industriales, tecnológicas y científicas para tal fin y generó formas de representación de los judíos que legitimaran sus actuaciones: el antisemitismo. La maquinaria de muerte implementada por el nazismo alemán a través de una red de 42.500 instalaciones en el territorio europeo y fue responsable de un poco más de once millones de las muertes de esta guerra.

A propósito de lo que se pretende con este estudio, se observa cómo las víctimas sobrevivientes del holocausto judío con sus voces y testimonios, han abierto el camino para la aparición de diversas experiencias pedagógicas que dan cuenta de lo ocurrido. Una de las experiencias más reconocidas a nivel mundial son los museos. Entre ellos se tienen a Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände (Centro de Documentación en el Antiguo Terreno de Congresos del Partido Nacional socialista), ubicado en Núremberg, la ciudad alemana desde la cual se expidieron las leyes antisemitas.

En 2000, la UNESCO declaró el Centro de Documentación y el Antiguo Terreno de Congresos del Partido Nacional Socialista, como la contribución oficial alemana al "Año Internacional por una Cultura de Paz". En 2001, Núremberg fue la primera ciudad en el mundo en recibir el premio de Educación en Derechos Humanos de la UNESCO. El museo cuenta con la muestra permanente, *Fascinación y terror*; esta es una exposición que confronta de manera crítica la historia del partido nazi desde la ciudad donde se proclamaron las leyes raciales.

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

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

del campo de concentración, como las experiencias de los campos de trabajo forzado; e) El campo de concentración de Stutthof en Polonia; f) El museo del campo de concentración de Mauthausen; g) El campo de concentración (Gueto) y la prisión de Terezin en Praga, en donde las experiencias de los niños prisioneros y sus familias se conservan en más de 3500 dibujos infantiles, los cuales dan cuenta de la vida en el gueto y los transportes. Este lugar cuenta con un museo sobre la vida en el gueto y los campos de concentración establecidos por el Nazismo en toda Europa.

En Washington se halla el United States Holocaust Memorial Museum: una instalación considerada el 'monumento oficial' en el que se rinde homenaje a todas las víctimas y supervivientes del Holocausto de EE.UU.

El museo (USHMM) se dedica a ayudar a los líderes y ciudadanos del mundo a superar el odio, impedir un genocidio, promover la dignidad humana, y fortalecer la democracia.

El United States Holocaust Memorial Museum, cuenta con una Exposición permanente, la cual da cuenta de la historia cronológica del Holocausto a través de más de 900 artefactos, 70 monitores de vídeo, y cuatro teatros históricos, que incluyen secuencias de películas y testimonios de testigos. En esta exposición hay una sección denominada la Torre de Rostros conformada por cerca de un millar de fotografías de la vida cotidiana antes del Holocausto en el pueblo de Eišiškės, Lituania.

También en el United States Holocaust Memorial Museum, se aprecia una exposición centrada para explicar el Holocausto a los niños, denominada: Recuerde, los niños: la historia de Daniel; presenta la historia de un niño imaginario creado sobre la base de la colección de historias reales sobre los niños durante el Holocausto. Además de las instalaciones, cuenta con una página Web en la cual se encuentran múltiples materiales de divulgación.

En New York se encuentra el Museo de la herencia judía, un monumento a los que perecieron en el Holocausto. En la actualidad y hasta el 2020, cuenta con la exposición itinerante Auschwitz:

Not long ago. Not far away, es la exposición más completa dedicada a la historia de Auschwitz y su papel en el Holocausto, la cual reúne más de 700 objetos originales y 400 fotografías de más de 20 instituciones y museos de todo el mundo. También en Estados Unidos se halla el museo del holocausto de Houston.

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

En Argentina se encuentra también el Museo del Holocausto, el cual reúne testimonios y objetos que conmemoran este acontecimiento.

El Museo del Holocausto cuenta con una propuesta pedagógica para divulgar los hechos ocurridos. Igualmente, ciudad de México cuenta con el museo Tuvie Maizel, el museo judío y del Holocausto, el cual cuenta con secciones como: *El mundo que se fue, el surgimiento del Nazismo, el holocausto, la creación del estado de Israel*, entre otras.

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

La propuesta “*Abrigar Esperanzas*” *Retratos y testimonios de sobrevivientes*, busca la sensibilización de los jóvenes frente al valor de la vida a través de diferentes relatos de sobrevivientes judíos que estuvieron presentes en la Shoá desde la creación de una plataforma web que recopila algunas historias de sobrevivientes del Holocausto que llegan a Latinoamérica o Israel; en algunas anécdotas es posible encontrar la historia del sobreviviente, canciones de cuando eran pequeños, frases, mensajes, libros, fotos, audios y una propuesta educativa. Cada testimonio

posibilita conectar al lector con la realidad del sobreviviente permitiéndole hacer un recorrido hasta la llegada a Latinoamérica o Israel y su deseo de volver.

La segunda, denominada *El ejercicio de la libertad en tiempos de holocausto* (Yad Vashem. Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá, 2019), tenía como objetivo debatir y reflexionar sobre la importancia de constituirnos en sujetos libres y el desarrollo de una actitud positiva frente a la defensa del ejercicio de la libertad. Se trabaja en la modalidad Aula-taller; la actividad está dividida en tres momentos: la actividad inicial, el desarrollo del marco teórico y las actividades de afianzamiento, integración y extensión.

La metodología acogida por el Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá, implica la lectura de tres tipos de historias de vida: la historia de una víctima, de un victimario y de un observador; luego de la lectura, se reflexiona en torno a si fueron sujetos libres, si estuvieron determinados a elegir, o tuvieron opción. La reflexión se alimenta propiciando un espacio para el análisis del contexto social, económico y político en el que vivieron y una reflexión sobre cómo hubieran actuado frente a dicha situación.

Por otra parte, existen diversos materiales pedagógicos sobre el Holocausto. Se pueden mencionar los siguientes: El tratamiento del antisemitismo en la enseñanza: ¿Por qué y cómo? Guía para educadores (Oficina para las Instituciones Democráticas y los Derechos Humanos (OIDDH) de la OSCE (2007); Educación sobre el Holocausto y la prevención del genocidio, Una guía para la formulación de políticas (UNESCO, 2017).

La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente (Ministerio de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y Museo del Holocausto de Buenos Aires, 2010); El Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas

(Concha Antón, de la Universidad de Salamanca; Rosa Aparicio, Instituto Universitario José Ortega y Gasset; Raúl García, Universidad Complutense de Madrid y Jesús Migallón, Consultor en Diversidad (CIDALIA). 2017); el Programa de divulgación sobre el Holocausto y las Naciones Unidas; Confrontando el Antisemitismo Mitos... Hechos (Anti-Defamation League, 2008); Antisemitismo: ¿Una historia interminable? Material didáctico sobre el antisemitismo en Europa después de 1945 (Casa de Ana Frank, Centro Sefarad-Israel, (2013).

Experiencias de reconciliación: ¿cómo superar el Apartheid?

El Apartheid remite a Sudáfrica. Apartheid significa “separación”. Este término expresa la existencia de un sistema de segregación instaurado desde la ocupación europea. Este término utilizado por el gobierno sudafricano, nomina el: “régimen económico, político y social que, bajo la máscara del ‘desarrollo separado’ de las razas que viven en su territorio, pretende convertirse en fundamento ‘jurídico’ para decidir los destinos de la nación y de sus bienes sin intervención de sus habitantes no blancos, que constituyen la abrumadora mayoría de la nación” (Luchetti, Faiella, y Argemi, 2010, p. 1, citando a Naciones Unidas, 1976).

Luego de largas luchas del pueblo sudafricano expresadas en numerosos enfrentamientos, huelgas, además de la presión externa, llevaron a la debilitación paulatina 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 las razas blanca y negra, y derribar las barreras raciales existentes desde el *apartheid*. Esta experiencia deportiva, estimuló un sin número de movimientos fílmicos, como el realizado en España con el *Ciclo de Cine Sudafricano (FCAT)*, que le ofrece a la comunidad mundial, ocho largometrajes que dan cuenta de diferentes episodios históricos de ese país (CICUS, Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla, 2019).

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.

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

En el campo de la segregación racial también se han elaborado diversos materiales pedagógicos orientados a su eliminación y prevención como: “Mézclate conmigo. De la segregación

socioeconómica a la educación inclusiva” (Solla, 2013); Una estrategia de innovación educativa contra la segregación escolar (Programa Magnet. Alianzas para el éxito educativo, 2018); Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva (Save The Children, 2013).

Experiencias de perdón y reconciliación: cómo superar la masacre de Ruanda.

Ruanda estaba habitada por la comunidad banyarwuanda, la cual se divide en tres castas tradicionales: los tutsis, los Hutus y los Batwa. A mediados del siglo XX, el conflicto crece entre las dos primeras castas por la dominación de las tierras. El 6 de abril de 1994, la muerte del presidente de Ruanda, Juvénal Habyarimana, desató los odios, la prensa y el gobierno culpó a los tutsis de dicho asesinato, lo cual desencadenó un plan de exterminio preparado por el gobierno ruandés, con el objetivo de exterminar a los habitantes tutsis, así como a los hutus moderados.

Aquella masacre perpetrada en Ruanda, se conoce como el “primer holocausto africano”, el cual causó el exterminio de una cifra entre los 800.000 y un millón de tutsis y hutus moderados que fueron asesinados por el ejército, la milicia extremista “Interahamwe”, y la población civil incitada por el gobierno. En los tres meses que duraron las masacres, se aniquilaron a un número de personas cinco veces mayor que en el genocidio nazi durante la Segunda Guerra Mundial en el mismo periodo de tiempo. Se estima que un millón de personas fueron asesinadas en lo que se conoce como el genocidio de Ruanda, y alrededor de 200.000 mujeres fueron violadas.

Un claro ejemplo de la movilización ciudadana en Ruanda, empieza, en 2005 con la creación del festival de cine *Rwanda Film Festival, El Poder Sanador del Arte*, en el que se busca redefinir la identidad nacional que no olvida, ofrecer oportunidades laborales a profesionales artísticos de ese país y esbozar un panorama transformador desde el cine. El festival viaja por las áreas rurales del país, con el ánimo de mostrar las películas a la mayor cantidad posible de audiencia, contando el tema del genocidio además de otros temas sociales (Festival de Cine de Ruanda, 2019).

Otra apuesta en el panorama de los programas de divulgación del Genocidio en Ruanda, es “*Tugire Ubumwe-unámonos*”, el cual busca la prevención del genocidio, aprendiendo de las enseñanzas ocurridas como: la violencia étnica, racial, estructural, sexual y de género, con el fin de ayudar a prevenir actos de esa índole en el futuro y apoyar a los supervivientes. Desde la creación de conciencia sobre los efectos que perduran en ellos a causa del genocidio, en particular las viudas, los huérfanos y las víctimas de la violencia sexual, y sobre las dificultades que todavía hoy tienen que vencer como el abandono y el exilio (Programa de Divulgación sobre el Genocidio en Rwanda y las Naciones Unidas, 2019).

En esta misma línea de divulgación sobre el Genocidio de Ruanda y bajo el mismo trabajo de La Oficina de Información del Tribunal Internacional para Ruanda, se encuentra *Enseñanzas de Ruanda*: una propuesta que presenta una exposición desde el relato de los acontecimientos que han ocurrido antes, durante y después del genocidio. El propósito de la exposición es sensibilizar al mundo de lo que hay que aprender de estos sucesos, del trabajo del Tribunal Penal Internacional para Ruanda y de otros mecanismos judiciales que trabajan para eliminar la impunidad, y del impacto duradero del genocidio en los supervivientes. La exposición en mención se presentó en New York en la sede de las Naciones Unidas el 30 de abril de 2007 y se ha exhibido posteriormente en Australia, Bangladesh, Bélgica, Burkina Faso, Burundi, Canadá, Colombia, Estados Unidos, India, Madagascar, México, Marruecos, Namibia, Países Bajos, Ruanda, Senegal, Sudáfrica, Suiza, Tanzania y Zambia. La exposición se ha exhibido en las escuelas y en las cárceles de todo Ruanda, y en 2013 fue presentada por un número de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Nueva York (Naciones Unidas, 2019).

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

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

En Brasil, el *golpe de Estado perpetrado* el 31 de marzo de 1964, trajo consigo actos violentos expresados en experiencias traumáticas derivadas de la violencia política generalizada como son: torturas, asesinatos, desapariciones forzadas, ocultación de cadáveres y otros hechos inhumanos. La dictadura se sostendría en el poder hasta 1985. Restablecidas las democracias, en Brasil se estableció la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) por medio de una ley aprobada por el Congreso Nacional en noviembre de 2011; la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) realizó, entre mayo de 2012 y diciembre de 2014, un trabajo de búsqueda con el objetivo de desarrollar los múltiples aspectos de la dictadura militar que se produjo en el país entre los años 1964 y 1985. La CNV indagó sobre las graves violaciones a los Derechos Humanos –prisiones ilegales, tortura, ejecuciones, desapariciones forzadas y ocultamiento de cadáveres.

Todo lo anterior, conforme al objetivo planteado en la ley que le dio origen (Dallari, 2018). establecieron “comisiones de la verdad”, con el ánimo de consolidar la paz y prevenir actos violentos, tras el período de terrorismo de Estado. Después de casi 30 años desde el fin de la dictadura militar brasileña, la Comisión Nacional de la Verdad (CNV), en su informe, describe las violaciones de derechos humanos cometidas desde 1946 hasta 1985. El informe muestra 434 víctimas de desaparición forzada y muerte (191 muertos, 210 desaparecidos y 33 desaparecidos que fueron ubicados posteriormente) entre el período de 1946 a 1985 y “narra la vida y las circunstancias de la muerte de las víctimas de los crímenes cometidos por el Estado y las fuerzas

militares en la violación sistemática de los derechos humanos como política de Estado” (Ambos y Romero, 2015).

En la perspectiva de la divulgación de los hechos atroces tenemos el documento “Brasil Nunca Más” cuyos responsables son el Cardenal Paulo Evaristo Arns, Arzobispo de Sao Paulo y el Rev. Jaime Wright, Pastor Presbiteriano. La Arquidiócesis de Sao Paulo, de la iglesia católica dirigió las investigaciones para conocer las violaciones a los derechos humanos de las últimas dictaduras (1964-1979). La Investigación comenzó en agosto de 1979 y concluyó en marzo de 1985. En ese período se logró sistematizar informaciones contenidas en 707 expedientes de procesos llevados ante el Tribunal Militar Supremo. Por esto, una característica del informe es que se basa fundamentalmente, en documentos oficiales de los procesos judiciales llevados a cabo por los tribunales militares contra activistas y opositores políticos. El documento "Una radiografía inédita de la represión política y una anatomía de la resistencia", una síntesis del informe se publicó en forma de libro en Petrópolis, Brasil en 1985.

En el contexto de las dictaduras del Cono Sur, Argentina aportó su propia historia y dejó su legado a la humanidad en los estudios y experiencias sobre pasado reciente tras el restablecimiento de la democracia luego de la última dictadura militar entre 1973 y 1983.

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

Uno de las instituciones fue el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, con una propuesta denominada El arte visual, como iniciativa de resistencia al olvido: “Nadie olvida nada-Arte con

memoria”, el cual tiene como objetivo analizar y reinstalar las lecturas de imágenes de obras de arte visual para reactualizar las prácticas de la memoria pos-dictatorial.

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

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

Transformar en un espacio abierto a la comunidad lo que antes fuera un sitio emblemático de privación, exclusión y muerte es el mayor compromiso y desafío para contribuir a la construcción de memoria, verdad y justicia (Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti , 2019).

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

talleres para posibilitar la memoria a los ciudadanos y la reivindicación de los derechos de las víctimas.

La biblioteca de libros prohibidos lejos de transformarse en letra muerta, se utilizan a través de la implementación de talleres que acompañan su lectura y circulación convirtiéndose en componentes activos en la creación de memorias compartidas donde las experiencias de trabajo son únicas e irrepetibles (Comisión Provincial de la Memoria, 2019).

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

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

En esta propuesta del gobierno argentino, se incluye una serie de recursos educativos interactivos para docentes, estudiantes y familias cuyo propósito es poner a su disposición una serie de elementos elaborados en distintos ámbitos para trabajar temas sobre derechos humanos,

memoria, democracia, justicia, violación de derechos, violencia institucional identidad, dignidad, resistencia y formación de ciudadanía responsable y crítica.

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

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

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

En septiembre de 1973 una Junta Militar compuesta por cuatro miembros y liderada por Augusto Pinochet, tomó el poder. El régimen de Pinochet se caracterizó por altísimos niveles de represión, con el uso de centros clandestinos de detención, torturas, persecución al movimiento

obrero, al estudiantil, a artistas y a sacerdotes. En el plebiscito de 1988, de acuerdo con (Bront, 2018) afirma que:

Fue el único que funcionó más o menos democráticamente. En vez de cambiar la ley para que él pudiera mantener su posición como jefe del Estado, él dio a la gente el poder de elegir. El registro electoral, que no existió para los plebiscitos anteriores, previno que personas votaron más que una vez. La boleta no tuvo imágenes partidistas - sólo tuvo opciones para “SI” y “NO.” La voz de la gente chilena, o la mayoría de la gente, sonó por la primera vez en muchos años y el “NO” ganó con 56% del voto (p. 13).

Así, Chile vivió una intensa campaña electoral que terminó con el triunfo de Patricio Aylwin, quien asumió la presidencia en marzo de 1990. La sociedad chilena luchó férreamente por superar estos tiempos de oscuridad y tomaron distintos caminos para superar la violencia. En aquellos, el arte tuvo un papel importante e instituciones como *Fundación Artesanos de la Paz* y la *Fundación Bandera de la Paz y la Cultura* del Centro Roerich-Chile, con la propuesta *Pacto Roerich* y la *Bandera de la Paz*, buscaron dar a conocer la Bandera de la Paz, aceptada en el Tratado Internacional, llamado “Pacto Roerich”, como un símbolo de protección a las Instituciones Artísticas y Científicas y Museos, en tiempos de guerra como de Paz, mientras se promueve la premisa “Paz a través de la Cultura”, que da un valor a las iniciativas artísticas del genio humano y salvaguardar el legado histórico, científico, educacional (Fundación Artesanos de la Paz -FAP, 2018); de igual forma, se busca proteger los bienes y legados culturales en situaciones de conflicto armado, dadas en los pueblos de América Latina, como camino sostenible para el planeta.

Por otro lado, en materia educativa, Chile fortalece la lucha por la memoria del pasado ligado a la dictadura y el desarrollo del compromiso de la paz en las nuevas generaciones, de tal manera que su propósito político y educativo sea “transmitir experiencias colectivas de lucha política, así

como los horrores de la represión, en un intento de indicar caminos deseables y marcar con fuerza el *nunca más*” (Jelin, 2002, p. 90). Así, la sociedad chilena reconoce que aún están lejos de alcanzar los objetivos, pero trabajan en la tarea por reparar y reconciliar.

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

Existe muchos colectivos en búsqueda de la paz en el país en mención. Uno de esos colectivos es *La Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos*, conformada por mujeres vinculadas con las víctimas, que desde esa época hasta hoy han luchado por encontrar a sus seres queridos, buscar la verdad y exigir el pronunciamiento de la justicia, y con el tiempo se ha transformado en una batalla contra el olvido (Peñaloza, 2015).

Las guerras en Centroamérica: Educación para la paz en el Salvador y Guatemala y México.
En El Salvador se ha desarrollado el Programa de Educación para la paz de La UNESCO el cual se implementó entre 1992 y 1994. El programa orientado a la construcción de cultura de paz se

propuso contribuir al proceso de consolidación de la paz. El objetivo central era superar la concepción de paz negativa presente en todo el territorio. El programa se centró en la reconciliación de las partes en conflicto. En el Programa existen proyectos de alfabetización, de atención a los niños afectados por el conflicto, de casas de cultura, de museos, de proyectos orientados a la mujer, entre otros (Mosquera y Sarmiento, 2015).

Por otra parte, se implementó el Programa de prevención y disminución de la violencia estudiantil. En 1997 algunos grupos de estudiantes de tres instituciones (Iti, Inframen y Enco) se unieron con el fin de elaborar alternativas para la resolución de conflictos. Esta iniciativa fue presentada como proyecto al Ministerio de Educación el cual apoyó la iniciativa y contrató una institución especializada en trabajo con jóvenes. El objetivo de dicho programa es prevenir y disminuir los niveles de violencia estudiantil en las instituciones educativas del nivel medio de educación. “La capacitación de los alumnos apuntó a cuatro metas fundamentales, como la resolución creativa del conflicto, liderazgo y prevención de violencia estudiantil y mentalidad positiva a la vez que se desarrollaban grupos de danza, canto, teatro y pintura” (UNESCO, 2000, p. 18).

Programa para la disminución de Maras y Pandillas juveniles. Como medida para contrarrestar los índices de violencia y delincuencia juvenil, la Unión Europea ha formulado iniciativas como el proyecto *Pro-Jóvenes*, destinado al fomento de alternativas deportivas y de salud física a grupos infantojuveniles. En este aspecto, el gobierno en cabeza del entonces presidente Antonio Saca, también procuró implementar una nueva reforma educativa (Plan Decenal de Educación), esgrimiendo como objetivo una formación en derechos humanos, éticos y cívicos. Aunque se registraron varios avances, éstos no fueron suficientes, ya que este proyecto se enfocó más en el

aspecto laboral, por lo cual la educación para la no violencia en el entorno educativo quedó desplazada (Mosquera y Sarmiento, 2015).

Programa “PODER” (Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación y Recreación). Es un programa educativo extracurricular del Ministerio de Educación dispuesto en el Plan de Educación 2021 de El Salvador. Está dirigido a jóvenes entre 13 y 21 años, que a través de actividades educativas brinda oportunidades de desarrollo y herramientas de formación. Está dispuesto como apoyo a la educación formal, con el cual se busca fomentar el desarrollo integral de los jóvenes, promoviendo la responsabilidad (Mosquera y Sarmiento, 2015).

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

Programa de Educación para la Paz y la Vida Plena, constituye una estrategia nacional del Ministerio de Educación de Guatemala, para mejorar la calidad educativa; involucra y hace protagonista de la misma sociedad a la comunidad educativa, autoridades educativas y actores de la vida nacional. El Programa Educación para la Paz Y Vida Plena, tiene como objetivo principal, promover la participación de los actores de la comunidad educativa en el proceso de la reflexión, el análisis, y la construcción de propuestas desde su cultura y la cultura universal (Programa de Educación para la Paz y la Vida Plena, 2018).

México- Resolución de conflictos- Educación para la Paz.

En México, Carrillo-Pérez (2016) se planteó como objetivo de investigación, cambiar la perspectiva respecto a la resolución de conflictos. Para eso, creó espacios de convivencia positivos

en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “Carlos Ma. Salcedo”, Estado de Toluca, México. Se trabajó con 33 niños cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años, un docente frente a grupo, un directivo, dos subdirectores, dos promotores de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), dos de salud, dos de educación física y uno de convivencia escolar armónica.

Carrillo-Pérez (2016) aplicó una serie de dinámicas de grupo, para lograr así una cultura de paz en los estudiantes de dicha escuela, impulsando la mejoría en las relaciones entre sus compañeros y compañeras, siendo también extensible este cambio a la relación con su docente y familia. Se concluyó que sí se puede tener una convivencia escolar armónica, sana y pacífica aplicando estrategias frente a la resolución de conflictos, destacando que éste es un factor que influye considerablemente en la adquisición de conocimientos y el aprovechamiento escolar.

El estudio de Carrillo-Pérez (2016) insiste en que sí es posible lograr ambientes de paz dentro del aula, siempre y cuando la solución de conflictos se logre a través del diálogo y de la aceptación desde el cuidado de sí mismo entre pares, apoyado por dinámicas y estrategias dentro del aula, aplicándolas y evaluando lo que piensan los niños a partir de sus comentarios.

Sin embargo, la investigación de Carrillo-Pérez (2016) reconoce como una limitante, el hecho de no encontrar la manera que dichos temas se puedan incluir como parte de los contenidos llevados a las clases, en razón a que los profesores y directivos se encuentran más preocupados por dar prioridad al programa de estudios oficial, considerando que las actividades ajenas a los contenidos de la evaluación de los niños, resultan una pérdida de tiempo.

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

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

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

Un grupo de experiencias se refiere a la formación de talento humano de alto nivel para la construcción de paz. Así hoy Colombia cuenta con 17 posgrados en universidades que le apuestan a la paz y al posconflicto entre los cuales tenemos: la Especialización en Conflictos Armados y Paz y la Maestría en Construcción de Paz², la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz³, Maestría en Justicia Social y Construcción de Paz⁴, Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz,⁵ la Maestría en Paz, Desarrollo y Resolución de conflictos⁶, 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 Paz⁷, la Especialización en Educación para la Paz y la Convivencia⁸, la Maestría en Conflicto y Paz⁹, La Maestría en paz, Desarrollo y Ciudadanía¹⁰, La Maestría en Justicia Transicional, Derechos Humanos y Conflicto¹¹, la Maestría en Derecho penal y Justicia Transicional¹², la Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto¹³ y la

² Universidad de los Andes

³ Universidad Nacional

⁴ Universidad de Caldas

⁵ Universidad de Cartagena

⁶ Universidad de Pamplona

⁷ Universidad Javeriana

⁸ Universidad Libre

⁹ Universidad de Medellín

¹⁰ Corporación Universitaria Minuto de Dios

¹¹ Universidad Externado de Colombia

¹² Universidad Santiago de Cali

¹³ Escuela Superior de Administración Pública

Maestría en Educación y Cultura de Paz¹⁴. 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 se encuentra una metáfora escénica de la tragedia de los miles de cuerpos sin nombre caídos en los excesos del conflicto denominada: *Ignominia: La pérdida del propio nombre*. Esta obra de danza es un intento por otorgar un lugar en la memoria que un lugar digno en la historia a los cuerpos de este país. En el campo de las muestras escénicas en Tumaco encontramos la experiencia *Teatro por la paz*, una estrategia artística promovida por la Diócesis de Tumaco y por el Servicio Civil para la Paz de Alemania. Es una iniciativa diocesana de formación y capacitación, fundamentada en técnicas interactivas que dan a conocer el teatro como motor para el cambio y la transformación, una herramienta metodológica que permite promover espacios de diálogo, construir memoria histórica, elaborar la memoria de víctimas, obrar como estrategia de resistencia-denuncia; además posibilita visibilizar las violaciones a los derechos humanos que ocurren en el territorio, como consecuencia del conflicto armado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

El *Centro Nacional de Memoria Histórica* (CNMH) también apuesta por la paz en las diferentes regiones de Colombia. De la mano del *Semillero teatral* de Buenaventura con su obra *Tocando la marea* (Romero, 2018), 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

¹⁴ Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila.

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 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014).

Igualmente, en Bogotá el Teatro *El Retablo*, propone con la obra “*Espérame en el cielo corazón*” (Silva, 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.

En el mismo campo de la dinámica teatral *Inxilio, una forma de paz* desde un espacio cultural y educativo -plural y democrático- llamado *El Colegio del Cuerpo* ofrece una oportunidad de construcción de una nueva ética del cuerpo humano, indisolublemente ligada a unas búsquedas estéticas y artísticas asociadas a su vez con el acontecer contemporáneo de la cultura y de la vida social, política y económica. Cumple su misión mediante cuatro áreas de trabajo: formación y creación, sensibilización y difusión, investigación y documentación (Universidad de la Amazonia, 2018).

La *Corporación Otra Escuela* (2019), 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 FUNDESCODES, otorga una oportunidad para que la comunidad educativa, líderes, docentes, niños, niñas, jóvenes y padres de familia cuenten con mayores herramientas pedagógicas para generar espacios de convivencia ciudadana y resolución pacífica de los conflictos a través del uso de las artes vivas, plásticas y comunicativas, potenciado los valores culturales propias de las comunidades étnicas (Fundación Espacios de Convivencia y Desarrollo Social -FUNDESCODES, 2019).

Por su parte, la *Asociación Sembrando Semillas de Paz* (Asociación Sembrando Semillas de Paz, 2019), 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 (2014), 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 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014), 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 (Fundación Música y Paz, 2018).

En cuanto al cine, alternativo, se ha observado un incremento de las producciones en el ámbito de la memoria y de la denuncia. Así, la Universidad Javeriana pone en marcha su propuesta *Cine para la Paz*, la cual hace parte de un macroproyecto llamado *Educación para la paz* (Rojas y Correa, 2016).

Ahora bien, el macroproyecto que respalda la mencionada propuesta investigativa, se dispone a 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 se considera más importante: la necesidad de que la comunidad educativa 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 (Rojas y Correa, 2016).

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 (Asociación Minga, 2019), en la cual alrededor de 20 mujeres se reúnen a bordar los jueves, en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito. Esto lo hacen en contra del olvido y para construir arte y vida.

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 (Cepeda y Girón, 2018).

En el campo de la educación, en el ámbito escolar, cabe resaltar la experiencia *Pedagogía de las Emociones para la Paz*, financiada por la Alcaldía Mayor de Bogotá, 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 (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez, y Cortés, 2015).

Se han desarrollado otras experiencias en Instituciones educativas privadas como el Programa para la gestión del conflicto escolar ‘Hermes’(Experiencias en Innovación Social en América Latina y el Caribe, 2001), 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” (Velázquez, 2014, p. 3).

2.1.2. La cultura empática en el contexto educativo

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

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

2.1.3. Estudios sobre empatía y cultura

Al realizar la pesquisa de los antecedentes, se descubre un primer grupo de trabajos orientados a describir las relaciones entre empatía y cultura. En este núcleo se agruparía los trabajos de Cassels, Chan, Chung, y Birch (2010), orientaron su trabajo investigativo con los objetivos de examinar

componentes de la empatía afectiva en aquellos quienes se identifican como occidentales versus aquellos quienes se identifican como asiáticos, y de determinar si la empatía en los individuos que se identifican como biculturales, difieren sistemáticamente de los individuos en uno o ambos de los dos grupos culturales con quienes ellos identifican y, evaluar si, y cómo, la empatía se relaciona con la salud socio-emocional en aquellos quienes se identifican con grupos culturales de Occidente y Asia.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo con 190 estudiantes universitarios quienes respondieron el cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) (Goodman, 1997) el cual aporta datos en cinco componentes diferentes de la salud socioemocional como son: Síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación con otros compañeros, comportamiento Prosocial.

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

El estudio concluye que los jóvenes de Asia occidental, tenían mayores niveles de preocupación empática y menos angustia personal cuando se enfrentaron con las emociones negativas de otra persona del oriente de Asia. Al no encontrar diferencias entre los grupos orientales y los biculturales, tanto en la preocupación empática como en la angustia personal, los autores sugieren que la herencia juega un papel fundamental en el desarrollo de la respuesta empática. Se destacó

que la relación entre la empatía afectiva y la salud socioemocional en individuos biculturales, fue la misma que para los occidentales.

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

También, la empatía ha sido estudiada en la población adulta y desde una perspectiva intercultural. Chopik, O'Brien, y Konrath (2017), realizaron un estudio que buscaba tres objetivos: documentar la variación intercultural entre 63 países, examinar las asociaciones entre puntuaciones de empatía agregadas a nivel de país con las puntuaciones sobre colectivismo, personalidad, autoestima, emocionalidad, bienestar subjetivo y la conducta prosocial, explorar la variación intercultural de la empatía y determinar cómo esta, está relacionada con las características psicológicas y la conducta prosocial.

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

En la misma línea investigativa, en un estudio cuantitativo realizado por Esteban-Guitart, Pérez, y Rivas (2012), que tuvo como objetivo analizar la tolerancia a la diversidad en relación a la

empatía, en una muestra de 534 jóvenes indígenas y mestizos. Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos: El primero fue una herramienta de medición para la evaluación multidimensional de la empatía: El Interpersonal Reactivity Index en la versión de la adaptación española y el cuestionario de Tolerancia a la Diversidad. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes con una alta capacidad empática fueron también más tolerantes. Las mujeres mostraron un nivel superior en tolerancia y empatía, en comparación con los hombres. En las áreas específicas de ser tolerantes a la diversidad, se encontraron diferencias entre indígenas y mestizos y entre la universidad intercultural y la universidad pública. Los estudiantes de la universidad intercultural obtienen promedios superiores que los estudiantes de la universidad pública no intercultural en las variables: Empatía total, Toma de perspectiva, Fantasía, Diversidad total, Cultura, Etnia, Inmigración y características Físicas e Intelectuales.

En el estudio de Esteban-Guitart, et al. (2012), se concluyó que un modelo educativo intercultural promueve el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, favoreciendo conductas prosociales y contrarias a la xenofobia y al racismo, estudiantes de la universidad intercultural son más tolerantes y sensibles a la diversidad étnica y cultural. Las limitaciones presentes en este estudio hacen referencia a que no se encontraron investigaciones como antecedentes, en donde utilizaran a estudiantes indígenas y mestizos de una universidad intercultural ya que obtenían promedios superiores que los estudiantes de la universidad pública.

También, el estudio de Quezada, Robledo, Román, y Cornejo (2012), se propuso explorar el vínculo entre empatía y la convergencia fonética, concebida como un indicador particular de sincronía del cuerpo entre hablantes en una interacción cara a cara. La investigación se desarrolló desde un enfoque Cuantitativo; contó con la participación de 54 estudiantes de la Universidad Católica de Chile, agrupados en 27 parejas. Se utilizaron cuestionarios Toronto Empathy

Questionnaire (TEQ, Spreng et al., 2009) para el proceso de recolección de la información y para guiar la conversación se utilizó una adaptación de las preguntas del instrumento Fast Friends (Aron, A., Melinat, E., Aron, E.N., Vaollone, R. y Bator, R. 1997). En ambas condiciones se estableció la tarea de sacar secuencialmente tarjetas numeradas que contenían 10 preguntas; se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales cuyos resultados fueron congruentes con la manipulación efectuada en cada condición experimental.

Los resultados del estudio mostraron la existencia de un vínculo entre un fenómeno psicológico, la empatía, y un fenómeno fonético-acústico. Este trabajo permitió afirmar que la empatía no es únicamente un fenómeno unipersonal por tanto está presente –o no– en las relaciones interpersonales. La empatía en el diálogo cara a cara, está orientada hacia otro física y sensorialmente presente. El estudio muestra que hay sincronía entre hablantes cuando estos se retroalimentan mutuamente en distintos niveles corporales y que el efecto de la empatía es más acentuado en parejas mixtas que en parejas del mismo sexo (Quezada, et al., 2012).

El estudio concluyó cómo la empatía tiene una incidencia directa sobre un fenómeno fonético-acústico (y por tanto corporal) como es la convergencia fonética y que gira en torno a dos hipótesis, la primera que la convergencia fonética es un proceso corporal, cuando la vocalización coordina emisiones lingüísticas y tiene un componente fisiológico. Segunda, que este fenómeno de sincronizar el cuerpo, se puede ver favorecido o entorpecido por la distancia generada por los rasgos sociolingüísticos inherentes a los hablantes. Las limitaciones del estudio consistieron en la hipótesis o dudas que generarían algunas preguntas en los cuestionarios, por ejemplo, en la posibilidad de ser engañado por el otro, y que esto generaría una falta de empatía entre los hablantes (Quezada et al., 2012).

2.1.4. Estudios sobre empatía, apego, autoestima y estrés

El estudio de Plata, Riveros y Moreno (2010), tuvo como objetivo identificar la asociación existente entre autoestima y empatía. La investigación buscó describir las variables de estudio, autoestima y empatía en las víctimas, acosadores y observadores del bullying en un grupo de adolescentes.

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

El estudio concluye que la relación que existe entre la empatía y autoestima en los observadores es inversamente proporcional, mientras que en las víctimas es directamente proporcional, por ser mínima la población de victimarios. Los autores señalan necesario profundizar en otros factores psicológicos como la ansiedad, percepción y procesos cognitivos presentes en el matoneo y que los maestros después de percibir el matoneo escolar, buscan las estrategias necesarias que protejan a los jóvenes de situaciones agresivas.

2.1.5. Los estudios sobre Empatía en adolescentes

En el estudio De la Vega y Oros (2013), se analizó si las emociones positivas empáticas, simpatía y gratitud, influyeron sobre el comportamiento social en los adolescentes. La investigación realizada con 255 estudiantes voluntarios de ambos sexos, se desarrolló desde un

enfoque Cuantitativo, con un diseño ex post facto y transversal. Para el proceso de recolección de la información, se utilizaron: (a) el Índice de Empatía para niños y adolescentes, de Frías, Mestre, Pérez y Samper (1999); (b) la escala de gratitud correspondiente al Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes, de Schmidt (2005); y (c) la Escala de Asertividad de Michelson, Sugay, Wood y Kazdin (1987) y un cuestionario completo de 65 ítems que midió la alegría, el sentido del humor, el optimismo, el amor, la tranquilidad, la gratitud, el interés, entusiasmo y la satisfacción con la vida.

Los resultados obtenidos indicaron que tanto la simpatía como la gratitud incidieron en el comportamiento social de los adolescentes. Los jóvenes con alta simpatía y gratitud mostraron conductas más apropiadas y menos agresivas en sus interacciones sociales, lo que comprueba la idea, que las emociones empáticas potencian el desarrollo de habilidades sociales. El estudio mostró que la pasividad no estaría influida por la simpatía, ya que ambas emociones favorecen las conductas asertivas y disminuye la probabilidad de manifestar comportamientos agresivos en las relaciones sociales de los jóvenes. Los individuos simpáticos presentan menos conductas agresivas debido a su elevada sensibilidad emocional, según las autoras (De la Vega y Oros, 2013). Con la investigación se concluyó que los individuos que experimentan emociones positivas presentaron un razonamiento más eficiente y dispondrían conductas y pensamientos, que facilitarían el control de sus reacciones emocionales más primitivas y agresivas, mediante conductas socialmente más adecuadas.

También se destaca el estudio de Sierra, Urrego, Montenegro y Castillo (2015), alrededor del 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 la Institución educativa

Distrital Juan Lozano Lozano de la localidad de Suba, en Bogotá. Con el estudio se concluye que existe una relación entre el estrés escolar y la empatía: a menor estrés, mayor empatía.

2.1.6. Estudios sobre emociones y empatía

Al indagar acerca de las investigaciones sobre empatía con niños y adolescentes se encontraron los siguientes trabajos:

Richaud y Mesurado (2016), con su trabajo, se plantearon como objetivo analizar qué proporción de las variables de prosocialidad y agresividad predice las emociones positivas (alegría y gratitud, serenidad y satisfacción personal), la empatía (toma de perspectiva y preocupación empática) y la autoeficacia social. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo. Participaron una muestra de 221 niños de clase social media, que asistían a escuelas primarias de Buenos Aires, Argentina. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Emociones Positivas, The Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1983; versión española de Richaud de Minzi, 2008), Autoeficacia Social, Escala de Agresividad Física y Social y Cuestionario de Conducta Prosocial, para el proceso de recolección de información.

Los resultados del estudio mostraron que tanto la empatía, como las emociones positivas se encontraron involucradas en el pronóstico de la conducta prosocial en niños y niñas. En los niños la empatía tiene una mayor fuerza predictiva que las emociones positivas, a diferencia de las niñas donde ambas variables parecen compartir similar fuerza. La autoeficacia social predice la conducta prosocial sólo en las niñas. La empatía como las emociones positivas inhiben la conducta agresiva sólo en las niñas.

Los autores Richaud y Mesurado (2016), expresaron que los resultados del presente estudio muestran el importante rol que juegan la empatía -tanto emocional como cognitiva-, “así como las

emociones positivas y la autoeficacia social, en la predicción de la conducta prosocial y la inhibición de la conducta agresiva” (p. 36).

El estudio concluye que la prosocialidad estaría más asociada al afecto positivo provocado por la resonancia afectiva con el otro, que las emociones positivas experimentadas aisladamente. En las niñas, en cambio, ambas formas de afecto positivo tendrían la misma importancia, nuevamente porque en las mujeres las emociones serían más valoradas que en los varones y por lo tanto parecerían tener una mayor fuerza motivante en el desarrollo de conductas prosociales, (Richaud y Mesurado, 2016).

Las limitaciones del estudio fueron que, al elaborar el marco teórico, se trabajó sólo la empatía negativa y que a futuras investigaciones se recomienda abordar la empatía positiva para establecer similitudes y diferencias que conduzcan a la conducta prosocial. Otra limitación consiste en que su estudio fue transversal, impidiendo asegurar la influencia predictiva de las variables a lo largo de tiempo; sería interesante por tanto poder analizar el rol de estas variables en estudios longitudinales a lo largo de varios años (Richaud y Mesurado, 2016).

El estudio de Rodas (2016), 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 destaca que descubre la autora 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 propósito 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 existan 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... la regulación de sus conductas se pone de manifiesto (Aguaded y Valencia, 2017, p. 184).

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 Washburn (2014), llevaron a cabo un estudio, trazándose como objetivos el analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan las niñas y

los niños de tercer grado, así como el 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 señalan 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.

2.1.7. Empatía y población universitaria

El estudio de Cañamero y Santiago-Bazán (2017), tuvo como objetivo determinar el nivel de orientación empática en los estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el vecino país peruano. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-observacional. Participaron 134 estudiantes. Se utilizaron los instrumentos de la Escala de Empatía Médica de Jefferson (EEMJ), para el proceso de recolección de información.

Los resultados del estudio mostraron que en la dimensión “Capacidad para ponerse en los zapatos del paciente” no se encontraron diferencias significativas. En general se obtuvo una puntuación media que corresponde a un nivel alto de orientación empática. No hay diferencias significativas en general ni en las dimensiones según sexo y según edad, pero sí se encuentran diferencias significativas según año de carrera.

El estudio concluye que los estudiantes de Terapia Física y Rehabilitación de dicha Universidad, presentan una orientación empática favorable; especialmente se muestran dispuestos

a la comprensión de los sentimientos de los pacientes y en poner atención a las experiencias personales de los pacientes como medio terapéutico.

Las limitaciones del estudio fueron, por el contrario, que estos resultados difieren con el estudio de Ubillús G. y Colaboradores, en estudiantes de medicina, quien encontró diferencias significativas, a favor de los estudiantes de años iniciales. Las discrepancias con estos últimos estudios podrían deberse, a las diferencias en la malla curricular en las diferentes carreras de la salud.

También en el estudio de Arango, Clavijo, Puerta, y Sánchez, 2014, se observó como objetivo determinar la relación entre la formación académica, la empatía, los valores y comportamientos socialmente responsables de estudiantes de primero, quinto y décimo semestres de varios programas académicos de la Fundación Universitaria Luis Amigó, en Medellín. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, de tipo descriptivo y correlacional. Participaron 234 estudiantes de 10 programas presenciales de la Funlam. Se utilizaron como instrumentos el Cuestionario de Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables el de Valores de Schwartz, el Índice de Reactividad Interpersonal de Empatía y el Test de “metida de patas”, para el proceso de recolección de información.

Los resultados del estudio mostraron que hay poca frecuencia en la Auto-atribución de comportamientos socialmente responsables con intencionalidad, es poco clara por parte de los universitarios; según el análisis por género, se notó que las mujeres poseen una intencionalidad y un beneficio colectivo, orientado más hacia el beneficio colectivo, en comparación con los hombres. En cuanto a los valores, se observó mayores puntajes en las dimensiones de Conservación y Autopromoción, que sugiere un perfil orientado hacia el beneficio propio. En la empatía mostraron que, de acuerdo con el sexo, las mujeres obtuvieron mayores puntajes en las

subescalas de Toma de Perspectiva, Preocupación empática y Malestar personal. Se encontraron mayores tendencias hacia el respeto por los espacios compartidos, la convivencia social, la responsabilidad académica y el autocuidado.

El estudio concluye que la formación académica suministra desarrollo y fortalecimiento de comportamientos socialmente responsables en los estudiantes que conformaron la muestra. Los perfiles de los estudiantes de los últimos semestres son acordes al desarrollo de sus mecanismos empáticos, y se refleja no sólo en el contenido curricular, sino también en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y en las directrices pedagógicas para toda la comunidad académica; intervenir en las prácticas profesionales hacia fenómenos como la violencia, la desigualdad, la corrupción, la injusticia, el desempleo y el maltrato familiar.

Las limitaciones del estudio fueron que, no se tuvieron en cuenta variables como la composición familiar y la educación de sus hogares y variables sociodemográficas como el estrato social y su entorno inmediato.

2.1.8. Estudios en Empatía y Compasión

Según el diccionario de la Real Academia Española, el concepto de empatía tiene dos significados: Uno, señalándola como el sentimiento de identificación con algo o alguien, y el otro, haciendo alusión a la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Es decir, la empatía significa colocarnos de manera imaginaria en el lugar de otro y sentir como si fuésemos ellos; pensar o imaginar es un producto del razonamiento, no de la emoción.

En cambio, la compasión es una emoción que se refiere al hecho de sentir conmiseración, de sentir tristeza al ver que otros padecen o sufren penalidades o desgracias y querer que dejen de sufrir porque ese sufrimiento no es ajeno. Por lo anterior, las relaciones que se dan entre empatía, no excluyen las emociones ni los sentimientos.

La compasión en el área de la salud.

En el estudio de González (2005) dado a conocer al mundo académico bajo el título Cuidados paliativos. Hacia una medicina de la compasión, tuvo como objetivo describir la manera como proporcionar beneficios a un enfermo terminal y una mayor calidad de vida posible hasta el momento de su muerte. La investigación se desarrolló desde un enfoque social, ya que se desarrolló con pacientes terminales del Departamento de Salud Pública, en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales y Calidad de Vida (LINSOC), Escuela de Medicina “Witremundo Torrealba”. Facultad de Ciencias de la Salud. Núcleo Aragua Universidad de Carabobo.

Los resultados del estudio de González (2005), mostraron que la experiencia de asistir a la muerte, en Cuidados paliativos, fortaleció su “compromiso de ayudar a bien morir, como una forma de ir debilitando las representaciones ideológicas que sobre la vida y la muerte se construyen desde el conocimiento del sentido común y desde los espacios académicos” (p. 48). Los cuidados paliativos consistieron en el control del dolor y de otros síntomas, para que el paciente pudiera permanecer lo más alerta y cómodo posible. Los cuidados paliativos abarcaron no solamente los procedimientos médicos que se utilizan para aliviar el dolor, sino los cuidados para ayudar a bien morir.

El estudio concluyó que “Ayudar a bien morir, es una experiencia que nos permite vernos en el espejo de la muerte del otro. Tomar conciencia de nuestra impermanencia y asumir que tanto la vida como la muerte, son un todo único donde el momento de morir se convierte en un espejo, donde queda reflejado todo el sentido de la vida” (González, 2005, p. 49).

Las limitaciones del estudio consistieron en la poca información que tenía la comunidad médica de Venezuela, sobre la medicina paliativa, la inadecuada estructura de los centros de salud, como lo sugiere la Organización Panamericana de la Salud (OPS), y el costo de los tratamientos.

La Compasión en el campo de la educación.

El estudio de Muñoz-Repiso (2010), que tuvo como objetivo mostrar la importancia de los sentimientos, emociones y las características que hacen diferente a un maestro apasionado por su trabajo y las razones éticas, sociales y políticas que tiene con la sociedad a través de su misión educadora, se desarrolló desde un enfoque de la pedagogía de la proximidad, en un clima educativo semejante a la convivencia familiar. La metodología fue inspirada en el amor, que tiene en cuenta el despertar y la expresión de los sentimientos.

Los resultados del estudio de Muñoz-Repiso (2010) mostraron que para que se dé una educación de calidad, y se alcancen los fines de la educación es necesario que los maestros sean apasionados por su tarea, que tengan vocación, comprometidos con su trabajo, inconformes, a expresa de sus emociones y su propia identidad, es una tarea social, liberadora: “Sólo una persona apasionada, comprometida con su trabajo, inconformista, deseosa de mejorar la sociedad, amante de sus alumnos y de la materia que enseña, está en condiciones de educar verdaderamente” (Muñoz-Repiso, 2010, p. 218).

El estudio concluyó que “en la educación el concepto de compasión habría que expresarlo desde la magnitud del ser humano, para así decir que se participa del destino del otro. El maestro intenta sentir al otro que es su estudiante como éste se experimenta a sí mismo y desde ese conocimiento y sentimiento profundo se avanza en la relación educativa, es decir la compasión es un estado de conciencia exigente que incluye dimensiones personales de implicación, que son posibles gracias a una relación ética apasionada.

Las limitaciones del estudio consistieron en que los maestros apasionados que sintieron la pasión por su trabajo, llegaron a correr el riesgo de caer en un estrés emocional y espiritual, una especie de fatiga de la compasión, que los hace muy vulnerables. Otra limitación en el estudio es saber ¿quién o quiénes van a mantener la pasión y alimentar la compasión de los docentes?

El estudio de Ortega (2016), tuvo como objetivo entender el mundo de los marginados y necesitados de una manera abstracta, sin historia ni contexto, como si la realidad histórica que les afecta fuese producto de la naturaleza, como algo dado y producido al azar, y no causada por razones socio-políticas ajenas a la voluntad de los ciudadanos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo.

Los resultados del estudio muestran que el individuo carga de hecho con la inhumanidad, sin que los derechos humanos se conmuevan, mientras el hombre abstracto aparece embellecido con todos los encantos de la humanidad; en la ética Kantiana la abolición de la esclavitud y de la pena de muerte en la mayoría de los Estados occidentales, la liberación y dignificación de la mujer, la conquista de los derechos humanos. Schopenhauer pone a la compasión en el origen de la moral: Todo amor verdadero y puro supone propiamente la compasión, y aquel amor que no sea compasión no es sino egoísmo. La historia reciente confirma, que los derechos de los débiles no han sido protegidos y reconocidos por la fuerza de sus argumentos, por la evidencia de su indefensión frente al poder arbitrariamente ejercido; han sido objeto de negociaciones cuyo resultado sólo se ha traducido en elocuentes ejercicios polémicos para seguir perpetuando situaciones de violencia y de sufrimiento.

El estudio concluye que la historia diaria de las aulas y centros de enseñanza, ofrece la necesidad de recuperar las actitudes indispensables para educar: a) Sensibilidad: Saber escuchar y atender a las demandas; b) Generosidad: Para pasar al otro lado y abandonar un discurso y una

práctica que no nos han llevado al encuentro con el otro; c) La Esperanza: Seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea, los hombres efectivamente han llegado a este mundo para comenzar algo nuevo. La pedagogía de la alteridad es una pedagogía testimonial, no técnica, ni planificada porque el encuentro ético con el otro se da sin previo aviso. la educación en la alteridad más que explicar, muestra; lo que el educador transmite es su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros.

Las limitaciones del estudio de Ortega (2016), indican que para la ética de la compasión no es la invocación a principios éticos universales la que impulsa al ser humano a respetar y defender la vida del otro. Esta invocación ha sido una barrera bastante débil para librar al individuo, hasta ahora, de tanta barbarie como ha conocido el pasado siglo y los comienzos de éste.

La Compasión y la filosofía.

El estudio de Ortega y Mínguez (2007), tuvo como objetivo interpretar y explicar la conducta humana en su dimensión moral, a través de Schopenhauer; asignar a la compasión el fundamento de la moral, ya que ella es la que excluye el egoísmo, y hacer que a través de la compasión se convierta el sufrimiento del otro, en mi sufrimiento. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo.

Los resultados del estudio fueron que en Schopenhauer la moral es súplica, prohibición y mandato; la ética de Schopenhauer, desde el ejercicio de la compasión con el ser humano concreto, en la experiencia de su vida, podría favorecer la superación de una pedagogía intelectualista de los valores; una educación en valores de corte intelectualista; la reflexión ética de Schopenhauer constituye en que hay que construir un camino para acabar con el mal del mundo con la experiencia de cada sujeto ante el sufrimiento y carencia del otro, es ser capaz de ver la realidad desde los otros, saliendo de sí mismo. La obra Materialismo, metafísica y moral de Horkheimer no

se hubiera escrito sin el precedente de la compasión como fundamento de la conducta moral de Schopenhauer.

El estudio concluye que la ética schopenhaueriana tiene un carácter puramente descriptivo, y se limita a explicar y aclarar lo dado. No necesita buscar justificación alguna de sus mandatos porque no los tiene, ni los puede dar; no establece normas para el buen uso de hacer moral, ni tampoco principios universales que definan el bien y el mal.

No existe ninguna doctrina del deber; ni un principio ético universal; la ética de este autor rechaza que los sentimientos no pueden participar en la toma de decisiones morales y que éstos deben someter su silencio a la voz única de la razón.

La ética de Schopenhauer, según los autores, se traduce, por tanto, en una pedagogía de la pregunta, de la búsqueda y de la provisionalidad; incorporar la ética de Schopenhauer al discurso y práctica pedagógicos implica un nuevo lenguaje y nuevos contenidos, acercarse más a la realidad del hombre de la actualidad; es decir, tomarse en serio la inevitable condición histórica del ser humano.

Las limitaciones del estudio de Ortega y Mínguez (2007) indican que no es posible entender la obra y el pensamiento de los grandes representantes de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno), sin la construcción moral de Schopenhauer.

2.2. Referente Conceptual

El presente capítulo, debe otorgarle real relevancia al tratamiento dado a los conceptos centrales que orientaron el trabajo. En primera instancia, presenta la reflexión en torno a las nociones de paz, educación para la paz y pedagogía para la paz; posteriormente se avanza en la presentación de la ética del cuidado, la cultura empática y la compasión que, como se ha venido exponiendo, es el hilo conductor de la investigación.

2.2.1. Noción de Paz

Históricamente han existido nociones de paz. La más antigua es la energética, la cual, según Dietrich y Sützl (2006), aparece en las comunidades arcaicas como culto a la naturaleza y herramienta de sosiego, serenidad y tranquilidad. Esta paz energética se puede comparar con las organizaciones indígenas, su manera de concebir el mundo y el cosmos.

En los estudios para la Paz, aparecen investigadores que han contribuido al fortalecimiento teórico y al surgimiento de nuevas teorías.

En la actualidad, convivir en paz es un derecho humano reconocido en la Constitución Política Colombiana (Cátedra de Paz, Ley 1038, 2015), a través del cuerpo jurídico que sostiene la democracia y representa un gran desafío para la comunidad; y esto porque la paz significa no sólo una disminución de todo tipo de violencia directa, estructural y cultural, sino condición indispensable para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a sus oponentes a través del diálogo (Galtung, 1964). La paz es una necesidad del colombiano; a este país le urge vivir en paz, con armonía, que disminuyan las brechas sociales en la población para que haya equidad.

La paz es una construcción humana que se ejecuta en medio de batallas y conflictos de carácter ideológico, político, económico y cultural; el creador del concepto de paz positiva es Johan Galtung (1964). Según él, el tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y estructura social, donde se origina el conflicto, como mejor forma de prevenir y, en su caso, de resolver los brotes de violencia.

Así, se define la paz negativa como la ausencia de violencia y de guerra y la paz positiva como la integración de la sociedad humana por medios no violentos, creativos. Por ello, es preciso

profundizar en la cultura y estructura social, donde se origina el conflicto, como mejor forma de prevenir y/o, resolver los brotes de violencia. La paz no es lo contrario a la guerra, sino la oposición a toda clase de violencia (Galtung, 1968).

Por eso, en Colombia se da una paz positiva porque en el posconflicto, la comunidad ha salido a manifestarse en contra de los tipos de violencia, que unos pocos han ejercido sobre la población, a pesar de los mensajes falsos que han construido para minimizar las protestas legales de los ciudadanos.

En estos momentos en Latinoamérica, se vive una paz positiva porque las comunidades enteras están reclamando sus derechos políticos, sociales, económicos, culturales para construir la paz.

Galtung (1968), considera la paz negativa como la ausencia de violencia entre los principales grupos humanos y naciones, grupos raciales y étnicos, debido a la magnitud que se puede alcanzar las guerras internas y la paz positiva como un patrón de cooperación e integración entre los principales grupos humanos.

De estas paces surge, según Galtung (1968), la paz neutra que es la ausencia de la violencia cultural, entendida como las manifestaciones expresadas desde distintos medios: religión, ideología, lenguaje ciencia, medios de comunicación, educación, entendemos que este tipo de violencia es la ejercida por los gobiernos que no tienen en cuenta los intereses colectivos, son egoístas y creen que capitalizar es una opción sana y viable en pleno siglo XXI.

Para Galtung (1968), existen tres tipos de violencia: La directa, que es la que se refiere a la física y verbal, la que sufre un ser vivo, cuando es herido físico o mentalmente, es clara, visible y se detecta fácilmente. La violencia cultural se manifiesta a través de distintos medios: religión, ideología, lenguaje, ciencia, medios de comunicación, educación.

La violencia estructural se refiere a un conjunto de estructuras organizativas que no le permiten la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano; es la peor de las tres violencias, pues el origen es dañino; puede traerse como ejemplo, las situaciones de hambre en diferentes partes del mundo.

La violencia cultural y la violencia estructural, son menos visibles, pues en ellas intervienen más factores; es difícil detectar su origen, prevención y el remedio es más complicado. Es decir, nunca se tendrá una paz neutra ya que la especie humana convive en medio de las diferencias políticas, ideológicas, culturales y religiosas.

Para Lederach (1984), la paz es una realidad altamente manipulable, para fines egoístas y hasta bien contrarios a la paz misma. El poder se define y se ejercita en la familia por el ejemplo, el respeto, el buen trato y los conocimientos. Si se quiere la paz educa para la paz, no se justifica la violencia de ninguna forma; la paz existe, la paz se construye.

Es así que, la guerra es una empresa que genera utilidades económicas, y favorece a los países desarrollados que viven de este poder. Por lo tanto, para lograr la paz no debe haber imposición de las cosas y medios; el poder se define y se ejercita en la familia con el ejemplo, el respeto, el buen trato y los conocimientos. Las diferencias se entienden y se valoran por el modo de pensar y de actuar, tomar decisiones de manera libre sin haber presión.

Según Lederach (1984), sobre la paz se habla, se escribe, se piensa, se siente o se sufre su ausencia; es lo opuesto a la guerra. La paz se encuentra entre la realidad y el ideal, entre el ser y el deber ser, entre su presencia y su ausencia; intentar comprenderla exige acercamientos multidisciplinares y pluridisciplinares. La paz es un fenómeno conflictivo en sí mismo, porque no se cuenta con un concepto único, homogéneo, aceptado unánimemente por todos; implica diálogo

constructivo, enriquecimiento mutuo, aceptación del conflicto como algo positivo, trabajo interdisciplinar (Lederach, 1984).

Otros autores como Muñoz y Molina (2002), han cuestionado algunos conceptos de paz de Galtung. Los autores en mención explican la paz positiva como “el resultado de una construcción consciente basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar la política y la sociedad, de generar expectativas, y de contemplar la posibilidad de la satisfacción de las necesidades humanas” (p. 24).

Es decir, Muñoz y Molina (2002), contemplan la idea de que sea la justicia la constructora de valores, de integrar la política y la sociedad, de generar expectativas, y que satisfaga las necesidades básicas del hombre. Puede aquí considerarse que no es suficiente que la justicia se haga cargo, porque niega otros aspectos de la convivencia pacífica del ser humano.

Siguiendo a estos autores, es necesario hacer uso, “del concepto de paz imperfecta, para definir aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (López, 2019, párr. 19, citando a (Muñoz y Molina, 2009); concepto complejo, porque no se tiene en cuenta las diferencias entre el ser humano. Pero como categoría de análisis, puede decirse que es importante entender la paz imperfecta cuando se “reconoce los conflictos en los que las personas y/o grupos humanos han optado por potenciar el desarrollo de las capacidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido” (Muñoz y Molina, 2009, p. 47).

De acuerdo con Delors (1996), que hace referencia a

“La paz es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos.... La paz de la libertad –y por tanto de leyes justas–, de la alegría, de la igualdad, de la solidaridad, donde todos los ciudadanos cuentan, conviven, comparten” (p. 34).

Por lo tanto, la paz es una construcción humana, no una dádiva de los dioses, que se ejecuta en medio de batallas y conflictos de carácter ideológico, político, económico y cultural; es la forma más habitual en la que los antecesores regularon y gestionaron sus conflictos, con ellos mismos y con la naturaleza (UNESCO, 2000).

Jiménez (2013), quien hace referencia a su idea de paz, manifiesta que:

(...) lo que se quiere reconocer no es una paz absoluta, perfecta, que quizás nunca haya existido, sino un concepto de paz amplio, que se caracteriza por lo variable: regulación, transformación o resolución cotidiana de los problemas y de los conflictos organizados por los propios humanos, entre ellos o en su relación con la naturaleza. Es por eso que se quiere hablar de una paz imperfecta, porque no es completa ni está totalmente presente en todos los espacios sociales, sino que convive con el conflicto y las diversas opciones que se dan de manera social a éste para controlarlo (p. 65-66).

Considerando para el presente estudio, que una paz absoluta no existe, existen condiciones favorables en ambientes adecuados, se trae también a este referente, a Jiménez, cuando señala que pensar la paz en términos de paz positiva, es como la total ausencia de violencia estructural y la presencia de un espacio en donde se dé la plena realización de los derechos humanos. Allí en donde la justicia social representa pensar la paz desde la violencia. Frente al todo o nada de la paz positiva, la paz imperfecta proyecta un acercamiento gradualista hacia el objetivo final de la eliminación de la violencia estructural (2013).

De tal modo, puede regresarse al momento actual, y al contexto educativo, para reconocer la manera como diversos medios se han empleado para legitimar la violencia estructural y darle cabida a la violencia cultural; esto, aceptando al mismo tiempo, que la cultura de paz puede llegar

a través de la educación, de modo que se logre motivar a los sujetos en el proceso de la deconstrucción de aquella violencia (Fisas, 2011).

2.2.2. Educación para la paz y pedagogía para la paz

Cuando la educación conduce a la paz, es importante decir que los ciudadanos deben aprender a luchar por sus derechos, contra las injusticias sociales, contra las dictaduras. A una mayor educación, mayor es la economía. La educación tiene grandes retos en este posconflicto, porque reeducar para la paz, confiere situaciones más complejas. Desde las escuelas se debe promover la paz, es un derecho de la niñez y la sociedad en general. Debe ser un esfuerzo de toda la sociedad.

Toda acción humana de aprendizaje o desaprendizaje es un hecho educativo, se puede ser educadores para la violencia y para la paz. Educar para la paz es tomar decisiones libres sobre la paz y la no violencia.

En educación para la paz, se recuerda a Lederach (1984), quien afirma que la paz es una realidad altamente manipulable. Es un hecho que nadie está en contra de la paz, es por eso que es manipulable para fines egoístas y hasta bien contrarios a la paz misma; tanto que cuando se habla de paz, de lo que se habla es más bien de guerra.

Es así que, la guerra es una empresa que genera utilidades económicas, y favorece a los países desarrollados que viven de este poder. Por lo tanto, para lograr la paz no debe haber imposición de las cosas y medios; el poder se define y se ejercita en la familia con el ejemplo, el respeto, el buen trato y los conocimientos.

Las diferencias se entienden y se valoran por el modo de pensar y de actuar, tomar decisiones de manera libre sin haber presión. El orden es de acuerdo a la disciplina, los valores y criterios como hayan sido educados; la justicia con equidad y reconocimiento de los aportes de cada uno con respeto y dignidad. Si se anhela la paz, es necesario educar para la paz; no se puede quererla y

educar, a su vez, para la guerra; no se justifica la violencia de ninguna forma; la paz existe, la paz se construye.

Según Lederach (1984), sobre la paz se habla, se escribe, se piensa, se siente o se sufre su ausencia; es lo opuesto a la guerra. La paz se encuentra entre la realidad y el ideal, entre el ser y el deber ser, entre su presencia y su ausencia; intentar comprenderla exige acercamientos multidisciplinares y pluridisciplinares. La paz es un fenómeno conflictivo en sí mismo, porque no se cuenta con un concepto único, homogéneo, aceptado unánimemente por todos; implica diálogo constructivo, enriquecimiento mutuo, aceptación del conflicto como algo positivo, trabajo interdisciplinar (Lederach, 1984).

Mientras Jares (1995) insiste en que “la educación para la Paz desde la UNESCO prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional” (p. 10), se acepta que el esfuerzo es mundial; es cuando Colombia no puede alejarse de este contexto, y sostiene como parte de su historia, los recientes procesos de diálogo y de acuerdos para dejar el conflicto armado a un lado. En esa medida, Colombia es un país abiertamente expuesto a hablar de una paz duradera, y entre sus herramientas puede estar, precisamente, la educación para la Paz.

Por su parte Fisas (2011), insiste en lo planteado por la UNESCO, cuando expone que educar para la Paz, sin duda alguna, implica considerar el conflicto, de tal modo que éste no sea confundido con la violencia (Galtung, 2003). La escuela y la familia, núcleos sociales aquí reconocidos, están convocados a tomar la iniciativa de alejar las futuras generaciones, de toda forma de violencia y que, de igual manera, se brinde con su implementación, formas de preparar a los individuos en el manejo de los "inevitables conflictos" (Fisas, 2011, p. 4).

La UNESCO, fiel a la vocación del sistema de las Naciones Unidas, desarrolla su acción en todos los niveles de la vida intelectual. Su Constitución declara:

Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz. En virtud de este principio, la Organización se esfuerza por contribuir a preparar el desarme en las conciencias, a modificar progresivamente las mentalidades en el sentido de la paz (Martínez y García, 2001. p. 66).

Es decir, se organizan comunidades víctimas del conflicto armado, a través de actividades lúdicas, deportivas, artísticas, laborales, creando microempresas para generar su propio sustento y generar empleo y bienestar a los demás. Por lo anterior, se puede afirmar que, fomentando las prácticas de la compasión en las instituciones educativas, se contribuye a desarmar las conciencias hostiles juveniles y los ambientes escolares complejos.

Desde las diversas instituciones educativas, La pedagogía para la paz, debe ser libertaria y creativa, desde la filosofía, porque aborda la realidad a través de la observación empírica, hasta lo social porque consolida la democracia participativa, favoreciendo la construcción de una cultura de paz, en una sociedad justa, igualitaria, tolerante, donde el ser humano sea la atención del estado. Esa debe ser la misión y visión del sistema educativo.

La pedagogía para la paz, la definen la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, junto a otras entidades del país, así:

La pedagogía para la paz deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de ‘desarme emocional’; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad; que genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas

educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores (Rivera, 2017, p. 6).

Los conflictos y la violencia, se deben desarticular desde la escuela. Cuando se habla que la paz se debe gestionar en la escuela, es porque sus actores promueven el cuidado por la vida digna, por el buen vivir, una sana convivencia, evitar toda forma de discriminación, el respeto por las diferencias, el respeto por los discapacitados, indígenas, afrodescendientes, ancianos, mujeres y niños. El derecho de los niños a vivir en paz, a tener una familia, a jugar sin riesgo a ser maltratado, a ser asesinado, a tener un nombre, a tener una nacionalidad, a tener una educación gratuita y de calidad, a disfrutar de una buena salud, a hacer vida social, a soñar, a sentir, a expresar sus emociones sin temores, de ahí la importancia de desarrollar las prácticas de la Compasión en las aulas de clase.

Las autoras españolas Canchala y Rosales (2016), hacen referencia a la importancia de buscar una nueva forma de educación alternativa cuando los países están inmersos en conflictos armados como el colombiano; ellas manifiestan que:

Hablar de pedagogía para la paz debe ser un método que se establezca en las raíces de la sociedad y cree diferentes escenario para cambiar la mentalidad de conflicto, violencia, rechazo; empezando desde las escuelas, ya que en estos lugares se reproducen, en cierta forma, los procesos de socialización que se tejen en el país; puede observarse así que son los mismos estudiantes quienes construyen sus propias reglas de justicia, su modo de vida y la creación de conceptos que llevan a generar planes de vida, donde el pensamiento principal es esa aspiración de salir adelante y sobresalir sin tener que llegar a delinquir. Se debe enfatizar esta pedagogía en los niños debido a su participación directa en los enfrentamientos armados. Y por ende lo que se

llamaría pedagogía para la paz es la generación de una nueva mentalidad de un buen vivir en comunidad desde las aulas (Canchala, Rosales 2016, p. 53).

Es preciso reconocer que en las aulas confluyen diferentes sentimientos, y es la oportunidad de sembrar semillas de esperanza que permitan el reencuentro con el otro; por ello, se debe fomentar la Pedagogía del cuidado para la Paz, de modo que en la escuela se desarticule la violencia y los conflictos. Se debe cerrar las diferencias que nos alejan, en lo político, económico y social, rescatar la memoria histórica, el campo para quienes nos dan de comer y darles un lugar a las víctimas.

La Pedagogía para la paz “deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de ‘desarme emocional’; de respeto por los Derechos Humanos” (Rivera, 2017, p. 6), es decir, se debe, desde la escuela, promover el cuidado por la vida digna, por el buen vivir, la sana convivencia, evitar toda forma de discriminación en discapacitados, indígenas, afrodescendientes, ancianos, mujeres y niños, y la xenofobia.

El derecho de los niños a vivir en paz, y en las diferencias, a tener una familia, a jugar sin riesgo a ser maltratado y asesinado, a tener un nombre, a tener una nacionalidad, a tener una educación gratuita y de calidad, a disfrutar de una buena salud, a hacer vida social, a soñar, a sentir, a expresar sus emociones sin temores, de ahí la importancia de desarrollar las prácticas de cuidado, fomentando la Compasión en las aulas de clase, y al desarme emocional que propone Lederach, y que de manera precisa recalca Rivera, el Alto Comisionado. Por lo anterior, urge que el conocimiento de esta experiencia, sea compartida y que se aúnen esfuerzos, para prevenir y erradicar la violencia escolar en las instituciones educativas y favorecer la convivencia pacífica que tanto se anhela.

Según Fernández (2012), más allá de los contenidos, metodologías, y principios educativos que presenta un docente, puede y debe promover una educación para la paz con formas pacíficas y en contextos sensibles y reales, reduciendo y eliminando cualquier forma de violencia. Según el autor, hace referencia a que un docente “promueve consciente o inconscientemente una educación en la paz o en la violencia, en función del tipo de prácticas implícitas y explícitas que desarrolla en un contexto determinado a través de su actividad profesional” (p. 129), es decir, el docente impulsa sin proponérselo con sus prácticas cotidianas la paz o la violencia.

2.2.3. Ética del Cuidado

Durante más de 25 siglos, se llegó a abordar con firmeza, la teoría de la moral universal: se ha hecho desde Aristóteles hasta Kant.

En Grecia Sócrates motivaba a la juventud a hacer conciencia de las bondades del cuidado de Sí, es decir, de encargarse de sí; además formaba en ellos un interés por el cuidado del alma, enseñando que de ello dependía la felicidad (Oviedo, 2018). Aunque Sócrates no dejó ningún escrito, otros filósofos se inspiraron en él, porque su método socrático o elenco, era de indagar, donde aplicaba conceptos morales del bien, la verdad, la belleza, la justicia y la ética, por eso fue un transformador de la filosofía griega.

Luego, con Foucault, se otorga valor al cuidado. Para comprenderlo, en primer lugar, debe atenderse su función crítica, en la medida en la que lleva al sujeto a una búsqueda continua de perfección, para lo cual se requiere del valor de desaprender. Seguidamente, se tiene que la búsqueda de cuidado implica una permanente lucha consigo mismo. Pero también el cuidado tiene una función terapéutica y curativa, pues permite curar el alma.

Carol Gilligan (1985), familiarizada con las investigaciones de Kohlberg, le hizo un cuestionamiento, trasmitiéndole que ella percibía de él, limitaciones en sus estudios, porque sólo

habló del sexo masculino, que estos recibían una educación distinta desde lo moral, que se movían dentro de lo formal y abstracto, en el ámbito individual y en las reglas, mientras que las mujeres, sólo le aplicaron dilemas morales hipotéticos que podrían provocar confusiones y alcanzaron resultados inferiores a los hombres; por lo anterior, Kohlberg lo que llegó a proponer, fue un modelo de desarrollo moral basado en una ética de la justicia.

Precisamente Gilligan, se aparta de ese modelo de desarrollo moral basado en una ética de la justicia, realiza estudios a mujeres y propuso que los dilemas no fueran tan hipotéticos sino más reales; temas como el aborto, que tuvieran un abarcamiento contextual, se abrieran campo dentro de la responsabilidad por los demás, en las relaciones, en una concepción global y no sólo normativa de moral, dando como resultado, alejarse bastante de Kohlberg, y concebirse un modelo moral diferente, basado en la Ética del cuidado; ya no basado en la justicia exclusivamente.

Ambas teorías defienden la igualdad, pero la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, lo que elimina las diferencias, mientras que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes y no deben ser dañados.

Con sus planteamientos Gilligan (1982) muestra que el cuidado no es un asunto exclusivo de las mujeres, sino que éste le compete a todo ser humano sin excepción. Los seres humanos están inclinados a la empatía para con los otros. Por ello, el punto central de la ética del cuidado es la responsabilidad (Gilligan, 2013). Por lo anterior, puede llegar a creerse que el actuar de las mujeres se concentraría en la responsabilidad que surge en cada una, en las propias relaciones de interdependencia con los demás, cuando se describen así mismas, sin mencionar las particulares condecoraciones académicas, profesionales, diferente a lo que les sucede a los hombres.

Con la distinción que planteó Gilligan, entre ética de la justicia y ética del cuidado, construyó una teoría del desarrollo moral compuesta 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 compara 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).

Es decir, estos planteamientos de Gilligan dieron la posibilidad de un debate en torno al universalismo de la teoría de Kohlberg frente a la forma de entender la moralidad humana de la ética del cuidado, donde las mujeres poseen una voz distinta como las que se han escuchado en campos como la enfermería y la medicina, ahora nos corresponde a los estudiosos de la paz, hacer emerger las voces de la responsabilidad social, la reconciliación, del perdón y del nunca jamás.

Desde lo psicológico, Carol Gilligan ha estudiado la ética del cuidado, a partir de las relaciones y vínculos con los demás, por lo tanto, esa noción de cuidado responde a situaciones de atención, protección en contextos reales, desde criterios del desarrollo de las propias emociones en benevolencia y compasión. En la ética del cuidado de Gilligan (Noddings, 1984), se puede observar que el ser humano debe tener compasión por el bienestar de sí mismo, del otro, y de los demás, respetando las diferencias de sus necesidades y promoviendo la equidad.

Según Gilligan, debe concebirse un modelo de desarrollo moral que incluya “la propia experiencia, el proceso social, y las dimensiones de amor, cariño y trabajo. Define un tipo de relación social específica, que va más allá del servicio, de las emociones, la empatía y el afecto” (Domínguez-Alcón, Ramió-Jofre, Busquets-Surribas, & Cuxart-Ainaud, 2018, p. 65). Por lo anterior, se busca darle más sentido a las relaciones sociales del ser humano, minimizando el poder que tiene el 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). De ahí la importancia de escucharse mutuamente como uno de las prácticas del cuidado.

2.2.4. Ética del cuidado en la escuela: Neil Noddings

En lo educativo, Neil Noddings, hace referencia a los cuidados del ser humano en contextos educativos, partiendo del carácter del estudiante, cómo se incide en las prácticas socioculturales, y en el deseo de ser cuidado. Es un reto para este proceso investigativo aplicar la ética del cuidado que contrarreste comportamientos individualistas, cuando se expresa que la ética del cuidado compromete al ser; habla de la obligación.

El sentimiento de que ‘yo debo’ hacer algo, aparece cuando alguien se dirige a otro. Este ‘yo debo’ nace del encuentro directo... amamos a los que nos piden algo, o sentimos simpatía por ellos, o el pedido es tan acorde con nuestra vida cotidiana, que no nos crea ningún conflicto interior (Noddings, 2009, p. 39);

Lo anterior, se puede corroborar cuando hay personas que no son egoístas, hay muchas que pueden ser compasivas con el sufrimiento del otro, por eso no hay ningún conflicto al interior de esas vidas, se presenta la felicidad porque se le presta un servicio a las personas sin esperar a nada a cambio.

Otro factor que se concibe positivo, con respecto a la ética del cuidado de sí y del otro, es que determina la ruta al conocimiento más intenso de sí y del otro, cuando expresa que “el cuidador y el receptor del cuidado establecen una relación mutuamente satisfactoria” (Noddings, 2009, p. 42), porque el ser humano al conocerse profundamente, tendrá más confianza y los resultados serán satisfactorios. De ahí la importancia de que los jóvenes de estas últimas generaciones, sean

atendidos con más empatía, para que su conducta sea más válida y sientan más seguridad en sus ambientes escolares.

Noddings (2009) considera necesario en los ambientes escolares, el diálogo como el componente fundamental cuando el cuidador debe “prestar atención y dedicarse por completo al otro y el otro debe recibir sus esfuerzos. En un verdadero diálogo las personas no vuelcan totalmente su atención a objetos intelectuales, sino que se escuchan mutuamente de un modo no selectivo” (p. 45); por lo tanto, debe el ser humano escuchar y ser escuchado para que los resultados lleguen a feliz término; que se dé un diálogo de manera abierta, sin límites, que el cuidador ejerza responsablemente sus funciones para no descuidar al otro.

También, en la ética del cuidado, Noddings se refiere a la función que cumple el cuidador, que luego se transforma en un modelo para el Cuidado y entonces “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 modelo” (2009, p. 44), por lo que el cuidador se llega a ocupar tanto de sí, que puede olvidarse de los demás, y no es culpa del cuidador ya que no lo hace de manera consciente.

La ética del cuidado de Noddings (2009), plantea que para desarrollar la capacidad del cuidado, son relevantes las relaciones sociales con cada uno de los miembros de la comunidad educativa, puesto que “el cuidado no es solo para mujeres ni es algo reservado a la esfera de la vida privada” (p. 50); en este caso, se puede decir, que los dos géneros deben ser partícipes de crear, conservar e incrementar las relaciones mutuas de los actores sociales; el cuidado mutuo surgirá con mayor facilidad, se crearán lazos más fuertes: factor relevante cuando el interés es fomentar el bienestar, el cuidado para una sana convivencia.

Es un enriquecimiento mutuo, en la medida en que más se conoce al otro, se 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.

La autora, reclama que, desde la escuela, se debe promover la ética del cuidado, como una forma de planear el futuro de los niños con más sentido del otro y del cuidado: “Si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos” (Noddings, 2009, p. 63).

Es positiva esta propuesta de Noddings, ya que minimiza los riesgos de ambientes hostiles en la educación, y permite desarrollar la compasión como el sentimiento de participar en el sufrimiento del otro.

Para la autora, es importante que se promueva el Cuidado en la escuela y se fortalezca como cultura de paz, para favorecer los ambientes escolares, cuando hace referencia a una escuela dedicada cuidar de sus niños tiene que promover en forma permanente una discusión sobre el significado del cuidado. Los maestros deben tener tiempo para hablar entre ellos de los problemas en que se enfrentan y los alumnos deben aprender a detectar y apreciar el cuidado (Noddings, 2009, p. 64).

Es decir, se puede crear un clima de armonía entre los miembros de la comunidad educativa, se contrarreste el ambiente que los estudiantes traen de casa, entornos insanos, que con esta propuesta promueve el bienestar de los actores sociales.

Noddings es clara cuando propone que sea el adulto quien motive con energía a los niños y niñas para que se cuiden a sí mismo y a los otros, y cree que “no nos equivocaremos si elegimos un modo de vida caracterizado por el cuidado, y no nos debe faltar el valor para lograr que los jóvenes

desarrollen esta sensibilidad” (2009, p. 96). Además, Noddings considera que los jóvenes deben tener sensibilidad para que se cuiden bien, y ese es un buen aporte porque invita a mejorar la autoestima en los miembros de la comunidad educativa.

Noddings sabe plenamente la importancia de estar sembrando en los niños y en los jóvenes las semillas de la paz: “me gustaría que los alumnos desarrollaran una sensibilidad por el cuidado tan profunda, que la sola idea de causar daño a otro ser humano fuera casi impensable” (2009, p. 94), De este modo, se expone lo relevante que “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” (p. 100).

La autora señala con claridad los argumentos para la promoción de una cultura de paz e invita a los jóvenes a que sean menos generadores de conflictos y actos de violencia, porque según ella, “la gente que se siente cuidada y que ha aprendido a cuidar de los demás es menos propensa a cometer actos violentos” (Noddings, 2009, p. 82). Es una apreciación psicológica con relación a las actuaciones juveniles.

En esa medida, es interesante promover la cultura de paz, a través de los planteamientos de Neld Noddings, bastante cercanos a los cuidados del ser humano en ambientes escolares de un país que, como Colombia, desea dejar atrás los errores del conflicto bélico, y las diversas formas de violencia dadas.

Desde la escuela se debe moldear los comportamientos y emociones de los niños y niñas que configuran la estructura de la sociedad colombiana, y diseñar en los planes de estudio, las necesidades e intereses de estos, con miras a su bienestar como persona que se cuida a sí misma y cuida de los otros.

2.2.5. La Cultura Empática

El concepto de empatía ha sido estudiado durante décadas por filósofos, teólogos, psicólogos, y la neurociencia, y ha sido marcada por desacuerdos entre diversas culturas. La palabra empatía etimológicamente proviene de la raíz griega *epathón*, sentir, y del prefijo *Ev*, inseparable o dentro.

En el romanticismo alemán, la empatía adquirió connotaciones estéticas y artísticas, y Lipps (1903) la presentó desde lo psicológico; es decir, la empatía estética, de penetración del ser sensible del observador, en el objeto de contemplación, era el estado del alma.

En siglo XX, En 1905, Edmund Husserl introduce en su pensamiento el concepto de empatía, pero fue ampliado por la Dra. Edith Stein. El primer estudio de Stein, fue su tesis doctoral, leída en 1916, sobre el estudio fenomenológico del problema de la empatía, haciendo una distinción cualitativa de las conciencias subjetivas basadas en sus vivencias. Es decir, se propuso definir la esencia de la empatía como experiencia de la conciencia ajena. Stein halló la clave de esa esencia, pero intentó evitar el problema de la empatía estética. Fue la pensadora que introdujo el ordenamiento del concepto de empatía.

La empatía, según Stein (2004), se entiende como aprehender las experiencias vivenciadas por el otro; un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo. Este es un ejercicio fenomenológico intersubjetivo dado en actos espirituales que se posibilitan en la conciencia experiencial, en el espíritu del sujeto que empatiza que modifica la conciencia unitaria. “La empatía es la conciencia experiencial en la que vienen a darsenos personas ajenas” (Stein, 2004, p. 113); es decir, la experiencia del sujeto o de la conciencia ajena, y de su vivencia; la amplía no sólo a la relación con los otros seres humanos, sino que también a Dios, pone los fundamentos desde un aspecto religioso.

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” (Stein, 2004, p. 30).

El inconveniente que se observa es que el discurso filosófico tradicional trata sólo del yo puro, del sujeto del vivenciar, pero no necesariamente del otro. Aparece el conocimiento que un yo en general tiene de otro yo general; así comprende el hombre la vida anímica de su prójimo, también como creyente, el amor, la cólera, el mandamiento de su Dios; y no de modo diferente puede Dios aprehender la vida del hombre.

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
- 2) La comprensión e interiorización de la vivencia del otro empatizada del primer sujeto
- 3) la aprehensión, momento en el que asume la vivencia ajena como propia (pp. 27- 28). Es

decir, son procesos que se fundamentan en la comprensión de la persona, sus sensaciones, constituyen el conocimiento del cuerpo ajeno, también se integran con otros datos, las impresiones que el alma recibe de la otra, las cuales hacen de medio para la interpretación de la personalidad del otro y de todo su ser.

Freud (1918), se refirió a los conceptos de Empatía e identificación, donde el “animal humano, tiene el afán de identificarse para construir su estructura personal, ello, yo y super-yo, con el fin de

evitar la ansiedad que le ocasiona no tener desarrollada la personalidad” (Olmedo y Montes, 2011.p. 2).

La empatía, avanzando en su carga semántica, “es la captación o aprehensión de las vivencias ajenas” (Caballero-Bono, 2012, p. 16); captación que no es necesariamente “sentimental” como cuando en el léxico común se habla de “química” entre los sujetos, sino que es una manera de extender la compenetración que se hace de ese otro, de modo que entra en juego la imitación de lo experimentado por él, así como la ejecución intencionada o condicionada, de su acción (Muñoz-Pérez, 2017).

Pensando en lo anterior, se descubre que eso es precisamente lo que la sociedad de hoy necesita: entender al otro, empatizar con sus necesidades y sus dolores. Entonces, cuanto más se conozcan los diversos grupos sociales y más se dedique el sujeto a vivir para los otros y no solamente para sí mismos, más conexiones se generan, las cuales, en el futuro posibilitará empatizar con quienes se consideran distintos. Se necesita de la empatía con los niños y niñas que están en los ambientes escolares.

Por lo tanto, se debe enseñar a los hijos, a los estudiantes a crecer en la empatía. Si un niño crece y vive en una burbuja de sueños, si come cosas distintas o cree en otros dioses diferentes, le costará más ponerse en los zapatos del otro. Cuantas más experiencias se tengan junto a esos otros, cuanto más diversidad exista en su ambiente, ese niño y futuro adulto será un ser humano más acogedor, menos prejuicioso y mucho más capaz de ser líder en un mundo que requiere de empatía hacia otros seres humanos, a fin de evitar o minimizar los conflictos existentes en el mundo.

De ahí, la importancia actualmente de mirar y comprender al otro, de tener la intención de comprender los sentimientos y emociones de la persona y tratando de imitar de manera objetiva y real lo que siente el otro. La empatía, siendo consecuente con el intento por llevar a los actores

educativos a procesos desde los cuales se instauren las paces, se convierte en una postura enriquecedora de la pedagogía por la Paz, y por lo tanto, un elemento crucial en propuestas investigativas como la que aquí se presenta.

2.2.6. *Compasión*

Etimológicamente, el término *Compasión*, se origina del latín que significa sufrir, aguantar, soportar, tolerar, padecer. Así, en su forma compuesta, significa padecer-con-otro (Diccionariodecenteno, 2019). Por su parte, la Real Academia Española (2001) 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 (2001), el término tiene una significación afin a varios otros vocablos: ‘piedad’, ‘misericordia’, ‘conmiseración’, ‘clemencia’ y hasta ‘simpatía’ y ‘benevolencia’, pues todos estos términos 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.

Desde la prehistoria se ha dado la *compasión*. Para algunos filósofos griegos, la *Compasión* era una participación en el dolor ajeno (otro, prójimo), sin existir lazos de proximidad o familiares. En el cristianismo, la *Compasión* se asociaba con el ‘amor’ o ‘caridad’, se consideró que la *compasión* afectaba a las personas 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*. Fueron muchas las historias de Jesús el Nazareno, que se mostró *compasivo* ante el ser humano, como la parábola de la gran cena, donde Jesús multiplica los panes y peces para dar de comer a miles de personas que lo escuchaban (Evangelio de San Lucas, cap. 14 y 15).

En Caná y Galilea, se celebraba una boda y escaseó el vino, y Jesús mandó a llenar 6 tinajas de agua y las convirtió en vino, para que todos pudieran beber y satisfacer sus necesidades en una actividad social (Evangelio de San Juan, cap. 2). Estas historias para los creyentes constituyeron un milagro y para otros una leyenda. Y así, se narraron historias compasivas como con los pescadores y la tempestad, la historia de Lázaro que sale de su sepulcro, cuando Jesús descendió del monte y un hombre leproso se le acercó y le pidió que lo sanara, al momento Jesús lo tocó y la Lepra que tenía había desaparecido.

En la época moderna, Descartes relacionó la compasión (*la pitié*) como una de las ‘pasiones del alma’, la cual es una especie de tristeza mezclada de amor o buena voluntad hacia los que vemos sufrir o algún mal que se considera indigno. Además, la (*piété*) 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 lo que hay, es una mezcla del amor y una buena dosis de compasión hacia los que vemos sufrir, o los que tengan algún mal injusto.

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 considerar ni siquiera como un bien (Ferrater, 2001). Este estudio no comparte la posición de Spinoza, pareciera que no tuviera sentimientos hacia el prójimo, y como era filósofo y ateo, se vio envuelto en situaciones de destierro por razones religiosas.

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); comparó el ser humano con los animales en razón de los sentimientos, y no estaba lejos de tener la razón.

Luego, el filósofo alemán Arthur Schopenhauer, reduce el amor a la compasión (*Mitleid*) y sostiene que “la compasión es la única que excluye el egoísmo (...) y se ejerce en la experiencia de sufrimiento y carencia del otro; en convertir el sufrimiento del otro en mi sufrimiento” (Ortega, 2007, 117); en esos términos, la compasión no sólo ayuda a aliviar el sufrimiento de las demás personas que lo padecen, sino que es un acto glorioso, sublime.

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, 2001). Esta postura no se comparte para este estudio, en donde la compasión es vista no como una debilidad, sino como un sentimiento propio de los grandes de corazón.

En fin, la compasión ha sido definida y estudiada por distintos autores. Entre ellos, desea aquí mencionarse a Nussbaum (2012), 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. Se refiere a que la compasión pasa a considerarse como una emoción destinada a compartir consigo mismo el sufrimiento de otra persona, de modo que compromete una valoración del sufrimiento ajeno (Nussbaum, 2014).

Según Nussbaum, se puede representar en el propio pensamiento, una situación adversa del otro, que está en sufrimiento y así poder emitir un juicio de valor, que, dependiendo de las necesidades e intereses del otro, así será el valor que se le dé. No es lo mismo dar de comer al hambriento cuando no se tiene la experiencia de haber padecido hambre, que hacerlo cuando ha sentido en carne propia el hambre.

Para la autora, hace referencia a que no se siente compasión por banalidades ni por pérdidas de objetos reemplazables; pero el punto de vista del observador es determinante sobre la valoración que se le ofrezca a determinada situación (Nussbaum, 2008). Por ejemplo, si un estudiante pierde sus cuadernos de estudio y siente mucha tristeza por tal situación, y su compañero no valora que el joven se haya esforzado por copiar todos sus apuntes, estar al día con sus profesores, y consigo mismo, difícilmente se compadecerá por el sufrimiento del que perdió sus apuntes y deberá optar por obtener los conocimientos sobre la necesidad de sensibilizarse, para ser compasivos con el otro.

Para Nussbaum “en la medida en que creamos que una persona se encuentra en una situación dolorosa por su culpa, en lugar de compadecerla lo que haremos será censurarla y reconvienirla” (2008, pp. 350 – 351). Por ejemplo, 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 le roba el celular a una mujer que va caminando, en el momento de huir, es arrollado por un vehículo. En este momento, podría ser un observador compasivo, porque está siendo más grande la acción merecida hacia el delincuente, su vida está en peligro. Aunque de manera inconsciente alguien que evidencia la situación, pueda decir: “bien merecido por lo que hizo”, ahí no estaría siendo compasivo, y estaría fomentando la cultura de la violencia.

En Pedagogía de la alteridad, la ética de la compasión hace referencia a que “la compasión construye una relación ética, es decir, de responsabilidad entre el que compadece y el compadecido, y que sólo queda satisfecho cuando el otro recupera su dignidad, es atendido y cuidado” (Ortega, 2016, p. 21). Es decir, se debe establecer una responsabilidad mutua, entre hacerse cargo del otro y asumir las condiciones de sí mismo, por la condición de vulnerabilidad que se tiene como humanos.

Desde otro ángulo, Halifax (2010) maestra budista zen, manifiesta que la compasión es esa capacidad de ver con claridad la naturaleza del sufrimiento. Es esa habilidad de mantenerse firme y de reconocer también que no somos ajenos a ese sufrimiento. Pero eso no es suficiente, porque la compasión que activa la corteza motora, significa que aspiramos a transformar el sufrimiento. Por lo tanto, la importancia de entender cómo es el sufrimiento del otro, por qué está en situación de vulnerabilidad y así la humanidad y todas las especies del planeta sobrevivirían con dignidad.

También Halifax (2010) hace referencia que la compasión tiene sus enemigos en la sociedad y los enumera: la lástima, la indignación moral y el miedo. Y asegura que el mundo está paralizado por el miedo. Y en esa parálisis, la capacidad de ser compasivos también está paralizada. La mismísima palabra “terror” es global. Y el propio sentimiento de terror es global. Esta maestra analiza cómo la compasión es tan buena para el ser humano y la sociedad, planteando que, con ella, logrará conseguirse un mundo más comprensivo y menos conflictivo y violento.

Según Washburn (2004), el concepto de compasión hace referencia a que “es un sentimiento, una pasión, una virtud, un mandamiento, que está más allá de la justicia; es una debilidad moral, una forma de egoísmo encubierto, una actitud femenil (como la viera Spinoza), contraria a la “naturaleza” más racional de los hombres” (p. 235). Para la presente investigación, esta postura esta se aprecia un poco egoísta ya que se limita la compasión a sitios clínicos, como lo dijera en sus textos que “nada de ello evitaría los desenlaces, sólo hace la vida soportable” (Washburn, 2004, p. 244).

Desde una visión más espiritual, el budista Dalai Lama (2002), concibe la compasión como “el deseo de que los demás estén libres de sufrimiento (...) la que nos inspira a iniciarnos en las acciones virtuosas que conducen al estado del buda, y por lo tanto debemos encaminar nuestros esfuerzos a su desarrollo” (p. 26).

Es decir, se debe promover la compasión para transformar la aflicción en felicidad, desarrollar esta virtud en la mente y corazones y a partir de ahí, ayudar a que los demás hagan lo mismo. Los seres humanos tienen una aspiración: buscar la felicidad y evitar el sufrimiento. Para ello, se debe desarrollar un equilibrio entre lo material y lo espiritual, que le permita promover el amor, la compasión, el diálogo, y el perdón, sentimientos y actitudes que están intrínsecamente en la mente del ser humano, y se necesitan para resolver los conflictos familiares, escolares y sociales. Es urgente promover la compasión para unir lazos de esperanza, reconciliación y paz.

La sociedad entera debe esmerarse porque sus individuos, sean seres dispuestos a preparar sus mentes y sus corazones; prepararse para nuevos retos, desafíos, hacia una nueva manera de ver y sentir. Es importante el crecimiento espiritual, ese que intercede por el amor bueno, que favorece la compasión y el perdón entre los colombianos. Eso depende de cada uno, de su particular capacidad de dialogar, de resolver los conflictos y diferencias, entendiendo que el otro es más importante.

Tipos de compasión.

En este estudio es conveniente clarificar que la compasión es una emoción compleja, donde podemos destacar que existen tres tipos de compasión, la que orientamos hacia nosotros mismos llamada Autocompasión, la que dirigimos hacia otros, o compasión con los próximos y la compasión con los Otros (los que tienen relación con los animales y la naturaleza).

Autocompasión.

La autocompasión es un sentimiento donde uno mismo siente compasión, se auto compadece. El sentir compasión hacia uno mismo significa que honras y aceptas a tu humanidad, implica que, en lugar de ignorar tu dolor, te dices a ti mismo que “esto es realmente difícil, ahora, ¿cómo puedo consolar y cuidar de mí mismo en este momento?, en lugar de juzgarte y criticarte por tus

incompetencias o defectos, la autocompasión implica ser amable y comprensivo cuando te enfrentas a errores personales. Existen muchos beneficios de la autocompasión y consiste en que la persona se siente más feliz, más optimista, desarrolla emociones positivas, disminuye sentimientos de depresión y ansiedad, potencia la curiosidad y el sentimiento de exploración, disminuyendo los niveles de estrés. El ser humano se pone barreras para no sentir la autocompasión porque cree que si se deja de ser autocríticos, el rendimiento de cada quien, disminuirá, los humanos serán más débiles y les invadirá la pena (CERDÁN, 2018).

Hay que distinguir entre compasión y hacerse la víctima. El victimismo del ser humano se sumerge en sus propios problemas olvidándose que los demás tienen también problemas, y sienten que son los únicos que lo pasan mal. No se responsabilizan de nada de lo que les ocurre, ni son capaces de ver su propia situación. La autocompasión le permite al ser humano tomar la perspectiva con nosotros mismos, ver las experiencias de otros que están sufriendo como similares, y luego se da una motivación para seguir (CERDÁN, 2018).

En 2014, se inició en E.U. y Europa el programa MSC -Teacher Training de 6 días de duración, donde un equipo de profesores de alto nivel, se integran con charlas cortas, meditaciones, ejercicios en grupo, intercambio de opiniones y periodos de silencio. Los participantes disponen de materiales para recibir información en Mindfulness y autocompasión. Este programa tiene objetivos de aprendizaje como comprender la teoría sobre autocompasión, profundizando en su práctica personal a la hora de responder a emociones conflictivas con Mindfulness y compasión. El perfil del alumno es aquel que quiera convertirse en profesor del MSC, Teacher Trainees (aprendiz de profesor) y luego enseñar el programa a quienes les gustaría integrarse al Mindfulness y autocompasión en sus actividades profesionales. Sería interesante ser partícipe de estos programas para salir como formador en Mindfulness y Autocompasión. Quienes deseen participar deben

tener hábitos de meditación personal diaria formal y prácticas de autocompasión bien consolidado. Esta participación está sujeta a supervisión y aprobación de los instructores que dirigen dicho programa.

El MSC, es un programa planeado para ser dirigido por dos profesores capacitados, que pueden ayudarse mutuamente y monitorizarlos procesos grupales para satisfacer las necesidades individuales de los participantes, no es una terapia de grupo, es un programa para construir habilidades en autocompasión, por lo que es importante tener formación en salud mental para así crear ambientes de aprendizaje seguro y de apoyo. Este programa desarrolla instructores para que adquieran experiencia y sean mentores antes de impartir el programa. Quien participe debe descubrir el poder de la autocompasión, a través de aventuras de auto-descubrimiento, la bondad hacia uno mismo, la formación en bondad amorosa, ya que la autocompasión los ayuda a calmarse y consolarse, sacando a flote la angustia emocional que ha estado sumergida inconscientemente en el interior, a veces durante muchos años, por lo tanto a veces las emociones salen a la superficie y allí habrá un crecimiento para aceptarlas, y esto es intrínseco al proceso de transformación emocional de la autocompasión.

La autocompasión se debe desarrollar en un ambiente seguro, de confidencialidad, responsabilidad individual, desde un compromiso de la compasión. Esta práctica de la autocompasión deber ser fácil y agradable. Actualmente tanto el *Mindfulness* como la autocompasión son prácticas que están aumentando cada año, y debido a los avances científicos entre la conexión entre compasión y bienestar emocional, se da la necesidad de formar al ciudadano en autocompasión, ya que ésta es el corazón emocional del *Mindfulness*.

La autocompasión está en el vórtice de crecimiento de Mindfulness. Es un término de salud "trending" (Reader 's Digest, 2012) y es un área de creciente investigación. La autocompasión es el

corazón emocional de mindfulness, debido a la impresionante evidencia científica de la conexión entre autocompasión y bienestar emocional, y la necesidad de formación explícita en autocompasión (Formadores)MSC-TT, 2014)

El programa MSC es una manera de hacer ejercicios y guiar meditaciones, por lo tanto, es una forma de “sentirse sentido”, expresiones propias de la autocompasión, y este estudio recomienda que si se va a utilizar este programa se haga a través de profesores cualificados y que hayan enseñado el programa en otras oportunidades, no se puede improvisar, porque se va a trabajar con la salud mental. (Formadores)MSC-TT, 2014).

Por lo anterior, si participamos en estos programas con estudiantes, docentes, padres, madres de familia, y en general la comunidad educativa, veremos la importancia en la rehabilitación de la salud mental y la minimización de los estados de estrés laboral que provocan enfermedades como el síndrome de la fatiga crónica, la fatiga visual, dolor de espalda, problemas gástricos y hasta depresión. (Formadores)MSC-TT, 2014).

La diferencia entre autocompasión y autoestima.

La autocompasión y la autoestima son conceptos relacionados, pero no similares. La autocompasión hace referencia a que las personas sienten compasión por ellas mismas, porque todos merecemos compasión y no porque tengamos ciertas características o virtudes. Entendemos por virtud como la capacidad del ser humano para hacer el bien por ejemplo la Aceptación que se refiere a Aceptarse a uno mismo, esto conduce al bienestar y tiene un efecto positivo en la autoestima y la autoeficacia. De esta manera no nos vemos tal y como somos. La autocompasión no hace referencia a la auto-evaluación. No se compara sino es el sentimiento humano compartido, por lo tanto, no depende de las circunstancias externas sino en la aceptación de uno mismo.

La autoestima se refiere al propio sentimiento de auto-valía, o cuánto nos apreciamos a nosotros mismos, es decir el valor que le damos a nuestras capacidades, a nuestro ser. Lo contrario es la baja autoestima, cuando el ser humano no se quiere a sí mismo y esto conduce a la depresión y falta de motivación. La necesidad de una alta autoestima puede favorecer que ignoremos, distorsionemos u ocultemos nuestros defectos. De esta manera no nos vemos tal y como somos. La autoestima puede cambiar y esto depende de las circunstancias, los éxitos, fracasos y la comparación con los demás.

Para muchos, el concepto de autoestima puede tener connotaciones negativas, porque no hay confianza en sí mismo. La sociedad manifiesta que si alguien tiene muchos logros es porque tiene alta autoestima y confianza en sí mismo. Para autores como Mary Welford, en *El poder de la Autocompasión, Pon fin a la autocrítica y construye la confianza en ti mismo*, describe cuáles son las habilidades y técnicas de comportamiento a través de terapias orientadas en la Compasión contigo mismo, incluso cuando las cosas no van bien, que generarían autoconfianza; en esas terapias se adoptarán actitudes de aceptación de las fortalezas y debilidades, con un fuerte compromiso de cambio: “centrarse en la autocompasión en lugar de en la autoestima, es en realidad la mejor manera de construir una confianza verdadera y duradera” (Welford, 2018).

Compasión con el próximo.

Stefan Zweig, escritor, biógrafo, filósofo, activista social Austriaco, judío siglo XIX, viajero que al presenciar los horrores de la I guerra Mundial, se incorporó al servicio militar y sirvió en los Archivos Austríacos del Ministerio de Guerra, habiendo sido testigo de los horrores del conflicto, sufrió un gran cambio y escribió en contra de la intervención de Alemania en la I guerra mundial. Escribió novelas cortas, relatos, biografías ensayos políticos y literarios y piezas de teatro que fueron bien recibidas por el público. Adoptó una postura pacifista y creyó hasta el final, la

necesidad de una Europa unida. Huyó del holocausto para Brasil y desde allí sintió un profundo dolor de patria.

En una de sus novelas “Impaciencia del corazón”, conocida como “La piedad peligrosa”, relata la historia de Edith una joven que sufría de parálisis crónica y se enamoró de un teniente y joven oficial Anton Hofmiller, éste sólo tuvo compasión por la joven Edith, decidió ocultar sus verdaderos sentimientos y le hizo tener esperanzas de una pronta recuperación, incluso llegó a comprometerse con ella y no reconoció su noviazgo en público.

Luego se refugiará en la guerra y regresará como un héroe, donde Sweig, detalla con crudeza la naturaleza humana. Allí describió la compasión: “Existen dos clases de compasión. La cobarde y sentimental que, en verdad no es más que la impaciencia del corazón por liberarse lo antes posible de la emoción molesta que causa la desgracia ajena, aquella compasión que no es compasión verdadera, sino una forma instintiva de ahuyentar la pena extraña del alma propia”. Y sobre la otra compasión: “La otra, la única que importa, es la compasión no sentimental pero productiva, la que sabe lo que quiere y está dispuesta a compartir un sufrimiento hasta el límite de sus fuerzas y aún más allá de ese límite”.

Cuando Zweig huía de los nazis, se refugió en el Brasil y desde allí estuvo al tanto de las noticias y se enteró que los nazis avanzaban por el medio oriente y Asia y le produjo una sensación de fatalidad, creía que nunca podría ser libre de miedo, sintió que no era capaz de identificarse con el yo de su pasaporte ni el yo del exilio, escribió en su nota al suicidarse junto a su esposa “Sólo somos fantasmas o recuerdos, estoy agotado por largos años de vagabundear sin hogar, no tenemos presente ni futuro ... Decidimos, enlazados por el amor, no dejarnos el uno al otro”.

Según la *National Geographic*, España, y para los estudiosos, Jesús de Nazaret fue un predicador judío que vivió en Galilea y Judea en el siglo I, y fue crucificado en Jerusalén, bajo el

gobierno de Poncio Pilatos. Para los creyentes es el hijo de Dios, para los incrédulos es una leyenda, y para otros, Jesucristo fue un revolucionario social que, en sus pocos años de vida, pretendió cambiar el quehacer, el convivir de las personas de su época. Impartía doctrinas como la fe religiosa, con bautizos en el río Jordán, historias del buen samaritano, donde Jesús pone al buen samaritano como ejemplo de amor al prójimo, de Compasión hacia el prójimo.

Algunos consideran inexistente la figura de Jesús, la mayoría confirman su existencia, es un personaje histórico que dejó muchas enseñanzas con sus doctrinas, parábolas e historias. Muchos estudiosos imaginan a Jesús como un joven artesano trabajando en Séforis y cuestionando los valores de la época, y la religión que había recibido de su familia (Espinosa, 2013).

Jesús ha sido el personaje más admirado desde lo espiritual en casi todo el mundo, también por causa suya ha habido muchas guerras, muchos conflictos. Jesús “tenía un corazón compasivo para los demás. De hecho, no vino a ser servido, sino a servir y dar su vida en rescate por muchos, por nuestra redención” (Mateo 20, 28). Podemos creer sin temor a equivocarnos que Jesús con sus obras, con sus actos compasivos porque era todo bondad, con sus actos de fe ha sido la inspiración de millones de personas en el mundo que se sienten identificados espiritualmente.

Capítulo III: Metodología de la Investigación

3.1. Enfoque de la Investigación

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.

Partiendo de estas consideraciones, se adoptó el enfoque cualitativo ((Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), en su dimensión participativa. La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, puesto que pretende ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva (Martinez, 2011). Se trata de una investigación de corte cualitativo, en su dimensión participativa; decisión que se fundamentó en las siguientes características:

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

- **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.

Para el desarrollo del mismo, se pretendió aportar en la comprensión y transformación de prácticas pedagógicas de paz, desde contextos situados y siguiendo los lineamientos conceptuales de la ética del cuidado como apuesta que posibilita la valoración de las diferencias y el reconocimiento de la pluralidad.

En esa línea, los alcances cualitativos previstos con este trabajo son:

- Reconocer y visibilizar la voz de quienes hacen parte del proceso de investigación. En este sentido el trabajo se desarrolló como un diálogo de voces y saberes y no una imposición de la mirada y el saber de los investigadores.
- 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
- Identificar y fortalecer las prácticas que contribuyen a estrechar lazos en la vida con los otros.
- Valorar y reconocer los saberes propios y acciones de los integrantes de las comunidades educativas participantes en este estudio maestros en relación con el fortalecimiento de la cultura empática.

3.2. Tipo de Investigación

Siendo coherentes con el enfoque cualitativo, este estudio cuenta con las características propias del tipo de investigación crítico social. Se esfuerza por alcanzar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene, fundados en la indagación, la obtención de datos y la comprensión de la realidad en la que se inserta el estudio (Melero, 2012).

Siguiendo a Melero (2012), el paradigma crítico social incluye a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos, y de ser generadores de cambio. Por ello, la Investigación Participativa, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social.

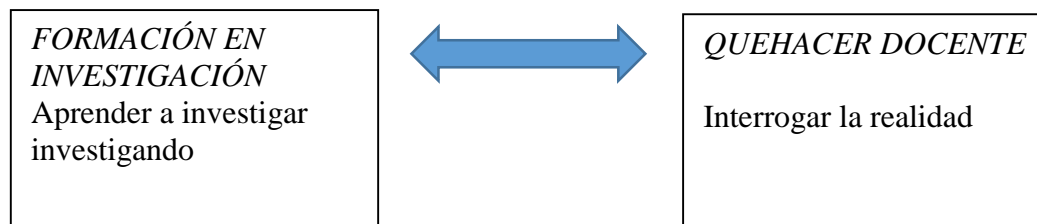
3.3. Diseño de Investigación

El diseño metodológico que respalda el presente estudio, se inclina por el ofrecido desde la investigación-intervención, en la medida en la que centra su interés en grupos poblacionales y proyecta en ellos, acciones colectivas o individuales, sumado a la generación del conocimiento pertinente (Gómez y Taracena, 2014) que lleve a los participantes a un grado de renovación, con el cual el problema detectado comience a ser tratado.

Se sostiene, con este tipo de diseño, un claro interés porque exista un diálogo entre la teoría de la investigación, y la praxis en sí; por ello es factible acogerlo en escenarios educativos en donde sus participantes permiten que sus actitudes y procesos sean observables. Desde luego, se trata de un diseño con el cual quien investiga aprende a investigar, solo investigando; de ahí que se den las siguientes etapas:

Formar para investigar. Dado que se trata de un macroproyecto de investigación en el marco de una Maestría, se busca desde la formación epistemológica de los estudiantes, dotar de sentido y significado las prácticas y el quehacer del docente en la escuela, en relación a la paz. Se generó un proceso en el cual se estableció un diálogo entre la teoría de la investigación y la praxis. Los

vínculos entre el proceso de formación en Investigación y el quehacer docente de los investigadores en formación, se expresa en el siguiente gráfico:



Interrogar la praxis pedagógica en el proceso de formación-investigación, propuesto en la anterior etapa, permitió identificar problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos, potencialidades en asuntos relacionados con el fortalecimiento de la cultura empática. A partir de las problemáticas encontradas en la fase anterior, las cuales no deben ser leídas como dificultades, sino como vacíos y oportunidades de fortalecimiento, se propuso la creación de acciones y prácticas pedagógicas, las cuales serían desarrolladas en los ambientes de formación.

Las problemáticas identificadas dieron lugar al diseño de iniciativas pedagógicas de manera creativa y estética para incidir, aportar y apoyar los procesos de comprensión e interpretación requeridos en los ambientes de aprendizaje en asuntos de paz. El eje del trabajo fue **pedagogía del cuidado para la paz**, orientado al fortalecimiento de la Cultura empática atendiendo a las dimensiones: Relacional, Comunicativo, Estético-cultural, Narrativo y Sensibilidad.

Intervención. A partir del proceso de problematización, unido a la apuesta creativa y estética diseñada, la cual fue elegida en razón de su aporte en los ambientes de aprendizaje, se procedió a la implementación en contextos situados (en este caso la Institución Educativa INEM de Neiva), de las acciones y prácticas pedagógicas previamente diseñadas, pero abiertas a seguir en construcción.

Sistematización. Las acciones y prácticas pedagógicas creadas desde la fase anterior se aplicaron y se sistematizaron siguiendo los presupuestos de la pedagogía crítica y la educación

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

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

3.4. Actores de la experiencia

Esta población hace referencia a los actores que hicieron posible esta investigación; se trata de los 20 estudiantes de la sección 801/2019 de la Institución Educativa INEM, Julián Motta Salas, ubicada en la Comuna Uno de la ciudad de Neiva – Huila (Colombia).

3.5. Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos de recolección de la información, hacen referencia a los recursos que acuden los investigadores para recoger información y datos relacionados con el tema de estudio. Para la presente investigación, se sostuvieron como los instrumentos principales, los talleres en sí, las entrevistas, la observación de actitudes de los participantes, aspectos culturales, percepciones

intrínsecas y extrínsecas, relaciones y consideraciones pertinentes para hacer el análisis, y el análisis de estudio de casos.

3.6. Procesamiento de la información

Esta etapa se desarrolló en dos momentos:

- Sistematización de la información recolectada en los talleres.
- Sistematización de la experiencia vivida. En el primer momento el propósito era identificar

los principales patrones comunes con relación a los saberes sobre Compasión, Para ello se sugirió el procedimiento del análisis inductivo o de textos libres el cual implicó la reducción del texto en códigos.

Siguiendo a Fernández et al. (2010), los pasos fueron:

- **Recolección de la información:** Ésta se dio a través del registro sistemático de notas de campo recogidas en los talleres, la obtención de documentos escritos, orales, guías, talleres de diversa índole, y de la realización de entrevistas, y observaciones.
- **Captura, transcripción y ordenamiento de la información:** La captura de la información se hace a través de diversos registros electrónicos, grabación de audio, visual. En el caso de documentos, a través de la recolección de material original, o de la realización de fotocopias o el escaneo de esos originales. Y en el caso de las notas de campo, a través de un registro en papel mediante notas manuscritas.
- **Codificar la información:** Este paso consiste en separar y agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por quien investiga, o los pasos o fases dentro de un proceso (Hernández et al., 2010). Los códigos, asignaron unidades de significado a la información obtenida durante la investigación. El agrupamiento de los trozos de información posibilitó la elaboración de conclusiones.

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

3.7. Elementos éticos del estudio

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

Se tomaron medidas de comprensión y contención emocional para prevenir lesiones a la integridad física, psicológica y social de las personas que participaron de la investigación. Se obtuvo el consentimiento de los docentes y acudientes para el desarrollo de los respectivos talleres.

Capítulo IV: Hallazgos

4.1. Descripción de Actores y Escenarios

A continuación, se presenta la caracterización de los estudiantes de la sección 801/19 de la institución educativa INEM “Julián Motta Salas” de Neiva.

4.1.1. Datos de identificación

La mayoría de los actores sociales, se ubican en el estrato socio-económico 2; algunos pertenecen al 3, unos pocos al 1; muchos estudiantes no aparecen con Sisbén, son pocos los que tienen; la mayor parte de los estudiantes no están dentro del programa estatal Familias en Acción, algunos sí lo están. En el programa Red Unidos, no hay estudiantes; Son muy pocos los estudiantes en condición de desplazados, la mayoría no son desplazados; ningún estudiante pertenece a la población afrodescendientes, a excepción de uno. Sólo un estudiante es de descendencia indígena; ningún estudiante es extranjero; la mayoría de los estudiantes pertenecen a las comunas 9, 2 y 1, en este orden, los demás, los demás, se distribuyen en otras de las diez comunas.

La Red de Apoyo Familiar.

La mayoría de madres de familia son amas de casa, le sigue empleadas, pocas independientes y están en edades de 30 a 50 años, algunas pocas de 20 a 30 y con más de 50 años; en grado de escolaridad de las madres, la mayoría son bachilleres, luego en menor cantidad son universitarias y otras pocas con primaria; En cuanto al estado civil de las madres, la mayoría son casadas, otras en unión libre y muy pocas se declaran solteras.

El Padre de Familia, en su ocupación la mayor parte son empleados, luego en menor cantidad son independientes y están en una edad entre los 30 a 50 años, otros pocos con más de 50 años y

pocos entre 20 a 30; el grado de escolaridad de los padres corresponde a que la mayoría son bachilleres, algunos universitarios y muy pocos con primaria; en cuanto al estado civil de los padres la mayoría son casados, algunos pocos en unión libre y un soltero; en la casa la que orienta las tareas a los niños, la mayor parte es la mamá, el papá en menor cantidad, le siguen los hermanos y familiares.

Los Estudiantes comparten y dialogan en su mayoría de veces con la mamá, seguidos del papá y los hermanos, en una cantidad mínima con familiares y vecinos; el conciliador más grande es en su gran mayoría la mamá, seguido del papá, en cantidad mínima los hermanos, la madrastra o padrastro, familiares, y vecinos; la comunicación con mamá es excelente y con algunos estudiantes es regular; con algunos estudiantes la comunicación con papá es Excelente, con algunos estudiantes es regular y nula; la mayoría de estudiantes tienen de 1 a 2 hermanos; la mayor parte de los estudiantes ocupan el lugar 1 y 2 entre los hermanos, algunos pocos ocupan el lugar 3 y 4.

Los estudiantes actualmente viven en su gran mayoría con la mamá, le siguen un poco menos con el papá y los hermanos, y pocos viven con los abuelos, abuelas, tíos, primos, hermanastro, madrastra o padrastro y demás personas; en cuanto al aporte económico el que más le aporta al estudiante es el papá, seguido de la mamá, le aportan poco madrastra o padrastro, hermanos, primos y demás; los ingresos de los padres o acudientes de los estudiantes están entre 800.000 y 1.500.000 la mayoría, muy pocos con ingresos mayores de 3 millones, y algunos pocos con ingresos entre 250.000 a 500.000.

Contexto socioeconómico.

- **La Vivienda.** La mayoría viven en casa propia, algunos viven en arrendamiento, muy pocos amortizados y en invasión; en cuanto a los servicios públicos la mayoría de los estudiantes poseen energía, acueducto, TV cable, alcantarillado, internet, teléfono, celular.

- **Área escolar.** Los años de permanencia en el INEM de la mayor parte de los estudiantes son de 3 años, seguido de 1, 2 y 6 años pocos los estudiantes. En cuanto a los años de repitencia o aprobación no aparece la información.

- Para llegar al colegio la mayoría de los estudiantes utilizan la moto, le siguen en gran parte en bus, carro particular, le siguen en mínima cantidad en taxi y a pie; las materias que más les agradan a los estudiantes son: Educación física, dibujo, matemáticas, música. Otras materias en menor cantidad: Sociales, ética, inglés, ciencias naturales, lengua castellana, química, religión y técnicas; los servicios que más emplean la mayoría de los estudiantes en el colegio son los espacios deportivos, casetas, refrigerio, biblioteca y algunos en zona de los almuerzos.

- **Red Social.** Los estudiantes en su tiempo libre lo que más hacen es: chatear, ver televisión, escuchar música, estudiar, salir a la calle, practicar deporte, leer; los temas de mayor interés son la música, los deportes, entretenimiento, con menor interés la farándula y la política; la mayor cantidad de amigos los tienen en el colegio y en su barrio, otros estudiantes manifiestan tener sus amigos en barrios aparte de donde vive y virtuales y sólo un estudiante que dice no tener amigos.

4.1.2. Características de los actores

- E1: La niña nació en Neiva el 05 de agosto de 2006. Vive en el barrio Chapinero (Comuna 3). La ocupación de la madre es profesora, la del padre es diseñador gráfico. Convive con su papá, mamá y hermano. Es puntual cuando llega a clase. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Es alérgica al maní. Cuando pequeña le dio varicela.

- E2: El niño nacido en Guadalupe (Huila) el 16 de marzo de 2006. Su tipo de sangre es RH (O+). Vive en el barrio Santa Bárbara. Estrato 2. La ocupación de la madre es empleada, la del

padre empleado. Número de hermanos 3, lugar entre hermanos 3. Convive con su papá, mamá y hermanos. Es colaborador, llega puntual a la clase. En su sistema de salud tiene la EPS: Nueva EPS. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica en horario extraclase, el fútbol, y el aseo. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase, amistad y respeto. Estado de salud: con gripa y en escrito manifiesta que le duele un pie.

- E3: El niño nacido en Neiva el 03 de abril de 2006. Vive en el barrio Kennedy (Comuna 5). Estrato 2. La ocupación de la madre es servicios varios, la del padre servicios generales. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos 3. Convive con su papá, mamá y hermanos. Tiene el servicio de salud EPS: SaludCoop. Es colaborador. De regular rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica extraclase el futbol, y el aseo. De regular rendimiento académico. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Bueno.

- E4: Es una niña extrovertida, líder en su grupo, le gusta el teatro. La niña nacida en Neiva el 10 de abril de 2005. Su tipo de sangre es RH (O+). Vive en el barrio Cipreses (Comuna 2). Estrato 1. La ocupación de la madre es comerciante, la del padre comerciante. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos 1. Convive con su papá, mamá y hermanas. Es colaboradora, puntual, amistosa y cariñosa. Su sistema de salud es la EPS: Comfamiliar. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica extraclase el futbol, y el aseo. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase y es amable. Estado de salud: Bueno.

- E5: El niño nacido en Neiva el 19 de julio de 2005. Vive en el barrio Villa Milena (Comuna 2). Estrato 2. La ocupación de la madre es auxiliar de enfermería, del padre es

independiente. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos 3. Convive con su papá y mamá. Es colaborador. De regular rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9°.

Actividades que practica extraclase el fútbol. Es un niño inquieto, extrovertido, por lo tanto, debe mejorar el comportamiento y disciplina. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase, amistoso, colaborador. Estado de salud: Bueno.

- E6: La niña nacida en Neiva el 24 de octubre de 2005. Vive en el barrio Cábulo (Comuna 2). Estrato 2. La ocupación de la madre es ama de casa, la del padre es independiente (empresa). Número de hermanos 3, lugar entre hermanos 1. Convive con su papá, mamá y hermanos. Es responsable, ordenada, colaboradora y puntual. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica extraclase el fútbol, y también en otras manifestaciones culturales como las danzas. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Infección en el estómago.

- E7: La niña nacida en Neiva el 21 de febrero de 2007. Vive en el barrio los Alpes (Comuna 8). Estrato 1. La ocupación de la madre es ama de casa, la del padre es mecánico. Número de hermanos 1, lugar entre hermanos 1. Convive con su papá, mamá y hermano. Es aseada, ordenada, tiene un espíritu de liderazgo y es puntual. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica extraclase el fútbol, y en otras manifestaciones Culturales como la Danza. Tiene amistades buenas y es responsable.

- E8: La niña nacida en Neiva el 10 de noviembre de 2006. Reporta que pertenece a un tipo de sangre RH (O+). Vive en el barrio Puertas del Edén (Comuna 9). Estrato 1. La ocupación de la madre es hogar, la del padre es vigilante. Convive con su papá, mamá y hermano. Es alegre, colaboradora y respetuosa. Tiene un servicio de salud una EPS de Cafesalud. De buen

rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase, es una niña muy sociable. El estado de salud es bueno.

- E9: La niña nacida en Neiva el 02 de marzo de 2006. Reporta que pertenece a un tipo de sangre RH (A+). Vive en el barrio Canaima (Comuna 6). Estrato 2. La ocupación de la madre es docente, la del padre es Ing. Agrícola. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos la mayor. Convive con sus mamá, abuelos, tío y hermana. Tiene la EPS. llamada Nueva EPS. Es De buen rendimiento académico, comportamiento aceptable, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica extraclase, las Deportivas, culturales, trabajo comunitario, y aseo. Es una niña que debe mejorar el comportamiento y disciplina. Es colaboradora. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Bueno.

- E10: La niña nacida en Neiva el 28 de marzo de 2005. Vive en el barrio Acrópolis (Comuna 1). Estrato 3. La ocupación de la madre es empleada, la del padre es Ing. Civil. Número de hermanos 1, lugar entre hermanos la 2ª. Convive con su mamá y hermano. Es buena, colaboradora y con gran liderazgo. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica: Deportivas y culturales. En ocasiones debe hacer mejor uso al porte del uniforme. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Bueno.

- E12: El niño nacido en Neiva el 04 de noviembre de 2006. Tiene un tipo de sangre RH(O+). Vive en el barrio Villa Marcela (Comuna 9). Estrato 1. La ocupación de la madre es enfermera, la del padre es soldador. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos 2. Convive con su mamá y hermanos. Es colaborador, puntual y ordenado. Tiene un servicio de salud llamado EPS. Cafesalud. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin

deber asignaturas. Actividades que practica extraclase el futbol, y el aseo. Tiene un comportamiento excelente, es respetuoso, cariñoso y buen compañero. Estado de salud: Presentó una situación de ligamentos en su rodilla.

- E13: El niño nacido en Neiva el 16 de agosto de 2006. Tiene un tipo de sangre RH (O+). Vive en el barrio Santa Rosa (Comuna 9). Estrato 2. La ocupación de la madre es hogar, la del padre es militar. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos 2. Convive con su papá, mamá y hermanos. Posee un servicio de salud EPS. Sanidad Militar. De regular rendimiento académico, comportamiento aceptable, no promovido y debe repetir grado 8^a. Actividades que practica: el futbol y el aseo. Debe ser responsable con sus obligaciones. Es respetuoso. Colaborador, Bueno. Estado de salud: Bueno.

- E14: El niño nacido en Neiva el 07 de marzo de 2007. Tiene un tipo de sangre RH (A-). Vive en el barrio el Paraíso (Comuna 9). Estrato 2. La ocupación de la madre es hogar, la del padre es conductor. Número de hermanos 3, lugar entre hermanos 4^o. Convive con su papá, mamá y hermanos. Es ordenado y responsable. EPS: Comfamiliar. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9^o sin deber asignaturas. Actividades que practica: el futbol, y el aseo. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Bueno.

- E15: La niña nacida en Neiva el 27 de marzo de 2006. Tiene un tipo de sangre RH (A+). Vive en el barrio Ciudadela Yuma (Comuna 1). Estrato 2. La ocupación de la madre es asesora de belleza, la del padre, docente. Número de hermanos 1, lugar entre hermanos 2^o. Convive con su papá, mamá y hermano. Es colaboradora, ordenada y puntual. Tiene el servicio de salud EPS: EMCOSALUD. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9^o sin

deber asignaturas. Actividades que practica el Gym, y el aseo. No disfruta de unas buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Visión, miopía y astigmatismo.

- E16: El niño nacido en Neiva. Tiene un tipo de sangre RH (O+). Vive en el barrio Campos de Venecia (Comuna 1). Estrato 2. La ocupación de la madre es docente, la del padre es comerciante. Número de hermanos 2, lugar entre hermanos 1. Convive con su papá, mamá y hermanos. Es ordenado, puntual y colaborador. Tiene un servicio de salud EPS: Cafesalud. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica: el futbol; y otras manifestaciones culturales como en las artes, teatro, folclor y el aseo. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Bueno.

- E17: El niño nacido en Neiva el 05 de marzo de 2006. Tiene un tipo de sangre RH (O+). Vive en el barrio Las Américas (Comuna 8). Estrato 2. La ocupación de la madre es hogar, la del padre es mesero. Número de hermanos 1, lugar entre hermanos el 2°. Convive con su mamá, papá y hermano. Es ordenado. Tiene un servicio de salud EPS. Comfamiliar. Es de Bajo rendimiento académico, comportamiento bueno, no fue promovido debe repetir grado 8°. Debe ser responsable con sus obligaciones escolares. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: No ve bien de lejos.

- E19: La niña nacida en Neiva el 29 de agosto de 2006. Tiene un tipo de sangre RH (A+). Vive en el barrio Las Mercedes (Comuna 1). Estrato 2. La ocupación de la madre es enfermera, la del padre es electricista. Número de hermanos 1, lugar entre hermanos último. Convive con sus abuelos, tíos y hermana. Es puntual, En Lengua castellana tiene buena ortografía. Tiene el servicio de salud EPS. Comfamiliar. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovida a grado 9° sin deber asignaturas. Actividades que practica en lo Cultural, y el aseo. Es

recomendable que mejore el comportamiento. Las relaciones interpersonales son regulares, pero posee buenas amistades. Estado de salud: Bueno.

- E20: El niño nacido en Neiva el 18 de abril de 2007. Tiene un tipo de sangre RH (O+). Vive en el barrio Santa Rosa (Comuna 9). Estrato 2. La ocupación de la madre es empleada, la del padre es independiente. Número de hermanos 1, lugar entre hermanos 2°. Convive con su papá, mamá y hermano. Es ordenado, colaborador, participativo, inteligente, puntual y con buen comportamiento. Tiene un servicio de salud de la EPS: Cafesalud. De buen rendimiento académico y disciplinario, fue promovido a grado 9° sin deber asignaturas. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase. Estado de salud: Miopía y astigmatismo, le hicieron una operación en el ombligo por una hernia y ha tenido varicela.

4.2. Las voces de los niños y las niñas: saberes y prácticas sobre la compasión

En esta sección del capítulo de resultados se comparten las voces de los niños, específicamente relacionadas con los saberes y prácticas en relación con la compasión. Se recuerda que la compasión es vista como la manera en la cual participamos del sufrimiento del otro. Como se mencionó anteriormente, para la realización de este texto descriptivo, se siguió el método del análisis inductivo.

El procedimiento del análisis inductivo o de textos libres, implicó la reducción del texto en códigos (Álvarez-Gayou, 2005); Miles y Huberman (1994); Rubín y Rubín (1995). Posteriormente se agruparon los códigos en tendencias descriptivas. La presentación se hace de la siguiente manera: En primera instancia, se mencionan las tendencias identificadas y luego se muestra el relato de los niños del cual surge la tendencia.

4.2.1. Los sentires compasivos

En primer lugar, los niños y las niñas expresaron sentimientos asociados a la compasión o relacionados con esta. Entre estos sentimientos están: Sentir Felicidad al observar prácticas de

cuidado en situaciones de vulnerabilidad “felicidad al saber que el gatito está bien, cuidándolo con buenos dueños, ahí alimentándolo” (E20, L.82) y en “Cuando el león se fue a comer sus vegetales” (E13, L.163-165). También se encontró la alegría. La alegría se expresa cuando los niños y niñas evidencian en la situación mostrada una mejoría de la situación de peligro:

“felicidad al saber que el gatito está bien, cuidándolo con buenos dueños, ahí alimentándolo”;
“alegría, al saber que el gatito se recuperó y tiene otra familia” (E20, L.82).

Otra sentimiento vinculado, es la lástima, la cual experimentan ante la indefensión de los seres vivos en situaciones de peligro: *“Sentí alegría y lástima cuando lo vi que lo rescataron porque estaba muy indefenso, sino fuera por la persona que lo alimentó, él ya habría muerto”* (E20, L.83-84) y *“sintió lástima porque el señor había lastimado al perrito”* (E20, L.83-84).

Los niños y las niñas participantes vinculan a la compasión sentimientos de tristeza ante el abandono y la indefensión “tristeza porque él (gatico) estaba solo apenas había nacido, estaba indefenso contra todas las cosas de la naturaleza, como la lluvia, otros animales que lo podrían haber comido” (E13, L.86-89).

La tristeza aparece también en situaciones en las cuales se comparan las condiciones de vida entre los niños y se aprecia la vulnerabilidad de los otros: *“Yo sentí ...tristeza porque uno prácticamente se puede decir que lo tiene todo en comparación con otros, le entra a uno una emoción así”* (E7, L.17-20). Y en “tristeza al ver que el señor al principio no le importó el perrito porque quería seguir practicando sus ejercicios y le lanzó la pelota, y el perrito se accidentó” (E8, L.36-38).

Otra de las expresiones de tristeza se vivencia al despilfarro, a la inequidad que se evidencia en el inadecuado aprovechamiento de los recursos que unos tienen y otros no: *“sentí tristeza porque uno no aprovecha lo que tiene, o lo bota o lo desperdicia sabiendo que hay personas que lo pueden aprovechar mejor de lo que lo aprovecha uno, hay personas que anhelarían tener lo*

que nosotros tenemos en estos momentos y nosotros lo estamos desperdiciando” (E12,L.20-25)

“...y no nos damos cuenta que hay personas que necesitan y no tienen y nosotros que tenemos no lo cuidamos ni lo aprovechamos” (E6, L.48-51).

“Siento tristeza al ver a la señora sacando comida de la basura para darle a sus hijos y que muchas personas desperdician la comida cuando otras personas la necesitan y tenemos que darle gracias a Dios para que nunca nos falte la comida” (E8, L.72-75).

La tristeza aparece ligada también a la situación de deterioro ambiental del planeta. Aquí la compasión muestra el reconocimiento del planeta como un ser vivo, sintiente frente al cual se mueven sentimientos de sufrimiento: *“Me da tristeza que no valoramos lo que tenemos y no cuidamos lo único que tenemos que es nuestra casa la tierra mire como la tenemos de contaminada, sucia todo porque nos da pereza no tirar la basura en las canecas” (E6, L.48-51).*

En estos relatos los niños y niñas mencionan otras emociones vinculadas al deterioro ambiental esta vez ligadas a los efectos sobre los seres humanos. En este sentido la compasión muta de los seres vivos a los congéneres: *“Siento Tristeza, dolor, amargura porque muchas veces no sabemos cuidar los ríos y el agua y arrojamos basuras cuando hay mucha gente que los necesita; tristeza al ver como no cuidamos y damos la mano a los niños que lo necesitan y arrojamos basuras, botamos comidas, residuos a los ríos” (E4, L.41-47).*

La tristeza como expresión de participación del sufrimiento del otro aparece también cuando se observa niños de su edad realizando actividades de los adultos. En esta expresión además de la tristeza se activa el deseo de ayuda, *“Yo veo un niño trabajando y cargando cemento. Yo sentí tristeza porque el niño está trabajando en vez de estar estudiando para su educación y tener un buen trabajo de grande, yo pudiera ayudarlo en darle una educación y darle comida, un hogar” (E13, L. 64-67).*

En otros el sentimiento de tristeza cambia a la expresión de amargura “Amargura al ver como sufren muchas personas y nosotros muchas veces no valoramos lo que nos dan nuestros padres y algunos niños quisieran tener unos padres para ser felices” (E4, L.46-47).

Otra de las expresiones de tristeza está relacionado con el dolor ajeno, cuando se da el arrepentimiento por la actuación indebida con un ser vivo indefenso, como se evidencia en el relato: “y él sintió como que se arrepintió”. (E14, L.78) y en “Ella demuestra la compasión mediante el diálogo y la tolerancia y a la hora de juegos en la escuela, leyendo, etc. Y pues se hizo muy amiga del niño en silla de ruedas” (E 14, L. 55-57).

Las emociones ante el sufrimiento de los demás se expresan también como indignación; “Me da indignación al saber que hay muchos niños en la calle y lo más triste es que no tienen un hogar o familia o que alguien le de afecto” (E16, L.53-54).

Los niños reconocen la injusticia como activador de la compasión “Sentí algo de injusticia cualquiera que lo vea pareciera como si estuviera trabajando y eso no es justotambién sentí algo de tristeza porque es apenas un niño y tiene que cargar eso...” (E20, L.68-70).



Figura 1. Sentires compasivos

Fuente: Elaboración propia, Osorio y Cabrera (2019) para este estudio.

4.2.2. Prácticas compasivas

En estas situaciones de sufrimiento de otros niños y niñas se activan prácticas compasivas hacia la solución de la situación; por ejemplo, recurrir a la autoridad: “... *la forma en la cual vemos para solucionar es buscar a sus padres o dejarlo a cargo de la policía*” (E20, L.71).

“*Siento tristeza, siento solidaridad ya que hay varias personas que viven en esas condiciones y uno que al lado de ellos lo tiene todo. Da indignación que no tienen ropa, aguantan hambre y tienen muchas necesidades*” (E5, L. 55-57).

Los niños y niñas reconocen la compasión en la acción de remediar la situación de otra persona, lo cual vincula esta emoción con la ayuda al necesitado: “*El señor está pidiendo a las personas que le ayuden que le colaboren como por la comida o alguna ropa, La señora le da compasión y le ayuda con unas cositas, el señor se alegra y la señora también porque ayuda a otra persona que lo necesita más que nosotros, que no tienen tanta comodidad, que se la pasan todos los días buscando, aunque sea una migaja de comida y la señora seguro tuvo como una alegría por darle eso, y el señor muestra una sonrisa más para vivir*” (E11, L.86-91).

La compasión aparece vinculada a la acción en la retribución futura de las acciones y a la ayuda a otros. “nosotros podemos hacer el intento de ayudar a los otros porque nosotros desaprovechamos las oportunidades que nos dan y no sabemos cómo nos puede ir más adelante también tenemos que tener compasión a los que necesitan ayuda y poder hacer un esfuerzo para que la humanidad pueda ayudar en una fundación que ayude a los niños que necesitan educación y un hogar” (E10, L.96-101).

Otra de las acciones vinculadas a la compasión es aliviar el sufrimiento: “Mi abuela tenía cáncer, y ...le dijeron que ya no tenía cura y por eso la llevaron a la casa para que estuviera con la familia, y pues yo hice algo muy bonito que fue que la cuidé, le daba masajes, la acariciaba, le demostraba lo que realmente ella era para nosotros, y entonces” La niña llora” (E6,

L.110-117), en E12: “... cuando mi abuela le dio una crisis que la hizo convulsionar y al pedir ayuda para llevarla al hospital para que le formularan un medicamento, hicimos lo posible y lo necesario para ayudar a mi abuela” (L. 286-288), y en E17: “... en la familia se ayuda mucho más, a mi abuelita más que ahora está enferma” (L. 296).

La compasión también aparece en algunas acciones que se realizan en el colegio así aparece la tendencia: Hechos compasivos en colegio, con aliviar la necesidad del otro. En los relatos aparece la tendencia ayudar a los otros que recoge los códigos abiertos:

“cuando han hecho recolecta para el bus”, “algunos estudiantes le dan comida a los perros que están en la calle”, “hay compasión cuando los profesores le suben las notas escolares a de 2.9 a 3.0” y “otra estudiante dice que hay compasión cuando le da de comer a su compañera”. “... explicar o ayudar a los compañeros con los ejercicios en las clases” (L. 290-291).



Figura 2. Prácticas compasivas

Fuente: Elaboración propia, Osorio y Cabrera (2019) para este estudio.

4.2.3. Activadores de la compasión

Son los mecanismos que hacen posible que se activen automáticamente los sentimientos hacia la compasión.

Por lo anterior, los niños y niñas participantes expresaron sentimientos al observar el sufrimiento del otro que está en situación de riesgo, como se evidencia en el relato: “sentí tristeza al ver aquel niño que sufría en la calle e identificó que era abandonado, huérfano, pobre, vive en la calle” (E8, L.227-228).

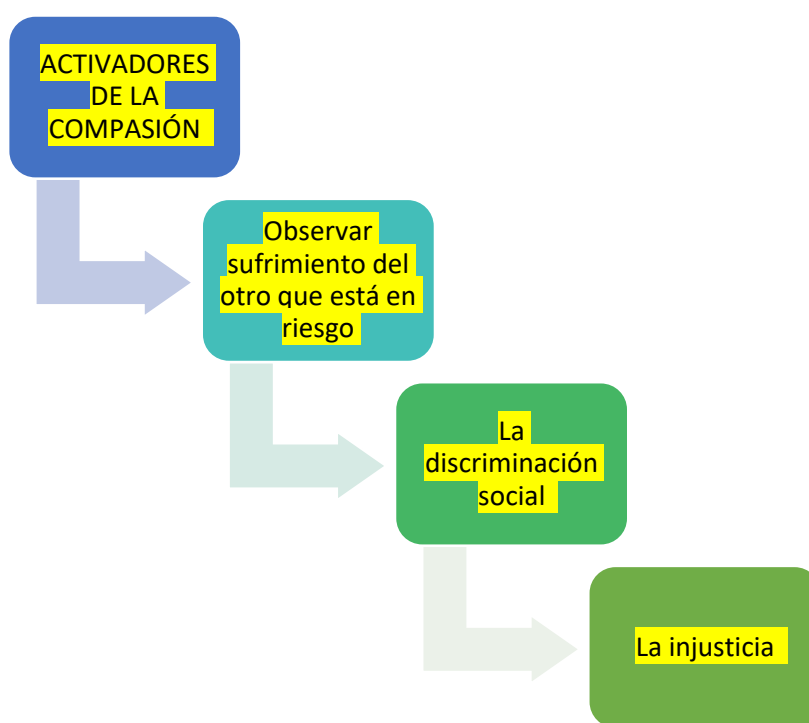


Figura 3. Activadores de la compasión

Fuente Elaboración propia, Osorio y Cabrera (2019) para este estudio.

Otro activador que hizo posible que los niños y niñas expresaran sus sentimientos asociados a la compasión cuando experimentaron la discriminación social, que se evidencia cuando niños son rechazados por otros niños y se asocia a la inequidad por falta de oportunidades para acceder a bienes y servicios y de un trato diferente, como se muestra en el relato: “sentí tristeza porque

todos los niños rechazaban y fastidiaban a Jacinto por no tener nadie quien lo cuidara, lo acompañara, lo molestaban ... (E12, L.252-253).

También reconocieron los niños y niñas como activador de la compasión, cuando reconocen la injusticia en otros niños que son vulnerables y están en situación de riesgo, como se evidencia en el relato: *“Sentí algo de injusticia cualquiera que lo vea pareciera como si estuviera trabajando y eso no es justotambién sentí algo de tristeza porque es apenas un niño y tiene que cargar eso...”* (E20, L.68-70).

Los niños y niñas sienten tristeza ante el sufrimiento del otro que tiene necesidades, la inequidad que genera injusticia, ante el despilfarro de los recursos naturales cuando hay muchos que no los tienen, cuando se deteriora el medio ambiente y sienten felicidad cuando hay prácticas del cuidado en los seres vivos, y estos se recuperan de una situación en riesgo.

Los niños y niñas también construyen prácticas compasivas, para darle solución a una situación recurren a la autoridad, ayudan al necesitado, comprenden y ayudan a los animales y naturaleza, alivian el sufrimiento del más cercano.

El desarrollo de los mecanismos que hacen posible que se activen automáticamente los sentimientos hacia la compasión en los niños y niñas, se da cuando hay situaciones de injusticia, inequidad, y discriminación social.

4.3. Análisis y sistematización de la experiencia

Este capítulo hace referencia a la sistematización de experiencias como “una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”; es decir, nos da la oportunidad de hacer una reflexión analítica de nuestra experiencia, interpretando lo que nos sucedió en los talleres con nuestros participantes y comprender por qué los jóvenes actuaron y sintieron así.

Talleres. Se desarrollaron 6 talleres, desarrollados entre agosto de 2018 y agosto 2019.

1. Taller, la telaraña de la empatía o encuadre.
2. Taller, el taller de las emociones, o reencuadre (teatro).
3. Taller, Las paletas compasivas (descripción).
4. Taller, matoneo, teatro.
5. Taller, el cuento.
6. Taller, de cierre. Cada uno de estos talleres se clasificó en 3 momentos: Dinámica, Lúdica

y Cierre. El análisis se ha hecho por momentos y las dinámicas, en su mayoría se desarrollaron con vídeos observados en ambientes saludables en la institución educativa.

DINÁMICAS, VÍDEOS-CANCIÓN.

En el primer taller La telaraña de la empatía. La mayoría de los estudiantes se expresaron positivamente de sus compañeros, con expresiones de buen amigo, juiciosas, amigables, solidarios, amables, buen compañero, generosas, inteligentes. Manifestaron que se sintieron bien por ser una experiencia nueva y acogedora, les hacía aflorar sentimientos, les permitió conocer las cualidades de sus compañeros, les dio la oportunidad de conocerse, sintieron que con esas manifestaciones positivas les ayudaba a mejorar, a valor la autoestima, les permitió compartir con sus compañeros y también sintieron que lo dicho había sido el reflejo de su realidad.

Luego, en el taller del Gatico, Los estudiantes expresaron sentimientos de tristeza cuando observaron a un gatito en situaciones de abandono, expuesto al sol y lluvia, con situaciones de inequidad y hambre. Luego sintieron felicidad al ver que fue rescatado, se recuperó, sobrevivió, tuvo una nueva casa, una nueva familia, un techo donde vivir. Se asombraron por el cambio del pelo gris claro a negro. Expresaron sus emociones positivamente.

En el habitante de calle, la mayoría de los niños y niñas participantes expresaron sentir tristeza cuando vieron al habitante de calle andar descalzo, y sintieron alegría cuando el niño en

colaboración con su padre le dio unas zapatillas, otro participante se le puso sus ojos lagrimosos. Otros participantes, manifestaron tristeza porque se compararon con el habitante de la calle y entendieron que no aprovechaban lo que tenían en la casa, porque a veces, se bota a la basura o se desperdicia cuando hay muchas personas necesitadas.

Por otra parte, en el Anciano y perrito algunos participantes expresaron Tristeza porque el anciano rechazaba al perrito, no quería jugar con él, pero después de considerarlo muerto, se arrepiente, es decir, piensan los niños y niñas que debemos valorar a las personas y animales antes de perderlas, y debemos arrepentirnos de lo que hacemos mal.

Se da una discusión entre dos participantes, porque creen en la relación alma y espíritu, cuando fue el alma del anciano quien ayudó al perro y luego partió al cielo, o que ambos murieron, los participantes expresaron alegría cuando el perrito se recuperó.

En otro vídeo animado, Niños sin compasión, La mayoría de los participantes expresaron que el ser humano no debe hacer el mal porque se le devuelve, cuando se referían al daño físico y psicológico de unos niños que no tenían compasión con el más débil y necesitado, y sintieron felicidad cuando los niños que estaban cometiendo errores, se dieron cuenta de su error.

Por otro lado, en el Niño con discapacidad, los participantes permanecieron muy atentos, se combina perfectamente la tecnología con la educación. Los participantes manifestaron sentimientos compasivos hacia la protagonista por haber ayudado a un niño a estar bien temporalmente, se escucharon voces positivas sobre la actitud de la niña como que era: compasiva con el niño porque jugaba con él, le daba mucho amor y cariño, le ayudaba, quería ser su amiga y lo motivaba a creer en sí mismo, le da mucho amor, cariño, esforzándolo a que sea capaz, siendo paciente, siendo buena compañera, jugaba y lo hacía feliz, lo trató como un niño normal, y al final recibió la triste noticia, había fallecido. Posteriormente, María se vuelve Educadora.

En estas dinámicas se observa perfectamente la importancia de la tecnología como herramienta pedagógica de paz, cuando el docente deja de ser la única fuente de conocimiento y se convierte en un mediador entre la herramienta, el estudiante y el saber, lo que genera nuevas maneras de aprender y nuevas dinámicas de Convivencia y armonía, de ahí que los jóvenes participantes se expresen motivados hacia la misma.

En la introducción de una clase, cuando se desarrolla una dinámica y se implementa con medios audiovisuales como herramienta pedagógica, permite la transformación de los procesos educativos, permitiendo una mayor comprensión en cuanto a los contenidos y un mejor desarrollo de las capacidades heterogéneas de cada estudiante. Los participantes reclaman a gritos que se implementen las clases con estos medios audiovisuales, pero la realidad, muchas veces no hay internet, los computadores no están en óptimas condiciones y entonces el docente vuelve a sus clases tradicionales.

LÚDICA

La lúdica es muy importante en el aula de clase. Según Echeverry y Gómez (2009) en su Marco teórico investigación sobre la dimensión Lúdica del maestro en formación,

“La lúdica se refiere a la necesidad del ser humano, de comunicarse, sentir, expresarse y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que pueden llevarnos a gozar, reír, gritar o inclusive llorar en una verdadera manifestación de emociones, que deben ser canalizadas adecuadamente por el facilitador del proceso” (p.4), de ahí la importancia de promover la lúdica en los ambientes escolares, y hacer de las clases un motivo de aprendizaje y un facilitador de las metodologías educativas.

Para el primer taller, al observar el vídeo, las imágenes del caso de Lorenzo, hay muchas ideas de los niños y niñas que concuerdan con la soledad, la falta de cariño y el rechazo de Lorenzo. La idea general de los jóvenes sobre Lorenzo hace referencia a que el protagonista reflejaba Alegría,

amor, amistad, cariño, cualidades, respeto y tolerancia, virtudes que les falta a muchos jóvenes.

Identifican y relacionan la identidad maternal con la señora que brindó ayuda a Lorenzo.

Que Lorenzo era muy parecido a muchos jóvenes cuando se esfuerzan por conseguir las cosas y las ganas por salir adelante, al tener dificultades trata de solucionarlas, le mira el lado bueno a las cosas, tiene su propia personalidad y es muy tolerante.

Manifestaron que el ser humano posee diferentes cualidades y que éstas pueden ser utilizadas para superar las dificultades y seguir adelante y un mejor futuro. Aprendieron a saber lo que sintieron los demás por cada uno de ellos y fortalecieron los lazos de amistad.

Los niños relacionaron el caso de Lorenzo con los niños de la calle, que se tienen que esforzar doble, los humillan, por lo que hay que ayudarlos.

En la muestra teatral: “El zoológico humano, Todos los participantes sintieron algún tipo de emoción, alegría, miedo, tristeza, asco, ira, enojo en el transcurso de la actividad. Como mensaje les dejó esta actividad que ningún ser vivo vale menos que otro, que tanto animales como el ser humano tienen igualdad de oportunidades y derechos, que tienen derecho a vivir y estar tranquilos en este planeta. Y al final mostraron sentimientos de alegría porque les había encantado participar de este tipo de taller.

En el trabajo manual de varias paletas que la llamamos compasivas, son imágenes de situaciones de la vida real de hombres, mujeres y niños y los participantes de esta investigación manifestaron sentir tristeza, porque no se cuidaban los ríos y se arrojaba basura, cuando hay niños que necesitan de los ríos para poder bañarse, y no valoramos lo que tenemos, ni la casa, ni la tierra, tampoco valoramos el sufrimiento, lo que nos dan nuestros padres ya que algunos niños desearían tener unos padres para ser felices, porque hay muchos niños en la calle y lo más triste, no tienen un hogar o familia o alguien que les dé afecto, porque uno al lado de ellos lo tiene todo, porque hay muchos que no tienen ropa, aguantan hambre y tienen muchas necesidades, porque el

niño está trabajando, en vez de estar estudiando y sintió injusticia ver un niño trabajando, había que buscar a sus padres o entregarlo a la policía, porque mientras otras personas desperdician comida, otros la necesitan y dicen que hay que darle gracias a Dios para que nunca falte la comida en su casa y sintieron mucha admiración por la mamá, porque ella prefería acudir a recoger basura que dejar morir a sus hijos de hambre. También manifestaron la necesidad de crear una Fundación para ayudar a los niños que necesiten de un hogar o darles educación. Manifestaron sentir tristeza cuando se encuentran enfermos sus familiares, sus abuelos, tíos y demuestran compasión al tener gestos de cariño y piedad con ellos.

La lúdica se observa aquí en una muestra teatral sobre Matoneo, “Ayuda a Salomón”, algunos participantes manifestaron sentir indignación cuando le hacían matoneo al niño ya que se encontraba en estado de indefensión, que tampoco era justo que le pusieran apodos porque herían los sentimientos del niño, y que el hombre nacía bueno y la sociedad lo corrompía. Por lo tanto, es necesario respetarnos para ser mejores cada día. También se refieren al niño maltratador y dicen que es así por falta de afecto y comunicación en su familia.

Lo más interesante y les llamó la atención en la muestra teatral, fue la actitud de sus compañeras, cuando intervinieron para defender a Salomón porque fueron compasivas, solidarias y porque el matoneo no es bueno, ya que hay acoso.

En una de las entrevistas, un participante narró como en el pasado, había denunciado junto a su padre, que había sido víctima del matoneo y la institución había obrado con justicia. Un participante manifestó haber sentido felicidad en el momento de estar ayudando.

Luego en otro taller, los jóvenes leen la historia triste de un niño. Es un cuento original: “Es muy duro nacer pobre”, donde varios participantes sintieron felicidad cuando Jacinto rescató a un niño de morir ahogado en un río, destacan que fue compasivo y nunca se rindió, y expresan también sentimientos de tristeza, al conocer la vida de Jacinto, porque vivió en la calle, era un

desplazado de la violencia, porque lo insultaban en la calle los mismos niños, y algunos participantes decían sentir desprecio por los adultos que no comprendieron la situación de Jacinto.

Para el taller de cierre, se presentó un vídeo sobre los conflictos. Era necesario mencionar este tema para recoger las voces de los participantes, cómo interpretaban un conflicto, cómo solucionarlo. La historia comienza cuando 2 hombres desean cazar un conejo, hacen varios intentos y no lo logran, utilizan varias estrategias para cazarlo y finalmente un ave rapta al conejo, los niños y niñas al final ríen, no esperaban ese final.

Los participantes consideran que las peleas no resuelven nada en la familia ni el colegio, porque se pelea por cosas que no son nuestras, por tontadas o cosas innecesarias, o no entendemos, que los adultos se pelean y descuidan a los hijos, no se preocupan por ellos por estar peleando, se discute tanto que se pueden ocasionar accidentes contra la vida del oponente, se pelea por cosas pequeñas. y no nos respetamos, nos metemos en chismes, nos da envidia las cosas de los demás, y nos olvidamos de nosotros mismos.

Si observamos, en esta investigación nos propusimos desarrollar la lúdica en cada uno de los talleres y la expusimos a través de vídeos, muestras teatrales, narraciones orales y escritas, el cuento, observando que se vio más interés de los participantes, niñas y niños por las muestras teatrales.

CIERRE

La mayoría de los talleres se hizo con preguntas orales de reflexión y entrevistas, algunos con canciones donde se evidenció que Los estudiantes se sintieron motivados al escuchar y cantar la canción “Iguales”, del argentino Diego Torres. Utilizar la canción como estrategia pedagógica de cierre, hay un aumento en la comprensión de los contenidos, generando una relación con problemáticas sociales reales, es decir, se puede abordar el análisis del contexto y relacionarlo

con las vivencias de los niños y niñas, permite hacer comparaciones del contenido de la canción con situaciones de la vida real. Por lo anterior, Consideraron que les dejó mensajes como la superación, y que todos somos diferentes, con cualidades diferentes, cada ser humano es único, y se puede llegar a ser buenos amigos.

En el último taller de cierre, se observó el vídeo Los colores, la Paz y reconciliación. Los participantes escucharon atentamente, conversaron y rieron.

Ante la pregunta ¿Cuál es el mensaje del video de los colores, la paz y la reconciliación?

La mayoría de los participantes consideraron que los seres humanos somos importantes en el momento de hablar, actuar y ser, somos iguales, no hay diferencias, valemos lo mismo, tenemos los mismos derechos, y tenemos que tratarnos bien, todos servimos para algo diferente, debemos unirnos porque existimos por una razón especial en este mundo, no olvidarnos de nosotros.

A la pregunta ¿Cómo aplicaría en su vida real la idea de la paz y la reconciliación? Los participantes se expresaron con varios puntos de vista, “siendo mejor cada día y la paz con amor y siendo mejores cada día y ayudando a los demás”, “aceptando que todos somos diferentes pero importantes”, “Viviendo en paz con los que me rodean”, “pues fácil, tratar de tener paz para no tener conflictos y la paz es una forma de vida para ser mejor persona con uno mismo y con los demás”.

¿Qué fue lo que más le gustó de los talleres? Los participantes se expresaron con varios puntos de vista, “que aprendimos de la paz, amor y compasión”, “lo que más me gustó fue de que nos hizo ser más sensibles en el tema de compasión”, “la forma dinámica en la que hacíamos con la actuación y después de eso expresar los sentimientos que habíamos sentido en cada historia o taller que hacíamos”, “los vídeos y las actuaciones”, “los vídeos, lo que nos enseñaron y las actuaciones”, “la obra de teatro ...”.

¿Cuáles fueron en su opinión, los puntos débiles (o lo que no le gustó) de los talleres? Los participantes se expresaron con varios puntos de vista, “nada, me gustó todo”, “no. Todo me gustó”, “me gustó todo”, “cuando veíamos vídeos muy tristes y llorábamos”, “me gustó todo”, “que no nos vimos todas las semanas, o sea un día por semana”.

¿Cuál fue el tema que se trabajó en todos los talleres y cómo se podría aplicar en el colegio?

Todos los participantes expresaron que el tema trabajado había sido la compasión y en colegio se podría aplicar así: “siendo buenos no peleando y ayudando a las personas necesitadas”, “ayudando a las personas en momentos de vulnerabilidad”, “lo podemos aplicar en el colegio pidiendo perdón”, “se podría manejar en el colegio como ayudar a los compañeros necesitados”, “ayudar al que más lo necesita”, “apoyándonos todos”, “haciendo una obra de teatro como esta y ayudando a los necesitados”.

¿El tema desarrollado en los talleres le ha servido para su convivencia? De un ejemplo. Todos los participantes dijeron que si, con ejemplos variados así: “creo que la vez pasada había un anciano en un bus e iba parado y yo le cedí mi puesto, creo que eso fue un acto de compasión”, “en la familia ayudo mucho más a mi abuelita, más que ahora está enferma”, “antes no me ha gustado ayudar y ahorita si le ayudo al necesitado”, “me ha servido mucho, ejemplo cuando alguien no tenía para comer en el recreo y le compré algo”, “porque puedo ayudar a todos lo que lo necesitan sin esperar nada a cambio”, “cuando le ayudamos a los demás en tareas o cosas que no entendamos”, “explicar o ayudar a los compañeros con los ejercicios en las clases”.

¿Se le ocurre alguna sugerencia metodológica (procedimientos, procesos) para los futuros talleres? Todos los participantes dijeron que no, y textos variados así: “No tengo ninguna, todo me pareció perfecto”, “No, estoy conformado con eso, me pareció muy bien”, “No tengo sugerencia, todo me pareció bien”, “si, que se toquen más temas como el *bullying* y la solidaridad

y que por favor den otra vez comida que está rica”, “No tengo una sugerencia, todo me pareció muy bien”.

¿Le gustaría volver a participar en este tipo de proyecto? ¿Y por qué? Todos los participantes dijeron que sí, y con argumentos variados como: “porque aprendemos más a ser actores y aprendemos más de la compasión”, “porque así podemos aprender los sentimientos más profundos y ponerlos en práctica en nuestro diario vivir, saca mis sentimientos”, “porque nos enseñarían otras cosas que no sabemos”, “porque me gusta estar compartiendo con los demás y aprendiendo mucho más”, “porque es muy chévere y saca mis sentimientos”.

En términos generales, la experiencia fue un éxito, se cumplieron los objetivos de los talleres, de alguna manera se sensibilizó a la población objeto de esta investigación en la Compasión, se crearon ambientes agradables pues posteriormente ellos dicen que se están ayudando más en sus tareas y de las estrategias utilizadas les llamó la atención el teatro, seguido de los vídeos como estrategia pedagógica.

SORPRESAS: Al terminar el taller de cierre una niña se dirigió a los investigadores y dijo que en nombre de los estudiantes de la sección 801/19, quisieron hacernos una pequeña muestra de agradecimiento de lo que fueron los talleres, nos dieron las gracias y manifestó que habían querido hacernos una pequeña muestra de lo que sienten por el equipo y querían compartirla (sale un grupo de niñas, al escenario, era una pequeña muestra teatral).

-Niño: “Había una vez una niña en África que le regaló un regalo a su maestra.

-Niña: Profe con cariño (le regala una rosa a su maestra)

-Maestra: Tan lindo, dónde lo encontraste

-niña: En una playa muy lejana (todos ríen)

Como todos reían, decidieron cambiar de personajes. Parece que las niñas no estaban bien preparadas para la actuación.

-Niño: “Había una vez una niña en África que le regaló un regalo a su profesora.

-Niño: Mire profe con cariño (le entrega una caja a su maestra)

-Maestra: Ohhh, Gracias, y dónde lo encontraste (abre la caja y encuentra una flor)

-Niño: En una playa muy lejana

-Maestra: ¿Y por qué tan lejos?

-Niño: Profe, la caminata también hace parte del regalo.

-Maestra: Ohhh, gracias. (Se abrazan)

Esta historia la habían adaptado de un texto narrativo, original de una de las participantes en esta investigación. La historia del participante y autora del texto anterior es del E7, y dice:

EL REGALO PERFECTO.

Una niña en África, le dio a su maestra un regalo de cumpleaños. Se trataba de una hermosa concha blanca y rosa de un molusco. ¿Dónde la encontraste? Le preguntó la maestra. La niña le dijo que esas conchas se encontraban solamente en cierta playa lejana.

La maestra se conmovió muchísimo porque sabía que la niña había caminado muchos kilómetros para buscar su regalo.

-No debiste haber ido tan lejos sólo para buscarme un regalo.

La sabia niña sonrió y le contestó:

-maestra, la larga caminata es también parte del regalo.....

Como esta historia, se leyeron varias que fueron agradecidas por el grupo investigador a los participantes.

4.4. Propuesta pedagógica: “Ayudando, ayudando, vamos transformando”

4.4.1. Introducción

Colombia ha sido víctima durante más de medio siglo de un conflicto armado que ha dejado miles de muertos, desaparecidos, desplazados por la violencia, destrucción de hogares, territorios

y desde la escuela creemos que existe una esperanza, una luz, un camino que nos pueda orientar hacia esa difícil tarea de convivir pacíficamente.

Esta guerra además de muertos, ha dejado una huella, porque todos los colombianos tenemos algo que contar de nuestra historia. En esa trayectoria de violencia, les ha dejado a las familias, a las escuelas, a los estudiantes sentimientos de insensibilidad, insolidaridad, falta de compasión hacia los otros. Hemos visto a diario, en los noticieros, en la televisión cómo nos matamos unos a otros y nos parece tan normal, ese grado de crueldad humana, ese silencio, esa insensibilidad y ante los ojos del mundo, que sí nos lee, somos una vergüenza porque nos hemos vuelto unos ciudadanos indiferentes, cómplices del estado porque cada quien parece no importarle lo que sucede a su alrededor.

Todas esas emociones que de alguna forma son expresión del miedo, del silencio, del abandono, de la inequidad nos pone a reflexionar, ¿cuál es el papel de la escuela, que también ha sido escenario de grandes batallas, para que se restablezcan los sentimientos, las emociones de los niños y niñas que han sido afectado por esta guerra cruel colombiana?

Es obligatoriamente moral y urgente que se conciba la Pedagogía del cuidado para la Paz, proyecto que lidera la Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, para que se fortalezcan los sentimientos de la cultura de la empatía, y se fomente las prácticas de la compasión, pedagogía que busca un espacio de reconciliación entre los colombianos, el perdón, la no repetición y el rescate de la memoria histórica, es una pedagogía de las emociones para la paz.

4.4.2. Objetivos

El principal propósito de esta propuesta pedagógica es promover la sensibilidad desde la compasión, en los estudiantes de la Institución Educativa INEM, Julián Motta Salas -Neiva, Huila, Colombia, para contribuir a minimizar agresiones físicas y verbales que deshumanizan, y promueven una cadena de violencia.

Otro objetivo más específico, consiste en sensibilizar a los estudiantes desde el área de Lengua Castellana, en la promoción de la cultura de la empatía, para el fomento de las prácticas de la compasión y contribuir al mejoramiento de los ambientes saludables institucionales.

4.4.3. Elementos conceptuales

En la medida en la que esta propuesta le aporta a promover ambientes saludables en instituciones educativas, a reconocer la sensibilidad del ser humano, a promover el desarrollo de la cultura empática y a despertar emociones como la compasión, entendida como el sentimiento que tiene una persona, cuando participa con el sufrimiento del otro, y trata de aliviar, reducir o eliminar por completo tal situación dolorosa, cobran sentido determinados elementos conceptuales y metodológicos.

Es así como al momento de identificar los elementos teóricos que configurarían una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática en el marco de la pedagogía del cuidado para la paz, alrededor del tema de la compasión, se rescatan los siguientes: La noción de paz, Pedagogía para la Paz, Pedagogía de las emociones, Concepción del aprendizaje, La cultura empática, Ética del cuidado y La compasión.

Estos principios conceptuales se fundamentan en la dignidad del ser humano y fortalecen el tejido que rodea una concepción universal de la paz, de vivir bien, vivir con libertad, tener una integridad física y moral frente al disfrute de los bienes y en paz con la naturaleza.

1. Noción de Paz

La paz es una construcción humana que se ejecuta en medio de batallas y conflictos de carácter ideológico, político, económico y cultural; el creador del concepto de paz positiva es Johan Galtung (1968); según él, el tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y estructura social, donde se

origina el conflicto, como mejor forma de prevenir y, en su caso, de resolver los brotes de violencia.

Para Lederach (1984) la paz es una realidad altamente manipulable. Es un hecho que nadie está en contra de la paz, es por eso que es manipulable para fines egoístas y hasta bien contrarios a la paz misma; tanto que cuando se habla de paz, de lo que se habla es más bien de guerra. Es así que, la guerra es una empresa que genera utilidades económicas, y favorece a los países desarrollados que viven de este poder. Por lo tanto, para lograr la paz no debe haber imposición de las cosas y medios; el poder se define y se ejercita en la familia con el ejemplo, el respeto, el buen trato y los conocimientos. Las diferencias se entienden y se valoran por el modo de pensar y de actuar, tomar decisiones de manera libre sin haber presión.

Según Lederach (1984) sobre la paz se habla, se escribe, se piensa, se siente o se sufre su ausencia; es lo opuesto a la guerra. La paz se encuentra entre la realidad y el ideal, entre el ser y el deber ser, entre su presencia y su ausencia; intentar comprenderla exige acercamientos multidisciplinarios y pluridisciplinarios. La paz es un fenómeno conflictivo en sí mismo, porque no se cuenta con un concepto único, homogéneo, aceptado unánimemente por todos; implica diálogo constructivo, enriquecimiento mutuo, aceptación del conflicto como algo positivo, trabajo interdisciplinario (Lederach, 1984).

2. Pedagogía para la Paz

Las autoras españolas Canchala y Rosales (2016), hacen referencia a la importancia de buscar una nueva forma de educación alternativa cuando los países están inmersos en conflictos armados como el colombiano; ellas manifiestan que

Hablar de pedagogía para la paz debe ser un método que se establezca en las raíces de la sociedad y cree diferentes escenarios para cambiar la mentalidad de conflicto, violencia, rechazo; empezando desde las escuelas, ya que en estos lugares se reproducen, en cierta

forma, los procesos de socialización que se tejen en el país; puede observarse así que son los mismos estudiantes quienes construyen sus propias reglas de justicia, su modo de vida y la creación de conceptos que llevan a generar planes de vida, donde el pensamiento principal es esa aspiración de salir adelante y sobresalir sin tener que llegar a delinquir. Se debe enfatizar esta pedagogía en los niños debido a su participación directa en los enfrentamientos armados. Y por ende lo que se llamaría pedagogía para la paz es la generación de una nueva mentalidad de un buen vivir en comunidad desde las aulas (Canchala, Rosales 2016, p. 53).

La pedagogía para la paz, la definen la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, junto a otras entidades del país, así:

La pedagogía para la paz deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de ‘desarme emocional’; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad; que genere las herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores (Rivera, 2017, p. 6).

Los conflictos y la violencia, se deben desarticular desde la escuela. Cuando se habla que la paz se debe gestionar en la escuela, es porque sus actores promueven el cuidado por la vida digna, por el buen vivir, una sana convivencia, evitar toda forma de discriminación, el respeto por las diferencias, el respeto por los discapacitados, indígenas, afrodescendientes, ancianos, mujeres y niños. El derecho de los niños a vivir en paz, a tener una familia, a jugar sin riesgo a ser maltratado, a ser asesinado, a tener un nombre, a tener una nacionalidad, a tener una educación gratuita y de calidad, a disfrutar de una buena salud, a hacer vida social, a soñar, a sentir, a

expresar sus emociones sin temores, de ahí la importancia de desarrollar las prácticas de la Compasión en las aulas de clase.

El derecho de los niños a vivir en paz, y en las diferencias, a tener una familia, a jugar sin riesgo a ser maltratado y asesinado, a tener un nombre, a tener una nacionalidad, a tener una educación gratuita y de calidad, a disfrutar de una buena salud, a hacer vida social, a soñar, a sentir, a expresar sus emociones sin temores, de ahí la importancia de desarrollar las prácticas de cuidado, fomentando la Compasión en las aulas de clase, y al desarme emocional que propone Lederach. Por lo anterior, nos urge que el conocimiento de esta experiencia, sea compartida y que unamos esfuerzos, para prevenir y erradicar la violencia escolar en nuestras instituciones educativas y favorecer la convivencia pacífica que tanto se anhela.

3. Pedagogía de las emociones

Es un proceso educativo continuo que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo del ser humano, con el propósito de capacitarse para la vida, aumentar el bienestar individual y social. El bienestar social podría darse cuando aprendemos a escucharnos, si hay algún conflicto verificar qué está sucediendo y por qué se está dando, promover acciones de respeto hacia los demás, preocuparse por las necesidades del otro, que los niños y niñas desarrollen su autoestima con seguridad, la sensibilidad no es único del género femenino.

Las instituciones educativas se han convertido en uno de los escenarios de producir y reproducir los prejuicios y estereotipos que afectan la vida con los otros y desde allí también se convierte en escenarios ideales para reflexionar las consecuencias. De este ejercicio surgen preguntas como: ¿Qué hubieras hecho en tu lugar? ¿Qué hubiera pasado si te ocurre a ti? ¿Cómo te sentirías en su situación? ¿Has sido víctima de algún prejuicio o estereotipo? ¿Qué sentiste en esa situación? ¿Cuáles son tus emociones en relación con la persona que te humilló o

menospreció? Se Establece allí, la importancia de las emociones para comprender en hechos atroces: que pasó, por qué pasó y qué hizo posible que esos hechos sucedieran, luego se analiza el papel que las emociones tienen en los lugares, luchas y diálogos de y por la memoria (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez, y Cortés, 2015).

4. Concepción del aprendizaje

El ser humano es un gran transformador de su propio pueblo, por tanto, esta propuesta se fundamenta en la teoría del constructivismo y las emociones. El constructivismo es importante por las creencias y motivaciones de los estudiantes, promueve el trabajo colaborativo. El proceso de enseñanza aprendizaje gira en torno al estudiante. Hay clases dinámicas, activas donde se evidencia un aprendizaje autónomo y basado en las emociones. El estudiante desarrolla una conciencia crítica, desarrolla habilidades sociales, tiene capacidad de investigación y análisis, aprende a través de sus experiencias y emociones, luego construye para la paz.

Los pueblos que viven en conflicto, necesitan transformaciones sociales para apropiarse de una cultura de paz, Colombia clama a gritos por esto, por lo tanto, la parte emocional del ser humano, de los niños es crucial. Es necesario trabajar desde la escuela, las reacciones y emociones que sienten las personas, los jóvenes, los niños.

Siguiendo una particular concepción del aprendizaje, la propuesta que aquí se comparte, está orientada hacia el fomento de las prácticas de la compasión, desde el recurso lúdico del teatro y la implementación de medios audiovisuales en el aula como herramientas pedagógicas. Es una apuesta que permite la transformación de los procesos educativos, generando nuevas dinámicas que se adaptan con la creciente evolución tecnológica, permitiendo una mayor comprensión en cuanto a los contenidos y un desarrollo de las capacidades y sensibilidades, pues para entender la cultura de paz, es necesario que los niños y niñas piensen, sientan y hagan distinto a las prácticas

tradicionales, con el fin de procesar las emociones, experiencias, procesos necesarios para la reconstrucción del tejido social colombiano.

5. La cultura empática

La palabra empatía etimológicamente proviene de la raíz griega *epathón*, sentir, y del prefijo *Ev*, inseparable o dentro. Schopenhauer describió la empatía como un acto por el que nosotros, al contemplar las cosas, establecemos con ellas una mutua corriente de influjos, una especie de endósmosis, por la que a la vez que les infundimos nuestros propios sentimientos, recibimos de su configuración y de sus propiedades, determinadas impresiones (p. 32).

Stein se propuso definir la esencia de la empatía como experiencia de la conciencia ajena. Fue la pensadora que introdujo el ordenamiento del concepto de empatía. La empatía, según Stein (2004), se entiende como aprehender las experiencias vivenciadas por el otro; un proceso de conocimiento con el otro y simultáneamente consigo mismo.

Este es un ejercicio fenomenológico intersubjetivo dado en actos espirituales que se posibilitan en la conciencia experiencial, en el espíritu del sujeto que empatiza que modifica la conciencia unitaria. “La empatía es la conciencia experiencial en la que vienen a darsenos personas ajenas” (Stein, 2004, p. 113); es decir, la experiencia del sujeto o de la conciencia ajena, y de su vivencia; la amplía no sólo a la relación con los otros seres humanos, sino que también a Dios, pone los fundamentos desde un aspecto religioso.

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” (Stein, 2004, p. 30).

El inconveniente que se observa es que el discurso filosófico tradicional trata sólo del yo puro, del sujeto del vivenciar, pero no necesariamente del otro. Aparece el conocimiento que un yo en general tiene de otro yo general; así comprende el hombre la vida anímica de su prójimo, también como creyente, el amor, la cólera, el mandamiento de su Dios; y no de modo diferente puede Dios aprehender la vida del hombre.

El proceso empático lo define Stein (2004) en tres momentos:

- 1) La percepción de la vivencia del otro
- 2) La comprensión e interiorización de la vivencia del otro empatizada del primer sujeto
- 3) la aprehensión, momento en el que asume la vivencia ajena como propia (pp. 27- 28). Es decir, son procesos que se fundamentan en la comprensión de la persona, sus sensaciones, constituyen el conocimiento del cuerpo ajeno, también se integran con otros datos, las impresiones que el alma recibe de la otra, las cuales hacen de medio para la interpretación de la personalidad del otro y de todo su ser.

Por lo tanto, se puede ayudar a crecer en la empatía. Si un niño crece y vive en una burbuja de sueños, si come cosas distintas o cree en otros dioses diferentes, le costará más ponerse en los zapatos del otro. Cuantas más experiencias se tengan junto a esos otros, cuanta más diversidad exista en su ambiente, ese niño y futuro adulto será un ser humano más acogedor, menos prejuicioso y mucho más capaz de ser líder en un mundo que requiere de empatía hacia otros seres humanos.

6. Ética del Cuidado

Durante más de 25 siglos, se abordó la teoría de la moral universal, desde Aristóteles hasta Kant.

Posteriormente, Piaget y Kohlberg en sus estudios sobre el desarrollo moral, se asimilan en que ambas creen que la moral del individuo se desarrolla por etapas, en el mismo orden, y dando paso a la siguiente, con algunas características que la difieren.

Luego Carol Gilligan (1985), familiarizada con las investigaciones de Kohlberg, le hizo un cuestionamiento, transmitiéndole que ella percibía de él, limitaciones en sus estudios, porque sólo habló del sexo masculino, que estos recibían una educación distinta desde lo moral, que se movían dentro de lo formal y abstracto, en el ámbito individual y en las reglas, mientras que las mujeres, sólo le aplicaron dilemas morales hipotéticos que podrían provocar confusiones y alcanzaron resultados inferiores a los hombres; por lo anterior, Kohlberg lo que llegó a proponer, fue un modelo de desarrollo moral basado en una ética de la justicia.

Precisamente Gilligan, se aparta de ese modelo de desarrollo moral basado en una ética de la justicia, realiza estudios a mujeres y propuso que los dilemas no fueran tan hipotéticos sino más reales; es así como se comienza a concebir formalmente, un modelo moral diferente, basado en la Ética del cuidado; ya no basado en la justicia exclusivamente.

Ambas teorías defienden la igualdad, pero la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, lo que elimina las diferencias, mientras que la Ética del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes y no deben ser dañados.

Con sus planteamientos, Gilligan (1982) muestra que el cuidado no es un asunto exclusivo de las mujeres, sino que éste le compete a todo ser humano sin excepción. Los seres humanos están

inclinados a la empatía para con los otros. Por ello, el punto central de la ética del cuidado es la responsabilidad (Gilligan, 2013). Por lo anterior, puede llegar a creerse que el actuar de las mujeres se concentraría en la responsabilidad que surge en cada una, en las propias relaciones de interdependencia con los demás, cuando se describen así mismas, sin mencionar las particulares condecoraciones académicas, profesionales, diferente a lo que les sucede a los hombres.

Con la distinción que planteó Gilligan, entre ética de la justicia y ética del cuidado, construyó una teoría del desarrollo moral compuesta 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 compara 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).

Desde lo psicológico, Carol Gilligan ha estudiado la ética del cuidado, a partir de las relaciones y vínculos con los demás, por lo tanto, esa noción de cuidado responde a situaciones de atención, protección en contextos reales, desde criterios del desarrollo de las propias emociones en benevolencia y compasión.

En la ética del cuidado de Gilligan (Noddings, 1984), se puede observar que el ser humano debe tener compasión por el bienestar de sí mismo, del otro, y de los demás, respetando las diferencias de sus necesidades y promoviendo la equidad.

Según Gilligan, debe concebirse un modelo de desarrollo moral que incluya “la propia experiencia, el proceso social, y las dimensiones de amor, cariño y trabajo. Define un tipo de relación social específica, que va más allá del servicio, de las emociones, la empatía y el afecto” (Domínguez-Alcón, Ramió-Jofre, Busquets-Surribas, & Cuxart-Ainaud, 2018, p. 65). Por lo anterior, se busca darles más sentido a las relaciones sociales del ser humano, minimizando el poder que tiene el 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). De ahí la importancia de escucharse mutuamente como uno de las prácticas del cuidado.

En lo educativo, Neil Noddings, hace referencia a los cuidados del ser humano en contextos educativos, partiendo del carácter del estudiante, y cómo se incide en las prácticas socioculturales, y en el deseo de ser cuidado.

7. Compasión

El término Compasión, se origina del latín que significa sufrir, aguantar, soportar, tolerar, padecer. Así, en su forma compuesta, significa padecer-con-otro (Diccionariodecenteno, 2019).

Para algunos filósofos griegos, la Compasión era una participación en el dolor ajeno (otro, prójimo), sin existir lazos de proximidad o familiares. En el cristianismo, la Compasión se asociaba con el ‘amor’ o ‘caridad’, se consideró que la compasión afectaba a las personas en lo más profundo de su ser, tanto del que la siente como del compadecido, así el ‘amor’ es una condición necesaria para la compasión.

En la época moderna, Descartes relacionó la compasión (*la pitié*) como una de las ‘pasiones del alma’, la cual es una especie de tristeza mezclada de amor o buena voluntad hacia los que vemos sufrir o algún mal que se considera indigno. Además, la (*piété*) 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 lo que hay, es una mezcla del amor y una buena dosis de compasión hacia los que vemos sufrir, o los que tengan algún mal injusto.

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

enteder que es una pasión innata (Baranzelli, 2011); comparó el ser humano con los animales en razón de los sentimientos, y no estaba lejos de tener la razón.

Schopenhauer, reduce el amor a la compasión (*Mitleid*) y sostiene que “la compasión es la única que excluye el egoísmo (...) y se ejerce en la experiencia de sufrimiento y carencia del otro; en convertir el sufrimiento del otro en mi sufrimiento” (Ortega, 2007, 117); en esos términos, la compasión no sólo ayuda a aliviar el sufrimiento de las demás personas que lo padecen, sino que es un acto glorioso, sublime.

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, 2001). Esta postura no se comparte para este estudio, en donde la compasión es vista no como una debilidad, sino como un sentimiento propio de los grandes de corazón.

Nussbaum (2012), 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. Se refiere a que la compasión pasa a considerarse como una emoción destinada a compartir consigo mismo el sufrimiento de otra persona, de modo que compromete una valoración del sufrimiento ajeno (Nussbaum, 2014).

Según Nussbaum, se puede representar en el propio pensamiento, una situación adversa del otro, que está en sufrimiento y así poder emitir un juicio de valor, que, dependiendo de las necesidades e intereses del otro, así será el valor que se le dé. No es lo mismo dar de comer al hambriento cuando no se tiene la experiencia de haber padecido hambre, que hacerlo cuando ha sentido en carne propia el hambre.

Para la autora, hace referencia a que no se siente compasión por banalidades ni por pérdidas de objetos reemplazables; pero el punto de vista del observador es determinante sobre la valoración que se le ofrezca a determinada situación (Nussbaum, 2008).

Para 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).

En Pedagogía de la alteridad, la ética de la compasión hace referencia a que “la compasión construye una relación ética, es decir, de responsabilidad entre el que compadece y el compadecido, y que sólo queda satisfecho cuando el otro recupera su dignidad, es atendido y cuidado” (Ortega, 2016, p. 21). Es decir, se debe establecer una responsabilidad mutua, entre hacerse cargo del otro y asumir las condiciones de sí mismo, por la condición de vulnerabilidad que se tiene como humanos.

Desde otro ángulo, Halifax (2010) maestra budista zen, manifiesta que la compasión es esa capacidad de ver con claridad la naturaleza del sufrimiento. Es esa habilidad de mantenerse firme y de reconocer también que no somos ajenos a ese sufrimiento. Pero eso no es suficiente, porque la compasión que activa la corteza motora, significa que aspiramos a transformar el sufrimiento. Por lo tanto, la importancia de entender cómo es el sufrimiento del otro, por qué está en situación de vulnerabilidad y así la humanidad y todas las especies del planeta sobrevivirían con dignidad.

También Halifax (2010) hace referencia que la compasión tiene sus enemigos en la sociedad y los enumera: la lástima, la indignación moral y el miedo. Y asegura que el mundo está paralizado por el miedo. Y en esa parálisis, la capacidad de ser compasivos también está paralizada. La mismísima palabra “terror” es global. Y el propio sentimiento de terror es global. Esta maestra analiza cómo la compasión es tan buena para el ser humano y la sociedad, planteando que, con ella, logrará conseguirse un mundo más comprensivo y menos conflictivo y violento.

Desde una visión más espiritual, el budista Dalai Lama (2002), concibe la compasión como “el deseo de que los demás estén libres de sufrimiento (...) la que nos inspira a iniciarnos en las acciones virtuosas que conducen al estado del buda, y por lo tanto debemos encaminar nuestros esfuerzos a su desarrollo” (p. 26).

Es decir, se debe promover la compasión para transformar la aflicción en felicidad, desarrollar esta virtud en la mente y corazones y a partir de ahí, ayudar a que los demás hagan lo mismo. Los seres humanos tienen una aspiración: buscar la felicidad y evitar el sufrimiento. Para ello, se debe desarrollar un equilibrio entre lo material y lo espiritual, que le permita promover el amor, la compasión, el diálogo, y el perdón, sentimientos y actitudes que están intrínsecamente en la mente del ser humano, y se necesitan para resolver los conflictos familiares, escolares y sociales. Es urgente promover la compasión para unir lazos de esperanza, reconciliación y paz.

La sociedad entera debe esmerarse porque sus individuos, sean seres dispuestos a preparar sus mentes y sus corazones; prepararse para nuevos retos, desafíos, hacia una nueva manera de ver y sentir. Es importante el crecimiento espiritual, ese que intercede por el amor bueno, que favorece la compasión y el perdón entre los colombianos. Eso depende de cada uno, de su particular capacidad de dialogar, de resolver los conflictos y diferencias, entendiendo que el otro es más importante.

4.4.4. Elementos pedagógicos

Dentro de los hallazgos, y a través de los talleres de intervención, paralelo a los elementos conceptuales, se sitúan elementos pedagógicos que permiten fomentar la compasión en la población estudio. Se trata de posturas pedagógicas a través de las cuales se viabiliza el reconocimiento de la importancia didáctica que posee esta propuesta.

En esa medida, se pretendió observar con los lentes de la pedagogía, las oportunidades de fomentar la compasión, y se descubre que el primer elemento es la sensibilidad del ser humano;

sin un orden concreto, se destaca la generación de una nueva mentalidad, el deseo de practicar el buen vivir en comunidad desde las aulas, y la creatividad.

La sensibilidad del ser humano, se destaca como elemento pedagógico global, porque es desde allí que puede desarticularse la violencia en la institución educativa INEM, Julián Motta Salas-Neiva”; ese es el primer elemento desde el cual se le apuesta a reconocer y a promover el desarrollo de la Cultura empática y la Compasión.

Se aspira una sensibilidad desde la cual se logre reorientar las emociones en los niños y jóvenes de la institución educativa, con el propósito de minimizar los efectos de sus agresiones físicas y verbales. Como elemento pedagógico, está orientada al fomento de la educación para la Paz, fundamentada desde la ética del cuidado.

Los otros elementos pedagógicos acogidos y que, de manera armónica y cíclica se articulan en esta propuesta pedagógica, se relacionan con la tesis La Compasión como Estrategia para Desarticular la Violencia en la Institución Educativa INEM, Julián Motta Salas- Neiva, y el Programa Pedagogía del cuidado para la Paz. Ellos son: la generación de una nueva mentalidad, el deseo de practicar el buen vivir en comunidad desde las aulas, y la creatividad, desde donde cobran fuerza los recursos didácticos.

4.4.5. La Propuesta Pedagógica

Se desarrollaron varios talleres donde se aplicaron los recursos pedagógicos como el teatro, descripciones, encuadre, reencuadre, narraciones orales y escritas, el cuento y la entrevista.

La unidad didáctica.

Existen varias formas de hacer una unidad didáctica; se debe tener en cuenta las características de la población beneficiaria, el nivel del curso que se va a impartir la información, y las experiencias previas de los estudiantes.

- **Logo:** Se debe llevar el logo de la Institución educativa.

- **Título:** un título llamativo, acorde a las necesidades, por ej. Taller No. 1- Encuadre
- **Tiempo:** indicar la fecha en que se va a realizar la actividad, indicando también cuánto

tiempo se destina para tal acción.

- **Objetivos:** Nos indica cuál es el propósito educativo, cuál es el resultado que se espera lograr del estudiante, al finalizar un determinado proceso.

- **Contenidos:** es el *conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos, que hayan sido planeados dentro del proceso de enseñanza y una forma de adquirir las competencias. Para este caso, se clasificaron en 3 momentos:*

Bienvenida, Lúdica y Cierre. En el primero, los niños generalmente son invitados a ver un vídeo corto sobre Compasión. En el segundo momento, lúdico se dieron expresiones estéticas en teatro, descripciones, lectura de cuentos cortos, narraciones orales y escritas y para el tercer momento de cierre, preguntas de reflexión en torno a las distintas emociones, y un componente musical, la canción. Aquí se destacan las actitudes y aptitudes de los participantes, el cuidado de sí y el cuidado del otro.

- **Actividades.** Es necesario darle un carácter de continuidad. Se refleja el procedimiento con las temáticas trabajadas. Para este caso se trabajó los talleres como estrategia pedagógica, así:

- Taller, la telaraña de la empatía o encuadre
- Taller, el taller de las emociones, o reencuadre (teatro)
- Taller, Las paletas compasivas (descripción)
- Taller, matoneo, teatro
- Taller, el cuento
- Taller de cierre

- **Metodología:** Es la forma cómo se va a enseñar, cómo se van a utilizar las estrategias pedagógicas para obtener mejores resultados. Cada uno de estos talleres se clasificó en 3 momentos: Dinámica, Lúdica y Cierre. El análisis se ha hecho por momentos y las dinámicas, en su mayoría se desarrollaron con vídeos observados en ambientes saludables en la institución educativa.

- **Dinámicas:** En la introducción de una clase, es necesario una dinámica. Se observa perfectamente la importancia de la tecnología como herramienta pedagógica de paz, cuando el docente deja de ser la única fuente de conocimiento y se convierte en un mediador entre la herramienta, el estudiante y el saber, lo que genera nuevas maneras de aprender y nuevas dinámicas de convivencia y armonía, de ahí que los jóvenes participantes se expresen motivados hacia la misma. Pero hay otra realidad, muchas veces no hay internet, los computadores no están en óptimas condiciones y entonces el docente vuelve a sus clases tradicionales. Se presentaron canciones y varios vídeos.

- **Lúdica:** Si observamos, en esta investigación nos propusimos desarrollar la lúdica en cada uno de los talleres y la expusimos a través de vídeos, muestras teatrales, narraciones orales y escritas, el cuento, observando que se vio más interés en los participantes, niñas y niños por las muestras teatrales.

- **Cierre:** Cada taller tuvo un cierre, la mayoría con preguntas de reflexión y permitió englobar la temática tratada. Se cumplieron los objetivos de los talleres, de alguna manera se sensibilizó a la población objeto de esta investigación en la Compasión, se crearon ambientes agradables pues, posteriormente ellos dicen que se están ayudando más en sus tareas y de las estrategias utilizadas les llamó la atención el teatro, seguido de los vídeos como estrategia pedagógica. Al fomentar la Compasión, nos permitiría reorientar las emociones en los niños y

jóvenes de nuestra institución educativa. Por ello, como propuesta didáctica, está orientada al fomento de la educación para la Paz, y fundamentada desde la ética del cuidado.

- Es necesario que desde la escuela construyamos prácticas de cuidado de sí mismo, del otro y del próximo, que nos ayudemos a estar juntos en el marco del posconflicto, asumiendo nosotros los docentes nuestros roles de esperanza y paz, al promover una pedagogía para la paz. Consideramos este material valioso, ya que expresa nuestro aporte como grupo de investigación, para promover el florecimiento de sentimientos de gratitud, bondad, compasión y benevolencia.

4.4.6. Aciertos y limitaciones en diseño y aplicación de los Talleres (1 al 6)

TALLER	ACIERTOS
1	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los estudiantes se expresaron positivamente de sus compañeros. - Manifestaron que se sintieron bien por ser una experiencia nueva y acogedora - Les hacía aflorar sentimientos - Conocieron las cualidades de sus compañeros - Sintieron que con esas manifestaciones positivas les ayudaba a mejorar, a valorar la autoestima, les permite compartir con sus compañeros. - Sintieron que lo dicho era el reflejo de su realidad. - Se refleja alegría, amor, amistad, cariño, cualidades, respeto y tolerancia. - Algunos jóvenes se esfuerzan por conseguir las cosas y las ganas por salir adelante. - Al tener dificultades trata de solucionarlas, le mira el lado bueno a las cosas, tiene su propia personalidad y es muy tolerante. - Aprendieron a saber lo que sintieron los demás por cada uno de ellos y fortalecieron los lazos de amistad.

	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se sintieron motivados al escuchar y cantar, les deja mensajes como la superación, y que todos somos diferentes, con cualidades diferentes, cada ser humano es único.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes expresaron sentimientos de tristeza cuando observaron a un animal en situaciones de abandono. - Los estudiantes sienten felicidad al ver que un animal es rescatado. - Los estudiantes aprenden el mensaje que ningún ser vivo vale menos que otro, que tanto animales como el ser humano tienen igualdad de oportunidades y derechos. - Muestran sentimientos de alegría.
3	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los niños y niñas expresaron sentir tristeza cuando vieron al habitante de calle andar descalzo. - Los niños sintieron alegría cuando el niño en colaboración de su padre le dio unas zapatillas, - Un estudiante manifestó tristeza porque se comparó con el habitante de la calle y entendió que no aprovechaba lo que tenía en la casa porque se bota a la basura o desperdicia cuando hay muchas personas necesitadas. - Los niños y niñas manifestaron sentir tristeza porque no se cuidan los ríos y se arroja basura, porque no valoramos lo que tenemos, ni la casa, ni la tierra. - Los niños y niñas manifestaron sentir tristeza porque no valoramos el sufrimiento ni lo que nos dan nuestros padres y algunos niños desearían tener unos padres para ser felices. - Los niños y niñas manifestaron sentir tristeza porque hay muchos niños en la calle y lo más triste, no tienen un hogar o familia o alguien que les de afecto. - Otro participante manifiesta la necesidad de crear una Fundación para ayudar a los niños que necesiten de un hogar o darles educación - Manifiestan sentir tristeza cuando se encuentran enfermos sus familiares, sus abuelos, tíos y demuestran compasión al tener gestos de cariño y piedad.

4	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los participantes expresaron que el ser humano no debe hacer el mal porque se le devuelve. - Los niños sienten felicidad al ver que el ser humano reconoce los errores que están cometiendo al hacerle daño a otros. - Algunos participantes manifestaron sentir indignación cuando le hacían matoneo al niño ya que se encontraba en estado de indefensión. - Los niños ven que no es justo poner apodosos porque hieren los sentimientos de la otra persona afectada. - Lo más interesante en una muestra teatral, fue la actitud de las compañeras, cuando intervinieron para defender a un niño, porque fueron compasivas, solidarias y porque el matoneo no es bueno, ya que hay acoso. - Un participante manifiesta haber sentido felicidad en el momento de estar ayudando. - Algunos participantes expresaron reconocer que se deben valorar a las personas y animales antes de perderlas, arrepentirnos de lo que hacemos mal.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Varios participantes sintieron felicidad cuando una persona rescata a un niño de morir ahogado en un río, destacan que fue compasivo y nunca se rindió. - Expresan también un sentimiento de tristeza, al conocer la vida de una persona, porque vivió en la calle, era un desplazado de la violencia, y algunos participantes decían sentir desprecio por los adultos que no comprendieron la situación de esa persona.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes manifestaron sentimientos compasivos hacia una persona por haber ayudado a un niño a estar bien temporalmente. - La niña era compasiva con el niño porque jugaba con él, le daba amor y cariño, le ayudaba, quería ser su amiga y lo motivaba a creer en sí mismo, esforzándolo a que sea capaz, siendo paciente, siendo buena compañera, lo hacía feliz, lo trató como un niño normal. - Los participantes consideran que las peleas no resuelven nada en la familia ni el colegio. - La mayoría de los participantes consideran que los seres humanos somos importantes en el momento de hablar, actuar y ser, somos iguales, no

hay diferencias, valemos lo mismo, tenemos los mismos derechos, y tenemos que tratarnos bien, todos servimos para algo diferente, debemos unirnos porque existimos por una razón especial en este mundo, no olvidarnos de nosotros.

- Los estudiantes aplicarían en su vida real la idea de la paz y la reconciliación, siendo mejor cada día y la paz con amor y siendo mejores cada día y ayudando a los demás, viviendo en paz con los que me rodean, tratar de tener paz para no tener conflictos y la paz es una forma de vida para ser mejor persona con uno mismo y con los demás.

- Los estudiantes les gustó de los talleres que aprendieron de la paz, amor y compasión, la forma dinámica como hacían con la actuación y después de eso expresar los sentimientos que habían sentido en cada historia o taller que hacían, lo que aprendieron con los videos y con las actuaciones en las obras de teatro.

- Los Estudiantes expresaron que el tema trabajado es la compasión y que se podría aplicar en el colegio siendo buenos no peleando y ayudando a las personas necesitadas, ayudando a las personas en momentos de vulnerabilidad, lo pueden aplicar en el colegio pidiendo perdón, se podría manejar en el colegio como ayudar a los compañeros necesitados, apoyándose todos, haciendo obras de teatro y ayudando a los necesitados.

- Los estudiantes expresan que los temas desarrollados en los talleres les ha servido para su convivencia de diferentes maneras.

LIMITACIONES:

- Sólo se aplicaron los talleres al grado 801, lo ideal es que se apliquen y se pueda trabajar el proyecto para todos los grados.

- El tiempo para la realización de los talleres y reuniones con padres de familia, debido a que fue un poco complicado organizar el tiempo para la realización de éstos, tocó disponer del tiempo nuestro y de algunos profesores en nuestro horario escolar para el desarrollo de las actividades.

- **Materiales y recursos didácticos:** Son los materiales necesarios para desarrollar una unidad didáctica. Fueron variados, desde un rollo de lana, *videobeam*, computador, poster con el dibujo de Lorenzo, marcadores y tablero, grabadora de voz, impresiones del dibujo de Lorenzo, colores, lapicero, aula multimedia, vídeos, libreto, Disfraces de animales: León, Jirafa, Gato y ratón. CD, computadora, Letra de la canción, Cartulinas, palitos de madera, colbón, marcadores, libreto, material fotocopiado, Guía, hasta una sala audiovisual.
- **Evaluación:** los criterios de evaluación que se van a exigir como mínimo, va a criterio del docente, se tendrá en cuenta las actitudes, y las emociones.

Limitaciones

Las limitaciones de esta investigación, nos indica que hubiera sido apropiado ampliar la cobertura en la aplicación de la propuesta pedagógica.

Modelo de talleres

Estos son los talleres que trabajamos; esperamos que sea una estrategia pedagógica que ayude a los jóvenes a minimizar los ambientes hostiles, que se sensibilicen en las prácticas de la Compasión, y que esto haya sido un referente educativo con la puesta en marcha de la ética del Cuidado.

4.5. Estructura de la Propuesta Pedagógica

A continuación, se comparte la estructura didáctica que describe el circuito de talleres. Se trata de los seis talleres que conforman la Propuesta Pedagógica.

TALLER No. 1 – Encuadre



Fecha: 22 AGOSTO 2018

Responsables: BLANCA OSORIO OCHOA E ISMAEL E. CABRERA

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

- **Objetivo general:** Comprender los sentimientos y emociones de los participantes de esta actividad.

MOMENTO	ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Bienvenida (Juego). Tiempo: 55 minutos</p>	<p>LA TELARAÑA DE LA EMPATÍA</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer sentimientos y emociones ajenos. • Respetar los turnos. • Reconocer la pertenencia a un grupo. • Conseguir objetivos comunes. <p>Desarrollo: Todos los participantes se sientan en círculo. El líder del juego empieza lanzando el rollo de lana a un estudiante sin soltar una punta. Al tiempo que lanza el rollo de lana dice algo positivo que le guste o valore de la persona a la que se lo lanza. Quien recibe el rollo de lana, agarra y lanza el rollo a otra persona. También dice algo que le guste. Así sucesivamente, sin soltar la lana, para que vayamos tejiendo la telaraña. El juego termina cuando todos hayan cogido el rollo de lana.</p> <p>Reflexión:</p>	<p>Rollo de lana</p>

	<p>Después realizamos un diálogo para ver ¿cómo se han sentido?, ¿cómo hemos recibido las valoraciones?, y si nos reconocemos en ellas.</p>	
<p>Lúdica</p> <p>Duración 1 periodo de clase (50 minutos)</p>	<p>VÍDEO EL CAZO DE LORENZO (Ver en línea, red de Internet)</p> <p>Tiempo: 5.16</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el cortometraje como un espacio de reflexión. • Propiciar el acercamiento y sensibilización de los estudiantes ante situaciones de la cotidianidad. • Respetar los turnos conversacionales. • Fomentar una actitud positiva en la resolución de problemas. <p>Desarrollo: Presentación del dibujo de Lorenzo con su CAZO, para que los estudiantes hagan predicciones sobre el tema. Las predicciones se anotarán en el tablero. El video será reproducido sin interrupciones. Al terminar, se hará un conversatorio a partir de preguntas orientadas por los líderes de la actividad.</p> <p>¿Qué le pasa a Lorenzo?</p> <p>¿Qué cualidades ves en Lorenzo?</p> <p>¿Qué significa el CAZO para Lorenzo?</p> <p>¿Qué es lo que tiene Lorenzo que no tienen los otros niños/as?</p> <p>¿Cómo se relaciona Lorenzo con su cazo?</p> <p>¿Qué opinas de la persona que se acercó a Lorenzo con el ánimo de ayudarlo?</p>	<p>Cortometraje, videobeam, computador, sala audiovisual, poster con el dibujo de Lorenzo, marcadores y tablero, grabadora de voz, impresiones del dibujo de Lorenzo, colores, lapicero.</p>

	<p>¿Qué pasa al final con Lorenzo? ¿Cómo se modificó la relación con su cazo al final?</p> <p>¿Qué representa El CAZO para usted?</p> <p>¿Qué hay de Lorenzo en mí?</p>	
<p>Cierre</p> <p>Duración 5 minutos</p>	<p>CANCIÓN “IGUALES” DE DIEGO TORRES</p> <p>Yo no voy a avergonzarme de estas lágrimas</p> <p>Ni callar mi corazón</p> <p>Ni rendirme en el perdón</p> <p>Porque sincero lo que soy</p> <p>No bajaré mi bandera</p> <p>Cada paso y cada huella tuya es única</p> <p>De la cabeza a los pies</p> <p>Cada uno es como es</p> <p>Por eso déjame vivir</p> <p>Yo elegiré la manera</p> <p>Pienso seguir al borde del sol</p> <p>Porque digan lo que digan</p> <p>Yo soy más fuerte si me dicen no</p> <p>A todos se los quiero a dar voz</p> <p>En todos hay un poco de Dios</p> <p>Yo soy igual a ti</p> <p>Tú eres igual a mi</p> <p>Y es uno solo el amor</p> <p>Rescata de tu alma esa flor</p> <p>Y olvidarás su sexo y color</p> <p>Yo soy igual a ti</p> <p>Tú eres igual a mi</p> <p>Y es uno solo el amor</p> <p>Siempre hay más de una visión de la película</p> <p>Otros modos de mirar</p> <p>Muchas formas de escribir</p>	<p>Letra de la canción, videobeam, computador, sala audiovisual.</p>

	<p>Y nadie tiene la verdad Las voces son infinitas No voy a cambiar la historia de esta América Suena fuerte mi canción Yo defendiendo la razón Y no hay granada ni cañón Que ahuyente a un hombre que grita Pienso seguir al borde del sol Por que digan lo que digan Yo soy más fuerte si me dicen no A todos se nos quiebra la voz En todos hay un poco de Dios Yo soy igual a ti Tú eres igual a mi Y es uno solo el amor Rescata de tu alma esa flor Y olvidarás su sexo y color Yo soy igual a ti Tú eres igual a mi Y es uno solo el amor Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo un cierre desde el componente musical con una canción que promueve la igualdad y el respeto. <p>Desarrollo: Los estudiantes verán el video de la canción y se llevarán la letra de la canción como regalo. Este será un elemento de reflexión personal en sus espacios más íntimos con el que esperamos, se fortalezca el trabajo realizado durante el taller de encuadre.</p>	
Producto	Ver Vídeo, fotos y resultados, sección 701 estudiantes INEM 2018. Estudiantes entre 11 y 14 años.	Fotos, vídeos, resultados: Varias páginas Word.

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ



TALLER No. 2- REENCUADRE- EMOCIONES

Fecha: 13 MARZO DE 2019

Responsables: ISMAEL E. CABRERA CÉSPEDES Y BLANCA OSORIO OCHOA

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

- **Objetivo general:** Promover la construcción de una relación adecuada para el desarrollo del trabajo, mediante el reconocimiento de las emociones de los participantes.

MOMENTO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Bienvenida (Dinámica) Tiempo: 5 minutos	<p>“QUÉ LINDO GATITO” (Ver en línea, red de Internet)</p> <p>Objetivo: Reconocimiento de las emociones en los participantes.</p> <p>Vídeo: “Pensaron que habían salvado un lindo gatito gris,.....”</p> <p>Desarrollo: Los niños se organizarán en filas, para ver el vídeo. Luego manifestarán:</p> <p>¿Qué emociones experimentaron al ver la historia del gatito Bruce? ¿Qué acciones hubieran hecho ustedes para salvar al gatito Bruce?</p> <p>¿Qué tipo de emociones experimentaron al conocer este tipo de historia?</p>	Aula Multimedia. Vídeo (Ver en línea, red de Internet)
Lúdica	Muestra teatral:	

<p>Duración 2 periodos de clase (95 minutos)</p>	<p>“EL ZOOLOGICO HUMANO” (LIBRETO: Blanca Osorio Ochoa y Ismael E. Cabrera)</p> <p>Desarrollo: Los estudiantes se reúnen en un solo círculo (La jaula, son todos los estudiantes o animales que están formando el círculo).</p> <p>El maestro ubicado en el centro, da la siguiente orientación:</p> <p>“Vamos a jugar al zoológico humano. Yo soy un león vegetariano, que ahora estoy a punto de salir de esta jaula, y estoy hambriento”. (RUGE PARA INTIMIDAR A LOS DEMÁS ANIMALES, (Ver en línea, red de Internet)</p> <p>Tiempo: 0.3 -0.8 segundos</p> <p>Todos contestan: ¡uy qué miedo! (y hacen un gesto de terror con cualquier parte de su cuerpo).</p> <p>LEÓN VEGETARIANO: (RUGE) “En grupos de 9 jóvenes, se reúnen en círculos. Quien quede fuera de los grupos, me los comeré.</p> <p>Los animales corren para organizarse en grupos. El león coge a los animales que se han quedado por fuera de los círculos. Y se los come. (muau, muau, muau)</p> <p>Gato: (hacen gesto de ASCO, al ver cómo son comidos sus compañeros). ¡uy que asco! pero usted no come carne, come vegetales.</p> <p>Todos contestan: sí, sí (hacen gesto de ASCO).</p> <p>León Vegetariano: (RUGE) “En grupos de 5 jóvenes, se reúnen en círculos, a la orden mía.....</p> <p>Jirafa: (Tono de Sorpresa) Señor León, ¿si usted es vegetariano, por qué está comiendo carne?</p>	<p>Disfraces de animales: León, Jirafa, Gato y ratón. C.D, computadora. P.C.</p>
--------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

	<p>León Vegetariano: Porque estoy con hambre, por lo tanto, se reúnen grupos de 5 jóvenes, de lo contrario me los comeré.</p> <p>Los animales corren para organizarse en grupos. El león coge a los animales que se han quedado por fuera de los círculos. Y se los come. (muau, muau, muau).</p> <p>Todos contestan: ¡uy!, ¡uy!, ¡uy! (hacen gesto de ASCO).</p> <p>León Vegetariano: (RUGE) “En grupos de 3 jóvenes, se reúnen en círculos, a la orden mía.....</p> <p>Oso: (EN TONO FURIOSA), usted no puede seguir comiéndose a los animales, usted no es el rey de la selva, usted es un simple animal.</p> <p>TODOS CONTESTAN: (tono de alegría) Si, sí, sí.</p> <p>El León en tono desafiante RUGE. (muy furioso)</p> <p>Los animales corren para organizarse en grupos. El león coge a los animales que se han quedado por fuera de los círculos. Y se los come. (muau, muau, muau).</p> <p>MAS TARDE (MÚSICA DE SUSPENSO) TIEMPO: 5 SEGUNDOS. (Descargada de la red de Internet)</p> <p>El león regresa y se dirige a los animales:</p> <p>LEÓN VEGETARIANO: (tono triste) Ahora, estoy lleno, necesito mis vegetales, mis vegetales.</p> <p>Ratón: (con alegría) si, si a comer zanahorias y lechuga. Vaya, vaya. En voz baja todos dicen en sus respectivos círculos: Nos salvamos, nos salvamos.</p> <p>Reflexión:</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>¿que aprendieron a partir de esta actividad? ¿Qué emociones están sintiendo en estos momentos? ¿Con este juego qué tipo de emociones experimentaron ustedes? ¿En qué momento sentiste la felicidad? ¿En qué momento sentiste tristeza? ¿En qué momento sentiste miedo? ¿En qué momento sentiste asco y por qué? ¿Qué le provocó indignación? ¿En qué momento sintió vengarse del león?</p>	
<p>Cierre Duración 10 minutos</p>	<p>Preguntas de Reflexión en torno a las distintas emociones: felicidad, tristeza, ira, asombro, asco.</p>	<p>Aula Multimedia</p>
<p>Producto</p>	<p>Ver Vídeo, fotos y resultados, sección 801 estudiantes INEM 2019. Estudiantes entre 11 y 14 años.</p>	<p>Fotos, vídeos, resultados: Varias páginas Word.</p>



INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM “JULIÁN MOTTA SALAS” DE NEIVA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

TALLER No. 3- Paletas compasivas

Fecha: 3 mayo de 2019

Responsables: ISMAEL E. CABRERA CÉSPEDES Y BLANCA OSORIO OCHOA

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

Objetivo general: Sensibilizar a los estudiantes en la compasión a través de la muestra de algunas imágenes.

MOMENTO	ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Bienvenida (juego). Tiempo: 10 minutos</p>	<p>Vídeo: “VIDEO EMOTIVO #1 – LA COMPASIÓN...PÁSALA” (Ver en línea, red de Internet)</p> <p>Objetivo: Tratar de sensibilizar a los niños participantes en la compasión, a través de un conversatorio del mismo.</p> <p>Desarrollo: Los niños se organizarán en filas, para ver el vídeo detenidamente (autorreflexión). Luego se les preguntará: ¿Qué sienten cuando ven eso?</p> <p>¿Qué sintieron al conocer esta historia y cómo lo relacionan con su entorno familiar?</p> <p>¿Qué sentimientos sienten en estos momentos, y qué haría usted para que esto no se dé, o no se repita? ¿Qué acciones hubiera hecho usted para ayudar? ¿Qué sintieron al conocer esta historia y cómo lo relacionamos con nuestro entorno familiar?</p> <p>¿Ustedes son compasivos, sí o no?</p>	<p>Aula Multimedia.</p> <p>Vídeo: (Ver en línea, red de Internet)</p>

<p>Lúdica</p> <p>Duración 2 periodos de clase (85 minutos)</p>	<p>“PALETAS COMPASIVAS”</p> <p>A los estudiantes se les entrega varias fotocopias sobre las imágenes de la compasión, y se organizarán de la siguiente manera: hay 10 imágenes así: señora recogiendo basura en un canasto, niño durmiendo sobre bultos, niña descalza frente a tienda de calzado, indigente dando comer a gato, niño llevando ladrillos sobre su cabeza, estudiantes peleando, Sor Teresa de Calcuta dando comer a niño, indigente pidiendo con carteles, señor enfermo.</p> <p>Se construirá una paleta donde se incluirá cada imagen. A dos estudiantes se les dará una misma imagen, es decir, serán un mismo tema para dos estudiantes, para un total de 10 temas para 20 estudiantes objeto de esta investigación.</p> <p>Luego cada estudiante recibe la paleta para que la vea, la analice y escriba por detrás de la paleta: ¿Qué siente al ver esta imagen? Luego cada estudiante explicará de manera oral, el tipo de emoción que experimentó, si le recordó el pasado, si esa emoción corresponde a un hecho presente, vivido o que va a experimentar hacia el futuro.</p> <p>Este ejercicio corresponde a una manera de expresar su autobiografía de emociones.</p> <p>De acuerdo con lo que digan o expresen cada uno de los estudiantes, a través de la autorreflexión, habrá otro estudiante observador de esa situación donde podrá intervenir, ser juez, interrogar, ponerse o no de su lado, dar una apariencia convincente, honesta que le inspire confianza a quién experimentó el sentimiento de compasión, por lo tanto este tipo de emociones le ofrecen al observador una entrada a la comprensión y la simpatía para comprender la vida interior del otro para volverlo visible, con rostro y dignificarlo como ser humano.</p>	<p>Cartulinas, palitos de madera, colbón, marcadores.</p>
----------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

	<p>Como estrategia metodológica se hará un conversatorio, que terminará con otras reflexiones en torno a:</p> <p>Al observador se le podría preguntar: ¿Por qué se puso del lado de la víctima y qué lo motivó? ¿No cree que fue un poco duro al opinar sobre la víctima o el más débil?</p> <p>A los demás estudiantes se le podría preguntar:</p> <p>¿Qué otros ejemplos de compasión han experimentado en el ambiente familiar? ¿Qué otros ejemplos de compasión han experimentado los estudiantes?, es decir lo que ellos han vivido en el tema de compasión.</p>	
<p>Cierre</p> <p>Duración 15 minutos</p>	<p>Reflexión:</p> <p>¿que aprendieron a partir de esta actividad? ¿Qué emociones están sintiendo en estos momentos? ¿Con esta actividad qué tipo de emociones experimentaron? ¿En qué momento sentiste tristeza? ¿En qué momento sentiste compasión? ¿Cómo la compasión influye en el estado de ánimo de un individuo?</p>	<p>Aula Multimedia</p>
<p>Producto</p>	<p>Ver Vídeo, fotos y resultados, sección 801 estudiantes INEM 2019.</p> <p>Estudiantes entre 11y 14 años.</p>	<p>Fotos, vídeos, resultados:</p> <p>varias páginas Word.</p>



INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM “JULIÁN MOTTA SALAS” DE NEIVA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

TALLER No. 4- MATONEO (TEATRO)

Fecha: 10 mayo de 2019

Responsables: ISMAEL E. CABRERA CÉSPEDES Y BLANCA OSORIO OCHOA

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

Objetivo general: Sensibilizar a los estudiantes en la comprensión de un ambiente saludable hacia la compasión, con la presentación de una escena sobre el matoneo.

MOMENT O	ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Bienvenida (conversatorio). Tiempo: 10 minutos</p>	<p>Vídeo: “Los niños que no sentían compasión por los demás” (Ver en línea, red de Internet) tiempo: 2.31 Objetivo: Tratar de sensibilizar a los niños participantes en la compasión, a través de un conversatorio. Desarrollo: Los niños se organizarán en filas, para ver el vídeo detenidamente (autorreflexión). Luego se les preguntará: 1. ¿Qué sintió al ver el vídeo? 2. ¿Qué sintieron al conocer esta historia y cómo lo relacionan con su entorno escolar?</p>	<p>Aula Multimedia, sección 801-2019 Vídeo: (Ver en línea, red de Internet)</p>

	<p>3. ¿Qué sentimientos sienten en estos momentos, y qué haría usted para que este tipo de comportamiento no se dé?</p> <p>4. ¿Qué acciones hubiera hecho usted para mejorar estas situaciones?</p> <p>5. ¿Qué sintieron al conocer esta historia y cómo lo relacionamos con nuestro entorno escolar?</p> <p>6. ¿Hay alguna situación especial que le haya llamado más la atención y por qué?</p> <p>7. ¿Cree usted que existan niños en la escuela que no se compadecen ante una situación adversa que esté pasando?</p>	
<p>Lúdica</p> <p>Duración 2 periodos de clase (85 minutos)</p>	<p>“AYUDA A SALOMÓN”</p> <p>Libreto: BLANCA OSORIO OCHOA, docente Lengua Castellana, INEM.</p> <p>Personajes: NARRADOR, Kevin, Salomón, Ángel, Yessica, Elvira, Martina, Gilberto, Octavio.</p> <p>(Música): Perrito bailando chacarrón (Esta dramatización es para atraer la atención del público) (Ver en línea, red de Internet) 0:00- 0:30</p> <p>Sobre el final se baja el volumen y aparece el narrador.</p> <p>NARRADOR (SE DIRIGE AL PÚBLICO): El término matoneo escolar, llamado en inglés Bullying, se refiere a las actitudes tiránicas e intimidatorias de uno o más alumnos contra un estudiante haciendo que se sienta mal, incómodo, asustado o amenazado, intimidado e impotente, sin poder llegar a defenderse.</p> <p>Los estudios indican que en Colombia 1 de cada 5 estudiantes son víctimas del matoneo. Veamos un ejemplo:</p> <p>ESCENA I: CABEZA DE PIÑA</p> <p>Kevin agrede físicamente a Salomón: le pone apodos, lo tira al suelo, lo empuja. Salomón grita. Y Yessica y Elvira tratan de ayudarlo.</p>	<p>Libreto</p>

(Varios estudiantes caminan por el pasillo de la escuela. Salomón y Ángel van caminando, Kevin se les atraviesa.)

KEVIN:(DIRIGIÉNDOSE A SALOMÓN) Qué onda cabeza de piña, ¿a dónde va tan de prisa?

SALOMÓN: Kevin, estoy en buen plan, no me moleste.

KEVIN: (LO HALA) no pues, si no lo estoy deteniendo, sólo te voy a dar una calentadita para que no le dé un resfriado.

ÁNGEL: (amigo de Salomón) Pero por qué nos está molestando? .

KEVIN: ¡Ay! entonces, ¿por qué tiemblan? Taraditos. **(LE GOLPEA LA CARA CON UN PUÑO A SALOMÓN)**

Entre Kevin y otro cogen a Salomón, Llevándolo en hombros.

SALOMÓN: (GRITA) ¡Ay, Ay, ¡Ay!

(LO EMPUJAN Y LO HACEN CAER AL SUELO, Otros estudiantes gritan: ‘dale al taradito’... **GOLPEAN CON PUNTAPIÉS A SALOMÓN).**

ELVIRA: Ya basta muchachos, ya basta **(ELVIRA COGE fuertemente POR LA ESPALDA A Kevin, PARA IMPEDIR QUE LE SIGA PEGANDO) ...**

KEVIN: Elvira no se meta.

YESSICA: No Kevin, déjelo tranquilo, no lo moleste. **(Se enfrenta cara a cara con Kevin)**

Como estrategia metodológica se hará un conversatorio, que terminará con reflexiones en torno a:

1. ¿Qué sintió al conocer esta historia?
2. ¿Cree usted que los niños o niñas se pongan apodos y por qué?
3. ¿Qué fue lo que más le gustó de esta historia y por qué?

	<p>4. ¿Qué fue lo que NO le gustó de esta historia y por qué?</p> <p>5. ¿Qué ha hecho usted por un infante que esté siendo víctima de matoneo escolar?</p> <p>6. ¿Cómo analiza las intervenciones de las niñas?</p> <p>7. ¿Cree que Salomón es un niño muy tolerante y por qué?</p> <p>8. ¿Por qué Kevin se comporta de esa manera con Salomón?</p> <p>9. ¿Qué le cambiaría a esta historia? 10. ¿narre un hecho de compasión que haya hecho en el ambiente escolar?</p>	
<p>Cierre</p> <p>Duración</p> <p>15 minutos</p>	<p>REFLEXIÓN:</p> <p>¿que aprendieron a partir de esta actividad? ¿Qué emociones están sintiendo en estos momentos? ¿Con esta actividad qué tipo de emociones experimentaron? ¿En qué momento sentiste tristeza? ¿En qué momento sentiste compasión?</p> <p>¿Cómo la compasión influye en el estado de ánimo de un individuo?</p>	<p>Aula Multimedia</p>
<p>Producto</p>	<p>Ver Vídeo, fotos y resultados, sección 801 estudiantes INEM 2019. Estudiantes entre 11y 14 años.</p>	<p>Fotos, vídeos, resultados: Varias páginas Word.</p>
	<p>PREPARACIÓN:</p> <p>PERSONAJES: (5 hombres, 2 mujeres) (bailarines el número es opcional)</p> <p>MASCULINO: NARRADOR, KEVIN, SALOMÓN, Amigo de KEVIN, ÁNGEL.</p> <p>FEMENINO: YESSICA, ELVIRA</p> <p>Bailarines: canción Chacarrón</p> <p>Espectadores (el resto de los participantes)</p> <p>LLEVAR LOS VÍDEOS LISTOS: (Ver en línea, red de Internet)</p> <p>Tiempo: 2-31</p> <p>(Ver en línea, red de Internet) Tiempo: 0:00- 0:30</p>	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM “JULIÁN MOTTA SALAS” DE NEIVA



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

TALLER No. 5 – (CUENTO)

Fecha: 28 mayo de 2019

Responsables: ISMAEL E. CABRERA CÉSPEDES Y BLANCA OSORIO OCHOA

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

Objetivo general: Identificar las situaciones de compasión y de desprecio que aparecen en cada una de las situaciones presentes en las historias.

MOMENTO	ACTIVIDAD	MATERIALES
<p>Bienvenida (conversatorio)</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p>	<p>Vídeo: “Especial para niños, especial para todos, un hermoso mensaje” (anciano no quiere jugar con perrito.) (Ver en línea, red de Internet) Tiempo: 3.19</p> <p>Objetivo: Identificar las situaciones de compasión, que se dan en la historia y hacer un conversatorio del mismo.</p> <p>Desarrollo: Los niños se organizarán en filas, para ver el vídeo detenidamente (autorreflexión).</p>	<p>Salón D1-304.</p> <p>Vídeo descargado de la red de Internet</p>

	<p>Luego se les preguntará: ¿Qué sintieron al ver esta historia?</p> <p>Identifiquen las situaciones de compasión presentes en la historia.</p>	
<p>Lúdica</p> <p>Duración 2 periodos de clase (85 minutos)</p>	<p>“ES MUY DURO NACER POBRE”. cuento</p> <p>Por: Blanca Osorio Ochoa</p> <p>Había una vez, un niño llamado Jacinto, tenía 11 años y no tenía familia ni hogar, venía huyendo de la violencia de la zona rural de los montes de María, en Bolívar, Colombia, no tuvo la suerte de tener la mamá y el papá vivo porque habían sido asesinados en la masacre del Salado. En su desplazamiento, Jacinto corría y corría, iba acompañado de mujeres embarazadas con niños de brazo, niños, niñas y ancianos que corrían para refugiarse en el monte. Después de 2 horas de correr, y agotados, caminaban rápidamente. Una mujer que llevaba a su hijo en brazos, Mariana, le dijo:</p> <p>- “a mí me tocó agarrar a mis hijos, y salir corriendo”. Jacinto, no dijo nada.</p> <p>Les tocó dejar todo atrás para salvar sus vidas. Y en ese recorrido, Jacinto poco a poco se fue quedando solo. Vivía debajo de los puentes y comía lo que podía encontrar. En el día paseaba por las calles tratando de conseguir el sustento, pero era muy difícil, la gente no ayudaba, pero si le gritaban:</p> <p>- “niño, estudie”, “¿por qué no está estudiando?”,</p> <p>- “¿dónde están sus padres?, pero nadie se detenía a preguntar por las razones que lo motivaron a estar en esas condiciones.</p> <p>En la noche iba al bosque para ver qué encontraba en los grandes botes de basura, a veces iba a buscar en la parte trasera de las casas y al levantar las tapas de las canecas, le parecía que algo curioso y de beneficio le podía servir, y decía Jacinto:</p>	<p>Material fotocopiado, GUÍA</p>

	<p>- “esto sí, esto no, esto me sirve, esto no me sirve” y revisaba cuidadosamente lo que encontraba. A menudo encontraba cosas que le servían ya sea para vestirse, ya sea para comer: encontró 2 pedazos de pan congelados y llenos de un color verde que parecía un musgo, lo limpió un poco y se los comió. Eran más las veces que aguantaba hambre que las que tenía el estómago lleno, se le veían las costillas a través de su piel oscura, estaba muy delgado.</p> <p>Las personas no se mostraban compasivas ni amables con Jacinto, lo veían como un niño callejero, como un vagabundo; y muchos fueron los niños que se burlaban de él, le decían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “cochino, pareces un puerco sucio”, - “huele a huevo podrido, báñese”, - “uñas sucias de bruja” - “manos de tijeras sucias” y cuando escuchaba eso, se sentía muy mal, salía corriendo del lugar donde era objeto de burlas y desprecios para ponerse a salvo de todos. Él pensaba que esos niños eran sus enemigos y deseaba que existiera un niño, sólo un niño o niña que pudiera ayudarlo, que no lo maltratara. <p>Un día iba por el bosque en busca de algo para comer, cuando de pronto se dio cuenta que había alguien allí: era un niño que jugaba con un carrito de plástico sobre un montón de basuras. Jacinto se acercó un poco más y pensó en vengarse con ese niño de todo el maltrato recibido antes de otros niños. Muy despacio fue acercándose cada vez al niño, decidido a saber por qué estaba allí, y que quería, pero pasó algo inesperado, el niño estaba tan cerca de un riachuelo y al ver a Jacinto, se asustó y cayó al agua, el río era muy profundo y el niño no sabía nadar, y comenzó a gritar:</p> <p>-Auxilio, auxilio que alguien me ayude.</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Y trataba de mantenerse a flote para no ahogarse, mientras que Jacinto no sabía qué hacer, ni qué decir, pues creía que el río no era profundo y pensaba que podía salir sin contratiempos. Luego de segundos, le invadió una sensación extraña, sentía que en el fondo de su corazón tenía que saltar al agua y ayudar al niño, luego saltó de cabeza y lo sujetó entre sus manos, lo cogió por los cabellos y nadó arrastrándolo hasta la orilla, lo dejó tendido boca abajo, aun respirando y sobre la ribera del río. De su piel morena, saltaron millones de gotas de agua, pero esto no le importó, no sentía frío, no sentía hambre, no pensó en sí mismo, sino que había sentido una inmensa tristeza por ese niño que se estaba ahogando y decidió ir en busca de ayuda. Decía Jacinto: - “quiero que se salve, quiero ayudarlo, no quiero que se muera” y así se fue corriendo a buscar a sus familiares que andaban buscándolo por todas partes.</p> <p>Jacinto sintió en su corazón que haber ayudado a alguien, que haber sido compasivo, le había llenado el alma. En ese instante llegó la policía a hacerle unas preguntas, Jacinto sintió tanto miedo que escapó corriendo hacia el fondo del bosque.</p> <p>Tanto corrió Jacinto que no se dio cuenta que había atravesado el lago natural donde había salvado el niño, en su huida había apreciado al fondo de una gran montaña, una masa de nubes blancas y espesas que parecían de algodón, había visto un lindo conejito a lo lejos y a los pies de la montaña, una llanura cubierta de hierba verde. Había dibujado en su mente, en ambos lados del sendero, una hilera de árboles grandes y frondosos, que se iban haciendo cada vez más pequeños cuando se dirige la mirada hacia el fondo del camino. Su estado psicológico está muy alterado.</p> <p>Jacinto pensó: “Creo que estoy a salvo”, y le invadió una infinita tranquilidad, calma y quietud, sintió como si se hubiera caído de repente en aguas muy profundas, que sintió que no podía asegurar sus pies en el fondo de la tierra, ni podía mantenerse de pie sobre</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>la superficie. Pero también le invadió una indefinida soledad, pues no se veía ningún rastro de un ser animado a su alrededor. Luego dijo para sí mismo: me esforzaré y seguiré mi camino hasta que encuentre de nuevo, algo que me vuelva a llenar el espíritu. Jacinto estaba tan cansado que se quedó profundamente dormido.</p> <p>Una vez leído el cuento, los jóvenes expresarán a través de imágenes las emociones que hayan experimentado, Finalmente se hará un conversatorio, que terminará con reflexiones en torno a:</p> <p>¿Qué se sintió al leer, escuchar o ver esta historia? ¿Qué fue lo que más le gustó de esta historia y por qué? ¿Qué conoce usted de los desplazados? ¿Conoce a alguien desplazado?</p> <p>¿Algún desplazado le ha contado su historia? ¿Qué le cambiaría a esta historia?</p> <p>¿Qué otros ejemplos de compasión han experimentado en el ambiente escolar?</p>	
<p>Cierre</p> <p>Duración 15 minutos</p>	<p>Reflexión:</p> <p>¿Qué sintieron a partir de la lectura de esta historia?</p> <p>Identifiquen las situaciones de compasión y de desprecio presentes en la historia.</p>	<p>Aula Multimedia</p>
<p>Producto</p>	<p>Ver Vídeo, fotos y resultados, sección 801 estudiantes INEM 2019. Estudiantes entre 11 y 14 años.</p>	<p>Fotos, vídeos, resultados: Varias páginas Word.</p>



INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM “JULIÁN MOTTA SALAS” DE NEIVA

FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

TALLER No. 6- Cierre

Fecha: 23 agosto de 2019

Responsables: ISMAEL E. CABRERA CÉSPEDES Y BLANCA OSORIO OCHOA

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

Objetivo general: Conocer las impresiones de los estudiantes sobre el impacto de los talleres hacia la compasión.

MOMENTO	ACTIVIDAD	MATERIALES
Bienvenida (15 minutos)	CINE FORO 1. Vídeo: “El video más bello visto” tiempo: 8:56 minutos Objetivo: Observar diferentes vídeos para recordar la idea de compasión en los estudiantes. Desarrollo: Los niños se organizarán en filas, para ver los distintos vídeos detenidamente (autorreflexión). Se les entregará maíz pira, y que disfruten de una mañana de Cine. Al final se les entregarán un cuestionario con preguntas abiertas, donde se les harán 10 preguntas, así: ¿Cómo demuestra María, la compasión hacia el niño en silla de ruedas?	Aula Multimedia, sección 801-2019 Vídeo: (Ver en línea, red de Internet)
Lúdica Duración (15 minutos)	2. Vídeo: “Conflictos-No pierdas la perspectiva” tiempo: 3:32 minutos ¿Cómo relaciona el video del conejo con su entorno escolar, familiar y social?	Vídeo: (Ver en línea, red de Internet)

<p>Cierre</p> <p>Duración</p> <p>60 minutos</p>	<p>TALLER DE CIERRE- REFLEXIÓN:</p> <p>Video: “paz y reconciliación”</p> <p>¿Cuál es el mensaje del video de los colores, la paz y la reconciliación?</p> <p>En el video de los colores, ¿Cómo aplicaría en su vida real la idea de la paz y la reconciliación?</p> <p>¿Qué fue lo que más le gustó de los talleres?</p> <p>¿Cuáles fueron en su opinión, los puntos débiles (o lo que no le gustó) de los talleres?</p> <p>¿Cuál fue el tema que se trabajó en todos los talleres y cómo se podría aplicar en el colegio?</p> <p>¿El tema desarrollado en los talleres le ha servido para su convivencia? De un ejemplo.</p> <p>¿Se le ocurre alguna sugerencia metodológica (procedimientos, procesos) para los futuros talleres?</p> <p>¿Le gustaría volver a participar en este tipo de proyecto? ¿Y por qué?</p> <p>REFRIGERIO: Se le dará a cada estudiante un refrigerio de despedida.</p>	<p>Vídeo:</p> <p>(Ver en línea, red de Internet)</p>
<p>Producto</p>	<p>Ver Vídeo, fotos y resultados, sección 801 estudiantes INEM 2019. Estudiantes entre 12 y 15 años.</p>	<p>Fotos, vídeos, resultados: varias páginas Word.</p>



INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM “JULIÁN MOTTA SALAS”

DE NEIVA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

EVALUACIÓN TALLER No. 6- Cierre

Fecha: 23 agosto de 2019

Responsables: BLANCA OSORIO OCHOA E ISMAEL E. CABRERA CÉSPEDES

Enfoque: Afectivo (perspectiva situacional)

NOMBRE ESTUDIANTE _____ SECCIÓN _____ EDAD _____

Nos gustaría conocer su opinión acerca de todo el proceso de los talleres en donde usted ha participado.

1. ¿Cómo demuestra María, la compasión hacia el niño en silla de ruedas?

2. ¿Cómo relaciona el video del conejo con su entorno escolar, familiar y social?

3. ¿Cuál es el mensaje del video de los colores, la paz y la reconciliación?

4. En el video de los colores, ¿Cómo aplicaría en su vida real la idea de la paz y la reconciliación?

5. ¿Qué fue lo que más le gustó de los talleres?

6. ¿Cuáles fueron en su opinión, los puntos débiles (o lo que no le gustó) de los talleres?

7. ¿Cuál fue el tema que se trabajó en todos los talleres y cómo se podría aplicar en el colegio?

8. ¿El tema desarrollado en los talleres le ha servido para su convivencia? De un ejemplo.

9. ¿Se le ocurre alguna sugerencia metodológica (procedimientos, procesos) para los futuros talleres?

10. ¿Le gustaría volver a participar en este tipo de proyecto? ¿Y por qué?

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

En esta investigación, se reconocieron los elementos teóricos y metodológicos que configuran una propuesta pedagógica desde la cultura empática, para el fortalecimiento de la Compasión, recogiendo los sentidos, estrategias y reflexiones de los jóvenes participantes de esta investigación.

Se diseñó una propuesta institucional de Pedagogía del Cuidado para la Paz, desde la Compasión y el fortalecimiento de la empatía, a partir de los saberes y prácticas de los actores sociales participantes, en los distintos ambientes de aprendizaje educativos.

Lo anterior, permite aceptar la hipótesis planteada, ya que es factible que emerjan elementos teóricos y pedagógicos que configuren propuestas pedagógicas del cuidado para la Paz, y al fortalecimiento de la cultura empática desde el fomento de la compasión, como la brindada en este documento; se trata de una propuesta a través de la cual se dispuso todo un andamiaje investigativo, con el propósito de desarticular la violencia en una sede perteneciente a la educación pública ofrecida en Neiva, pero que sin duda, puede ser igualmente acogida y adaptada a cualquier otra institución.

La metodología permitió hacer una investigación exhaustiva y compleja permitiendo análisis y resultados coherentes en emociones como la compasión.

Se fomentó la sensibilidad en Compasión como estrategia pedagógica, permitiendo desarrollar la cultura de la empatía, en la población estudio, los 20 jóvenes partícipes de esta investigación; su resultado fue el esperado, cumpliendo con cada uno de los objetivos propuestos.

Por lo tanto, esta Pedagogía para la Paz se convierte en una apuesta a los cambios que se necesitan en la escuela hoy día, por ser ésta un escenario complejo de constantes cambios en las relaciones sociales, donde se reconstruyen saberes sociales y culturales, donde se recrean sentimientos, emociones y valores propios y se juega a recrear la imaginación para transformar la realidad.

Entonces, respondiendo al reconocimiento de las acciones compasivas en los 20 participantes de la sección 801/19 de la institución educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva, se concluye que las tendencias observadas, giran en torno a ver cómo la compasión aparece ligada en primera instancia, al cuidado de los animales, particularmente animales pequeños que aparecen en situaciones de abandono o peligro, pero a la vez cómo se devela la existencia de sujetos que se sienten invulnerables, con un corazón de roca, ante los animales y los demás seres vivos.

También se establece la compasión con la concordancia del deseo de ayudar, cuando hay una conexión con la proyección del futuro de los niños en condiciones de fragilidad, al expresar el deseo que se construyan fundaciones para el cuidado de la infancia; esto, ligado al propósito de aliviar el sufrimiento, ya sea de un abuelo, u otros familiares.

Se evidencia la compasión en los niños y niñas cuando hay reconocimiento de las injusticias, cuando se dan las situaciones de inequidad en los niños que trabajan en vez de estar estudiando, y también cuando está relacionada con la discriminación social que, en el contexto escolar, es observable en casos en los cuales algunos estudiantes son objeto de burla de otros niños. Se reconoce que existen y se activan otros mecanismos para dar solución por medio de la autoridad; es decir, los niños acuden a la policía para que le solucionen una situación compasiva que están observando y/o participando.

Posteriormente, la Compasión, parece estar enlazada a situaciones de sufrimiento en los niños y niñas de su misma edad en condiciones de vulnerabilidad, ya que se comparan las condiciones de vida entre ellos, es decir clasifican su situación actual con la de otros más necesitados. También, se reconoce una acción en la retribución futura de las acciones y la ayuda de otros; es decir, son compasivos pensando que más adelante no se sabe qué les depare el tiempo, cómo les vaya a ir en el camino por la vida.

Otra de las acciones ligadas a la compasión en el colegio, la expresan con sus compañeros de grupo, cuando hacen recolecta para el transporte, cuando comparten el alimento o recreo, se ayudan en sus tareas, le dan comida a los perros que se encuentran en la calle, y cuando los profesores ante promedio de notas de 2.9, la definen en 3.0.

Finalmente, la compasión se establece en relación con el planeta, su deterioro ambiental, mostrando al planeta como un ser vivo; los estudiantes reconocen de manera compasiva, que es evidente el despilfarro e inequidad planetaria, así como el inadecuado aprovechamiento de los recursos naturales. Este sentimiento de compasión está ligado a los efectos sobre seres humanos y sus congéneres, porque no se cuida el agua, ni los ríos, teniendo conocimiento de que las futuras generaciones lamentarán y sufrirán su escasez.

Otra tendencia que aparece en esta investigación, hace referencia a la emoción de los niños y niñas por sentir la felicidad, cuando se minimiza el riesgo de animales pequeños indefensos, o que quedan fuera de peligro, o el sentimiento de felicidad cuando sus familiares como la abuela y tíos, se encuentren libres de sufrimiento.

También se presentaron otras tendencias, como la lástima, cuando apreciaban a través de sus sentidos, el sufrimiento ajeno; es decir, se conmueven al observar el sufrimiento del otro que está en riesgo, como el caso de ver niños y niñas en la calle, huérfanos y abandonados.

Otras emociones fueron apreciadas en esta investigación, y tienen que ver con la amargura, entendida como un sentimiento intenso y duradero de pena o aflicción, de indignación que se refiere al enojo o enfado vehemente contra una persona o contra sus acciones; ello se evidencia cuando expresaron su sufrimiento al ver y sentir el sufrimiento de tantas personas en el mundo y si se observa desde lo religioso ¿cómo puede Dios permitir tanto sufrimiento en las vidas de algunos pueblos y en otros no? Los creyentes creen que el sufrimiento no anula el amor de Dios, pero que el amor de Dios es la gran respuesta al sufrimiento.

Otra tendencia es el arrepentimiento; arrepentimiento visto como el sentimiento de pesar que una persona siente por algo que ha hecho, dicho o dejado de hacer. Quien se arrepiente cambia de opinión o deja de ser consecuente con un determinado compromiso y para este caso, por el dolor ajeno, cuando por una actuación indebida contra un ser vivo indefenso encontró tal emoción.

La actitud hacia la caridad, es otra faceta; caridad como sentimiento o actitud que impulsa a interesarse por las demás personas y a querer ayudarlas, especialmente a las más necesitadas: cuando las niñas y niños manifiestan haber sentido caridad cuando le daban comida a los que están en la calle o los necesitados.

Además, se muestra el agradecimiento entre los niños y niñas partícipes de esta investigación, que hace referencia a un sentimiento de estima y reconocimiento que una persona tiene hacia quien le ha hecho un favor o prestado un servicio, por el cual desea corresponderle, en tal sentido, para el grupo de la presente investigación.

Siguiendo con las conclusiones, es necesario resaltar que se identificaron como elementos teóricos y metodológicos a través de los cuales se viabiliza restaurar la compasión en los

estudiantes de la sección 801/19 de la institución educativa INEM, Julián Motta Salas de Neiva; de modo que, en cuanto a los elementos teóricos, sin duda, los siguientes:

Noción de Paz, Pedagogía para la Paz, Pedagogía de las emociones, Concepción del aprendizaje, La cultura empática, Ética del Cuidado, y Compasión.

En cuanto a los elementos metodológicos, se destacaron aquellos que permiten fomentar la compasión en la población estudio. Se trata de posturas a través de las cuales se viabiliza el conseguir en la práctica educativa, el reconocimiento de la importancia didáctica que posee esta propuesta.

En esa medida, se descubre que el primer elemento es la sensibilidad del ser humano; sin un orden concreto, se destaca la generación de una nueva mentalidad, el deseo de practicar el buen vivir en comunidad desde las aulas, y la creatividad. Se trata de elementos metodológicos a partir de los cuales se amplía la gama de matices que el ser humano tiene con relación a las paces.

De todos modos, el horizonte siempre ha de ser el hecho de fortalecer moralmente también a la niñez que llega a las aulas, quienes a diario demandan iniciativas pedagógicas, y atienden con entusiasmo todas aquellas brindadas desde el corazón de sus maestros; de ahí que la cultura empática como marco para el fomento de la ética del cuidado y la compasión, cobran fuerza en la tarea de alcanzar la paz duradera y sostenible que merecen los colombianos.

5.2. Recomendaciones

Luego de identificar elementos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica para el fomento de la compasión en el marco de la ética del cuidado, con estudiantes del grado octavo de una institución educativa del sector oficial de Neiva, emergen algunas recomendaciones:

- Comunicar los resultados de la presente investigación a las directivas y docentes de la sede central Institución Educativa INEM Julián Motta Salas, considerando el compromiso institucional con la educación para la Paz en Colombia. Puede considerarse como parte de las estrategias desde los cuales se convoque a los maestros de secundaria, a fomentar la cultura empática en el desarrollo pedagógico.
- Se debe persistir en la reflexión del papel del docente con relación a la búsqueda de una salida a la violencia. Es necesario que en los maestros también se manifieste la sensibilidad frente a las maneras de alcanzar las paces.
- Es necesario impulsar en el INEM, el acogimiento, revisión y adaptación de los planes que, desde el ente educativo, contemplen el cumplimiento de la Cátedra de Paz.
- Se recomienda continuar el enriqueciendo la propuesta ofrecida con el respaldo de esta investigación, de manera que el fomento de la compasión manifieste transformaciones en los niños y en las niñas, descartando comportamientos agresivos, fortaleciendo sus lazos de amistad y de compañerismo, y animándolos a ser seres mucho más felices.

Referencias

- Aguaded, M., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190.
- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I., & Sánchez, J. (2014). Academic formation, values, empathy and socially responsible behavior in university students. *Educacion Superior Magazine*, XLIII, 1(169), 89-105.
- Asociación Minga. (25 de 04 de 2019). *Costurero de la Memoria*. Obtenido de <https://asociacionminga.co/index.php/2019/04/08/costurero-de-la-memoria/>
- Asociación Sembrando Semillas de Paz. (04 de 2019). Obtenido de <https://www.sembrandopaz.org/>
- Baranzelli, D. (2011). La pasión de la piedad y sus avatares en la obra de Rousseau. *Aporía.Revista internacional de investigaciones filosóficas*(1), 62 - 78. Recuperado el 2019
- Benhabib, S. (1992). The generalized and the concrete other. The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory, en situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics. *Routledge*, 148.
- Bront, J. (2018). *Augusto Pinochet: el dictador eterno*. Obtenido de Bront, J. (2018). Augusto Pinochet: el dictador eterno. Recuperado de: <https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/uploads/2018/05/julia-brondt.pdf>
- Buxarrais Estrada, M. R. (2006). *Por una ética de la compasión en la educación*. Barcelona: Universidad de Salamanca.

- Caballero-Bono, J. (2012). Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía en Edith Stein. *Aporía: Revista internacional de investigaciones filosóficas*, 3, 15-28.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). The teaching role facing emotions of third grade children. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 157-179.
- Canchala, A., & Rosales, M. (2016). Pedagogía para la paz desde las aulas de clases. *Nuevo Derecho*, Vol. 12, No. 18, enero-junio de 2016, 53-64.
- Cancimance, A. (2013). Memoria y violencia política en Colombia. Los marcos sociales y políticos de los procesos de reconstrucción de memoria histórica en el país. *Revista Eleuthera*, 9.
- Cañamero, J., & Santiago-Bazán, C. (2017). INivel de orientación empática en los estudiantes de terapia física y rehabilitación de una universidad estatal. *IHorizonte Médico*, 17(1), 51-56.
- Carrillo-Pérez, R. (2016). Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 195-205.
- Cassels, T., Chan, S., Chung, W., & Birch, S. (2010). *The Role of Culture in Affective Empathy: Cultural and Bicultural Differences*. Obtenido de Cassels, T., Chan, S., Chung, W., y Birch, S. (2010). The Role of Culture in Affective Empathy: Cultural and Bicultural Differences. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/98d9/4fa28b72f308bc8f9d0753f91b45a305100a.pdf>
- Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti . (09 de 2019). *Ciudad de Buenos Aires, Argentina*. Obtenido de Espacio Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA): conti.derhuman.jus.gov.ar

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (01 de 2014). *CNMH*. Obtenido de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>
- Cepeda, I., & Girón, C. (2018). *Galería de la Memoria*. Obtenido de Desaparecidos.org: <http://www.desaparecidos.org/colombia/galeria/>
- CERDÁN, A. G. (20 de Febrero de 2018). *CogniFit Health, Brain & Neuroscience*. Obtenido de CogniFit Health, Brain & Neuroscience: <https://blog.cognifit.com/es/compasion-autocompasion/>
- Chauvie, P. (Octubre de 2015). <https://www.psicologos.org.uy/>. Obtenido de <https://www.psicologos.org.uy/>: <https://www.psicologos.org.uy/contextospsi/001/Paola-Lorena-Chauvie-Empatia-Los-efectos-de-los-vinculos-primarios.pdf>.
- Chopik, W., O'Brien, E., & Konrath, S. (2017). Diferencias en la preocupación empática y perspectiva desde 63 países. *Revista de psicología transcultural* , 48 (1), 23-38.
- CICUS Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla. (2019). *Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla*. Obtenido de https://cicus.us.es/22_24-mar-%C2%B7-ciclo-de-cine-sudafricano-%C2%B7-presentacion-fcat/
- Comisión Provincial de la Memoria. (09 de 2019). *Pedagogía y Memoria*. Obtenido de <http://www.apm.gov.ar/em/comisi%C3%B3n-provincial-de-la-memoria>
- Corporación Otra Escuela. (06 de 2019). *Corporación Otra Escuela*. Obtenido de <https://www.otraescuela.org/>

- De la Vega, N., & Oros, L. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 13, 9-24.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Obtenido de <http://www.unesco.org/education/pdf/>
- Diccionario de centeno. (2019). *Diccionario filosófico de Centeno*. Recuperado el 2019, de Diccionario filosófico de Centeno: www.sites.google.com
- Diccionariodecenteno. (2019). *Diccionario filosófico de Centeno*. Recuperado el 2019, de www.sites.google.com
- Dietrich, W., & Sützl, W. (2006). Un llamado a muchas paces. Schlüsseltexte der Friedensforschung / Textos clave de estudios de paz . *LIT Verlag*, 282-301.
- Domínguez-Alcón, C., Ramió-Jofre, A., Busquets-Surribas, M., & Cuxart-Ainaud, N. (2018). Complejidad del cuidado. En C. Domínguez-Alcón, H. Kohlen, & J. Tronto, *El futuro del cuidado. Comprensión de la ética del cuidado y práctica enfermera* (págs. 61-70). Barcelona: Publicado por Ediciones San Juan de Dios – Campus Docent.
- Espinosa, J. (24 de Octubre de 2013). *La Prensa*. Obtenido de La Prensa : <https://www.laprensa.hn/opinion/columnas/393905-98/como-era-y-es-el-corazon-de-jesus>
- Esteban-Guitart, M., Pérez, M., & Rivas, M. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426.
- Experiencias en Innovación Social en América Latina y el Caribe. (2001). *Programa para la gestión del conflicto escolar Hermes*. Obtenido de <https://dds.cepal.org/innovacionsocial/e/proyectos/co/hermes/resumen.htm>

Fascioli, A. (diciembre de 2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría de Carol Gilligan. *Actio*(12).

Fernández, L. (2012). *Educación para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico*. Granada España: Convergencia.

Ferrater, J. (2001). *Diccionario de filosofía* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.

Ferrater, J. (2001). *Diccionario de Filosofía, tomo I*. Barcelona: Ariel, SA.

Festival de Cine de Ruanda. (10 de 2019). Obtenido de Hillywood:

<http://rwandafilmfestival.net/>

Fisas, V. (2011). Educación para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 7-24.

Formadores)MSC-TT, M. T. (2014). *GlobalC Mindfulness y autocompasión* . Obtenido de GlobalC Mindfulness y autocompasión :

<https://www.mindfulnessyautocompasion.com/teacher-training/>

Fundación Artesanos de la Paz (FAP). (05 de 2018). *Fundación Artesanos de la Paz (FAP)*.

Obtenido de Fundación Artesanos de la Paz (FAP). (mayo de 2017). (S. d. Gaia, Editor) Obtenido de

Fundación Espacios de Convivencia y Desarrollo Social (FUNDESCODES). (05 de 2019).

FUNDESCODES. Obtenido de Coordinación Regional del Pacífico de Colombia:

<https://fundescodes.org/continua-la-escuela-pedagogica-de-paz-del-pacifico/>

Galtung, J. (1964). *The theory of peace: positive and negative*. Obtenido de

<http://www.activeforpeace.org/no/fred/positiveandnegativepeace>

Galtung, J. (1968). «Peace» en *International Enciclopedia of Social Sciences*. New York: International Encyclopedia of the Social.

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika (España): Bakeaz-Gernika Gogoratz.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México DF: Fondo de Cultura Económica s.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gilligan, C. (1994). *Introducción y el lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre*. México: JJ Utrilla.
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la Ética del cuidado. *Cuadernos de la fundació Víctor Grífols i Lucas*(30), 13-39.
- Gómez, E., & Taracena, E. (2014). La intervención-investigación en el terreno socioeducativo. *Sinéctica*, (43). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a1.pdf>
- González, M. (2005). Cuidados Paliativos. Hacia una medicina de la compasión. *Salus*, 9(1), 47-60.
- Gozálvez, V., & Burguet, M. (2017). Construcción EÉtica para la vida en una sociedad plural. *SITE: Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*.
- Halifax, J. J. (2010). *La compasión y el verdadero significado de la empatía*. EE.UU: TED Talks.
- Hanh, T. (2002). *Anger. Wisdow for Cooling the Flames*. New York: Penguin Random house.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación, Cap. V*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hobsbawm, E. (1994). Barbarism: A user's guide. *New Left Review*, 206(1), 44-54.

- Jares, X. (1995). *Educación para la paz (Vol. 8). Ministerio de Educación.* (9. ISBN 8436921372, Ed.) Ministerio de Educación.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- Jiménez Alexander, T. M. (2002). *Comasión y Salud.* Costa Rica.
- Jiménez, J. (2013). *La paz, partera de la historia.* Granada: Universidad de Granada.
- Lama, D., & Hill, T. (1999). *El arte de la compasión.* Nueva York: Rosés.
- Lawrence, K. (2012). *Análisis Crítico de la Educación Moral.* Cundinamarca, Colombia: Educación y Educadores.
- Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz.* Madrid: Fontanera.
- López, M. (04 de 2019). *Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz.* Obtenido de Revista de Paz y Conflictos:
https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Mario_Lopez.html
- Lozada, R. (2011). *Estudio de los planes estratégicos de desarrollo local de la Comuna 1 de la ciudad de Neiva.* Obtenido de Contrato Estatal de Consultoría 569 de 2011::
<http://alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionyControl/Plan%20Estrategico%20de%20de%20de>
- Luchetti, J., Faiella, M., & Argemi, D. (Luchetti, J. F., Faiella, M. V., & Argemi, D. C. (2010). El Apartheid sudafricano: consecuencias económicas y sociales. In V Congreso de Relaciones Internacionales (La Plata, 2010). de 2010). El Apartheid sudafricano: consecuencias económicas y sociales. *V Congreso de Relaciones Internacionales.* La Plata. Obtenido de Luchetti, J. F., Faiella, M. V., & Argemi, D. C. (2010). El

- Apartheid sudafricano: consecuencias económicas y sociales. In V Congreso de Relaciones Internacionales (La Plata, 2010).
- Martinez García Manuel Francisco, G. R. (2001). *En torno a la creatividad y su desarrollo*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Martinez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. SILOGISMO Número 08*, <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>.
- Martínez, J., & García, A. (2001). *Educación para la paz y cultura de la paz*. España Universidad de Murcia: Anales de Pedagogía.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Misses-Liwerant, J. (2016). Nombrar, analizar y reflexionar: el Holocausto y otros genocidios. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 61(228), 11-26.
- Monterín, J. (2012). *Google Académico*. Obtenido de Google Académico: https://actualidad.alianzaeditorial.es/wp-content/uploads/2014/05/NP-triunfo_compasion-OK.pdf
- Mosquera, F., & Sarmiento, J. (2015). *Conflicto, Postconflicto Y Experiencias En Educación Para La Paz En Centroamérica (Tesis de Maestría)*. Bogotá, Colombia. : Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Moya, L. (2009). *La Casa Memoria José Domingo Cañas*. Obtenido de Fundación 1367: <http://www.josedomingocanas.org/archivo-noticias/a-laura-moya-del-consejo-consultivo-de-casa-memoria-jose-domingo-canas/>

- Muñoz, F. (2001). *La Paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F., & Molina, B. (2009). *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada España: Universidad de Granada.
- Muñoz-Pérez, E. (2017). El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. *Veritas [online]*. 2017, n.38. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000300077>
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217-223.
- Naciones Unidas. (11 de 2019). *Portal Oficial de las Naciones Unidas*. Obtenido de <https://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/exhibits/lessonsfromrwanda.shtml>
- Neff, K. (2012). *The Science of Self-compassion*. In C. G. R. Siegel. New York: Siegel.
- Noddings, N. (1984). *Cuidado y educación ética y moral*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2009). *Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

- Olmedo, P., & Montes, B. (2011). *Evolución conceptual de la Empatía*. Obtenido de revistaselectronicas.ujaen.es:
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307/289> (12/08/2014)
- Ortega Ruiz , P., & Mínguez 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
- Ortega Ruiz, P. (2016). *La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad*. España: rep.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 243-264.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Universidad de Salamanca*, 117-137.
- Peñaloza, C. (2015). *Las mujeres en la transmisión del recuerdo de los detenidos desaparecidos*. En *El Nombre De La Memoria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Obtenido de Las mujeres en la transmisión del recuerdo de los detenidos desaparecidos. En *El Nombre De La Memoria*. Universidad de Chile: Peñaloza, C. (2015). Las mujeres en la transmisión del recuerdo de los detenidos desaparecidos. En *El Nombre De La Memoria*. Universidad de Chile. Recuperado de:
<https://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/19/cpenaloza.html>
- Pinedo-Cantillo, I., & Yáñez-Canal, J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en a vida moral: los aportes de Martha Nussbauma al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía*, 105-127.

- Plata, C., Riveros, M., & Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia*, 4(2), 99-112.
- Programa de Divulgación sobre el Genocidio en Rwanda y las Naciones Unidas*. (09 de 2019). Obtenido de <https://www.un.org/es/preventgenocide/rwanda/>
- Programa de Educación para la Paz y la Vida Plena. (2018). *Ministerio de Educación de Guatemala*. Obtenido de Educación para la Paz y la Vida Plena: <http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/banners/programaEducacionPazVidaPlena/documents/EducacionPaz.pdf>
- Programa Magnet. Alianzas para el éxito educativo. (2018). *Una estrategia de innovación educativa contra la segregación escolar*. Obtenido de <http://www.edcities.org/rece/wp-content/uploads/sites/3/2018/07/M%C3%B2nica-Nadal.pdf>
- Quezada, C., Robledo, J., Román, D., & Cornejo, C. (2012). Empatía y convergencia del tono fundamental. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(2), 145-165.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C., & Cortés, R. (2015). *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Madrid: Real academia española.

- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica, 13*(2), 31-42.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Rivera, R. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Bogotá D. C. : Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- Rodas, B. (2016). *La empatía cognitiva y el desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 5-6 años de la Unidad Educativa Alfonso Troya (Bachelor's thesis)*. Universidad Tècnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Rodríguez Rojo, M. (1994). *Educación para la paz y racionalidad educativa*. Granada: Alfonso Fernández Herrería (ed), Educando para la paz: nuevas propuestas.
- Rojas, J., & Correa, J. (09 de 2016). *Cine para la paz: “La violencia acaba cuando la educación empieza”*. Obtenido de Universidad Javeriana:
https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/IV_23.html
- Romero, C. (18 de 09 de 2018). *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Obtenido de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/valle-del-cauca/iniciativa-tocando-la-marea>
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 26*, 175-197.
- Silva, C. (20 de 06 de 2013). *Las2orillas*. Obtenido de <https://www.las2orillas.co/el-conflicto-armado-llega-las-tablas/>

Siqueira, J. E. (27 de 08 de 2001). *Scielo*. Obtenido de Scielo:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2001000200009

Solla, C. (09 de 2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Obtenido de Save the Children: [http://www.aecid.es/Centro-](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf)

[Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf)

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

Torres, W. (2001). *Amarrar la burra de la cola: Qué personas y ciudadanos intentar ser en la globalización?: una perspectiva local. Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Traverso, E., Horrac, B., & Dupaus, M. (2003). *La violencia nazi: una genealogía europea*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2000). *Cultura de paz en la escuela: mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Obtenido de Cultura de paz en la escuela: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123154>

Universidad de la Amazonia . (05 de 2018). *II Seminario Nacional de educación*. Obtenido de <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Licenciatura%20en%20Educacion%20Basica%20con%20enfasis%20en%20Educacion%20Artistica/Publicaciones/Memorias%20II%20Seminario%20Nacional%20de%20educacion%20artistica%20en%20el%20Posconfli>

Uribe Botero, A. (2007). *Los límites morales de la compasión*. Bogotá.

Velázquez, A. (2014). *Pontificia Universidad Javeriana*. Obtenido de

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

Washburn, J. (2004). Compasión y bioética. *Acta Bioethica*, año X, NO 2, 235.

Welford, M. (2018). El poder de la Autocompasión, pon fin a la autocrítica y construye la confianza en ti mismo. En M. Welford, *El poder de la Autocompasión, pon fin a la autocrítica y construye la confianza en ti mismo* (pág. 352). Bilbao, España:

DESCLEE DE BROUWER.

Yad Vashem. Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá. (2019). *The Holocaust Martyrs' and Heroes'*. Obtenido de Jerusalén 9103401 Israel:

<https://www.yadvashem.org/es/education/about-school.html>

