



Cultivo de la compasión como emoción política en la búsqueda del florecimiento humano en dos niñas de 5 a 6 años de la ciudad de Medellín

Kristin Tatiana Marín Álvarez

Yenifer Goez Taborda

Sara Espinoza Galeano

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesora

Jakeline Duarte Duarte, Doctora (PhD) en Ciencias Humanas y sociales

Coasesor

Cristian Giraldo Castaño, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Espinoza-Galeano et al., 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Espinoza-Galeano, S., Goez-Taborda, Y. y Marín-Álvarez, K. (2022). *Cultivo de la compasión como emoción política en la búsqueda del florecimiento humano en dos niñas de 5 a 6 años de la ciudad de Medellín* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Yo, Kristin Marín, primero quiero dar gracias a Dios por guiarme en cada paso del camino, darme salud y fuerzas, además de poner a mi lado a las personas correctas.

A mis compañeras de trabajo de grado, Sara Espinosa y, especialmente, a Yenifer Goetz por estar a mi lado desde el principio, convirtiendo mi paso por la UdeA en una experiencia llena de gratos recuerdos; también, por sus consejos y palabras de aliento.

A mis padres Raúl Marín y Zulema Álvarez por su fe en mí y su esfuerzo constante por brindarme una educación y vida digna.

A mis tíos Oneida Restrepo y Jhon Jairo Salazar, mis primos Miguel Salazar y Tatiana Salazar por su apoyo en los momentos difíciles, pese a las dificultades ofrecieron consuelo y amor.

A mis amigas Alejandra Taborda y Jessica Cortés por estar siempre para mí, escucharme y ser esa mano amiga que me ayudó a no rendirme cuando la esperanza era escasa.

A mis asesores Jakeline Duarte y Cristian Giraldo por sus orientaciones en el trabajo de grado, sé que pusieron todo su empeño, tiempo y conocimiento para que lográramos sacar adelante esta tesis.

A todos, infinitas gracias, este trabajo se debe a ustedes.

Yo, Sara, desde mis agradecimientos quiero expresar aunque me quedaría corta ya que las palabras no son suficientes para agradecer a todos los que permanecieron a mi lado, en uno de los esfuerzos más importantes de mi vida, mis estudios superiores hasta la profesionalización, por ello expreso mi inmensa gratitud principalmente a Dios, a la vida que me inspira, me renueva y me da la oportunidad de evolucionar diariamente. Gracias a Maida por su constante optimismo, apoyo, confianza y sobre todo su amor, han sido una fuente de abastecimiento para seguir y poder culminar este sueño.

A mis compañeras y asesores Cristian y Jakeline por su apoyo moral, con quienes pude compartir inquietudes, además de sus colaboraciones en todo momento.

Sobre todo gracias al Alma máter por brindarme cada instrumento y, a su vez, abrirme un espacio donde compartir, organizar, plasmar, engrosar mis ideas y desde allí poder aplicar mis conocimientos.

Yo, Yenifer Goetz Taborda, quiero darle gracias a Dios, por darme salud, vida y, sobre todo, por guiarme y permitirme estar en la academia. A mi amada madre Arleyda por ser mi ejemplo de superación, de esfuerzo y, especialmente, de resiliencia. A mis abuelos Gilma y Efraín por ser esos luceros en mi vida, mis maestros espirituales, por forjarme en valores y enseñarme a creer en mí. A mi hermano Santiago por su apoyo, por cuidar de mí y ser mi pilar.

A mi hermana y mejor amiga Valentina por ser aquella brújula que guió mi camino en el momento de sentirme perdida. A mi tía Viviana por sus consejos, aliento y por ser ese consuelo en medio del caos.

A David por ser mi compañero, por ayudar a forjarme en carácter y determinación, por su compañía de años.

A mis compañeras de trabajo de grado, Sara por su perseverancia y dedicación, a Kristin por ser mi amiga desde el día uno, por regalarme experiencias valiosas y significativas que atesoraré siempre.

A mis asesores Jakeline y Cristian por forjarme en conocimiento y como profesional, por la paciencia, la dedicación y la entrega.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Planteamiento del problema	10
1.1 Antecedentes	14
2 Justificación	19
3 Objetivos	23
3.1 Objetivo general	23
3.2 Objetivos específicos	23
4 Marco teórico	24
5 Metodología	29
5.1 Paradigma, enfoque y método de investigación	29
5.2 Técnicas e instrumentos de obtención de información	31
5.3 Taller	32
5.4 Sociodrama	33
5.5 Siluetas	33
5.6 Población participante	34
5.7 Consideraciones éticas	35
6 Resultados	37
6.1 Nociones de las niñas sobre la compasión	39
6.1.1 La compasión como acto de “ayuda”	39
6.1.2 Ponerse en el lugar del otro como noción de la compasión	40
6.2. La compasión como un proceso cognitivo	41
6.2.1. Juicio de la magnitud	41

6.2.2. Juicio del inmerecimiento	44
6.2.3. El juicio de las posibilidades parecidas como auxiliar del juicio eudemonista	45
6.3. Retos para el cultivo de la compasión	48
6.3.1. Actitudes poco compasivas	48
6.4. Hallazgos de la fase de intervención	49
6.4.1. La empatía como cimiento para la compasión	50
6.4.2 La compasión como propulsor de la acción política	52
7 Conclusiones	55
8 Recomendaciones	58
Referencias	60
Anexos	65
Anexo 1: Asentimiento y consentimiento informado	65
Anexo 2. Talleres fase diagnóstica	67
Anexo 3. Talleres fase de intervención	76

Resumen

Es frecuente concebir las emociones como meros impulsos fisiológicos despojándolas de su componente racional y dejando a un lado el lugar que estas tienen en el desarrollo ciudadano, formativo y el florecimiento humano. Es por estos motivos que la presente investigación se interesó por la pregunta ¿Cómo acontece el cultivo de la compasión como emoción política para el florecimiento humano en dos niñas de 5 a 6 años en la ciudad de Medellín? Se hace un reconocimiento de la compasión como una emoción que es posible configurar desde la infancia y tiene una presencia directa en el modo de relacionarse en la vida social.

La compasión, según la filósofa Marta Nussbaum, permite la construcción social, en la medida en que permite buscar el bienestar colectivo en los niños y niñas tras las diversas experiencias que va adquiriendo con el otro. Este estudio se implementó desde el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico-social y desde la investigación-acción con dos niñas de 5 y 6 años del barrio Caicedo de la ciudad de Medellín. Se realizó, en primer lugar, un reconocimiento de los significados y representaciones en torno a la compasión como emoción política y desde ahí se implementaron talleres hacia el cultivo de la compasión, los cuales favorecieron la formación ciudadana y el florecimiento humano en las niñas.

Palabras clave: compasión, emociones políticas, florecimiento humano, subjetividad política, primera infancia.

Abstract

It is common to conceive emotions as mere physiological impulses, stripping them of their rational component and leaving aside the place they have in citizen development, training and human flourishing. It is for these reasons that the present investigation was interested in the question: How does the cultivation of compassion happen as a political emotion for human flourishing in two girls from 5 to 6 years old in the city of Medellín? Compassion is recognized as an emotion that can be configured from childhood and has a direct presence in the way of relating in social life.

Compassion, according to the philosopher Marta Nussbaum, allows social construction, to the extent that it allows the search for collective well-being in children after the various experiences they acquire with the other. This study was implemented from the qualitative paradigm, with a critical-social approach and from action research with two girls aged 5 and 6 from the Caicedo neighborhood in the city of Medellín. Where a recognition of the meanings and representations around compassion as a political emotion was first carried out and from there workshops were implemented towards the cultivation of compassion, which favored citizenship education and human flourishing in girls.

Keywords: compassion, political emotions, human flourishing, political subjectivity, early childhood.

Introducción

Esta investigación se realizó con el fin de dar a conocer la importancia de cultivar las emociones desde una perspectiva política en los niños y niñas. Y cómo estas acciones pueden impactar y transformar sus realidades, tanto de ellos y ellas como de otros, concibiendo pues las emociones como la compasión desde la subjetividad política, las cuales permiten incentivar acciones en pro de transformar la esfera de lo público, privado y colectivo.

Por ello, desde esta investigación se le otorgó gran valor a las voces de las niñas implicadas en el estudio, antes, durante y al finalizar la investigación. Una de las primeras acciones consistió en indagar por medio de diversos talleres, por aquellas nociones o sentires que tuvieran acerca de la compasión. En segundo lugar, cómo desde aquellas nociones y percepciones encontradas, se podría cultivar la compasión en pro del florecimiento humano empleando así los talleres de intervención.

Lo anterior se llevó a cabo teniendo como pilar el objetivo de la investigación el comprender cómo acontece el cultivo de la compasión como emoción política en dos niñas de 5 a 6 años de la ciudad de Medellín y su aporte en el florecimiento humano. Y las preguntas ¿Cuáles sentidos, representaciones, imágenes y significados sobre la compasión como emoción política han construido las niñas de 5 a 6 años en el barrio Caicedo? ¿Qué rasgos o características de la emoción política de la compasión emergen en las voces de las niñas de 5 a 6 años en el barrio Caicedo? ¿Cómo se devela el cultivo de la compasión hacia el florecimiento humano a través de los diversos talleres en las niñas de 5 a 6 años en el barrio Caicedo? interrogantes que nos propusimos resolver durante esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior esta investigación sobre el cultivo de la compasión es fundamental para formar sujetos políticos desde el ámbito educativo, los cuales puedan generar grandes aportes y reconfiguraciones en torno a situaciones de infortunio o vulnerabilidad que se encuentran presentes en la sociedad, dado que la escuela como institución social más representativa en la vida de las infancias tiene el deber de formar sujetos políticos.

1 Planteamiento del problema

Hemos “normalizado” la crueldad humana y esto nos ha llevado al silencio y a la ausencia de reflexión. En otras palabras, hemos consentido el mal cometido contra otros y, para ello, nos hemos enmudecido.

Quintero et al. (2015, p. 10)

A partir de diversos referentes teóricos e investigativos rastreados (Nussbaum, 2001, Bernal et al., 2012, Marín-Posada et al., 2017, Duarte et al., 2019), se evidencia que la emoción como concepto ha sido un cuestionamiento tratado a lo largo de la historia desde distintos campos como la psicología, la biología y la filosofía, por lo que no se puede afirmar que existe una definición hegemónica del término, en tanto cada autor plantea una postura particular desde su campo de conocimiento, esto se puede observar si se realiza un breve recuento de algunas premisas sobre las emociones.

Es así como hay perspectivas teóricas, como los Estoicos, que ven a las emociones como algo negativo y no reconocen su dimensión política; es decir, que las pasiones o emociones afectan de manera directa la manera de ser y estar en el mundo, en donde la virtud cumple un rol esencial en el desarrollo humano en cuanto no se ve afectada por las contingencias “mundanas” ya sean de carácter material, sentimental o de opinión, percibiendo así las emociones como un obstáculo que se interpone entre la razón (Pinedo y Yañes, 2018).

En paralelo, Descartes (citado por Medina, 2017) concibe las emociones como “sentimientos de agitación física y excitación, [...] lo que sucede en el cuerpo cuando experimentamos una emoción” (p. 11). En esa misma línea, Segura y Arcas (2007) plantean desde la psicología que “las emociones, son impulsos que comparten reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio” (p. 15). En el marco de inteligencia emocional, Goleman (1995) las establece como “Un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y una variedad de tendencias a actuar” (p.331).

En contraste con los postulados anteriores en el transcurso de esta investigación se reconoció que las emociones juegan un papel importante tanto desde lo moral como desde lo político porque constituyen el mundo compartido, la vida social, los modos de relacionarse, las aspiraciones y las intenciones de las personas; es decir, las emociones van expresándose como juicios sobre el mundo y sobre los demás; adicionalmente, la unión entre la razón y la emoción da cabida a la acción, en síntesis, “No es posible construir una razón política si no se hace desde las emociones políticas” (Marín y Quintero, 2017, p. 105).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente podemos inferir que las emociones tienen un lugar importante tanto en la vida privada como en la pública, ya que estas tienen una gran carga reflexiva y de racionalidad convirtiéndolas en un medio para la formación de sujetos críticos y autónomos con la capacidad de actuar y alzar su voz frente a situaciones injustas o de infortunio; sin embargo, tradicionalmente se le ha otorgado más importancia a la inteligencia cognitiva, esto ha hecho que la escuela priorice lo académico y los niños sean valorados por su coeficiente intelectual (Extremera y Fernández, 2002), pero es importante que se trabaje lo académico y lo emocional, aunque aún hace falta desarrollar desde la infancia las emociones desde la perspectiva política, pues es en esta etapa donde se configuran una diversidad de elementos que les servirán para una socialización de estas emociones en la sociedad, en este sentido,

[...]Este interés, por tanto, no se suscita por las emociones como hecho biológico, individual, inconsciente, sobre el cual los sujetos no tienen injerencia; sino que está del lado de las emociones que intervienen en la consolidación de la vida pública, es decir, de la emoción como acontecimiento social, educable, político (Duarte et al., 2019, p. 24).

Dichos autores también nos ayudan a definir la importancia de trabajar las emociones desde una perspectiva política en los niños y en las niñas al mostrar la naturaleza social de estas y la manera cómo pueden impactar de positivamente la vida de ellos y ellas, y de otros.

El carácter político de las emociones está vinculado con la deliberación pública, la vida colectiva y la posibilidad de hacer acuerdos entre sujetos por un bien común, es por ello, que se destacan allí emociones como el amor, la compasión, la aflicción, la indignación, pero también pueden generar división, estigmatización, exclusión, humillación como el asco, la vergüenza, el odio, el miedo, la frustración, entre otras (Duarte et al., 2019).

Es de resaltar que la compasión como emoción política es de suma trascendencia para este trabajo, dado que, para Nussbaum, esta emoción permite a los seres humanos sentirse conmovidos por el sufrimiento del otro y el deseo de ayudarlo. Sin embargo, señala que tanto la compasión como la empatía son diferentes, aunque tienen una relación estrecha, se puede sentir empatía ante experiencias alegres o placenteras, pero la compasión, requiere que el sujeto esté en una mala situación; incluso, cuando se trata de acontecimientos desgraciados la empatía no es suficiente para sentir compasión (Nussbaum, 2008).

En síntesis, se ha considerado la empatía como una herramienta cognitiva importante en el florecimiento de la compasión, pero no es indispensable para que surja, por lo que resulta riesgoso para los objetivos de la investigación confundir estos términos.

En lo expuesto anteriormente se puede identificar la pluralidad discursiva en relación con las emociones, mientras unos las despojan de su componente racional otros las limitan a una reacción física, o no se le da trascendencia en el proceso de florecimiento humano que debería; otros las conciben como un impulso que debe ser reprimido como es el caso de los Estoicos, por lo que se considera importante aclarar que en este trabajo las abordamos desde una mirada más integral donde se exponen sus rasgos políticos, sociales y subjetivos, utilizando como referente principal a la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, pionera en el debate sobre emociones políticas. Compartimos su punto de vista al señalar que la educación para la democracia que se ofrece en colegios, escuelas y universidades, debe fomentar la formación en la comprensión, compasión y entendimiento en las sociedades (Nussbaum, 2010).

En el marco legal de Colombia observamos que la Ley 1620 de 2013 se genera para contribuir a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural por ello responde a estándares elaborados desde una perspectiva integral y valoran lo esencial de trabajar las emociones en la infancia. A su vez, la Cátedra para la Paz, obligatoria para la totalidad de los establecimientos educativos, gracias al Decreto 1038 de 2015, podemos ver que se habla de “competencias emocionales” y en las actividades que allí se proponen afloran varias emociones políticas como la compasión. Por demás, en varios enunciados se rescata el valor de las emociones y se habla de la participación democrática de los estudiantes como un punto clave en la búsqueda de la justicia social y la paz.

La anterior norma puede relacionarse con el enfoque de las capacidades de Nussbaum donde se reconocen los derechos de la niñez en su calidad de ciudadano, de esa manera en la infancia se debe garantizar el derecho a la libre expresión, dado que le permite al niño(a), construir escenarios que le dan la oportunidad de descubrir, experimentar y analizar el mundo que le rodea, esto lo hace cuando trae situaciones que vivencia en su cotidianidad para llevarlas al juego, esto permite impulsar la imaginación del niño y la niña; además, de expresar las emociones que en otros momentos puede tender a ocultar (Villamil y González, 2018).

Compartiendo el lugar que le da Nussbaum a la imaginación narrativa, la cual permite que el sujeto realice una observación crítica y detallada sobre las vivencias del otro y reconstruirlas en su imaginación con la finalidad de comprender qué es lo que padece o está pasando la otra persona. Entendiendo pues la imaginación narrativa como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2005, p. 30). Dicha concepción se relaciona y promueve a través de los sociodramas, el cine y la literatura, los cuales permiten mejorar las habilidades socio-comunicativas, la convivencia y establecer puentes de comunicación en procura del florecimiento humano.

Ahora bien, en el transcurso de nuestras prácticas hemos podido identificar diversas situaciones en donde se evidencia que desde el enfoque psicológico se ha privilegiado un interés por trabajar con los niños y niñas la inteligencia emocional y la regulación de las emociones como un modo de control de sí mismos; también se puede observar cómo surgen contradicciones entre las emociones y actitudes compasivas de los niños frente a situaciones de injusticia por parte de sus pares a otros, y por otro lado, se ven manifestaciones de conductas de rechazo, agresión, burla o incluso crueldad hacia sus compañeros(a), animales o adultos. Lo que demuestra la enorme responsabilidad que tenemos como maestras sobre lo que el niño y niña puede llegar a considerar como moralmente aceptable o no.

De igual forma hemos identificado que, si bien en las aulas se brindan espacios y momentos en los cuales se le da un lugar relevante al desarrollo de las emociones, el diálogo, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales aún falta que se reflexione y se vincule cómo estas acciones favorecen y se relacionan con la formación política de los infantes. En consecuencia, con lo anterior, surge la necesidad de transformar estas prácticas presentes en la educación, en donde se

tenga en cuenta la voz del niño y niña acerca de las percepciones, opiniones, emociones y deseos que le evocan momentos vividos u observados en su entorno familiar, escolar y social.

De igual manera se puede percibir una contradicción entre los contenidos teóricos y legales exigidos a los maestros en el aula, y la forma como el sujeto se desenvuelve y se comporta bajo la influencia de las masas o la sociedad, en ocasiones estos carecen de información ya que no se preguntan sobre cuál es el lugar del cultivo de las emociones políticas, especialmente, la compasión en los escenarios como la escuela y la familia. En síntesis, en la contemporaneidad los sujetos y las sociedades tienden a ser más individualistas, ególatras: fenómenos como la pandemia, y ahora, la guerra entre Ucrania y Rusia muestra sociedades menos compasivas; esto a su vez, hace que los niños aprenden en mayor o menor medida desde sus espacios de socialización a ser más o menos compasivos según las interacciones que vivan.

Como resultado surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles sentidos, representaciones, imágenes y significados sobre la compasión como emoción política han construido las niñas de 5 a 6 años en el barrio Caicedo? ¿Qué rasgos o características de la emoción política de la compasión emergen en las voces de las niñas de 5 a 6 años en el barrio Caicedo? ¿Cómo se devela el cultivo de la compasión hacia el florecimiento humano a través de los diversos talleres en las niñas de 5 a 6 años en el barrio Caicedo? interrogantes que nos propusimos resolver durante esta investigación.

1.1 Antecedentes

Para hablar de la compasión como emoción política y su incidencia en la formación de los niños y niñas, se revisaron diversos referentes a nivel nacional e internacional encontrando que las discusiones en torno a estas son novedosas en el campo educativo y social. Por este motivo en esta investigación se desarrollarán las categorías conceptuales de compasión y emociones políticas y que para su apropiado soporte indagamos dentro del repositorio de la universidad de Antioquia y desde otras fuentes como Google académico, Scielo, Dialnet y Redalyc, en un periodo de tiempo de 2012 a 2021, haciendo un rastreo donde se evidencian varias experiencias que nos sirvieron como base para el desarrollo de nuestro marco de investigación.

Los antecedentes usados en este trabajo de investigación son de orden nacional, los cuales podemos dividir de acuerdo con los temas y las metodologías así:

Dentro de los antecedentes nacionales sobre las emociones políticas en la enseñanza se encontraron que muchos estaban relacionados con conflicto armado o desplazamiento forzado o paz en Colombia, así se pudo observar en los siguientes trabajos: Bernal et al., (2012). “*Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas*”; *Memoria intergeneracional y emociones políticas de niños y niñas del municipio de Amalfi, como aporte a las pedagogías de la paz*, en igual sentido los autores Ruiz., (2019). En trabajo de grado para optar al título de licenciados en Pedagogía Infantil sobre la tesis: *Memoria intergeneracional y emociones políticas de niños y niñas del municipio de Amalfi, como aporte a las pedagogías de la paz*.

Otros antecedentes nacionales simplemente conceptualizan a partir de revisiones de artículos e investigaciones sobre las emociones o las emociones políticas o la compasión dentro de la enseñanza; en esta línea encontramos a Henao et al., (2017), en el artículo titulado “*La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. Educación y Educadores*”.

Uno de los estudios que más nos aportó a nuestra investigación fue el desarrollado por López y Saraza (2017) con su trabajo “*La compasión como emoción política entre pares: sus nociones y cultivo en niños y niñas desde el legado del maestro Héctor Abad Gómez*”, investigación que se orienta a comprender las nociones que tienen niños y niñas entre los 8 y 9 años acerca de la compasión y a promover su cultivo desde el legado del maestro Héctor Abad Gómez. Brindó los primeros referentes sobre el cultivo de la compasión en los niños y niñas dado que trajeron a colación varios factores relevantes a la hora de construir los talleres que se realizaron en nuestra investigación. Además, fue posible observar cómo a partir de los vínculos que se forman por medio de la socialización entre pares se propicia la construcción de significados en los infantes, desde una mirada pedagógica y comprensiva la cual contribuye a una formación ciudadana en los niños y niñas.

En esta investigación realizada por López y Saraza (2017), las autoras plantearon como objetivo comprender el lugar de la compasión como emoción política en la formación ciudadana de niños y niñas desde sus interacciones entre pares y fomentar su cultivo desde el legado del maestro Héctor Abad Gómez. Se realizó desde una metodología cualitativa y enfoque crítico social centrado

en promover transformaciones sociales y la investigación-acción como medio para establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Para este estudio se emplearon talleres, registro documental, audios y fotografías que permitieron establecer una relación cercana entre los investigadores y participantes. Los resultados obtenidos dieron cuenta de cómo los niños y niñas llegan a sentir compasión por el otro solo por el hecho de ser personas, de igual manera los talleres realizados con los infantes mostraron cómo, pese a que la familia es el primer agente educativo, la comunidad y sociedad cumple un rol fundamental en la construcción tanto social como subjetiva de los niños y niñas pues ven a algunos adultos como referentes comportamentales. Y, por último, en cuanto a la interacción con sus pares se pudo observar que vinculan la compasión, el acto de ayudar y el amor como emociones que pueden incentivar el querer ayudar al otro.

Bernal et al. (2012) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar las emociones de la vergüenza y compasión en niños y niñas de cuarto y quinto de primaria víctimas del desplazamiento y el conflicto armado, la metodología fue cualitativa, con un enfoque histórico-hermenéutico y con el método de estudio de caso, el cual permitió que, por medio de talleres y unidades didácticas se identificaran cómo expresan, reflexionan y comunican de manera individual sus emociones frente a situaciones hipotéticas que se les presentaban. Los hallazgos encontrados evidencian que la emoción de la vergüenza surge en los participantes en relación con el rechazo que hace la población hacia los grupos de desplazados, esto debido a la relación entre su historia personal con el desarrollo de las emociones; al igual, que la relación de la vida social y cultural con los aspectos constitutivos de la emoción de vergüenza; y finalmente, la relación de la experiencia de asco y repugnancia en la conformación de la emoción de vergüenza (Bernal et al., 2012, p. 168).

Dentro de los resultados se encontró que estos niños desplazados encuentran en la educación el proyecto de vida más significativo, por ello, los investigadores, reconocen en la educación un abanderado para la construcción de los derechos que se les vulneraron, es por ello, que el educador tiene una labor muy importante como red de apoyo de los niños y de las niñas, el cual está en la obligación de promover la formación de las emociones para hacerle frente a la exclusión desde el desarrollo de las capacidades humanas (Bernal et al., 2012, p. 168). De esta investigación se pudieron sustraer aportes tanto para el planteamiento de este trabajo como para su proceso metodológico en el sentido de que pone en consideración la función de la escuela y la labor

pedagógica del maestro desde una didáctica crítica en la formación de emociones políticas, además de presentarnos un contexto y situaciones de niños y niñas en vulnerabilidad, evidenciando así la importancia de formar niños y niñas políticamente activos.

La investigación realizada por Ruiz et al. (2019) tuvo como objetivo comprender las expresiones emocionales que configuran la memoria intergeneracional de niños y niñas de 5 años del municipio de Amalfi, a través de los lenguajes expresivos, como aporte a las pedagogías de paz. La metodología empleada fue cualitativa con un enfoque hermenéutico, el cual permitió propiciar espacios de talleres abiertos en donde los infantes por medio del arte, las narrativas y la literatura, evocaron las emociones de las situaciones que se les presentaban. Se pretendía que por medio de estas los niños y niñas llevaran a cabo un reconocimiento de sí mismos, de su cultura, de su entorno y de su memoria intergeneracional. Los resultados obtenidos por medio de las intervenciones evidenciaron que por medio de los lenguajes expresivos los niños y niñas demostraron ciertas emociones como el miedo, la repugnancia, la vergüenza, la compasión ya sea por actividades propuestas o por comentarios surgidos durante los diálogos con sus pares o profesores, revelando así que las significaciones que los infantes van configurando influyen de manera directa en sus creencias, sus diálogos, en su imaginación y la interpretación de la realidad.

De este modo, tener como base esta investigación nos otorga herramientas para visualizar cómo se puede trabajar en otros contextos como la ruralidad, las emociones políticas y poder aprender sobre la importancia de la cultura y creencias que permean cada comunidad. Igualmente trabajar con los niños y niñas el autoconocimiento y el respeto por sí mismo y por el otro con la finalidad de brindar bases para el cultivo de las emociones políticas.

Por otra parte, Henao et al. (2017) en su artículo se interesaron por conceptualizar las emociones desde la filosofía, psicología y sociología y cómo estas inciden en la enseñanza; luego se relacionó dicha búsqueda con el proceso de enseñanza y la importancia que conlleva que el maestro aprenda y se informe de estas con la finalidad de ser mediadores en la formación de los estudiantes. Este rastreo bibliográfico, encontró como conclusiones que: Primero, las emociones son estados de ánimo propios y particulares de cada sujeto, son experiencias íntimas e individuales que experimenta cada individuo y que son expresadas a través del cuerpo; segundo, que la neurología

se ha interesado por demostrar que las emociones necesitan de la razón; y por último, otorgarles un espacio en la escuela en donde se desarrollen escenarios de interacción emocional, en donde se manifiesten emociones como el amor, el odio, la amistad, la vergüenza, el resentimiento entre otras. El rastreo realizado es una base fundamental para ampliar más el panorama sobre la concepción que se tiene de las emociones en las diferentes disciplinas y como estas, a pesar de que tienen un amplio campo de investigación y bagaje histórico, no abarcan en su totalidad lo que implica las emociones desde la vida pública y política de los sujetos especialmente de la infancia. Por este motivo este artículo nos aportó un abanico de posibilidades para realizar comparaciones y cuestionamientos acerca de nuestra línea de investigación.

Del recorrido realizado, identificamos que no se ha trabajado con población de niños y niñas de la primera infancia, pues en su mayoría han sido estudios realizados con niños de primaria o secundaria, en ese sentido, el presente estudio pretende llenar, en parte, ese vacío.

2 Justificación

Consideramos que no se puede desconocer que la educación en busca de asegurar un desarrollo integral de los niños y niñas que les permita potencializar todas sus capacidades, actualmente se ha preocupado por las distintas dimensiones del ser humano, entre ellas la afectiva. Es en ese marco, resulta importante la pregunta por las emociones políticas principalmente la compasión y los beneficios de su cultivo en el proceso de formación, toda vez que los niños también son sujetos políticos al igual que los adultos al estar permeados por una cultura, y como ciudadanos, desde la socialización política, pueden generar transformaciones en favor del bienestar social, en tanto:

La socialización política constituye el proceso mediante el cual los sujetos se encuentran en la esfera de lo público para tomar decisiones con relación a aquellos asuntos que los afectan, es decir, para darle cuerpo a lo político, que es lo que se juega en el vivir con otros al habitar un lugar y tiempo comunes. Ante una ausencia latente de espacios y situaciones en las que se promueva la participación infantil en el ámbito social, es de vital importancia preguntarse por la manera como está teniendo lugar el proceso de socialización política de los niños y las niñas. (Duarte et al., 2019, p.20)

En este orden de ideas este trabajo investigativo surge a partir de nuestro interés por saber cómo desde educación se pueden diseñar e implementar estrategias pedagógicas que contribuyan al cultivo de la emoción política de la compasión en niñas de 5 a 6 años. Así mismo, comprender cómo este interés posibilita a los infantes a trabajar de manera reflexiva, autónoma y crítica las emociones políticas desde los diferentes contextos en los que se desarrollan, debido a que la compasión es una emoción crucial en el desarrollo social del niño y la niña en la medida en que impulsa al sujeto a la búsqueda del bienestar colectivo, por esto consideramos que las investigaciones sobre las emociones políticas desde el ámbito educativo generan grandes aportes,

dado que la escuela como la institución social más significativa en la vida del niño y de la niña después de la familia, puede brindar variedad de posibilidades en el trabajo de las emociones políticas con la primera infancia.

Desde lo propuesto por Ruiz et al. (2018), “Los niños y niñas son seres biopsicosociales que deben ser formados a partir del principio de la autonomía, responsabilidad social y la alteridad que ponga en funcionamiento todas sus funciones cognitivas, psicológicas, físicas, sociales y estéticas” (p. 540), por estas razones la educación debe ser concebida desde una mirada integral donde se reconozca cada una de las dimensiones de los infantes y se apueste por una pedagogía de las emociones, principalmente, la compasión.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental reconocer que la educación y la cultura en la que crecen y se desarrollan los niños y las niñas juega un papel muy significativo, pues desde la primera infancia interiorizan a la vez que construyen sus aprendizajes gracias a la socialización en el contexto, por esto es de suma importancia procurar una educación integral donde predomine la compasión.

Esta investigación también busca resaltar el rol que tiene la compasión en la construcción social en los niños y niñas tras las distintas experiencias significativas que surgen desde el encuentro con el otro. Para cumplir dicho propósito, es necesario edificar un escenario que le permita a los infantes manifestar de manera libre y cómoda sus emociones, sentimientos e ideas, y es desde estas circunstancias que nace el menester por hallar propuestas que faciliten el cultivo de la compasión y tomando como una opción viable la utilización de las expresiones artísticas como una herramienta posibilitadora de dicha intencionalidad, ya que, como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (2014) el arte es una forma de lenguaje por medio el cual se reflejan los códigos, símbolos y concepciones que le otorga significado y significantes a la realidad que habitamos en conjunto, el arte no se reduce solamente a ser una herramienta que tiene la función de cumplir la intencionalidad que le da el maestro; es decir, la música, los movimientos, los trazos, gestos, coreografías, entre otros, están llenos de sentido, que se convierten en una forma de habitar el mundo “el arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida” (Documento N° 21, p. 15).

Por ello, la escuela, los maestros y la familia debemos ser sujetos de apoyo dentro de los procesos educativos de los infantes, esto implica que tenemos la responsabilidad social y política de acompañar a los niños y niñas desde la comprensión, la vocación, lo conceptual y desde lo práctico, tanto en las instituciones como fuera de estas, realizando un seguimiento crítico y autónomo sobre los procesos de convivencia que van construyendo con los otros. En síntesis, el cultivo de la compasión se debe trabajar en la primera infancia debido a que aporta a la construcción de su subjetividad política, tal y como lo argumenta Duarte y Gómez (2019) “la subjetividad como un proceso dialógico en el que interviene no solo el sujeto, sino también el otro que, como espejo, ayuda a proyectar su imagen” (p. 20). Somos seres sociales que necesitan del otro para poder desarrollarse, por eso la educación debe priorizar la formación ético-política y dentro de estas las emociones, especialmente la compasión que promueve el pensamiento de comunidad, un niño compasivo es capaz de apropiarse de los problemas de una sociedad sin necesidad de padecerlos en carne propia, es la compasión la que impulsa esencialmente la toma de acción individual y colectiva con la esperanza de un mejor país para todos y todas.

Por otro lado, el punto histórico en el cual nos encontramos ubicados en Colombia denota la gran indiferencia que se vivencia frente al dolor ajeno y sus infortunios, dado que nos hemos acostumbrado a normalizar las noticias que a diario nos desbordan, ya sean en la televisión, el internet, los diarios y medios de comunicación en general, sobre la segregación, violencia, enfermedad, hambre o pobreza, pasándolas a tomar como aspectos comunes de nuestra sociedad. La compasión a diferencia de otras emociones, lleva al sujeto a traspasar la frontera del yo, ya que está estrictamente conectada con el infortunio que sufre ese otro, lo que la hace una emoción que juega un papel importante para incentivar la reflexión ética con respecto a la deliberación humana del buen vivir, del mismo modo que incentiva al que la siente a apropiarse de la fragilidad e infortunio de los otros, dos características según varias fuentes religiosas y filosóficas connaturales del ser humano (Cantillo, 2018)

Desde lo anterior se puede establecer un vínculo entre compasión y el florecimiento personal, entendiendo florecimiento como “una vida humana plena, y la vida humana plena es aquella en la que no faltan aquellas cosas a las que atribuimos un valor. Los seres humanos no buscamos únicamente sobrevivir, sino que queremos hacerlo con cierta calidad”. (Gil, 2016, p. 203). A partir de esta postura la compasión tiene un lugar indispensable en la construcción de una

cultura de la democracia, el respeto por los derechos humanos y la búsqueda de una vida digna para todos.

Pero para que lo anterior se lleve a cabo, Nussbaum manifiesta lo fundamental que resulta que las instituciones educativas integren en su currículum o programas y estrategias que respondan y permitan el cultivo de un tipo de formación participativa, donde se preocupen por la manera en cómo se dan o se desenvuelven las relaciones y las percepciones que se tiene por el otro, es decir, se fomente la capacidad de ver el mundo a través de los ojos del otro.

Lo anterior llama la atención de maestros, familia y todo agente social que tenga relación con la educación en la infancia, respecto a la significación de favorecer el cultivo de las emociones especialmente la compasión a través de la imaginación narrativa, de manera que se priorice el bienestar propio, del otro, de la vida y de la comunidad, realizando un proceso de respeto, comprensión y reconocimiento de las vicisitudes por las que atraviesa la humanidad.

En este orden de ideas es necesario resaltar la importancia de darle valor a las voces de las niñas antes, durante y al finalizar la investigación, por lo que una de las primeras acciones que se tomó fue indagar por aquellas nociones o sentires que tuvieran acerca de la compasión y de ahí edificar los talleres en la fase de intervención, puesto que se reconoce que cada niño es único, con características, intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje e historias de vida particulares.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender cómo acontece el cultivo de la compasión como emoción política en dos niñas de 5 a 6 años de la ciudad de Medellín y su aporte en el florecimiento humano.

3.2 Objetivos específicos

- Reconocer los sentidos (imágenes, significados, representaciones) sobre la compasión como emoción política que han construido dos niñas de 5 y 6 años del barrio Caicedo de la ciudad de Medellín.
- Interpretar los rasgos políticos de la compasión que emergen en las voces de las niñas de 5 a 6 años del barrio Caicedo de la ciudad de Medellín.
- Identificar cómo aporta el cultivo de la compasión al proceso del florecimiento humano de dos niñas de 5 a 6 años del barrio Caicedo de la ciudad de Medellín.

4 Marco teórico

Para el desarrollo de los objetivos propuestos se abordó la categoría conceptual de las emociones políticas y se desglosaron las subcategorías de compasión y florecimiento humano.

Lo que a simple vista puede parecer fácil cuando hablamos de emociones, se hace más complejo cuando se trata de definir las de manera teórica, dándole sentido a la expresión de Wenger, Jones y Jones citados por Duarte y Gómez (2019) “casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (p. 23.), dado que estas no se reducen a una simple reacción instintiva ni se limitan solamente al sujeto que las siente. Por el contrario, las emociones requieren un alto proceso cognitivo que conlleva al uso de la razón y los juicios constituidos, puesto que, como establece Chóliz (2005) cumplen diversas funciones, las cuales son la función adaptativa, motivacional y social, en la medida que impulsan la mayoría de las acciones de los humanos.

Según Nussbaum, las emociones no son simples impulsos, sino que incluyen también valoraciones que tienen un contenido evaluativo que hay en las normas al interior de una sociedad (2014, p.19).

En esta misma línea podemos establecer dentro del ámbito social de las emociones a las “emociones políticas”, dado que, estas demandan al sujeto ir más allá del individualismo, en una permanente interacción con la cultura, a partir de sus propias experiencias y la conformación de sus creencias desde el legado histórico y vivencial del contexto donde se halle, este busca la transformación de la comunidad, como lo plantea Duarte y Gómez (2019):

La configuración de emociones políticas está mediada por los contextos donde los sujetos habitan, de suerte que cada una se configura de manera particular de acuerdo con las lecturas subjetivas que cada persona realiza en su vida privada y en su vida pública. En tal sentido, las emociones no solo pertenecen a la esfera de lo íntimo, sino que hacen parte de la esfera pública en tanto se gestan, modifican y transforman de acuerdo con las dinámicas propias de grupos sociales específicos. (p. 141)

En resumidas cuentas, las emociones políticas son procesos cognitivos revestidos de la esfera de lo público, que realizan constantemente juicios y valoraciones donde intervienen las creencias que el individuo ha formado en su experiencia...

[...]en tanto, son parte de una cultura con rasgos identitarios, son generacionales y referentes morales instalados en la sociedad. Estas creencias se legitiman por los sujetos y se expresan en diferentes emociones como el miedo, el amor, la ira, la vergüenza, la repugnancia, la compasión, entre otras. (Marin y Quintero, 2017, p.102)

Dentro de estas se encuentran unas que facilitan y unas que dificultan la convivencia en sociedad; las emociones como el asco, la envidia y la vergüenza son obstáculos para desarrollar la compasión (Nussbaum, 2008).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, la compasión tiene el potencial de despertar la toma de acción política en los niños y niñas, dado que los impulsa a pensar en los otros y en formas de solucionar las adversidades que atraviesan, por estas razones la compasión requiere de unos elementos cognitivos, los cuales serían, según Nussbaum (2001), el juicio de la magnitud, del inmerecimiento y eudemonista. En primer lugar, cuando hablamos del *juicio de la magnitud* se hace referencia a que el sujeto debe otorgarle un gran valor al infortunio que atraviesa el otro, es decir, se debe considerar una tragedia que afecte de forma drástica la integridad de la víctima, “La compasión, como otras emociones importantes, está ligada al valor: implica el reconocimiento de que la situación es relevante para el florecimiento de la persona en cuestión. Intuitivamente percibimos esto con total claridad” (Nussbaum, 2001, p. 798).

En segundo lugar, se requiere que el dolor que atraviesa la persona sea concebido como *inmerecido*, es decir que la persona no tenga ningún grado de culpabilidad en su propio infortunio o por el contrario la consecuencia no sea desproporcionada en comparación con el fallo cometido, como lo explica Nussbaum (2001):

A menudo sentimos compasión por aquellos cuyas «dificultades» son, en gran medida, obra suya. Un progenitor, por ejemplo, puede sentir compasión por el lío en que se ha metido su hijo y aun así pensar que la culpa es del chico. Cuando tenemos tales pensamientos, creo que lo que hacemos es un juicio en dos fases. Por una parte, es un fallo del propio hijo; y, sin embargo, es habitual de la condición adolescente -no es su propio fallo- cierta ceguera y cierta propensión a determinados errores. (p. 798)

En este orden de ideas se puede afirmar que el dictamen de si el infortunio es inmerecido o no, parte completamente del juicio subjetivo de quien desarrolla, siente y vive la emoción y dicho juicio se sustenta en las creencias, estigmas y concepciones culturales de cada uno.

En tercer lugar, se encuentra el *juicio eudemonista* planteado por Nussbaum a partir de los aportes estoicos y como reemplazo de la propuesta aristotélica de “el juicio de las posibilidades parecidas: la compasión atañe a esas desgracias «que la propia persona puede esperar sufrir, ya sea en sí mismo, ya sea en sus seres queridos»” (Nussbaum, 2008, p. 798). La autora propone que si bien el juicio de las posibilidades parecidas es importante, hay que tener en cuenta a quienes está dispuesto el sujeto a considerar como sus semejantes y es aquí donde entra en juego el esquema de objetivos y proyectos de cada individuo, cada persona asigna un valor particular partiendo de su subjetividad, en otro sentido también se puede reconocer que no solo aquellos que se encuentran en un punto vulnerable pueden sentir compasión, por ejemplo, una persona que nunca ha tenido dificultades económicas o no considera posible que llegue a atravesarlas puede sentir compasión por aquellos que se encuentran en extrema pobreza y participar activamente en la búsqueda de mejores calidades de vida para ellos, esto gracias a otra emoción que es el asombro, ya que esta juega un papel importante en el proceso de la compasión hacia otros que no se encuentran dentro de nuestro esquema de objetivos y proyectos.

En este mismo orden de ideas es relevante abordar el concepto de imaginación narrativa reconociendo primeramente el rol esencial que cumple en el desarrollo de la identidad del sujeto, puesto que por medio de esta se fomenta el cultivo de la empatía, la compasión y la interpretación crítica o reflexiva de situaciones de orden político, social, racial, educativo e incluso familiar. Tal y como lo menciona Nussbaum (2010). La imaginación narrativa, es el acto de ser capaz de ponerse en los zapatos de otro, en este proceso se usa la capacidad de imaginar y de sentir las experiencias que viven las otras personas, esto no es un proceso biológico, por el contrario, los niños y las niñas lo aprenden en espacios de socialización primarios como la familia y la escuela (p.132). Por esta razón la imaginación narrativa aporta en pro de la configuración de su personalidad y pensamientos por medio de las experiencias que provee el entorno en el que se encuentra sumergido, por que:

A medida que la confianza en sí mismo y en los demás va creciendo mediante el juego interpersonal con los padres o con otros niños, se baja el umbral de control y el niño logra experimentar la propia vulnerabilidad y la sorpresa de maneras que podrían resultar angustiosas fuera del espacio de juego, pero que allí resultan gozosas. (Nussbaum,2010, p.136).

A medida que el sujeto va adquiriendo dichas capacidades realiza una lectura reflexiva de su historia y la de sus pares, por lo que incorporar el interés por potencializar la imaginación narrativa y la empatía en el proceso educativo propicia la compasión, ya que como lo señala Calvo (2019):

La educación para la compasión, esencial para la forja de ciudadanía, exige desarrollar la habilidad para imaginar las experiencias de otros y compartir sus sufrimientos mediante narrativas testimoniales, históricas y literarias que abran los ojos internos, aquellos ojos de la imaginación que determinan lo que se ve con los ojos externos a la variedad de matices y grados del sufrimiento a que todos estamos expuestos, y, sobre todo, a que compartimos una común humanidad. (p.74)

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores se hace notable el papel que tiene la imaginación narrativa en el proceso de socialización política y surgimiento de la compasión, puesto le permite al niño y la niña conectar con las desgracias que afectan a los demás al permitir reconstruir mentalmente esa experiencia, lo que también posibilita sentir la emoción por aquellos con los que no tenga relación de afecto o le sean desconocidos, puesto que el niño y la niña empiezan a reconocer que el otro no es un medio para obtener lo que se desea sino que es sujeto importante en el propio proceso de florecimiento, en la medida en que ayudo también estoy aportando al bienestar propio.

Continuando con la noción de florecimiento humano Nussbaum (2008) propone una serie de capacidades u oportunidades de funcionamiento indispensables para su desarrollo y que toda sociedad debería garantizar en sus ciudadanos. Entre dichas capacidades se encuentra la de sentidos, imaginación y pensamiento, que hace referencia a que “las personas puedan utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano” (Nussbaum, 2012, p. 53), es decir tener la facultad de vivir de manera plena y rehuir los dolores que me afecten a mí y mi entorno.

Así pues, es necesario hacer una distinción entre empatía y compasión como se mencionó en el planteamiento del problema puesto que estos términos aparecen en una variedad de textos sin una clara diferencia y equipados en ocasiones de un mismo significado. La palabra *empatía* se emplea para reconocer la capacidad que tiene un individuo de percibir las emociones o comprender

las situaciones adversas por las que está pasando un otro. Pero, cabe aclarar que esto es acertado hasta cierto punto, pues no solo entran como objetivo de la emoción situaciones de infortunio, una persona puede ser empática hacia eventos alegres, de ahí que Nussbaum lo apodara como un tipo de “Atención detallada” o “Atención doble” al reconstruir desde su imaginación la experiencia del otro de manera minuciosa, con lo que se puede concluir que:

El término de empatía se emplea a menudo, para designar una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona sin que se haga ninguna evaluación particular de tal experiencia; empleado de este modo, obviamente, es muy diferente de la compasión e insuficiente para que esta se dé; quizás tampoco sea necesaria. (Nussbaum,2008, p.340)

En síntesis, la empatía junto con la imaginación narrativa son importantes para el cultivo de la compasión, pues comparten varios puntos con esta al tener al otro como enfoque, pero es necesario aclarar que la compasión a diferencia de las otras dos necesita un ejercicio comprensivo y reflexivo más detallado de las circunstancias, como vimos en apartados anteriores al momento de explicar lo juicios que la permean (magnitud, inmerecimiento y eudemonista), la empatía no necesariamente requiere dicha comprensión. Por lo cual se reafirma el objetivo de la investigación si reconocemos la compasión como una emoción básica para llegar a una democracia en sociedad en la medida que fomenta las reflexiones éticas.

5 Metodología

5.1 Paradigma, enfoque y método de investigación

Esta investigación se basó en el paradigma cualitativo el cual según Vasilachis (2006):

[...] abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos —estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales— que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p.1)

Además, la investigación cualitativa permite comprender cómo el sujeto realiza un proceso subjetivo y reflexivo frente a diversos fenómenos sociales que se presentan en el contexto educativo, pero no desde una mirada delimitada, sino que busca entender las realidades, opiniones y acontecimientos que permean los diferentes contextos de los sujetos. Por ende, el paradigma cualitativo según Aravena et al., (2006), “se basa en el supuesto de que cualquiera sea el ámbito donde los datos sean recolectados, el investigador solamente podrá entender los acontecimientos si los sitúa en un contexto social e históricamente amplio” (p.41). En ese sentido al tener dicho paradigma una característica no estructurada permite al investigador sumergirse e indagar acerca de acontecimientos y perspectivas que se conectan con su bagaje cultural, histórico y social.

De acuerdo con lo anterior, se seleccionó el paradigma cualitativo ya que nos brindó un abanico de posibilidades para la interrogación, la valoración y la recolección de datos que permitieron la interpretación de las diversas realidades, pensamientos, acciones e interacciones de las niñas en torno a la compasión como emoción política, permitiendo así comprender aquellas nociones que tenían acerca de la compasión y desde allí poder iniciar un proceso formativo que permitiera el cultivo de la compasión. Según Aravena et al., (2006), lo cualitativo:

No se acerca al fenómeno con una teoría estructurada. Por el contrario, parte desde un acontecimiento real acerca del cual pretende construir un concepto. El investigador desea conocer lo que tiene frente a él. Para eso, toma como punto de partida las observaciones que se han hecho y se hacen acerca del acontecimiento que está inmerso en

un contexto particular. Su meta es llegar a reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno. (p.39)

Con base a lo anterior, la investigación cualitativa permitió develar aquellas particularidades que caracterizaron la población observada, además, posibilitó aproximarse temporal y contextualmente a las niñas, lo que requirió tener una postura íntegra, de escucha y con las capacidades de reconocer elementos relevantes que aportaron en pro del objetivo inicial de la investigación. Así pues, Quiroz, et al. (2002) propone hacer uso de este paradigma como una fuente potente para acercarse a las manifestaciones y realidades de los sujetos, tal y como lo menciona a continuación.

Desde el paradigma cualitativo se posibilita la utilización de diversas estrategias metodológicas potenciando la complementariedad de los métodos, los cuales son humanistas y se interesan por la construcción de la persona y por la conformación de tejido social. No se buscan verdades absolutas sino más bien una comprensión detallada de las perspectivas de las personas con las cuales se interactúa. (p.40)

Por otra parte, la investigación se fundamentó en el enfoque crítico-social dado que no solo se pretende rastrear aquellas, significaciones y aspectos entorno a la compasión, sino que al mismo tiempo se tuvo una perspectiva social y transformadora al permitirle a las niñas reflexionar sobre las concepciones y paradigmas que tenían preconcebidos, entendiendo el enfoque crítico-social desde Melero (2012) el cual argumenta que:

La concepción crítica recoge como una de sus características fundamentales, la intervención o estudio sobre la práctica local que se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo. (p.343)

Es importante destacar que para llevar a cabo esta investigación fue necesario construir las técnicas y los instrumentos bajo el método investigación-acción, según Pérez y Nieto (1993) quienes retoman el concepto desarrollado por Kemmis y McTaggart:

La investigación- acción es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus

prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar. (p. 182)

Por lo tanto, la investigación-acción sirvió como soporte para llevar a cabo una serie de acciones encaminadas al cultivo de la compasión por medio de las intervenciones pedagógicas de los encuentros y talleres evidenciándose así el papel activo, transformador y de acción por parte de las participantes en la investigación.

Es relevante resaltar también que la investigación-acción aparte de buscar la transformación social por medio de la práctica y el accionar, procura que el investigador realice un ejercicio en el cual vincule la teoría con la práctica formativa y no se convierta solo en un transmisor y receptor pasivo, en donde se interroga e inquiete sobre el rol que tiene como formador de sujetos políticos y se pueda acercarse a las realidades de su entorno social, mediante el conocimiento y las bases teóricas. Tal como lo menciona Quiroz et al. (2002)

La Investigación Acción como la posibilidad de llevar a las personas, a los grupos y a las comunidades a un conocimiento más profundo de su realidad social, a partir de la generación de conocimientos que guían su práctica hacia la modificación de esa realidad, en un proceso que permite ubicar el contexto histórico, económico, social y cultural, acercándose al origen de las situaciones y fenómenos sociales para comprenderlos y explicarlos. (p.46)

5.2 Técnicas e instrumentos de obtención de información

La técnica es el medio práctico o el procedimiento que sirvió como vía para la recolección de datos e información que permitieron aproximarnos a los objetivos de la investigación. Al respecto Quiroz et al. (2002) menciona que:

Tradicionalmente las técnicas en los diseños metodológicos de investigación cualitativa se definen como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información; las cuales se realizan acorde a un tema específico y al objetivo concreto planteado desde la investigación. En este sentido son implementadas por el investigador generalmente con el único objetivo de recoger una información útil a su estudio investigativo. (p.48)

Por otro lado, los instrumentos son aquellas herramientas empleadas para recolectar la información que se requiere obtener durante el proceso investigativo, al respecto Cerda (1991) asegura que la selección y la elaboración de los instrumentos de investigación son esenciales en el proceso de recopilación de los datos, ya que sin el uso de estas es imposible llevar a cabo los procedimientos acordes que sirvan para darle respuesta a la justificación del problema planteado desde el inicio.

Por lo tanto, las técnicas e instrumentos utilizados como los talleres, el sociodrama, la observación participante, las siluetas, los cuentos infantiles, obras cinematografía y dibujos nos sirvieron como insumo para guiar los encuentros y crear vivencias, discusiones, pensamientos, sentires, formas de actuar y expresar, en donde se configuraron y reconstruyeron paradigmas, ideologías y creencias encaminadas a la compasión como emoción política.

5.3 El Taller

En los encuentros establecidos con las niñas se implementaron variados talleres que sirvieron como una de las técnicas principales en la investigación, entendiendo este como, según, Ghiso(199):

El taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes. [...] para hacer visibles e invisibles elementos, relaciones y saberes, para hacer deconstrucciones y construcciones. (p.141)

De modo que, el taller es un instrumento necesario para la socialización y la adquisición o desarrollo de conocimientos y actitudes desde una mirada plural y participativa, la cual es consecuente con las necesidades tanto del contexto como de los participantes, sirviendo así como una manera de analizar y recoger información rica en contenido. Por otro lado, a partir del taller se fomentan las discusiones, la escucha y la recuperación de la memoria, la construcción de otros sentidos y comprensiones. (Quiroz et al., 2002)

En relación con lo anterior el uso del taller nos permitió crear una relación entre la práctica, la experiencia y la teoría de forma oportuna, consciente y respetuosa. Igualmente, dentro de los

talleres se utilizaron fotografías, audios, videos y diarios de campo los cuales fueron herramientas pertinentes para los diversos encuentros. También fue relevante la ejecución de dichos talleres ya que permitió la vinculación directa de las niñas durante el proceso, en donde estas expresaron sus emociones, opiniones, experiencias y pensamientos.

5.4 Sociodrama

El sociodrama fue una técnica que nos sirvió como apoyo para acercar a las niñas a esas problemáticas o situaciones que permean la sociedad, siendo este uno de los principales medios para provocar discusiones, opiniones y perspectivas. Siguiendo esta línea se puede decir que “El sociodrama es una representación o práctica simulada, en la que se utilizan gestos, acciones y palabras; en la técnica se representa algún hecho o situación de la vida real, que se analiza posteriormente” (Quiroz et al., 2002, p.92). La técnica también permitió generar sentires y fue un pilar esencial para la imaginación narrativa en donde se identificaron e interpretaron, aquello que estaba sucediendo con situaciones de su entorno social y familiar, evidenciándose así rasgos políticos en sus discursos y comportamientos.

5.5 Siluetas

Esta técnica permitió el reconocimiento de sí mismas y de sus pares, en donde se ejecutó un ejercicio reflexivo acerca de cómo aquellas acciones, palabras o hechos cargadas de odio, rechazo, envidia y egoísmo las afecta tanto a ellas como a las personas de su círculo cercano o de su entorno. Por medio de esta técnica las niñas dibujaron y señalaron en la silueta en que parte del cuerpo sienten o perciben que me duele o afectan aquellas palabras, infortunios o situaciones, logrando así un reconocimiento de la propia identidad y siendo consciente del cuerpo y espacio del otro, de la importancia de ponerse en el lugar del otro e ir observando cómo afloraban aquellos rasgos compasivos. Sobre esta técnica Quiroz et al. (2002) plantean que:

Es una técnica que posibilita a los sujetos poner en escena su corporalidad, gustos y estéticas, en ella los sujetos reconocen su identidad corporal [...] Representar y reconocer su cuerpo lleva al sujeto a evocar historias, relatadas a partir de las diferentes marcas que lo configuran, dado que el cuerpo es un texto escrito.

5.6 Población participante y contexto

La comuna 9 Buenos Aires es una de las 16 comunas de la ciudad de Medellín, capital del Departamento de Antioquia. Se encuentra ubicada en la zona oriente de la ciudad. Limita por el norte con la comuna 9 Villa Hermosa; por oriente con el Corregimiento de Santa Elena; por el sur con la Comuna 14 El Poblado; y al occidente con la comuna 9 La Candelaria. Dentro de esta comuna se encuentra el Barrio Caicedo el cual ha estado atravesado por el conflicto armado, grupos ilegales al margen de la ley y grupos armados debido a las constantes disputas por los territorios.

En el barrio Caicedo la historia de los enfrentamientos entre diversos grupos armados se repite de manera circular desde mediados de los 80 hasta nuestros días, aunque ella no es uniforme, sino que experimenta ascensos y descensos en la intensidad de la violencia y esto incide de manera directa en la sensación de seguridad que expresan sus habitantes. (Ramirez,2009, p.85)

Sin embargo, a pesar de las contingencias por las cuales ha pasado el barrio, este al pasar los años se ha convertido en un espacio en el cual es evidente la diversidad cultural y étnica, en donde las propuestas sociales han permitido su resignificación y la conservación histórica. En cuanto a las familias, la mayoría de estas trabajan informalmente o en ventas ambulantes, las familias algunas son monoparentales en donde dejan la mayoría el cuidado de sus hijos a terceras personas debido a que deben trabajar.

En el barrio Caicedo vive hace aproximadamente 25 años una de las investigadoras, y ante las dificultades que se presentaron por las restricciones de aforo en la institución educativa de carácter privado donde se realizó la primera parte de la práctica, hubo necesidad de recurrir al contexto donde habitaba una de las maestras en formación pues tenía proximidad con las dos niñas gracias a que una de sus familiares era la cuidadora de ellas. Se estableció comunicación con las madres de cada una de las niñas y se les contextualizó acerca de la investigación propuesta, esto con la finalidad de vincularlas a la investigación y obtener el consentimiento por parte de las madres y el asentimiento de las niñas.

Cabe aclarar que se obtuvo el permiso de cada una de las familias para hacer uso propio de sus nombres en la investigación. La primera de las niñas Mia al momento de la investigación tenía 6 años, habita en el barrio Caicedo estudia en un plantel educativo público cerca de su hogar, al momento de la investigación se encontraba en el grado preescolar. Su núcleo familiar está

conformado por su mamá Beatriz de 32 años, su papá Oscar de 36 años y hermana de 2 años Mateite. Sus padres provienen del Municipio de Turbo y residen aproximadamente hace 8 años en la ciudad de Medellín debido a que buscaban mejores oportunidades laborales, su nivel socioeconómico es estrato 1. Su madre labora como auxiliar de cocina, su formación académica la realizó hasta bachillerato, su padre es ayudante de mecánica automotriz y cursó hasta el grado décimo. La madre nos manifestó que define a Mia como una niña alegre, extrovertida y de carácter fuerte como su padre, en cuanto a la socialización con sus pares su madre expresa que lo hace de una manera amable y que en ocasiones cuando tiene problemas en su colegio, dialoga constantemente con ella. La manera en la cual le imparte algún castigo lo hace retirando sus juguetes, dulces o salidas al parque, y como última medida utiliza el castigo físico.

Por otro lado, Isabela de 5 años, habita también en el barrio Caicedo al momento de realizar la investigación cursaba preescolar en un colegio público. Su familia está conformada por su mamá Gloria, de 28 años, su media hermana de 14 años Daniela, y su medio hermano de 17 años Juan Pablo (hijos de la madre). Su padre Efraín de 35 años vive en el barrio Enciso a una hora de Caicedo, Isabela lo visita cada quince días y en vacaciones, su padre labora como albañil y su formación académica la culminó hasta el grado octavo, su madre trabaja de mesera en un restaurante y terminó sus estudios hasta el grado quinto de primaria. Su madre es procedente del Municipio de Turbo y vive en la Ciudad de Medellín hace 6 años, su padre es nativo de la ciudad de Medellín. El nivel de estrato socioeconómico tanto del padre como la madre se ubica en 1. La madre de Isabela la define como una niña inteligente, noble, servicial y amorosa. La socialización de Isabela con sus pares tal como lo expresa su madre es de un trato cordial, aunque suele ser tímida e introvertida al momento de hacer nuevas amistades.

Adicionalmente antes de iniciar con los encuentros se le dio un contexto a ambas familias acerca de nuestro objetivo en la investigación, aclarándose así cuál era el rol de las investigadoras, de las participantes y de las familias, también se despejó dudas e inquietudes con el fin de crear un ambiente de confianza y motivarlos a participar en ella. Después de estas aclaraciones se hizo la lectura y entrega del consentimiento y asentimiento (Anexo 1).

5.7 Consideraciones éticas

Para que lo anterior se llevará a cabo de una manera apropiada fue necesario tener en cuenta algunas consideraciones éticas que nos permitieron guiar y desarrollar esta investigación desde un comportamiento íntegro y sobre todo con una responsabilidad ética, política y social.

El desarrollo de la investigación ética implica no sólo la recopilación de información, sino que toma en cuenta la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes; por lo tanto, para que esta se planee y ejecute con criterios éticos, es necesario comprender y aplicar los principios nucleares que la orientan: respeto a las personas, beneficencia y justicia. Así mismo, es importante considerar algunas reglas que permitan el cumplimiento de estos. (Montoya, 2017, p.77). Por lo tanto, las consideraciones éticas presentadas tanto a las participantes de la investigación como a las familias fueron bases fundamentales para avanzar en los objetivos de investigación, cumplir con la responsabilidad íntima y social presentadas tanto a las participantes de la investigación como a las familias, fueron:

- Durante el desarrollo de la investigación no se presentará ningún riesgo que atente contra la integridad moral de los participantes, puesto que los instrumentos a utilizar serán explicados y puestos en contexto durante el proceso.
- Nos comprometemos a proteger la integridad tanto física como mental de los participantes del estudio, es decir todas las propuestas que se llevaron fueron analizadas de manera rigurosa teniendo en cuenta todos los posibles riesgos, siempre en busca del bienestar del niño y la niña.
- Declaramos que esta investigación fue llevará a cabo, analizada y evaluada por conocedores en la materia, ya que se realizará desde nuestro rol como estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil de últimos semestres, por lo que contamos con la asesoría de docentes conocedores de la materia.
- Como una forma de validar a las niñas como sujetos políticos, críticos y autónomos, durante el asentimiento se les realizó la pregunta de cómo desearían ser llamadas en la investigación, por lo cual afirmamos que el uso de nombres reales fue autorizado tanto por las niñas como por los padres.

6 Resultados

La metodología cualitativa y el enfoque crítico-social que se acogió permitió que los datos obtenidos fueran interpretados y comprendidos en procura de transformar y movilizar nociones y creencias de las niñas participantes en torno al cultivo de la compasión como emoción política.

Fue preciso utilizar como estrategia de análisis el Método de Comparación Constante (MCC), el cual permitió realizar una interrelación en forma de espiral de la información recolectada, en donde las investigadoras tuvimos la posibilidad de extraer y sistematizar la información de manera reflexiva, crítica y detallada, en la búsqueda por hallar los conceptos teóricos que normalmente pasan desapercibidos en la praxis. Por ello, Bustingorry et al. (2006) plantean que:

[...] En el método de la comparación constante el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina estos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente. (p. 122)

Tomando en cuenta lo expuesto por los autores, la comparación constante es una herramienta la cual guía y orienta sobre cuál es la esencia de los datos reunidos, lo que requiere llevar un proceso de comparación e integración entre la teoría y los datos de manera reiterada, permitiendo una categorización y clasificación en respuesta a los objetivos iniciales.

Del mismo modo las comparaciones constantes permiten darles un significado e interpretación a datos que en ocasiones se sabe de su relevancia, pero al momento de organizarlos se desvía la finalidad, perdiendo información valiosa que puede aportar de manera significativa a la investigación.

En tal sentido, otra de las razones por las cuales se empleó el MCC fue por las potencialidades que ofrece dentro de la investigación acción, ya que permitió generar propuestas relevantes y vastas en contenido teórico, es decir:

[...] en investigación-acción en educación este procedimiento analítico ha permitido extraer redes de significados relevantes sobre los proyectos en desarrollo, los cuales han conducido a la formulación de teorías, favoreciendo, por una parte, la comprensión en profundidad de

las situaciones estudiadas y, por otra, el diseño y aplicación de estrategias contextualizadas. (Bustingorry et al., 2006, p. 133)

Son por estos motivos que el método de comparación constante nos facilitó el análisis de la información en donde los diálogos, narraciones y experiencias de las niñas fueron categorizadas y comprendidas de un modo sistemático, cauteloso, responsable, evitando así los sesgos, prejuicios y opiniones preconcebidas.

De igual modo, Strauss y Corbin (2002) mencionan que a medida que se lleva a cabo la organización y segmentación de los datos se da paralelamente las relaciones y similitudes entre las indagaciones recaudadas, “Uno no deja de codificar buscando propiedades y dimensiones mientras está construyendo las relaciones entre los conceptos” (p. 149). Por tales razones se empleó en el análisis de los hallazgos los tres momentos propuestos por dichos autores. En primer lugar, aconteció la *codificación abierta*, punto en el que se clasificó y se puso en comparación los datos recolectados con la intencionalidad de enmarcar las semejanzas o diferencias entre ellos, obteniendo como resultado las categorías que se abordaron. Posteriormente, aconteció la *codificación axial*, aquí se estableció relaciones entre las categorías y subcategorías. Por último, la *codificación selectiva* que consistió en unificar la teoría para poder abordar las categorías.

Finalmente, el MCC fue una herramienta de investigación potente para el análisis de las experiencias de las niñas antes, durante y después de los encuentros, dado que se pudo vincular con su contexto, en donde se obtuvo un acercamiento a los objetivos de la investigación sin dejar la perspectiva cualitativa.

Por lo tanto, en la fase diagnóstica se develaron varios hallazgos enriquecedores para el objetivo primario de la investigación con respecto al cultivo de la compasión, hallazgos que fueron esenciales para trazar la ruta metodológica y los contenidos de los talleres de intervención pedagógica (segunda fase); además, la evidencia recolectada fue agrupada en distintas categorías, de las cuales surgieron otras subcategorías más específicas, las cuales nos proponemos abordar a continuación.

6.1 Nociones de las niñas sobre la compasión

En esta categoría nos propusimos analizar esos sentidos, imágenes, significados y representaciones acerca de la compasión que se evidenciaron en el transcurso de los talleres de la fase diagnóstica,

los cuales fueron pensados principalmente con esa intencionalidad; por lo tanto, esas nociones fueron extraídas desde sus interacciones en las actividades y las conversaciones que surgían a partir de estas, lo que se conecta con nuestro ideal de que en todo tipo de trabajo con la primera infancia se deben tener en cuenta sus voces, sus sentires, sus puntos de vista. En este proceso se identificó que las niñas asociaban la compasión con dos nociones, primero con el acto de “ayudar” y en segundo con “ponerse en el lugar del otro”.

6.1.1 La compasión como acto de “ayuda”

Cuando se les preguntó a las niñas ¿Que creían que era la compasión? solían responder “*ayudar a quien lo necesite*” (Mía, 6 años) y “*ayudar a los demás*” (Isabela, 5 años), es decir, para que haya compasión las niñas consideran necesario una toma de acción o una ayuda que no necesariamente es demandada, es decir que dicha ayuda o intervención se da debido a la valoración que se le da a la necesidad, a la situación de vulnerabilidad o infortunio por el que pasa el otro, pues se le valora como algo de importancia que afecta el bienestar de ese otro de manera grave. Si retomamos los planteamientos de Nussbaum (2015) cuando expresa que la compasión es “una emoción que reacciona a los infortunios de los otros” (p.316) se puede sustraer que la compasión genera en el sujeto un interés por aminorar o resolver el infortunio del otro, por lo cual se suele mostrar una disposición por ayudar a los demás, así como lo expresó una de las niñas al observar la fotografía de un habitante de calle, el cual se encontraba dormido en el suelo, y se observaba que su ropa se encontraba desgastada lo que dejaba más de la mitad de su cuerpo indefenso y a la intemperie, en respuesta a la pregunta ¿Qué harías al verlo en la calle? “*siempre hay que ayudar, para que ya no les duela tanto*” (Isabela), “*yo le diría a mi mamá que le ayudara haciéndole lentes y pueda comer*” (Mía (Anexo 2, taller 3)). En las declaraciones previas se puede representar la acción política de la niña al evidenciar su capacidad de ofrecer ayuda y proponer soluciones ante las problemáticas que se le plantean, lo que reafirma la postura de que los sujetos deben ser considerados ciudadanos desde la primera infancia, pues tienen todas las facultades de influir de manera crítica, reflexiva y creativa en el contexto en el cual se encuentre inmerso.

6.1.2 Ponerse en el lugar del otro como noción de la compasión

Otro de los testimonios que dieron ante el cuestionamiento de ¿Qué es compasión? fue “*ponerse en el lugar del otro*” (Isabela) y al profundizar un poco más con preguntas de tipo ¿Qué entendemos por ponerse en el lugar del otro?, ¿Dime un ejemplo?, las niñas lo explicaban con las

expresiones “*pues saber qué sienten los demás*” (Mía), “*la profe dice que es bueno ponerse en el lugar de los amiguitos para ayudarlos cuando están tristes*” (Isabela) (Anexo 2, taller 1). Cuando las niñas asocian compasión con “ponerse en el lugar del otro”, podemos concluir que la asumen como una emoción que surge en el encuentro con los demás y para ello es necesario tener una noción de lo que la otra parte puede estar sintiendo o vivenciando, por medio de la imaginación narrativa, que se define según Nussbaum (2010):

La capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia su relato, y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave de la educación para la democracia. (p. 132)

A partir de la cita de Nussbaum se puede notar que la compasión es un proceso cognitivo racional, como lo reconoce una de las niñas “*hay que saber qué siente pa’ poder ayudarlo, sino no se puede Isabela*” (Mía). En cuanto realiza la expresión “*hay que saber*” Mía interpreta que la emoción no es solamente un impulso, sino que conlleva un juicio valorativo, para el cual el sujeto debe dotarse de información y por lo tanto se infiere que una persona compasiva debe ser capaz de analizar, entender y reflexionar sobre las situaciones que atraviesa ese otro. Del testimonio de Isabela anunciado en el primer párrafo sobresale el papel de la “*la profe dice*” ya que, se manifiesta el peso que tiene la figura de la profesora en la construcción de significantes de los niños, lo cual la transforma en un agente clave para la educación ciudadana, puesto que, desde lo expuesto por Nussbaum se hace notorio el vínculo entre “ponerse en el lugar del otro” y una democracia, es decir que para poder vivir en ciudadanía se hace imperativo construir vínculos sociales fuertes, puesto que son esas relaciones con los demás las que permiten formar una sociedad que vele por los derechos mutuos, en la medida que el sujeto se interesa por ese otro asume el papel de un ciudadano activo (Magendzo, 2006). Del mismo modo cuando la docente muestra el “ponerse en el lugar del otro” como “algo bueno”, está ‘transmitiendo’ a la niña que ser compasivo es algo que aporta al florecimiento o bienestar humano.

Aunque acá se devela que ‘ponerse en el lugar del otro’ podría equivaler al juicio de las condiciones parecidas, pues, requiere que el sujeto reconozca que el infortunio de quien sufre le puede pasar también a él, en este caso interesa resaltar que el “ponerse en el lugar del otro”, expresada por las niñas como noción de la compasión, pone de relieve que esta emoción facilita

“reconstruir la experiencia de otro en nuestra propia mente” (Nussbaum, 2008, p. 371), pues, para no limitarse a una mera empatía requiere que se haga una evaluación de los sentires de ese otro, y es ahí donde adquiere su carácter político siendo una emoción cognitivo-valorativa. Para ilustrar lo dicho solo debemos ubicarnos en los tres juicios sobre los que se hizo referencia en el marco teórico, puesto que para poder establecer la gravedad de lo que se observa, si ese sufrimiento es merecido y si la persona que lo padece hace parte del esquema de objetivos y metas, es necesario separarse del yo para reconstruir la experiencia de los demás. Por estas razones no se puede hablar de “ponerse en el lugar del otro” sin acudir a la imaginación narrativa, puesto que esta permite, comprender aquellos acontecimientos que aquejan al otro, en donde se le da relevancia y comprensión a aquellas situaciones de infortunio que me pueden también pasar a mí.

6.2. La compasión como un proceso cognitivo

Como se comprobó a partir de las interacciones con las participantes, las emociones no son impulsos carentes de razón, sino que se componen de juicios y valores permeados por las creencias que adopta el sujeto a partir de su experiencia y la socialización con los otros. Desde esta mirada en la fase diagnóstica se manifestaron los requisitos cognitivos propuestos por Nussbaum para que surja la compasión, por los cuales serán abordados en las siguientes subcategorías: *Juicio de la magnitud, juicio del inmerecimiento y El juicio de las posibilidades parecidas como auxiliar del juicio eudemonista.*

6.2.1. Juicio de la magnitud

La compasión se encuentra estrechamente relacionada con el “valor” que otorga la mirada del que la siente, pues esta no surge por malestares que se consideran intrascendentes, sino que deben ser de gran magnitud, a la vez que obstaculizan el florecimiento de la persona que sufre (Nussbaum, 2001). Para ejemplificar tales consideraciones en el próximo párrafo presentamos algunas de las valoraciones que realizaron las niñas a partir del diálogo con ellas y la socialización de algunas películas que se les presentó con la intencionalidad de indagar cómo se manifestaba el juicio de la magnitud.

Comenzamos con la obra cinematográfica *Ferdinand* (2017) en donde se visualiza una escena en la cual suben al Papá toro del protagonista a un camión para proceder a llevarlo a una corrida de toros. En dicha escena se muestra implícitamente a través de una serie de simbología

que este (Papá toro) no saldrá con vida. Mientras que el hijo se muestra angustiado y temeroso por el final trágico que puede ocurrirle a su padre.

Durante tal escena, Isabela expresó *“el hijo lo está esperando y el papá no va a regresar, el torito se va a quedar muy solo”* (Isabela). La expresión *“muy”* devela el nivel de importancia que Isabela le otorga al hecho de que el hijo del toro, se quedó solo debido al suceso trágico que va enfrentar su padre; a su vez, podría inferirse que esto lo construye desde la relación que hace con su propia experiencia, pues, continuamente, manifestó durante los talleres el sentirse sola ante la ausencia de ambos padres, por una lado su madre tiene una jornada laboral extensa y su papá la visita pocas veces en el año debido a la difícil relación que tienen los padres entre sí, esto se refleja en un conversatorio que se dio en el primer taller (Anexo 2, taller 1). ¿Cuáles son aquellos lugares que nos gustan y los que no?, ¿Por qué?, a lo cual respondió *“no me gusta estar en la casa sola porque mi mamá me deja muy sola”* (Isabela) –¿Cómo te hace sentir el que tu mamá te deje sola? –*“me hace sentir triste”* (Isabela) –¿Por qué? *“porque me hace sentir sola”* (Isabela).

Durante el diálogo de Isabela se pudo percibir como ella le da una connotación cualitativa a la expresión *“muy”* relacionadola así, con la magnitud de su soledad, y de la importancia que ella le otorga al hecho de que la dejen sola. Es decir que Isabela concibe como grave la calamidad del toro y su hijo, al reconocer que este tipo de situación afecta en gran profundidad el sentido de la vida del otro.

En ese sentido Isabela en su rol de hija se reconoce a ella misma frente a la situación del toro hijo, en donde considera y percibe la soledad como una situación que aflige, pues puede sentirse identificada ante la reacción y emoción que transmite el hijo toro en medio de su vulnerabilidad; a su vez es un reclamo al amor, al cuidado y la compañía que carece en su hogar.

Una valoración similar se devela durante la lectura del cuento “Tito y Pepita” (Anexo 2, taller 2) cuando Mía menciona la anécdota de cómo en su casa su mascota, el gato, *“hizo popó en el piso, todo ese patio sucio y nadie lo quería coger. Mi mamá estaba toda enojada y mi papá no le hacía caso que recogiera el popó...cuando mi mamá llegó lo limpio todo eso”* (Mía), en respuesta Isabela agregó a la historia su percepción del posible estado físico de la madre de Mía *“la mamá tan cansadita, ¿cierto Mía?”* (Isabela), lo que hizo notable la evaluación de Isabela, sobre la gravedad que hay en el hecho de que la madre se vio obligada a limpiar, pese al cansancio que la aquejaba, llegando junto con Mía a la conclusión de que esto es completamente injusto *“sí,*

mi mamá viene muy cansada de trabajar todo el día en el restaurante y mi papá no ayuda a recoger el popó de pelusa” (Mía). Además, cuestionaron el hecho de que el padre no brindara su ayuda pese a que se encontraba presente, delegando a la mujer la responsabilidad de realizar la tarea aunque esta se encontrara extremadamente cansada por una jornada laboral extenuante, el enjuiciamiento realizado por las niñas demuestra cómo este juicio se fundamenta en una evaluación o noción de injusticia. Así pues, lo anterior también manifiesta, en concordancia con Camps(2011) la relación y complementariedad que existe entre la compasión y la búsqueda de justicia, ya que una puede alimentar a la otra.

Los testimonios anteriores evidencian el juicio de la magnitud, perteneciente a la compasión, en cuanto se manifestaron esos procesos cognitivos, evaluativos y racionales propios de las emociones políticas, que a su vez, como lo argumenta Nussbaum (2008) son:

Profundamente racionales, pues son maneras de recoger informaciones importantes acerca del mundo[...] el tipo de racionalidad práctica que nos ayuda a la mayor parte de nosotros [...] a efectuar nuestras transacciones con un mundo que nos auxilia o nos daña (p. 135)

Como ejemplo, traemos a colación el primer taller (Anexo 2, taller 1) en el cual se dramatizó la escena de una mujer en avanzado estado de embarazo la cual entraba al metro en hora pico, por lo que, estaba lleno de gente, mismo motivo por el cual le lastimaban la barriga debido a la proximidad física con el resto de los pasajeros, lamentablemente, pese a esto, nadie le cedía el asiento. El motivo de retomar esta representación fue porque se identificó que en los primeros momentos las niñas no mostraron reacción ante la vicisitud de la mujer aunque mostrara dolor con su expresión corporal, no fue hasta el momento en el cual se mostró de forma explícita el posible daño hacia el estómago de la mujer con quejas como “ay, me están aporreando mi barriga” y “ay, como me duelen mis pies”, solo en ese instante Isabela se levantó de forma rápida para ceder su asiento y dar como justificación “*porque le estaba aporreando él bebé y le dolían los pies*” (Mía), lo que permite inferir que las niñas no vislumbraban el hecho de estar embarazada y no tener un asiento como algo de magnitud que requiriera su intervención, sino que el infortunio lo asociaron con los golpes o el dolor al lastimarse. Esto también muestra que la emoción se forma desde la mirada del que la siente denotando la subjetividad de los juicios.

Por otra parte, se encontró que las niñas asimilaban el maltrato físico como una forma válida de castigo, lo que se vio ilustrado en la narración de Mía sobre una situación en su casa “*a Maite*

le estaban pegando ayer, porque ella chilla muy duro” (Mía) –¿Que sientes de que le peguen a tu hermana? –“*a todos nos pegan, eso es normal.*” (Mía). Aquí podemos revelar el trasfondo de una problemática que tendemos a ignorar como sociedad, que son los distintos tipos de maltratos que puede pasar un niño [por su condición etaria] por parte de sus padres, puesto que, los adultos tienden a tener sus propias representaciones de lo que es maltrato a partir de su propias experiencias y representaciones, lo que conlleva a que se naturalizan estas prácticas por los propios niños o que le resten valor al considerarlas poco graves.

En consecuencia, también puede ocurrir que las niñas repliquen estos actos como se analiza en Mía “*yo también le pegó a mi gato porque es muy callejero.*” (Mía) en su respuesta al interrogante de ¿Por qué no consideras grave que le peguen a su hermana? este panorama abrió una gama de posibilidades para el planteamiento de los talleres de la fase de intervención, dado que se reconocieron esos puntos importantes para abordar en las niñas.

6.2.2. Juicio del inmerecimiento

Como segundo proceso cognitivo de la compasión aparece el juicio del inmerecimiento que evoca en el sujeto la necesidad de establecer valoraciones de responsabilidad, ya que la parte que está sufriendo el infortunio no debe tener culpa en lo que le acontece, o si por el contrario tiene algún grado de responsabilidad, la consecuencia a esa falta debe ser desmedida (Nussbaum, 2001). Con respecto a esto, dentro de los talleres se halló que, si se consideraba que el que sufre era culpable, las niñas apoyaban el castigo considerándolo merecido a pesar de que esto le causara dolor al otro.

Como podemos observar en los diálogos con las niñas sobre los castigos dados a ellas por no realizar sus deberes, Mía narra cómo le pegaban a su hermana y ante la pregunta ¿Crees que tu hermana merece que le peguen? respondió –“*sí, porque ella chilla muy duro*” (Mía) Agregando de forma inmediata –“*quién la manda a portarse mal*” (Isabela). A su vez, se le pregunta a Isabela ¿Crees también que Mía merece que la castiguen o la golpeen? “*Sí, se lo merece*” (Isabela) –¿Por qué? –“*como a mí si me pegan cuando peleo con ella, ¿por qué a ella no?*” (Isabela), lo que demuestra que tanto Mía como Isabela en este caso no consideran grave el maltrato, puesto que este lo justifican con la creencia de que es completamente merecido, ya sea por sus acciones, por su grado de culpabilidad o por el hecho de que el castigo debe ser para las dos. Como lo señala Nussbaum (2001), “En la medida en que creamos que una persona se encuentra en una situación

dolorosa por su culpa, en lugar de padecerla lo que haremos será censurarla y reconvenirla” (p. 348).

Otro caso que evidencia el juicio del inmerecimiento surge en el momento en donde se les planteó una situación dramatizada en la que Camilo era un compañero nuevo de 5 años el cual era discriminado por sus compañeros debido a que migraba de su país natal Venezuela (Anexo 3). Ante dicha situación, las niñas expresaron que “yo lo defendería, para que no llore” (Isabela) –¿Por qué lo defenderías? –“porque a él lo hicieron venir de por allá solito, que pesar” (Isabela) –¿Y por qué te da pesar? –“porque mi mamá le dice a Maya que ellos no comen y que no tienen la culpa” (Isabela) –¿Por qué piensas que se vino solito? –“porque en el primer piso de mi casa vive una familia de venezolanos y mi mamá le da lentejas y dice que no tienen familia aquí” (Isabela) –¿Y piensan que se merecen eso? “no porque les da hambre” (Isabela). En este punto Isabela tiene la creencia de que “Camilo” no merece la situación por la que está pasando, debido a que la vincula con la realidad que pasa con la familia venezolana que habita en el primer piso de su casa y a la cual su madre le ayuda con víveres. A su vez, se pone en el lugar de la familia venezolana al ver y sentir compasión por las dificultades económicas y anímicas por las que están pasando, ello se observa en la expresión de Isabela “no tienen la culpa” lo que denota como este sufrimiento es valorado por ella como inmerecido e injusto.

En otras palabras, el espectador tiene que ver el desastre como algo que sobreviene a la persona desde fuera, por así decir; y será incapaz de hacerlo si cree que, o bien la persona lo ha provocado, o bien que lo ha causado él mismo (Nussbaum, 2001, p. 352).

6.2.3. El juicio de las posibilidades parecidas como auxiliar del juicio eudemonista

En este punto nos encontramos con el *juicio de las posibilidades parecidas* abordado inicialmente por Aristóteles en donde expone que “Para que exista compasión las personas deben reconocer que sus posibilidades y vulnerabilidades son parecidas a las de quien sufre. Damos significados al sufrimiento al reconocer que uno mismo podría encontrar tal adversidad” (Nussbaum, 2008, p. 355) y más adelante reformulado por Nussbaum (2001) como el *juicio eudemonista* que alude a que se debe considerar al objeto (o sujeto) de la compasión parte del esquema de metas y proyectos.

En este orden de ideas, en los hallazgos de la fase diagnóstica se descubrió que, si bien es cierto que las niñas evidenciaron el juicio eudemonista en distintos momentos de la investigación al mostrar interés por ayudar a sus amigos, familiares o personas importantes, para ellas, en la ocasión en que se les presentó la dramatización acerca de “Camilo” (Anexo 2, taller 1), el compañero nuevo de Venezuela, Mía responde ante la pregunta ¿Mía por qué te quedarías callada ante el rechazo de tus compañeros hacia Camilo? –“(Risas) *porque él no es mi amiguito, solo Salomé y Celeste son mis amiguitas*” (Mía) –¿Entonces solo las defenderías a ellas? –“*sí porque ellas también me han defendido de Gerónimo que me pega en el salón*” (Mía) –¿O sea que a Camilo no lo defenderías a pesar de que tus compañeros(a) lo hacen sentir mal porque no es tu amigo? –“*no lo defendería, ¿yo acaso lo conozco?*” (Mía) –¿Por qué no dirías nada? –“*porque pues es nuevo*” (Mía) –¿Si Celeste o Salomé pasarán por la misma situación y tus compañeros la tratan mal, rechazándolas e hiriéndolas, las defenderías? “*si, porque yo las quiero mucho y las conocí primero*” (Mía). Es decir que, Mía a través de sus relatos reconoce que las personas dentro de sus esquemas y proyectos son relevantes para su vida, por ende, le asigna un valor en el marco de lo que ella considera significativo. Por otro lado, en la situación planteada acerca de Camilo, se evidencia una indiferencia hacia la situación de vulnerabilidad o aflicción por la cual pasa su compañero, debido a que no lo relaciona entre sus esquemas de allegados, en consecuencia, esto le impide que se compadezca de él.

En esta misma línea, durante la socialización de una imagen (Anexo 2, taller 3) en la cual se observa a un habitante de calle de unos 75 años, aproximadamente, y en condiciones precarias, se le preguntó: ¿Qué opinas del señor que se arropa con un costal? –“*no lo deberían dejar en la calle, se ve que tiene frío*” (Isabela) –“*no tiene familia*” (Mía) –¿Por qué crees que no tiene familia? –“*porque si no, no estuviera en la calle*” (Isabela) –¿Dónde tendría que estar? –“*en la casa dormido*” (Isabela) –¿Qué creen que tiene que ver la familia en la situación del señor? –“*porque si tuviera familia lo cuidaría dándole comida, ropa, agua y estaría contento y no en la calle*” (Mía). Lo expresado por las niñas reafirma la concepción eudemonista acerca de las percepciones y valores que le otorgamos a aquello que merece ser querido o de nuestro interés, ya que las niñas le dan una connotación al hecho de que el señor se encuentra en la intemperie debido al abandono de su familia, estableciendo una relación de la noción de familia con un lazo de cuidado, protección

y ayuda, asimismo se puede deducir que las niñas sienten más fácilmente compasión por quienes se encuentren dentro de su círculo de afecto que por el resto de personas.

Por otro lado, en el momento en que se les preguntó acerca de la situación del habitante de calle que estaba con un perrito pidiendo monedas para comer (anexo 2, taller 3), se encontró que Mía, al enterarse de que el perro estaba hambriento, interrumpió la conversación para expresar su inconformidad –“*ay que pesar del perrito, ¿cómo se llama? (Mía) –¿Por qué te da pesar el perrito? –“porque ellos no hablan y no pueden pedir comida” (Mía) –¿A quién ayudarías de los dos? –“al perrito” (Mía) –¿Por qué? –“porque me da pesar tan chiquito, le llevaría cuidado de mi gato pelusa”*. La postura asumida por Mía en el momento de imaginarse la condición en la cual se encontraba el perro le permitió extender el juicio eudemonista, debido a que este no tenía manera de satisfacer sus necesidades de manera consciente y que por ende se encuentra en la intemperie y en un estado de mayor vulnerabilidad, esto va en concordancia con lo que afirma Nussbaum (2001): “Incluso cuando sentimos compasión hacia los animales, de los cuales sabemos que son muy diferentes de nosotros mismos, lo hacemos sobre la base de nuestra vulnerabilidad común al dolor, al hambre y a otros tipos de sufrimiento” (p. 359).

Continuando con el párrafo anterior, resulta cierto también que un factor continuo en los momentos que mostraron compasión por otros más allá de ese esquema de objetivos y proyectos surgió en el juicio de posibilidades parecidas desde el que asociaron la tragedia del otro con males que le pudieran pasar a ellas o a sus seres queridos, ya que, en el momento de presentarles un video acerca de qué significaba la compasión, al terminar se les indagó –¿Quién le cedió el puesto a la viejita? –“*la niña, porque ella no se puede quedar mucho tiempo parada. ...porque le duelen los pies como a mi abuela” (Isabela)*. Así mismo, sucedió en una situación propuesta en donde se encontraba una mujer embarazada la cual se transportaba en el metro en un estado delicado y en medio de una congestión de personas debido a la hora pico –¿Por qué le cediste el puesto a la mujer embarazada? –“*porque cuando mi mamá estaba embarazada de mi hermanita a ella le dolía la espalda por el trabajo” (Mía) –¿Ósea que por ese motivo le cediste el puesto? –“si, porque ella se estaba quejando también como mi mamá” (Mía)*. En estas afirmaciones se puede relacionar la manera en la cual Mía e Isabela reconocen que las situaciones por las cuales pasaron las dos mujeres (la anciana y la mujer embarazada) son parecidas a hechos infortunados ocurridos dentro de su círculo cercano, es decir, del propio sufrimiento y experiencia, en donde afloró una conciencia

acerca del estado de vulnerabilidad que permea estas dos situaciones y que llevó a que actuaran de manera compasiva.

6.3. Retos para el cultivo de la compasión

A lo largo de los talleres que se implementaron en la fase diagnóstica se pudo notar *actitudes poco compasivas* en las acciones, lenguaje y expresiones corporales de las participantes, que significaron un reto para el objetivo principal de esta investigación que se preocupaba por el cultivo de la compasión.

6.3.1. Actitudes poco compasivas

Clasificamos dentro de esta categoría como actitudes poco compasivas esas acciones que denotan indiferencia al dolor ajeno, rasgos de envidia y deseo de control que surgen como consecuencia al no lograr dimensionar la gravedad de los infortunios del otro, al considerar que lo que le pasa es su culpa y no poder vincularlo en el esquema de proyectos y metas propias, además de no conseguir relacionar esos malestares con nosotros mismos.

Para el análisis de esta categoría y sustento de las reflexiones anteriores se propone abordar las actitudes poco compasivas que surgieron en los encuentros con las niñas desde la subcategoría: *Rasgos tiranos que debilitan el deseo por ayudar*.

Al analizar lo acontecido en la ejecución de los talleres se develaron algunos *rasgos tiranos que debilitan el deseo por ayudar*, a causa de dos prácticas muy comunes que se observaron en la conducta de una de las niñas, en tal sentido la primera enmarca la supremacía por poner los deseos propios por encima de todo “*es que yo soy más importante*” (Mía), como vemos en esta expresión que usó Mía al molestarse por darle el refrigerio después de Isabela. Otra ocasión en donde se evidenció esta situación sucedió en el momento en el cual Mía le propone a Isabela competir por quien terminaba de dibujar primero la carta para un ser querido (anexo 2, taller 2) y mientras coloreaban dicha carta Mía agregó “*Isabela nunca puede ganarme*” (Mía), “*no, no, si Isa no pinta bien no le permito que gane*” (Mía) lo que agrega a los rasgos tiránicos el deseo por controlar al otro a fin de obtener lo que se desea “*tú te tienes que hacer aquí y yo allá porque así es mejor*”, “*hágame caso y coja este, a mí me gusta más la rosada*” (Mía) son algunas de las frases que resonaban durante los talleres, que por lo general iban acompañadas de actitudes agresivas al levantar la voz o empujar a Isabela, como fue el caso en el que se les preguntó qué recordaban del

cuento de Tito y Pepita(anexo 2, taller 2) y Mía no estaba de acuerdo con el aporte de su compañera, pues era contrario a su respuesta *“Isabela, usted está equivocada, no entiende es como yo digo”*(Mía). Asimismo en uno de los encuentros Mía estaba relatando como a su hermana la castigaban con la correa por portarse mal, pero que esto era justificable debido a su comportamiento indebido, mencionando así que *“yo también le pego a mi gato porque es muy callejero”* (Mía).

Lo expuesto en el párrafo anterior se concibe como actitudes poco compasivas, ya que consideramos que debilita el deseo de la niña por ayudar a quien sufre, ya sea por algunas personas que están dentro de su esquema cercano o por los animales pues se visibilizaron algunos rasgos narcisistas que si bien pueden ser comunes dentro el comportamiento humano, y más el infantil, manipulan los juicios propios de la compasión (Magnitud, Inmerecimiento, Eudemonista y Posibilidades parecidas). Como lo expone Nussbaum (2019) se dificulta el proceso de reconstrucción de la experiencia del otro en la medida en que el sujeto no logra conectar el peso que pueden tener sus palabras y acciones en la vida interior del otro, aún más si ese otro se encuentra fuera del esquema de metas y valores personales, e incluso puede haber casos en el que se tenga conciencia del daño, pero simplemente no se conciba como algo de gran magnitud.

A partir de esto se puede concluir que al ser la compasión una emoción que impulsa al individuo a salir de la frontera de “yo” y conectar con el dolor de los otros, los rasgos narcisistas entorpecen dicha acción, por lo tanto, los talleres de intervención buscaron afianzar las relaciones entre las dos niñas y reflexionar sobre esas actitudes tiránicas que develó Mia, principalmente.

6.4. Hallazgos de la fase de intervención

Para el desarrollo de la fase de intervención se construyeron 6 talleres con la intencionalidad de abordar el objetivo general de esta investigación que gira en torno al cultivo de la compasión, talleres a los cuales se les dieron tres propósitos: el interés por potenciar la empatía, la imaginación narrativa y los tres juicios, a partir de los hallazgos de la fase diagnóstica pues se estima que pueden apoyar ese cultivo, dado que se denotó que hacía falta trabajar las relaciones entre las niñas y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, puesto que una de las niñas (Mía) mostraba muchas actitudes contrarias a la compasión. Por todo lo mencionado se sumaron otras estrategias a parte del sociodrama como el cine, juegos de expresión corporal y juegos de roles que se consideraron podrían enriquecer el proceso pedagógico con las niñas.

Mientras se desarrollaban los talleres fueron emergiendo nuevos hallazgos que llevaron a replantear algunos aspectos en la estructura del taller y afianzar otros, lo que permitió la emergencia de las siguientes categorías: *La empatía como cimiento para la compasión* y *La compasión como propulsor de la acción política*

6.4.1. La empatía como cimiento para la compasión

Al tomar la empatía como el intento de “reconstruir la experiencia mental de otra persona” queda claro que no es igual a la compasión, ya que esta puede ir dirigida a todo tipo de situaciones, por ejemplo se puede ser empático hacia momentos de felicidad o alegría que no afectan el bienestar del individuo, contrario de la compasión que se fundamenta en el infortunio que atraviesa el otro, también cabe agregar que la empatía no es suficiente para llegar a la compasión, pero se considera una herramienta útil que sirve de apoyo en la valoración de los tres juicios: magnitud, inmerecimiento y eudemonista (Nussbaum, 2001).

Desde lo observado en la fase diagnóstica y testimonios de la cuidadora se identificó en las niñas un alto nivel de competitividad entre ellas “*esas dos siempre se mantienen peleando y Mía siempre quiere ganar, si no se pone a llorar*” (cuidadora, 53 años) del mismo modo declaró “*si quisiera que logaran algo sería que se llevaran mejor y se tratarán como primitas que son*” (cuidadora, 53 años). Este último fue uno de los deseos que presentó la cuidadora para esta investigación. Conectando dicha cuestión con la empatía encontramos que “las personas que se disponen poco en la actitud empática tienen dificultades para leer e interpretar correctamente las emociones de los demás, no saben escuchar estas confrontaciones” (Bermejo, 2012, p. 19) lo que en muchas ocasiones les impedía llegar a los juicios correctos, dado que sus deseos por ganar desviaban sus miradas de los problemas que le acontecían a la otra, considerándolos merecidos, poco graves o sin trascendencia.

Teniendo en cuenta los antecedentes en la relación de las participantes surgió en nosotras el menester por trabajar la empatía, pues consideramos que el cultivo de esta establece los cimientos que para que florezca la compasión, como lo menciona Bellosta et al. (2019):

[...] en la empatía emocional existe una sintonización afectiva con las situaciones ajenas, de forma que la emoción que surge en él es similar o se acerca a lo que está viviendo el individuo, ayudándole en la elaboración intelectual sobre su estado actual. Sin embargo, en su evolución a la

compasión se generan además una serie de emociones saludables en las que se incluye la intención de aliviar su sufrimiento, y que finalmente, favorecen la aparición de la acción compasiva. (p.19)

A partir de las reflexiones anteriores se decidió abordar la empatía por lo menos en un punto de cada taller, entre los que se destacó el ejercicio del taller #2 (Anexo 3) que se dividió en tres momentos, en el primero se dio la indicación de que una de las niñas se ubicase sobre un papel periódico que abarcaba todo su cuerpo, y la otra dibujaba la silueta siguiendo el contorno del cuerpo. Una vez ambas terminaron, observaron a su compañera por 2 minutos para posteriormente “decorar” la silueta a imagen y semejanza de la modelo (Mía retrataría a Isabela, y viceversa). En este momento surgieron varias particularidades a la hora de representar la imagen que tenían de la parte contraria, por ejemplo, Mía comenzó a pintar la silueta de Isabela de color durazno normalmente conocido como “color piel” pero Isabela es una niña de tono de piel oscuro, por lo que se le preguntó a Mía –¿Que parte de Isa estas dibujando? – “*le estoy dibujando la piel, profe*” (Mía) –¿Y el color de piel de Isa es así? [Levanta la mirada hacia Isabela] – “*no sé*” la cual fue la respuesta a todas las preguntas sobre el aspecto de Mia, con lo que se percibe una vez su actitud poco compasiva al no querer reconocer las características fenotípicas de su compañera de juego.

Frente a esto se optó por reconfigurar la actividad y pedirles a las niñas que se sentaran mirándose cara a cara y comenzarán a resaltar en voz alta las características de la otra “*Mía tiene un cabello muy bonito*” (Isabela), “*Isabela tiene pequitas, yo no sabía*” (Mía), “*Isa es de color café*” (Mía). Finalmente colocaron en el papel aquellas emociones o pensamientos que sintieran por su compañera al mismo tiempo que las investigadoras las incentivaban con preguntas como: ¿Cuándo le pegas a Mía o Isa (dependiendo a quien fuera dirigida la pregunta) dónde crees que le duele?, – “*yo no quiero que le duela, pero...*” (Mía) –¿Cuándo le dices cosas desagradables, feas o repelentes a Mía o Isabela, ¿dónde crees que las siente? – “*el corazón*” (Mía) – “*la cabeza*” (Isabela) –¿Crees que tu prima merece un trato desagradable? – “*No, pero Isa a veces molesta mucho también*” (Mía) entre otras que se pueden encontrar en el anexo 3, taller 4.

En la actividad de la silueta se puede vislumbrar los primeros puntos de encuentro entre ellas, lo que refuerza nuestra premisa de que la empatía “es un medio de una gran eficacia para crear una base sólida en la configuración del encuentro personal y en la comprensión del problema del otro” (Bermejo, 2012, p.24).) Esto se ve afianzado a lo largo de los otros talleres en el comportamiento de Mía – “*yo no creo que a Isa le guste*” (Mía), “*a ella no le gusta que le toquen*

el pelo”, “*ella se mantiene triste, ¿qué hago?*” (Mía), “*el color favorito de Mía es el verde*” (Isabela)” *Hay que respetar a todos, porque si no se sienten mal*” (Mía). Dentro de la fase diagnóstica se evidenciaron algunas tendencias narcisistas por parte de Mía que imposibilitaban el florecimiento de la compasión en su persona, por lo cual deseamos resaltar las expresiones anteriores, ya que evidencian un desarrollo dentro de la capacidad para evaluar las vivencias del otro gracias a la apuesta de los talleres por potencializar la empatía, puesto que:

sí estamos convencidos de que un ingrediente importante de la buena ciudadanía es una compasión adecuada, entonces queremos dar un soporte público a los procedimientos por los cuales se enseña esta capacidad. [...] también hay que fortalecer los mecanismos psicológicos -la empatía y el juicio de las posibilidades parecidas- que subyacen a la ampliación del interés por los demás”. (Nussbaum, 2008, p. 472)

Las consideraciones de Nussbaum argumentan la potencialidad que tuvo la empatía en el cultivo de la compasión y que destacamos en el caso de las niñas participantes. Dado que la facilitó junto a la imaginación narrativa y el juicio de las posibilidades parecidas, reconstruir de manera enriquecida, amplia y detallada las desventuras de los demás.

6.4.2 La compasión como propulsor de la acción política

Todos los seres humanos tienen la posibilidad de constituirse como seres sociales, políticos y culturales capaces de interpretar, analizar y transformar la comunidad en que habitan. Pero lamentablemente son varios los contextos que aún hoy en día exceptúan este hecho para los niños y niñas, al postularlos como “pre-sujetos”, “sujetos en formación” o “preciudadanos” lo que surge a consecuencia de la idea de que la primera infancia se caracteriza por ser completamente vulnerable e incapaz de proteger sus derechos, puesto que, en la sociedad se encuentra arraigada la creencia de que el niño(a) es un sujeto pasivo, moldeable, sin voz, no racional y con pocas alternativas para concebirlo como ciudadano (Peña, 2017).

Contrario a la idea previamente mencionada los niños y niñas cuentan con la potencia para desarrollar las facultades cognitivas que les permitan realizar procesos de análisis de las problemáticas que atraviesa el contexto donde viven y proponer soluciones, por lo tanto, nuestro papel como adultos es el de reconocer:

Su condición es la de un sujeto social que hace parte de un colectivo y que, por tanto, tiene los mismos derechos que cualquier otro. Es en esta medida el adulto quien debe protegerlo, pero validando su condición de ciudadano con voz. (Peña, 2017, p. 233)

Lo expuesto anteriormente se sustenta en los acontecimientos ocurridos en el taller n.6 (anexo 3) en el cual se escenificó el espacio de encuentro con objetos y simbologías alusivas a la ciudad, esto con la finalidad de introducir a las niñas a las dinámicas y realidades que se pueden presentar a diario. Entre las situaciones que se les presentó, se destacó una en la cual una mujer se encontraba convaleciente debido a que tenía su brazo roto y esta se encontraba saliendo del supermercado con varias bolsas, debido al peso de estas se rompieron las bolsas desplomándose así todos los productos por las calles. *“Ay no, todas mis cositas están regadas en el piso” “y con mi brazo que está roto se me hace muy difícil levantar la bolsa”*

Ante esta dramatización Isabela procede a ayudarla expresando *“yo le voy a decir al señor de la caja que si nos regala otra bolsa (Isabela)* Al seguir la dramatización se procede con otra escena en donde hay un niño afro el cual es golpeado por otro niño debido a su color de piel y diciéndole palabras despectivas y racistas. *“no deberías de vivir en esta ciudad, váyase para el chocó que es donde perteneces”, “a ustedes los negritos solo los quiere la mamá jajaja”, “los negritos debieron quedarse como esclavos”.*

Ante estas expresiones dramatizadas Mía exclamó *“¡oye, que te pasa eso no se hace! (Mía)* –¿Y por qué no se hace si tiene el color de piel feo? –*“uno no puede tratar así a las personas, por aquí viven muchos negritos, Yenni y tu mamita los ayuda”.* Aquí sucedió que Mía le reclamó a la investigadora acerca de porqué se expresaba así de los afro, ya que ella vive en dicho contexto, es decir que su indignación hizo que olvidara que era una situación ficticia, expresando tanto en palabras como con su gestualidad su desacuerdo ante la situación. A su vez, en el momento de dramatizar los golpes mientras decían expresiones como *“Te mereces ser golpeado” “Eres insignificante”* Isabela respondió *“no le pegue profe, yo también soy negrita” (Isabela)* *“si, Yenni eso no se hace y con esas palabras tan feas que le dices a Kristin” (Mía).*

Al terminar el taller se efectuó un conversatorio en donde se socializó cuáles eran esas posibles soluciones o acciones que podríamos hacer ante estos actos de injusticia, cómo podríamos cultivar la compasión en cada una y en los otros. Las niñas comentaron algunas propuestas para mitigar aquellos infortunios que pueden pasar las personas *“profe podemos ayudar a las personas*

que lo necesitan” (Isabela) ¿Cómo sé qué personas necesitan de mi ayuda? “porque tienen algún aporreón o los tratan mal” (Mía) ¿Cómo podemos realizar esta ayuda? “defendiéndolos, recogiendo las bolsas o como a la viejita y embarazada del bus” (Isabela) “haciéndole favores a los compañeros nuevos” (Mía).

Vinculando los resultados obtenidos durante las sesiones de intervención se denota el progreso que tuvieron las niñas desde el primer taller hacía la toma de acciones y liderazgo social, dado que se mostraron mucho más propositivas para ofrecer ayuda a quien lo necesitara en la búsqueda de aminorar sus desventuras. Resulta lógico entonces vincular la compasión con la subjetividad política del niño y la niña, ya que “La subjetividad implica la presencia inseparable de procesos simbólicos y afectivos en la constitución de los sentidos subjetivos. De suerte que toda la vida política es en realidad afectiva” (Monsalve, 2016, p. 137). Es decir, la subjetividad política cuenta con una dimensión afectiva muy importante en los procesos de socialización, del mismo modo que se tornan en catalizadores que permiten al sujeto reconocerse a sí mismo y a los otros, lo cual sumado al cultivo de la compasión permite que el niño y la niña no solo se quede en el sentir de la emoción, sino que lo impulsa a actuar en favor del bienestar común.

7 Conclusiones

El trabajo investigativo develó la importancia de trabajar las emociones políticas desde la primera infancia en contextos sociales, dado que es fundamental hacer un reconocimiento de estas como un mecanismo de integración a la humanidad. Por ello, es importante aclarar que estos son el resultado de las reflexiones e interpretaciones recolectadas con base al análisis, reflexiones e interpretaciones bajo la teoría y pionera de nuestro estudio Marta Nussbaum, por lo tanto, no se pretende hacer ningún sesgo de valor de las dinámicas de crianza y comportamientos por parte de las niñas, dicho esto se develó en la investigación que:

-En relación con la información recolectada a lo largo de la investigación se pudo evidenciar cómo las niñas vinculan la compasión como un acto de ayuda o ponerse en el lugar del otro, en donde sus diálogos apuntan a minimizar la situación o infortunio del otro, demostrando una preocupación y realizando un proceso cognitivo racional en donde comprenden que eso que está atravesando el otro es importante y significativo. Pero pese a que se mostraron estos rasgos compasivos, también se develó que dichos actos los dirigen mayormente a las personas que se encuentran dentro de su esquema de objetivos y proyectos.

-En correspondencia en cuanto la manera en la que las niñas expresaron sus sentires y percepciones en torno a la compasión se logró por medio de situaciones o problemáticas, sociales, familiares y escolares hipotéticas, en donde se resignificó aquellas realidades como la violencia, el racismo y las desigualdades, siendo estas un medio detonante por el cual manifestaron y comunicaron sus pensamientos u opiniones, deduciendo así, que la compasión en las niñas en algunas situaciones trasciende la vida privada, en donde tomaron una posición de manera crítica en pro de favorecer una sociedad más justa.

- Dentro de la teoría de Martha Nussbaum, el principal referente de esta investigación, la autora plantea que el juicio de las posibilidades parecidas no es necesario para que se dé la compasión. Pero durante los talleres este se hizo presente de manera constante desde el primer encuentro, en cuanto la primera asociación que hicieron las niñas para compasión fue “Ponerse en el lugar del otro”, además cuando valoraban la gravedad, el inmerecimiento o la importancia de

algún problema que se les planteaba por lo general recurrían a este Juicio al comparar el infortunio con algo que les pudiera pasar a ellas o sus seres queridos. Por lo que concluimos que para el cultivo de la compasión en la primera infancia es importante tener en cuenta el juicio de las posibilidades parecidas como parte importante en el desarrollo de la emoción.

-Lo desarrollado en la investigación permitió dar cuenta que la compasión al ser una emoción que se fundamenta en el infortunio que pasan los demás, está desviada a reconocer la vulnerabilidad del ser humano y generar el deseo por proteger el bienestar de quienes nos rodean, por ello se evidenció que en la medida que avanzaban los talleres que se proponían cultivar la compasión, las niñas se mostraban más propositivas, no sólo sentían tristeza por el dolor que atravesaban los demás, sino que buscaban soluciones a partir de reflexionar de manera crítica. Finalmente podríamos decir que un niño compasivo es un ciudadano activo.

- Durante los talleres se reveló que para el cultivo de la compasión es importante fomentar la empatía. Que pese a no ser un requisito obligatorio para que se dé la compasión es una herramienta valiosa para que florezca, puesto que permitió que Mia, una de las niñas que presentó actitudes poco compasivas, comenzara a mostrar una mirada detallada ante los sentires del otro, lo que posteriormente permitió que le fuera más fácil realizar juicios frente a los infortunios que observaba.

-En cuanto al cultivo de la compasión como emoción política en las niñas se pudo evidenciar un cambio en cuanto a los hallazgos, puesto que las dinámicas y diálogos se transformaron en propuestas que apuntaban a cambiar y reconfigurar las prácticas sociales en favor de toma de acciones que favorecieran a erradicar aquellos infortunios y desgracias del otro. Concluyendo así que, el cultivo de la compasión es un proceso interminable que favorece la subjetividad política y el florecimiento humano en las niñas. A su vez permite la reconstrucción de la manera en cómo empiezan a relacionarse con los otros, reconociendo que el bienestar del otro es importante para la construcción de sociedades justas.

-Las emociones políticas como la compasión se deben trabajar de manera rigurosa y consciente dado que éstas sólo cobran sentido y se configuran con la interacción con los otros, demostrando así la carga social que conlleva. Siendo pues, las emociones políticas con sus matices la moldeadora del carácter ético y político, de ahí la importancia de que los maestros conozcan y trabajen pedagógicamente esta emoción en procura de sociedades más justas y solidarias.

-A modo de conclusión deseamos plantear aquellos interrogantes que surgieron a lo largo del estudio y no pudieron ser profundizados, pero consideramos que podrían ser provocadores para investigaciones futuras; ¿De qué forma la violencia intrafamiliar obstaculiza el florecimiento de la compasión? ¿Qué otras emociones políticas pueden surgir a partir de la compasión? ¿Qué concepción política de niño se vivencia actualmente en las escuelas? ¿Cuáles fueron los agentes claves en la construcción de la noción de compasión que mostraron las niñas? ¿Cómo se puede cultivar la compasión en sociedades altamente individualistas y narcisistas?

8 Recomendaciones

Para finalizar se presentarán una serie de recomendaciones que aparecen al realizar una retroalimentación reflexiva de lo acontecido en la práctica investigativa. en primer lugar, resulta imperativo que surjan más investigaciones en torno a la compasión como emoción política, puesto como se ha observado que esta juega un papel trascendental en la formación ciudadana de los sujetos y si no se le empieza a dar voz dentro del ámbito educativo, la escuela seguirá concibiendo las emociones como impulsos carentes de razón, lo que a su vez limita las potencialidades que puede ofrecer una educación democrática pensada en el marco de las emociones políticas.

En segundo lugar se recomienda para proyectos de esta índole el uso del juego teatral como herramienta para cultivar la emoción política de la compasión, ya que le brinda al niño y la niña posibilidad de expresarse libremente, de divertirse y construir relaciones significativas, puesto que “el valor de la representación consiste en el placer que se encuentra en la experimentación escénica de resignificar las situaciones de la vida cotidiana, como lo es la convivencia entre los hombres” (Posso et al., 2017, p. 71). Es decir, el teatro no solo cumple la función de plasmar la realidad del mundo donde se desentrañan aquellos conflictos como la segregación, racismo, sexismo, entre otros, sino que también ayuda al sujeto a sensibilizarse frente a estos escenarios, como lo argumenta Nussbaum (2010): Las artes cumplen una función doble en las instituciones educativas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y empatía en modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura.

La razón de recomendar el juego teatral como un medio pedagógico, surge a partir a partir de la acogida que le dieron las niñas a las distintas actividades, en donde se encontró que aquellas

que se planteaban desde la dramaturgia despertaban mayor interés de participar en el encuentro, por lo tanto creemos que puede ser una buena estrategia para guiar otros proyectos.

Para finalizar recomendamos que, dentro del proceso formativo de los docentes, se preocupen por la dimensión política tanto de los maestros como de las infancias, puesto que son los agentes educativos uno de los principales pioneros en la guía y modelación de sus emociones políticas como la compasión, siendo este un sujeto crucial en la movilización de estrategias y acciones políticas. Por ende, es necesario que dentro del currículum de las universidades se le otorgue un mayor valor al tema de las emociones políticas.

Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá.* (2015). *Pedagogía de las Emociones para la Paz.*
<https://bit.ly/3PN6VKZ>
- Aravena, M., Kimelmanm, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I.* <https://bit.ly/3N0DP9g>
- Bernal, M., Rodríguez, J. y Salazar, I. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Actualidades Pedagógicas*, 1(59), 161-170.
<https://bit.ly/38tPvCm>
- Bermejo, J. C. (2012). *Empatía terapéutica. La compasión del sanador herido.* DESCLÉE DE BROUWER, S.A. <https://bit.ly/3wWM6VZ>
- Bellosta, M., Garrote, E., Pérez, J., Monyaalbiol, L., Cebolla, A. (2019). Mindfulness, empatía y compasión: Evolución de la empatía a la compasión en el ámbito sanitario. *RIECS*, V(4 ,s.1), 47-57. <https://bit.ly/3Ng65oF>
- Calvo de Saavedra, A. (2019). De la ira a la compasión: el cultivo político de las emociones. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 66-77. <https://bit.ly/3mdELeR>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S., Carli, A., Lezcano, K., Mariana. (Eds.). Santillana. <https://bit.ly/3Gv79Cd>
- Choliz-Montañez, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional.* Universidad de Valencia. <https://bit.ly/3wZTPCE>
- Cerda, H. (1991). Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. *Los elementos de la investigación* (pp. 235-339). Editorial Magisterio.

Camps, V.(2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.

Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de Mayo). Presidente de la república. Diario Oficial 49522.

<https://bit.ly/3wOVny4>

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: *Instituto del Desarrollo Humano-Coedición Universidad Nacional General Sarmiento-Biblioteca Nacional*.

<https://bit.ly/3a7UsRF>

Duarte, J., Gómez, A., Marin, M., Saldarriaga, J., Galeano, M., Saraza, E., Lopez, T., Cadavid, F., Machado, M., Ramires, L., Mejia, D., Mosalve, D., Acosta, P., Carmona, M., Ortiz, V., Perez, J., Gallego, T., Cabas, A., Costa, G. (2019). *Emociones políticas en niñas y niños*. Editorial Universidad de Antioquia.

<https://bit.ly/3NKQSeK>

Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, J.J. (2016). La subjetividad política en el contexto. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 128-151.

<https://bit.ly/3a0rALf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. <https://bit.ly/3GtpUGm>

Educadores, 20(3),451-465. DOI:10.5294/edu.2017.20.3.7

<https://bit.ly/3wXUSSp>

Ghiso, A. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.

<https://bit.ly/3N1PbcW>

Ghiso, A. (1999) Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (5). 141-153. <https://bit.ly/38Yez4z>

Gil, M. (2016). La noción de evaluación eudaimonista en la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum. *Trans/Form/Ação*, 39(3), 191-210.

<https://cutt.ly/AKsyjbl>

Hena-Arias, JF. Vanegas-García JH. Marín-Rodríguez, AE. (2017). La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación. *Educación y Educadores*, 20(3),451-465. DOI:10.5294/edu.2017.20.3.7. <https://bit.ly/3lWj7eQ>

Ley 1620 de 2013. (2013, Marzo 15). Congreso de la república. Diario Oficial 48733. <https://bit.ly/3M6ky5a>

López, T. Saraza, E. (2017). *La compasión como emoción política entre pares: sus nociones y cultivo en niños y niñas desde el legado del maestro Héctor Abad Gómez* [Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de licenciatura en pedagogía infantil, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bit.ly/3NH8eb>

Marín-Posada, M. y Quintero-Mejía, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. <https://bit.ly/3wZRhVs>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. <https://bit.ly/38tXrU7>

Ministerio de Educación. (2014). *El arte en la educación inicial. Documento No.21*. <https://bit.ly/3PRON2u>

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.

Montoya-Molina,P.(2017). Aspectos éticos en la investigación con niños.*Cienc Tecnol Salud Vis* 16(1), 75-87.

<https://bit.ly/3N2C4bx>

Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. Polis. Revista Latinoamericana, (15).

<http://journals.openedition.org/polis/4897>

Nussbaum, M. C. (2001). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Paidós.

<https://bit.ly/3PN0bgd>

Nussbaum, M. C. (2005). *Cultivando la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* (traducción J. Pailaya). Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*.

Katz editores. <https://bit.ly/3Gy0w1X>

Nussbaum, M. (2019). La ira hija del miedo. En *La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual* (pp.60-82). Ediciones Paidós.

Pérez, M. G. y Nieto, S. (1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Revista interuniversitaria de didáctica*, (10-11). 177-198 <https://bit.ly/3ze6fZ8>

Peña, C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias imágenes*, 16(2), 228-241.

<https://cutt.ly/0KsukiJ>

Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., & Ghiso Cotos, A. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Fondo Editorial Funlam.

<https://cutt.ly/0JNFxuj>

-
- Rivas-Buitrago, C. y Valencia-Ramirez, L. (2020). *Emociones políticas: construcción desde las memorias colectivas en los jóvenes de instituciones educativas de la ciudad de Medellín*. [Tesis de pregrado, Universidad cooperativa de Colombia]. Archivo digital. <https://bit.ly/3z1YYvD>
- Roldán-Vargas, O., Giraldo-Giraldo, Y. y Martínez-Trujillo, M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niña y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159. ISSN: 1794-4449. <https://bit.ly/3ajiGsk>
- Ruiz-Cardozo, L., Ñañez-Rodríguez, J. y Capera-Figueroa, J. (2018). Experiencias locales de la formación ciudadana desde la infancia en las escuelas de Ibagué – Tolima (Colombia). *El Ágora USB*, 18(2). 527-543. <https://bit.ly/3LZKVCX>
- Ruiz-Vanegas, T., Castro-Quintero, A. y Mosquera-García, S. (2019). *Memoria intergeneracional y emociones políticas de niños y niñas del municipio de amalfi, como aporte a las pedagogías de la paz*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Archivo digital. <https://bit.ly/3GwBnVJ>
- Ramírez, X. (2009). *Relaciones entre el conflicto político armado nacional y las violencias preexistentes en la ciudad de Medellín: 1997-2005* [Trabajo de maestría. Universidad de Antioquia]. <https://bit.ly/3z73b0Z>
- Segura-Morales, M. y Arcas-Cuenca, M. (2007). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Narcea, S.A. de ediciones Madrid.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Universidad de Antioquia*. <https://bit.ly/3wTEzGp>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3wYogJC>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. <https://bit.ly/3aotCoB>

Pinedo-Cantillo, I. A. y Yáñez-Canal, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45.

<https://doi.org/10.15332/25005375.5049>

Duque-Monsalve, L. F., Patiño- Gaviria, C. D., Muñoz- Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., y Cardon-Estrada, J. J. (2016). LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO. UNA REVISIÓN Y UNA PROPUESTA (Political Subjectivity in the Latin American Context. A Review and a Proposal). *CES Psicología*, 9(2), 128–151.

<https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3596>

Medina-Rojas, L ., Posada-Restrepo. N., Sánchez -Peláez, M. (2017). *LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN LA TOMA DE DECISIONES MORALES* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]

<https://hdl.handle.net/10495/14129>

Osses-Bustingorry,S, Sánchez-Tapia I. y Ibáñez-Mansilla, F.(2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos(Valdivia)*, 32(1), 119-133.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

Strauss, A. y Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Universidad de Antioquia*.

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Posso-R, P, Mejia-M, I, Prado-E, O y Quiceno-L, G. (2017). El teatro, una alternativa pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IERD Andes. *Ciudad Paz-ando*, 10(1), 68–81.

<https://doi.org/10.14483/2422278X.11695>

Goleman, D.(1995) *Inteligencia emocional*. Lelibros.

<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>