

LA PAZ IMPERFECTA EN LA ESCUELA.

Narraciones y prácticas de compasión en clave de capacidades emocionales de Martha

Nussbaum.

Ricardo Díaz Sepúlveda

Tutor:

Dr. Mario Hernán López

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE

2014

Tabla de Contenido

1. RESUMEN TECNICO	4
1.1. Descripción del problema de Investigación	4
1.2. Ruta Teórico-Conceptual	8
1.2.1. La Paz Imperfecta nuevo enfoque Epistémico	9
1.2.2. Enfoque de Capacidades Emocionales	11
1.2.3. La Compasión Capacidad Emocional Ético-Política	14
1.3.Presupuestos Epistemológicos	19
1.3.1. Tipo de Investigación	19
1.3.2. Unidad de Análisis	21
1.4. Recolección de la Información	23
1.5. Análisis de la Información	26
2. Hallazgos y Conclusiones	36
2.1.Hallazgos	36
2.1.1. La importancia del profundo sufrimiento humano	36
2.1.2. Un sufrimiento humano no merecido	41
2.1.3. El otro que me preocupa adecuadamente	45
2.1.4. Reconocimiento Compasivo del otro que sufre	49
2.1.5. Compasión y empoderamiento pacifista caminos de la paz imperfecta	52
2.2. Conclusiones	59
3. Productos generados	67
4. Bibliografía	67
5. Anexos	73

Lista de Tablas y Diagramas

Índice de Tablas

Tabla 1 Categoría Compasión	28
Tabla 2 Categoría Paz Imperfecta	29
Tabla 3 Codificación de datos	31
Tabla 4 Colores para las referencialidades en las narrativas	33
Tabla 5 Juicios relación de análisis	36

Índice de Diagramas

Diagrama 1 Frecuencias de objetos de compasión en las narrativas	39
------------------------------------------------------------------	----

1. RESUMEN TECNICO

1.1. Descripción del problema de Investigación

La sociedad colombiana se ha configurado en un tiempo de larga duración marcado por las distintas expresiones de violencia(s). Históricamente Colombia se ha construido a partir de una debilidad del estado (González, 2010) desde los tiempos coloniales, pasando por las guerras civiles del siglo XIX, hasta llegar a la violencia de los años cincuenta y la violencia narco paramilitar y narco guerrilla de los años recientes. Esta ha sido una situación preocupante en la construcción de país y nación, a tal punto que actualmente hay un candente debate en la sociedad sobre los caminos para alcanzar la paz y resolver el conflicto estructural arraigado en lo más profundo de nuestra cultura. La educación no ha escapado a esta dinámica.

La escuela en Colombia es una institución que se ha constituido a partir de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que han atravesado el proyecto de nación en nuestro territorio (Martínez, 1994). Y ello ha implicado, que las distintas formas de violencia que han atravesado nuestra sociedad también halla permeado la cultura escolar.

En los últimos años, ha existido una profunda preocupación desde diferentes sectores (políticos, académicos, gremios, sociedad civil) sobre las expresiones de conflictividad y violencia escolar que diariamente circulan por los medios de comunicación, y por los escritorios de coordinadores y rectores escolares, y que son vividas, a veces trágicamente, por las comunidades educativas a lo largo y ancho del territorio. Prácticas como la violencia física, el matoneo, la agresión verbal, las amenazas,

los insultos, las pandillas, la intimidación, el daño en bien ajeno, asesinatos de maestros y estudiantes, son solo algunas manifestaciones que se deducen de estos contextos culturales escolares. Los estudios etnográficos sobre la violencia en la escuela colombiana al respecto son abundantes¹, a tal punto, que algunos académicos conceptualizan la escuela colombiana como una escuela violenta (Parra, 1992).

Estas preocupaciones académicas, han provocado que poco a poco se haya ido consolidando un “campo de conocimiento” alrededor de la categoría **Violencia escolar**. La violencia escolar es una subcategoría de lo que se denomina las violencias microsociales o violencias difusas que se expresan en las relaciones de la vida cotidiana y en ambientes educativos, y se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de las culturas urbanas a nivel mundial (García, 2012), a tal altura que, en Europa existe un observatorio de violencia escolar desde 1998 dirigido por Eric Debarbieur, al igual que el observatorio de violencia escolar en argentina. También, hacen presencia en este campo de estudio, instituciones que tienen programas de doctorado inscritos en la línea de violencia escolar, como el ofrecido por la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas en Bogotá sobre “Educación y Violencia” y dirigido por la Doctora Bárbara Yadira García, o el de la Universidad Católica de Chile, entre otros más.

La producción académica sobre este campo de conocimiento es abundante, a pesar de que no existen estudios sistemáticos (Valencia, 2004) sobre violencia y educación de igual magnitud académica al tema de la violencia política en Colombia (donde encontramos toda una tradición histórica, sociológica, política y antropológica). Sin embargo, es posible,

¹ En este sentido se puede revisar toda la colección de la fundación FES “Alegría de enseñar” que cuenta con varias publicaciones al respecto en la década del ochenta y del noventa.

vislumbrar dos tendencias en el campo: una primera, que parte del principio de que la violencia escolar es un reflejo o reproducción de la violencia general que vive la sociedad colombiana (Patarroyo & González, 1998). Y la segunda, que analiza la escuela desde adentro, en su dinámica interna, una escuela que culturalmente se volvió violenta (Parra, 1997; Cajiao, 1994; Mejía, 2004).

En este contexto, se reconoce, que el tema de la violencia escolar tiene una gran hegemonía y preocupa más a los investigadores y centros de investigación, que los hechos pacíficos que acontecen en la escuela. Me parece que es significativo progresar, en el conocimiento de las actuaciones que fomentan la cultura de paz. Estudiar los actos potenciadores de la cultura de paz se convierte en un compromiso, hacer visibles las prácticas de paz en la escuela, dar a conocer modelos educativos favorecedores de una cultura de paz (Caballero, 2010). Y en esta perspectiva se inscribe este trabajo de investigación. Es necesario, e impostergable, hacer una lectura de la educación y, particularmente de la escuela, *en clave de paz*.

La investigación se inscribe en un horizonte de referencia que parte del uso de la categoría analítica de “paz imperfecta” (Muñoz, 2001) para hacer una lectura de la escuela pública en Colombia en clave de paz, es decir, plantear una nueva mirada escolar que soslaye la visión dominante de la escuela como un escenario exclusivo de la violencia directa o estructural.

Al observar detenidamente la realidad, la cotidianidad escolar, la interacción entre alumnos y alumnas, y entre alumnos y/o alumnas y maestros y maestras, subterráneamente e invisibilizadamente se encuentran prácticas de paz que nadie ve, que están allí, anónimas, en los pequeños detalles, en los encuentros cara a cara, entre amigos,

amigas, familiares, padres y madres de familia, docentes. Prácticas acompañadas de “**sentimientos positivos**” y capacidades humanas que se constituyen en posibilitadoras en la construcción de cultura de paz. Estas prácticas de paz en donde subyacen emociones y sentimientos tan importantes como **la compasión**, está presente en el currículo oculto de la escuela (Torres, 1998).

Es muy valioso, acercar nuestra mirada e investigación a esas prácticas de paz y las emociones morales que las acompañan (educabilidad de las emociones en clave de paz) y que se expresan en la cultura escolar, y poder “medir su temperatura” como prácticas visibles, dignas de ser incluidas en los currículos formales, en la medida en que representan un valioso potencial en la formación ética, moral, ciudadana y de paz en cualquier tipo de sociedad (Modzelewski, 2012)

Ahora bien, la investigación también centra su atención en las capacidades emocionales de los agentes escolares (jóvenes de grado noveno), fundamentalmente en la categoría compasión como capacidad emocional importante en la configuración de un ethos democrático en una sociedad pluralista (Nussbaum, 2008). Es así como, indagar rigurosamente, sobre cuáles son las capacidades (tanto de los sujetos como de las instituciones) que hacen posible prácticas de paz en los escenarios educativos (la escuela formal), y el papel que juega en esas capacidades las emociones (Nussbaum, 2005), es una tarea ineludible y necesaria en el campo de reflexión de la educación para la paz. No podemos discernir el tema de la paz en la escuela, sin tener una observancia rigurosa e investigativa, sobre *el papel de las emociones en los escenarios de paz*. En este sentido, vislumbrar la estructura de la compasión como emoción desde la teoría de Martha Nussbaum, su contenido (cognitivo-evaluativo) y su rol en la economía humana orientada hacia las prácticas de paz es la tarea planteada en esta investigación.

Cobra una relevancia destacada visibilizar las emociones que circulan en los escenarios educativos, identificar su rol como potenciadoras de una ética ciudadana o inhibidores de ella, potenciadoras para una cultura de paz, u obstaculizadora en su construcción. En esta línea se inscribe nuestra investigación.

Así pues, la pretensión investigativa básicamente se orienta a, visibilizar los sentidos ocultos de las prácticas sociales a través de las narrativas de los infantes como actores educativos en torno a la categoría de la compasión, desde la configuración de una subjetividad ético-política de los niños y niñas que les posibilita realizar actos de compasión en su relación con los otros en el contexto escolar; a su vez, es poder visibilizar la cotidianidad escolar y las experiencias de vida de los jóvenes escolares, y reconocer prácticas de empoderamiento pacifista al interior de la escuela. En este caso, es la posibilidad de reivindicar las voces y las narrativas de fortuna en los niños y las niñas de la escuela asumidos como actores educativos activos, vista la institucionalidad escolar como un territorio en clave de paz.

1.2. Ruta Teórico-conceptual

La investigación se nutre de dos perspectivas teórico-conceptuales esenciales, la categoría analítica “Paz Imperfecta” de Francisco Muñoz y la Teoría de las Capacidades Emocionales de Martha Nussbaum, con especial énfasis en la Compasión en su dimensión ético-política.

1.2.1. La paz imperfecta nuevo enfoque epistémico

La presentación de la idea o más precisamente, de la categoría analítica de la *Paz Imperfecta* que se hizo pública en 1997 en la reunión fundacional de la asociación española de investigaciones para la paz AIPAZ, contenía nada menos que una nueva perspectiva teórica, epistemológica y ontológica de la investigación y los estudios para la paz. Nacía una nueva categoría analítica para los estudios de la paz con una potencialidad enorme en la configuración del campo y en nuevas perspectivas de investigación.

Y como lo afirma Muñoz & Bolaños (2011, 13): *La paz imperfecta es la idea que nos facilita el reconocimiento práxico (teórico y práctico) de aquellas instancias donde se desarrollan las potencialidades humanas*, es decir, simplemente es hacer un giro epistémico para empezar a estudiar la paz, desde la paz misma.

Es empezar a reconocer que en las acciones humanas nos acompañan prácticas y hábitos de paz. Pensemos por un momento en: el altruismo, el cuidado del otro, la amistad, la compasión, la cooperación, la bondad, el amor, la filantropía, la solidaridad, la ternura, el perdón, la alianza, el acuerdo, la hospitalidad, etc. Estas prácticas hacen parte de un repertorio experiencial muy amplio utilizado por la humanidad en su relación con los otros, y en la configuración del reconocimiento, crecimiento y desarrollo de la paz.

La paz imperfecta como categoría analítica permite reconocer: que la paz es imperfecta, procesual, inacabada, en proceso, siempre se está construyendo de manera diversa en los diferentes escenarios culturales (por ello se habla de paces imperfectas); que la paz no es un estado de llegada, finalizado, perfecto, utópico; que las prácticas de paz se instituyen en la cotidianidad humana, y nos han acompañado durante mucho tiempo en nuestra evolución como especie; que se instaura una nueva mirada en la investigación, superando las lecturas de la sociedad en clave de “violencia” para vislumbrar una nueva lectura en “clave de paz”, en perspectiva de paces imperfectas recordando nuestra incompletitud, nuestra vulneración y la fragilidad del ser humano.

Desde esta perspectiva, se parte del reconocimiento de un empoderamiento pacifista en las realidades y las prácticas sociales, acciones pacíficas que hacen parte de las dinámicas sociales en las diferentes culturas y contextos socio-culturales. Una nueva aproximación a las realidades humanas vinculadas a la paz desde perspectivas inter y transdisciplinar. Con ello se han replanteado las aproximaciones a los temas de: la paz, los conflictos, las mediaciones, la violencia y la misma guerra.

Es empezar a reconocer que en las acciones humanas nos acompañan prácticas y habitus de paz. Pensemos por un momento en: el altruismo, el cuidado del otro, la amistad, la compasión, la cooperación, la bondad, el amor, la filantropía, la solidaridad, la ternura, el perdón, la alianza, el acuerdo, la hospitalidad, etc. Estas prácticas hacen parte de un repertorio experiencial muy amplio utilizado por la humanidad en su relación con los otros, y en la configuración del reconocimiento, crecimiento y desarrollo de la paz.

De esta manera, la paz imperfecta está representada por las expresiones de paz. Esto quiere decir, que las relaciones e interacciones que se dan entre los seres humanos también están mediadas por relaciones intersubjetivas de paz, y ello es así por cuanto, el ser humano es un ser con otros, es un ser “necesitado” del otro, y en esta medida, el amor, la solidaridad, la compasión, la ternura, la empatía hacen parte de la radical condición humana que hace presencia en cada instante de nuestra cotidianidad.

Consiguientemente se considera la escuela como un territorio de paz imperfecta. Como un escenario donde se configuran prácticas de paces imperfectas. Es decir, donde se “cuajan” interacciones mediadas por prácticas pacíficas que no necesariamente hacen parte de la política de convivencia institucional escolar. De esta manera los sujetos escolares colocan a prueba diariamente sus *capacidades* para la paz.

1.2.2. Enfoque de Capacidades Emocionales

Sustancialmente la teoría de las capacidades no le debe su fertilidad únicamente a los trabajos de Nussbaum, sino también, y de manera importante a los trabajos de Amartya Sen (2012) con su concepto de capacidad y funcionamiento dentro del marco de su liberalismo social (Cortina, 2010). Esta teoría no es ni más ni menos que un nuevo y *alternativo* enfoque en la valoración del *Desarrollo Humano* (alterno y muy crítico de los enfoques centrados en necesidades o recursos), su pregunta central es. ¿Qué son las personas realmente capaces de hacer y de ser? Y ¿cuáles son las oportunidades reales que la sociedad les ha dado para actuar y para elegir?. En el centro de este enfoque, está la reflexión en torno a una *vida digna* de ser vivida en una sociedad justa. En este enfoque, no son los derechos o los bienes y los recursos los que garantizan la afirmación anterior; sino, lo que una persona consigue realizar con lo que tiene, aquello que logra hacer y ser realmente en la sociedad (los bienes estarían al servicio de las capacidades). Por tanto, este enfoque de la capacidad está basado en la libertad. Como diría Amartya Sen “...el enfoque propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las *oportunidades reales* de vivir” (2012, 264). Sería un error valorar la capacidad de manera estrictamente individual, ya que implícitamente está presente en esa valoración la vida misma de la sociedad.

.

De esta manera, la *capacidad* se puede comprender según Sen como una especie de libertad, de potencialidad de elección, oportunidades que se crean a partir de las facultades personales y el entorno político, social y económico en el cual transcurre la vida de los individuos. Uno debería poder elegir la vida digna que considere valiosa y floreciente según los anhelos y expectativas de vida digna de cada uno. La otra cara de la

moneda, es la realización de la capacidad, lo cual se denomina *funcionamiento*. Es decir, un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades. Quisiera tomar un ejemplo de Sen para comprender un poco mejor lo planteado: “una persona que pasa hambre y otra que ayuna tienen el mismo tipo de funcionamiento en lo que a su nutrición respecta, pero no disponen de la misma capacidad, pues la que ayuna es capaz de no ayunar, mientras que la hambrienta lo es porque no tiene elección” (2012, 267).

¿Pero cuáles son las capacidades más importantes? Aquellas capacidades que con un mínimo de justicia y dignidad una sociedad estaría dispuesta a favorecer y promover ampliamente. Martha Nussbaum propone diez capacidades básicas como titulaciones fundamentales, como los umbrales mínimos de desarrollo que una sociedad podría estimular, atendiendo a sus especificaciones socio-culturales y políticas, ellas son: vida, salud física, integridad física, sentidos imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, y control sobre el propio entorno político y material. Y al respecto dice la autora: “Se supone que estas diez capacidades son objetivos generales que pueden ser especificados luego por la sociedad en cuestión, siempre que funcionen dentro de la versión de titulaciones fundamentales que ésta desee respaldar. Pero en cierta medida todas hacen parte de una versión mínima de la justicia social: una sociedad que no garantice tales capacidades a todos sus ciudadanos en un umbral adecuado, no alcanzaría a ser una sociedad completamente justa, con independencia de su nivel de opulencia” (2005,30).

Desde esta perspectiva, emerge un amplio espectro al reflexionar en torno a la educación desde el enfoque de las capacidades. Y ello es por cuanto la educación favorece el desarrollo de los individuos y de la sociedad al promover capacidades internas y funcionamientos fértiles que se convierten a lo largo de la vida en posibilidades de

bienestar y apropiación de vida digna y deseable para cada persona. Por ejemplo, las mujeres que no tienen acceso a la educación limitan sus opciones laborales para toda la vida, limitan su poder político de participación, están en posición de desventaja al negociar situaciones de hogar, limita su tiempo de ocio al tener que trabajar más para compensar su mala remuneración laboral, etc.

En este mismo orden de ideas, se puede plantear el tema de la paz como un componente sustancial del desarrollo humano de cualquier sociedad, y uno podría preguntarse: ¿qué capacidades valdría la pena cultivar en una sociedad para construir una cultura de paz?, qué capacidades son necesarias para potenciar funcionamientos pacíficos?, qué capacidades son vitales para potenciar las paces imperfectas en la escuela?. Como vemos, el enfoque de las capacidades puede vislumbrar amplios elementos de reflexión muy importantes sobre la teorización y la práctica acerca de la paz y su vinculación con la educación. Desde esta perspectiva la educación debería promover un plus de capacidades que les permitan a los ciudadanos alcanzar funcionamientos fértiles para sus vidas, de esta manera la educación no se limitaría al conocimiento, sino esencialmente, a lo que la gente es, y es capaz de hacer y vivir (Cejudo, 2006).

No podríamos hablar de una cultura de paz en la escuela, sin abordar de manera ineludible el componente emocional que subyace en la formación ciudadana, en la transformación de conflictos, y en la mediación de las relaciones humanas que se dinamizan cada día en el escenario escolar.

Es empezar a *pensar la paz y la educación en perspectiva de capacidades, y específicamente la paz imperfecta*. Y es en este sentido, donde se comprende que indiscutiblemente las capacidades emocionales (entre otras) son una parte de la respuesta a los anteriores interrogantes si las comprendemos como las *emociones adecuadas* para

promover las paces imperfectas. Es así por cuanto nuestras acciones están mediadas por sentimientos y emociones, que al ser adecuadas favorecen la transformación pacífica de conflictos aflorando en dichas interacciones intersubjetivas la cooperación, el reconocimiento, la responsabilidad, la reconciliación, el poder integrativo (Paris, 2005). Desde variadas miradas teóricas y estudios empíricos se reconoce la importancia de las emociones en el cultivo de la paz y la transformación pacífica de conflictos (Vinyamata, 2010; Moreno, 2010; Caballero, 2010; Comins, 2009; Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Jares, 1999).

En este sentido, la educación cobra un papel relevante en *la educabilidad de las emociones*, si las emociones guardan una íntima relación con las creencias, se pueden modificar mediante una modificación de esas creencias (Nussbaum, 2003); pero para ello, es importante saber el componente estructural de cada emoción y qué tipo de emociones son las adecuadas para ser formadas y potenciadas en una sociedad democrática y pluralista, promotora de paz, transformación pacífica de conflictos y no violencia. Esta nueva perspectiva, nos coloca delante el desafío para una filosofía de la paz, como es el de reconstruir las competencias humanas para la paz.

1.2.3. La Compasión Capacidad emocional ético-política

La compasión ha sido una emoción que por tradición ha tenido defensores y detractores. Aristóteles ya sentó las bases de su comprensión en la retórica, definía la compasión como: “una emoción dolorosa dirigida al infortunio o al sufrimiento de otra persona” (Retórica, citado por Nussbaum 2008, 345); y en la época moderna fue objeto de acuciosas reflexiones y defensa en el campo de la filosofía moral en autores como los

moralistas Británicos Hutchenson, Smith y Shaftesbury, que posteriormente de la mano de los filósofos ilustrados iluminaron el pensamiento francés de Diderot y Rousseau, este último convirtiendo la compasión en fuente de moralidad (Cañón, 2008). Otro gran filósofo defensor de la compasión fue David Hume, para quien la compasión es un derivado de la justicia, y considera que “la virtud más original, la virtud propiamente dicha, es la compasión, o la benevolencia, el sentimiento que une a todos los seres humanos que se asemejan” (citado por Camps, 2011,136).

Pero en los últimos años ha tenido un desarrollo sustancial en su comprensión e identificación sobre todo por los trabajos de Martha Nussbaum, filósofa política que ha podido establecer las relaciones de estas emociones con el derecho, la política, el razonamiento ético y la construcción de ciudadanía. De esta manera ha sido centro de su reflexión la importancia del bienestar emocional en una cultura política, y por ello plantea. “sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas desaparecería” (2008, 24).

Y es que las emociones según la autora tienen dos dimensiones importantes, por una lado son respuestas a nuestra vulnerabilidad como seres humanos, hacen presencia sobre situaciones que no controlamos completamente, y por otro lado, las emociones incorporan pensamientos, juicios de valor, valoraciones, son catalogadas como cognitivo-evaluadoras.

Si la compasión hace su aparición ante situaciones de sufrimiento humano (por eso no ser compasivo se considera algo inhumano) indicaría que la compasión es necesaria en un escenario de violencia política donde ocurren cantidad de atrocidades que golpean duramente la dignidad humana. Situaciones como la pobreza, la muerte, la enfermedad, la exclusión, la desigualdad, la mala fortuna entre otras están presentes ante actos compasivos.

En este sentido, Nussbaum considera que la compasión es una capacidad emocional clave en una sociedad liberal que necesita de ella, y por tanto, es imprescindible “educar la compasión y extenderla y no eliminarla” (2006, 393).

La compasión es un concepto que proviene del latín *Compassio-onis* y es muy cercano al concepto de conmiseración que poco se utiliza en la actualidad, y significa literalmente sufrir con otro, pena o lástima que se siente por el sufrimiento del otro, de ahí que apiadarse o sentir piedad antiguamente era sentir compasión por el que tiene un gran sufrimiento (Villar, 2005). Esto nos coloca un poco en la situación de sentir humanidad si sentimos compasión, y ser totalmente inhumanos si no somos compasivos ante los infortunios y sufrimientos que socialmente hemos construido como dignos de ser considerados compasivamente.

Pero cómo identificar la compasión y no confundirla con la empatía, o con otro tipo de emoción. En la tradición filosófica es muy común utilizar indistintamente varios términos para referirse al mismo fenómeno, antiguamente incluso en Aristóteles la compasión era asumida como piedad, y en los moralistas modernos era muy similar a empatía. Esta problemática desborda los límites de esta investigación, pero es muy importante tenerla en cuenta, por ello, nos adherimos al concepto definido por la autora como compasión. Para ello Nussbaum (2008) identifica una estructura que subyace en la emoción compasiva, y permite identificar claramente su identidad, la cual está compuesta de varios aspectos. La compasión se compone de tres elementos cognitivos fundamentales: el juicio de la *magnitud*, el juicio del *inmerecimiento*, y el juicio *eudaimonista*. El primero, el juicio de magnitud hace referencia a que el sujeto valora que a alguien le ha ocurrido algo muy grave y terrible para su vida (la pérdida de un ser querido por ejemplo). El segundo, el juicio de inmerecimiento, corresponde a la valoración que hace el sujeto de

que esa persona no se merecía pasar por esa situación dolorosa, ya que esa persona no provocó su propio sufrimiento (él no es culpable de la muerte de su madre). Esta posición, la complementa, con el criterio de comunidad de vulnerabilidad, que consiste en la valoración de que lo que le está sucediendo a la otra persona, también y eventualmente, me podría suceder a mí, yo también podría estar en esa posición, a mi casa también puede tocar la puerta el infortunio, todos somos vulnerables. “esta creación de una comunidad de vulnerabilidad es uno de los puntos más fuertes de la compasión, como motivo para ayudar...” (Nussbaum; 2006, 67). Y por último, el juicio eudaimonista hace referencia a que esa persona que está pasando por esa situación, es importante para mí, hace parte de mi esquema de objetivos y fines, esa persona es un fin en sí misma, y en cuanto tal, tiene una gran importancia para el que tiene la emoción.

Si la compasión es una emoción cognitivo-evaluadora, significa que hacemos valoraciones (juicios) cuando nos enfrentamos al “objeto” sobre el que recae la compasión, en cuanto tal, aparecen cuatro juicios relativos a la estructura de esta compasión: un juicio sobre otro que está sufriendo (magnitud), valorar que el otro no es culpable de lo que le sucede (no culpabilidad), el otro podría ser yo (comunidad de vulnerabilidad) y la persona que sufre es importante para mí, hace parte de mis metas y fines (juicio eudaimonista) (Nussbaum, 2008). Por consiguiente, las emociones no son fuerzas ciegas e instintivas incontrolables para el hombre como comúnmente se cree; por el contrario, desempeñan un rol supremamente importante en la configuración de la justicia y el florecimiento humano. Como por ejemplo, el caso de la falta de equidad frente a un grupo humano minoritario y estigmatizado socialmente (pensemos en los indígenas colombianos) la compasión juega un rol potenciador de la justicia y la equidad, no solo en la vida privada, sino, significativamente en la vida pública. Por ello representa un rol ético-político sustancial

para considerar lo justo o injusto en una sociedad, para valorar sobre las cosas que vale la pena interesarse en una sociedad que se pretende democrática.

El gozne de la compasión y las paces imperfectas estaría vinculado al tema de justicia. Si la compasión conlleva a acciones altruistas frente al que sufre, estas prácticas de compasión entrarían a complementar la situación de aquellas personas que por una u otra razón no los alcanza el desarrollo de una sociedad justa. En este sentido, el estado también tiene la obligación a través de sus instituciones de promover e implementar medios e instrumentos para que sus conciudadanos activen la compasión como una emoción necesitada en una sociedad injusta. Nunca se podrá alcanzar un plenum de justicia, por ello son necesarias emociones adecuadas que permitan construir el desarrollo y la tendencia al perfeccionamiento de la democracia y la justicia. Pero aquí hablamos, no sólo de una justicia estructural que promueve paces estructurales; también hacemos referencia, con insistencia, en una justicia y una paz que se expresa en cosas pequeñas, en las pequeñas interacciones de la vida cotidiana, en pequeñas acciones humildes pero que llenan de paz y reconocimiento los rostros del otro necesitado. Aquí hay una relación de doble vía, entre el individuo y la sociedad frente a la compasión: "...los individuos compasivos construyen instituciones que encarnan lo que imaginan; y las instituciones, a su vez, influyen en el desarrollo de la compasión en los individuos" (Nussbaum, 2008, 449). En este mismo sentido, las políticas públicas cumplen un papel importante frente a la compasión y la paz ya que "las políticas públicas orientadas a paliar los problemas que sufre un determinado grupo pueden afectar de forma decisiva a la percepción que se tiene del papel de dicho grupo a la hora de provocar aquellas dificultades" (465). En otras palabras, las políticas públicas y las instituciones inciden en la formación de los "juicios" que delibera cada sujeto para que se manifiesten sus emociones.

Por otro lado, en la compasión existe un reconocimiento del otro, del que sufre, del rostro necesitado, un reconocimiento intersubjetivo que cumple un papel importante en la construcción de una cultura de paz (Comins; París & Martínez, 2011) lo cual permite el anclaje de interacciones pacíficas de los seres humanos. A través de este tipo de “praxis” se accede a la paz.

1.3. Presupuestos Epistemológicos

1.3.1. Tipo de Investigación

La investigación está centrada fundamentalmente en los datos narrativos. En este sentido, la narrativa es considerada como “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato” (Bolívar; 2002, 5). Por lo tanto, lo que importa no es explicar causalmente los hechos (como en un enfoque empírico-analítico) sino, y esencialmente, otorgarle sentido y comprensión a la experiencia vivida y narrada por los participantes de la investigación.

De modo que, para ser más claros, la investigación se sitúa en un *enfoque cualitativo en su dimensión hermenéutica*. Como investigación cualitativa o comprensiva, enfocada desde la perspectiva de la investigación narrativa, hace parte del llamado “giro hermenéutico” al ubicarse en un paradigma interpretativo-comprensivo. Desde esta mirada, la subjetividad cobra una relevancia sustancial (al margen del positivismo) comprendida como una construcción social que intersubjetivamente se configura en el discurso comunicativo.

El conocimiento en este orden de ideas, se construye en la relación dialéctica de subjetividades, entendiendo la subjetividad como una construcción social, que permite a través del relato comprender la vida humana, las motivaciones, sentimientos y deseos de las

prácticas sociales. Se produce un conocimiento que incrementa y profundiza la comprensión humana. “Dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada es un principio de la investigación hermenéutica” (Luna; 2013). El sentido se comprende como un tejido simbólico construido socialmente (comunicativamente) en el que se fundamenta, se objetiva y se expresa la vida humana.

En esa medida, esta dimensión hermenéutica plantea unos principios básicos. **La comprensión de lo humano**, una narrativa compasiva permite adentrarnos en la vulnerabilidad y la fragilidad de lo humano, en el actuar ético-político, en las consideraciones de lo justo o injusto en la sociedad, en las creencias encarnadas en el alma humana. Además, **la constitución de la singularidad y la pluralidad**, las narraciones no sólo hacen parte de la singularidad del sujeto que las vive y las narra, sino que también, las narraciones son deudoras de los contextos socio-culturales, es decir, la realidad se hace inteligible en el mundo en que vivimos mediadas y constitutivas por las narrativas y narraciones (Cabruja; 2000). Es más, en este mismo sentido es relevante precisar que, como lo indica Ricoeur (2006) “el sentido o el significado de un relato surge en *la intersección del mundo del texto con el mundo del lector*. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector” (p. 15). El último principio básico es **el lenguaje**, somos lenguaje y nos hemos constituido a través de él; el mundo y nosotros los seres humanos existimos en un entramado comunicativo y discursivo. Los relatos de los jóvenes sobre la compasión los sitúan de una manera particular en el mundo. En cuanto tal, “el lenguaje narrativo no es una descripción o representación de la realidad, sino el modo en

que los humanos le otorgan sentido a su vida y para ello utilizan la temporalidad, la trama y los personajes para estructurar el sentido de la experiencia y la acción” (Quintero; 2013, 9).

En concordancia con lo planteado anteriormente, la investigación se inscribe en la tendencia de la llamada *investigación narrativa* que se caracteriza porque está centrada en los datos narrativos. Y esto es así puesto que los sujetos estructuran sus experiencias a través de los relatos mediante lo cual le dan sentido a sus experiencias.

La investigación narrativa está preocupada por comprender soslayando las pretensiones de control y explicación del mundo (Oviedo, 2013). Es ese sentido es adecuada para la investigación ya que permite develar los sentidos que le otorgan los sujetos (alumnos y alumnas de noveno grado) a sus experiencias de compasión en la escuela, y como estas experiencias se configuran como instancias de paz imperfecta, que contribuyen silenciosamente a la consolidación de una cultura de paz.

Por otro lado, la investigación narrativa permite reivindicar al sujeto personal, los micro relatos en la investigación nos permite esa característica, rescatando la cotidianidad de la escuela y de esta manera poder develar el papel de las emociones en la configuración de la paz imperfecta.

1.3.2. Unidad de Análisis

La población participante de la investigación está compuesta por la comunidad escolar (niños, niñas y jóvenes, docentes, directivos y personal administrativo) que integra la “Institución Educativa Central” ubicada en el municipio de Saldaña sur del departamento del Tolima, la cual ofrece sus servicios desde el nivel preescolar hasta el nivel de educación media completo para una población de 1167 estudiantes. Esta

institución es de carácter público y presta sus servicios en forma diurna calendario A tanto en la jornada de la mañana como en la tarde. Atiende una población mixta (niños, niñas y jóvenes) ubicada en el sector urbano en tres sedes: la central, la sede 20 de Julio y la sede San Carlos; y en el sector rural en las sedes: Mutis, Normandía, Pueblo Nuevo y Santa Inés.

La modalidad de la institución es académica, y a su vez, técnica en sistemas en convenio con el Sena (servicio nacional de aprendizaje) para el nivel medio (décimo y undécimo) en convenio celebrado desde el 2012.

El 80 % de los estudiantes provienen del sector urbano y un 20 % provienen del campo, niños, niñas y jóvenes que llegan a la institución en bicicletas, en camionetas particulares o en el bus del municipio que presta el servicio de transporte escolar para las principales veredas cuando existe convenio de transporte con el municipio y el departamento, el cual se paga con dineros del sistema general de participaciones consagrado en la ley 715 de 2001 de la República de Colombia.

Las familias que atiende la institución son de escasos recursos económicos, el 90% de estas familias están en nivel 1 y 2 del Sisben y no pagan ni un solo peso por ningún concepto de matrícula. Las actividades socio-económicas que sostienen estos núcleos familiares están relacionadas con las labores del campo, jornaleros, o trabajadores independientes, comercio y oficios varios, con unos niveles educativos bastante bajos que no sobrepasan el bachillerato. La comunidad educativa tiene un alto índice de mujeres cabeza de hogar las cuales en su mayoría pertenecen al programa de la presidencia de la república “familias en acción” que les permite cobrar un subsidio por la cantidad de hijos que estudian en la escuela.

Los jóvenes participantes de la investigación fueron de grado noveno por la facilidad en el acceso a esta población, ya que el investigador trabaja con este grado durante

cinco horas semanales en el área de Ciencias Sociales. A su vez, es un grupo con características muy homogéneas, que permite no tener variaciones significativas por no contar con altos índices de población desplazada o víctimas del conflicto armado interno. Por otro lado, es un grupo de estudiantes que está viviendo su etapa adolescencia, están en permanente búsqueda de su identidad, sus proyectos de vida y su autoestima, así que la interacción social es muy dinámica, empiezan los noviazgos y muchos conflictos de convivencia. Es una etapa ideal para estudiar las emociones, los juicios éticos y morales acerca de su socialización ya que se están sentando las bases de lo que será su participación en la sociedad.

La muestra de participantes fue voluntaria (o algunos autores llaman autoseleccionada), ya que los jóvenes se propusieron como voluntarios para expresar sus historias a través de los relatos, y respondieron algunos de ellos en forma activa a la invitación de la investigación (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010, 396).

El grado noveno en la institución está integrado por 65 estudiantes, el curso 901 con 35 alumnos y alumnas y el curso 902 con 30, de ambos sexos, 35 hombres y 30 mujeres. Sus edades oscilan entre los 13 y los 18 años. Sus niveles socio-económicos están entre el uno y tres del Sisben, el 47% pertenece al nivel uno, el 38% pertenece al nivel dos y un 15% es del nivel tres. Esto nos indica que la población estudiantil es de bajos recursos económicos y con muchas precariedades.

1.4. Recolección de la información

Las técnicas utilizadas en la recolección de la información, se corresponden con algunas técnicas cualitativas de investigación, desde una perspectiva de “investigación

narrativa” (Bolívar; 2002) que pretende recoger relatos que se caracterizan por presentar la experiencia concreta humana mediante una secuencia de eventos temporo-espaciales.

El abordaje requirió tener presente, que al indagar por las emociones, la imaginación narrativa cobra una relevancia sustancial para “ubicar” al relator en la trama del relato de manera adecuada, por ello, ya que las emociones mismas se configuran mediante una estructura narrativa según Nussbaum (2008) es importante utilizar una técnica que dé cuenta de relatos sobre prácticas de compasión que los actores educativos (en este caso estudiantes de noveno grado) hayan experimentado en el cotidiano vivir escolar.

Para ello se diseñó un taller que tuvo como propósito fundamental recoger los relatos escritos de los estudiantes sobre sus vivencias compasivas en la escuela y que voluntariamente quisieran ser partícipes de la investigación bajo unos principios pedagógicos muy claros. El primero era que la participación era voluntaria para que los jóvenes no se sintieran presionados u obligados a realizar la actividad. En segundo lugar, el taller no otorgaba notas ni ningún tipo de estímulo académico por su desarrollo, con el fin de no participar con un interés previo que pudiera viciar el proceso. En tercer lugar, se trató en principio de ambientar el salón para crear una atmosfera de confianza y tranquilidad que les permitiera sentirse en confianza para expresar sus vivencias sobre la compasión. El taller tampoco contemplaba ningún tipo de proceso evaluativo sobre sus desempeños que inquiriera algún tipo de enjuiciamiento por su trabajo. Y finalmente, si bien los talleres se realizaron en la institución, esa actividad era completamente al margen del desarrollo curricular normal, y por ende, ningún directivo o docente tendría acceso a la información de manera preliminar para ser considerada en el desempeño académico de los estudiantes.

El taller² se dividió en cinco fases, con una duración de cuatro horas en total. La primera era una introducción que tuvo como propósito explicar los motivos del taller, las intenciones del investigador, contar con la aprobación de su participación, y resaltar lo valioso de su presencia en esa actividad. La segunda fase consistió en hacer una reflexión sobre lo que ellos comprendían por la compasión, y en ese sentido, aclarar cuáles son las características más importantes de esta emoción, con el fin de precisar sus relatos y no confundir esta emoción con otra. Esto se hizo para evitar el riesgo de que los estudiantes no clasificaran bien el fenómeno de la compasión en su vida diaria. En este sentido, y apoyados en Martha Nussbaum (2008, 361) se discutieron los tres componentes de la emoción: los juicios de Importancia (Magnitud), de No Merecimiento (Inmerecimiento) y el juicio de Preocupación Adecuada (Eudaimonista).

La tercera fase del taller, consistió en presentar y reflexionar sobre algunos relatos compasivos tanto escritos como en video. Se hizo una lectura sobre el “Buen Samaritano” atendiendo a que la mayoría de los chicos y chicas profesan la religión católica y después se proyectó un corto sobre lo leído, y se reflexionó sobre las características de la compasión en ese relato. Posteriormente se observó en video “la historia de Compassion” una fundación creada en los Estados Unidos para mitigar el sufrimiento humano en el mundo, se discutió y analizó atendiendo también como se presentaban las características de esta emoción en el relato. Seguidamente, nos acercamos a la lectura de un relato que se titulaba “Compasión por el prójimo” y se discutía el relato y se analizaban sus características; unas veces lo leía el investigador y en otras lo leían los alumnos. Esto también permitía generar un clima de confianza y diálogo permanente entre el investigador y los participantes. En la cuarta fase se tomó un descanso de 20 minutos donde todos compartimos un pequeño

² En el anexo se incorporan las especificaciones del taller

refrigerio e intercambiamos ideas y sentimientos sobre lo hecho anteriormente. Finalmente, en la quinta fase, se les pidió a los participantes relatar de manera escrita experiencias de compasión que hayan vivido ellos en el escenario escolar a partir de lo discutido anteriormente en el taller, y que sean dignas de reconocimiento, para ello se les facilitó una hoja y un lápiz, se ambientó el salón con música de Beethoven y Mischa Maisky para crear una *atmósfera terapéutica*³ y de esta manera poder a través de un ambiente relajado encontrarse con las emociones, las narraciones y la escritura.

Al final se obtenían las narraciones de los participantes, en algunos casos con serias dificultades debido a las falencias en las competencias escriturales de los jóvenes, que obstaculizaban su lectura fluida, ante lo cual se tomó la opción de ser transcritas por el investigador haciéndole unas pequeñas modificaciones de edición en algunas letras y signos de puntuación para no perder la esencia del relato, y posteriormente, se le devolvía nuevamente al participante para que revisara su escrito y lo complementara o le hiciera nuevamente las modificaciones pertinentes, y finalmente lo entregara terminado al investigador.

1.5. Análisis de la información

Para el análisis de la información se consideraron las siguientes categorías con sus correspondientes indicadores, preguntas y fuentes de información:

³ Lo más complicado de la investigación fue construir el taller y la atmósfera terapéutica que permitiera que los chicos y chicas se sintieran con un cierto grado de satisfacción como para expresar de manera clara y fluida sus emociones frente a experiencias compasivas vividas en su institución escolar, ya que no es fácil que los jóvenes expresen sus emociones frente a sus pares.

CATEGORIA COMPASION

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PREGUNTAS	FUENTES
JUICIOS DE IMPORTANCIA	1. Valoración de la dimensión del sufrimiento por parte del que siente compasión	¿Qué tan grave es el sufrimiento que está padeciendo esta persona?	Narrativa
JUICIOS DE NO MERECIMIENTO	2. Juicio sobre la no culpabilidad del sufrimiento por parte del que experimenta la emoción compasiva	¿Qué tan culpable es la persona de su propio sufrimiento? ¿Se merece lo que le está ocurriendo?	Narrativa
JUICIO DE PREOCUPACION ADECUADA	3. Valorar la importancia de la persona que sufre para el que siente la compasión 4. Consideración de que el sufrimiento del otro en algún momento de la vida podría ser experimentado por mí	¿La persona que sufre es importante en mi esquema de fines y objetivos? ¿Considero al que sufre como una persona valiosa para mí? ¿El grave sufrimiento que sufre la otra persona podría ser padecido por mí?	Narrativa Narrativa

Tabla N° 1

CATEGORIA PAZ IMPERFECTA

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PREGUNTAS	FUENTES
RECONOCIMIENTO	5.Sufrimiento del otro, como sufrimiento propio	¿El sufrimiento del infortunio de la otra persona, lo vivo como si me ocurriera a mí?	Narrativa
	6.Reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad	¿Se reconoce un otro necesitado que pasa por una situación relevante que necesita ayuda para recobrar un poco de justicia?	Narrativa
EMPODERAMIENTO PACIFISTA	7.Motivaciones para ayudar a la persona por la cual se siente compasión	¿Cuáles son las consideraciones para querer ayudar a la persona que está pasando por el sufrimiento?	Narrativa
	8.Acciones encaminadas a mitigar el sufrimiento por parte del que se compadece del otro	¿Qué tipo de realizaciones hace el sujeto compasivo para alcanzar el florecimiento humano del que sufre?	

Tabla N° 2

Para la interpretación de las narraciones recogidas en el campo de trabajo con los participantes, se acogió “**la estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación**” propuesta por la doctora Marieta Quintero (2013)⁴, la cual está constituida de cuatro momentos que se entrelazan mutuamente, **el registro de codificación, el nivel textual, el nivel contextual y el nivel meta-textual**. Esta propuesta se ajustó a la investigación, a su problema y sus objetivos, y en virtud de esto, se le hicieron unas pequeñas adaptaciones necesarias para las pretensiones investigativas.

Momento 1: Registro de Codificación: en esta etapa se organiza la información recogida en el campo con los participantes de la investigación y se codifica, construyendo una matriz de identificación, que permita reconocer las voces de los participantes en cada una de las narrativas. En este caso se asignaron a cada narrativa los siguientes códigos de identificación:

DATO	CODIFICACION
Estudiante Curso Noveno uno	901
Estudiante Curso Noveno dos	902
Años estudiando en el colegio	00
Género Masculino	M
Género Femenino	F
Edad	00
Familia Nuclear	FN

⁴ El uso de la propuesta metodológica para esta investigación contó con la autorización de su autora Dr. Marieta Quintero

Familia Extensa	FE
Nivel socio-económico	E00
Número de Narrativa	00
Número de línea	(00-00)

Tabla N° 3 codificación de datos

Momento 2. Nivel textual: Pre-concepción de la trama narrativa: en este momento se disponen las narraciones organizadas en unidades de información (a partir del momento 1 de codificación) para de esta manera poder identificar las recurrencias de los enunciados, de los sentidos y el significado que los sujetos le otorgan a sus experiencias, en este caso, a las expresiones que le otorgan a las experiencias de compasión en la escuela. La trama de relaciones establecidas en las narraciones se organiza atendiendo tres referencialidades que son: **los hechos, las temporalidades y las espacialidades** lo cual le da inteligibilidad a la narrativa. Esta es una manera de focalizar la información y poder determinar el objeto y los juicios sobre el cual recae la compasión. En este nivel textual se busca identificar aspectos cómo: ¿qué experiencia generó la Compasión? , ¿En qué lugar ocurrió?, ¿Cuándo ocurrió?, ¿Qué juicios subyacen en la experiencia compasiva?.

Una ejemplificación la encontramos en la narrativa (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 01-31) de la siguiente manera:

Tema de Investigación: Narraciones de Estudiantes de grado noveno sobre prácticas compasivas en la escuela (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 01-31)

1 La historia que le voy a contar, es una historia muy trágica, y es que el día 29 de julio de 2014 a una
 2 amiga se le quemó la casa, y desafortunadamente, dentro de la casa había un niño que sufría de una
 3 enfermedad cerebral, él ya tenía 25 años pero era un niño. Ese día cuando ocurrió esa tragedia yo
 4 estaba en mi casa alistándome para ir a trabajar al taller de mecánica de motos, en eso, llegó un tío y
 5 me contó que se había incendiado una casa, y pues a mí me dio una tristeza muy grande, porque
 6 mientras nosotros estamos bien en nuestra casa, a otra familia le está pasando algo grave, como perder
 7 su hogar. Bueno sigo con la historia. Salí yo de mi casa para el taller, y estando en el trabajo, me fui a
 8 hacerle un favor a uno de mis compañeros de trabajo, a un trabajador, que era ir a la notaria a
 9 reclamarle un registro civil. De pronto por el camino vi a mi amiga de colegio que iba llorando, pero
 10 nunca me imaginé que fuera por algo malo. Bueno yo seguí porque iba de afán, ya casi al llegar a la
 11 registraduría, pensé –no más bien me devuelvo en la moto y la llevo a su casa, y de paso le pregunto
 12 qué le pasa- pero ya no la encontré, entonces me devolví y saque el papel en la registraduría.
 13 Por la noche, fui a la casa de una amiga, y ella me contó, que a la amiga que había visto en la mañana
 14 se le había quemado su casa, y su hermanito estaba muy grave en el hospital, que fue encontrado
 15 durante el incendio quemado en el baño abrazando a su perro. En ese momento sentí un dolor muy
 16 grande, fue algo muy duro para mí, nunca me imaginé que esa era la tragedia por la cual estaba
 17 pasando mi compañera.
 18 Entonces, yo me fui para donde mi novia, acordamos entre los dos, de una vez, ir a visitar. Cuando
 19 nos vimos, mi amiga me abrazó y lloro, yo sentí que el mundo se me caía a los pies, y pues sentí
 20 lastima, piedad, tristeza ante ese horror. En ese momento decidí que tenía que hacer algo, fue entonces
 21 cuando se me ocurrió hacer una colecta, recolectar fondos para ayudarla, porque ella lo necesitaba
 22 mucho, entonces me dije, -espero que Dios nos ayude- y de esa manera poder recolectar buenos fondos
 23 para que salga adelante. También le pido a Dios que me ayude y me vaya bien en el trabajo, ya que

24	tengo pensado con mi novia juntar una plata y regalarle ropa.
25	Al otro día hable con una compañera del salón, y fuimos donde el rector y el coordinador a pedir
26	permiso para hacer la recolecta, pasamos de salón en salón, los compañeros del colegio nos regalaron
27	mercado, dinero, ollas, ropa, todos, los profesores, porque es por una buena causa, ella pertenece a
28	nuestro colegio y merece todo nuestro apoyo y cariño. Cuando le entregamos las cosas se puso
29	contenta, pero es que eso es duro, la noticia más triste de todas, es que su hermanito que estaba en el
30	hospital falleció, menos mal que ella ese día estaba en el colegio. Ese es un dolor muy grande, ella no
31	merecía eso, yo no sé qué haría si a mí me pasara lo mismo, eso no se lo deseo a nadie. Gracias por su atención.

COLOR	REFERENCIALIDAD
AMARILLO	Tiempo
ROJO	Espacios
GRIS	Hechos
VERDE LIMA	Juicio de importancia
AZUL	Juicio de no merecimiento
TURQUESA	Juicio de preocupación adecuada
OLIVA	Reconocimiento
FUCSIA	Empoderamiento
VERDE AZULADO	Emociones Enunciadas por los participantes

Tabla 4 Colores para las Referencialidades en las narrativas

Los diferentes colores resaltados en la narrativa buscan identificar las regularidades que le dan fuerza enunciativa a las experiencias vividas por los participantes para cada uno de los aspectos y propósitos de la investigación: los juicios que identifican la emoción compasiva (importancia o gravedad, merecimiento o no merecimiento, preocupación adecuada o eudaimonista), los hechos, el tiempo, el espacio, el reconocimiento del otro, el empoderamiento pacifista si se encuentra una vía de apoyo.

Momento 3. Nivel contextual de la trama narrativa: en este nivel de análisis e interpretación, el enfoque se centra en “la fuerza narrativa dada por el sujeto de la enunciación a sus acciones” (Quintero; 2013, 9) y por tanto se busca establecer puntos de vista, coincidencias o divergencias, creencias valorativas, fuerzas narrativas que impliquen compromisos, juicios de responsabilidad, atributos del sujeto relacionado con sus potencialidades (empoderamiento).

En este punto del análisis y la interpretación, el relato no es simplemente una historia, sino que, el narrador como sujeto de enunciación realiza reflexiones y juicios morales y políticos que subyacen en su relato. Como ejemplificación de lo planteado anteriormente tenemos:

Juicios de importancia o gravedad de la situación	Juicios de merecimiento y/o responsabilidades	Juicios de empoderamiento y/o potencialidades
“Pienso que aguantar pobreza es algo muy grave tanto para mi compañero como para su	“Ese es un dolor muy grande, ella no merecía eso, yo no sé qué haría si a mí me pasara lo	“En ese momento decidí que tenía que hacer algo, fue entonces cuando se me ocurrió

<p>familia, pues pueden contraer enfermedades tanto en el sitio donde viven como enfermarse por las necesidades que están aguantando”. (902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 11-13)</p>	<p>mismo, eso no se lo deseo a nadie” (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 30-31)</p>	<p>hacer una colecta, recolectar fondos para ayudarla, porque ella lo necesitaba mucho, entonces me dije, -espero que Dios nos ayude- y de esa manera poder recolectar buenos fondos para que salga adelante. También le pido a Dios que me ayude y me vaya bien en el trabajo, ya que tengo pensado con mi novia juntar una plata y regalarle ropa”. (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 20-24)</p>
<p>“Cuando yo me enteré de esa noticia, me sentí muy triste porque ella para mí es una gran compañera, y no me gusto verla sufrir esa grave tragedia.(la muerte de su padre)* Paula no es culpable por lo que le pasó a su papá y por lo que está pasando su familia, me dio mucha tristeza</p>	<p>“...creo que merecía mi compasión porque en estos primeros 13 años que ha tenido de vida no ha podido compartir con su familia como los demás niños lo hacen”. (902, 10, F,13, FN, E2, 04, 18-20)</p>	<p>“En esos días le brindamos mucho apoyo, porque ella lloraba mucho, y yo le dije que tenía que seguir estudiando, que por nada del mundo fuera a abandonar el estudio, me daba mucha tristeza verla así”. (902, 06, F, 14, FE, E2, 03, 09-11)</p>

<p>con ella porque ella me importa como compañera de mi curso, y como amiga, y entiendo el dolor que ella y toda su familia está pasando”.</p> <p>(901, 10, M, 14, FN, E2, 08, 12-16)</p> <p>*nota del investigador en el texto</p>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Tabla 5 Juicios relación de análisis

Momento 4. Nivel meta-textual: es una “nueva lectura” de la trama narrativa, una reconfiguración de la misma a partir de los anteriores momentos de análisis e interpretación, entrecruzados con nuevos horizontes de referencia teóricos, como todos aquellos que nutren el marco conceptual y teórico de la investigación.

A su vez, esta “nueva lectura” se hace con las subcategorías presentes en el proceso investigativo, y considerando significativamente las categorías emergentes que puedan resultar del proceso de sistematización y análisis.

De esta manera, se configura las características propias de la compasión como una emoción que acompaña las experiencias del sujeto escolar, y que se interpreta como una instancia de paz imperfecta en la escuela. En los relatos se identifican los juicios que

acompañan la compasión, y se interpreta su rol político y moral en la construcción de prácticas de paz imperfecta en la cotidianidad y el diario vivir escolar, lo que permite hacer visible este tipo de prácticas y vislumbrar nuevos horizontes de comprensión sobre el papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía y una cultura de paz.

2. Hallazgos y Conclusiones

2.1. Hallazgos

2.1.1. La importancia del profundo sufrimiento humano

La mejor manera de entender y comprender la compasión es en el tejido complejo de un relato. Identificar la compasión en los relatos de los jóvenes participantes de la investigación como parte de sus experiencias de vida escolar implica considerar las características que constituyen esta emoción, los juicios que subyacen en la geografía de la emoción compasiva: juicio de importancia, juicio de no merecimiento y juicio de preocupación adecuada.

En el trabajo de Nussbaum ella las identifica como: “el juicio de magnitud, el juicio de inmerecimiento y el juicio eudaimonista” (2008, 361). La primera de sus características o componentes de la emoción hace referencia a *la gravedad o magnitud* del infortunio sufrido por el otro. En otras palabras, es la valoración que le damos al sufrimiento humano.

El sufrimiento humano es inherente a la condición humana, pero la valoración sobre qué tipos de sufrimientos son los que deben movilizar la emoción compasiva en una determinada sociedad, eso hace parte de una construcción social encarnada en *creencias* que tienen un valor sustancial política y moralmente. Y es que la vida **con los otros** en la

escuela es una vida política y moral, sienta las bases de la formación ciudadana y la participación del sujeto en su esfera pública.

En este contexto es importante subrayar que “La compasión es una emoción dolorosa dirigida al infortunio o al sufrimiento de otra persona” (Nussbaum; 2008, 345). En los relatos de experiencias compasivas los participantes expresaron situaciones sorprendentemente parecidas a las planteadas por Aristóteles, incluso coinciden con estudios hechos en otras sociedades como la norteamericana sobre la gravedad o los eventos infortunados o trágicos que le ocurren a otro(s) y que la sociedad valora como muy desafortunado para el alcance del florecimiento humano como los hechos desde la sociología por Clark (Citado por Nussbaum, 2008). De lo anterior se puede deducir, que existe una constante en las consideraciones que hacen las sociedades sobre los principales hechos graves o desastres de la vida humana, y que han perdurado a lo largo del tiempo. Ello no quiere decir que sean los únicos, en una sociedad como la nuestra el secuestro, la desaparición forzada, y otras tantos hechos violentos podrían considerarse en esta desafortunada lista de hechos que consideramos graves para alcanzar una vida digna, justa y buena.

En los relatos aparece juicios valorativos sobre un profundo sufrimiento humano alrededor de los siguientes objetos: la pobreza, la separación de la familia o el no tener familia, la agresión o las lesiones físicas o corporales, la pérdida del hogar o la vivienda por la mala fortuna y la muerte de un ser querido cercano.

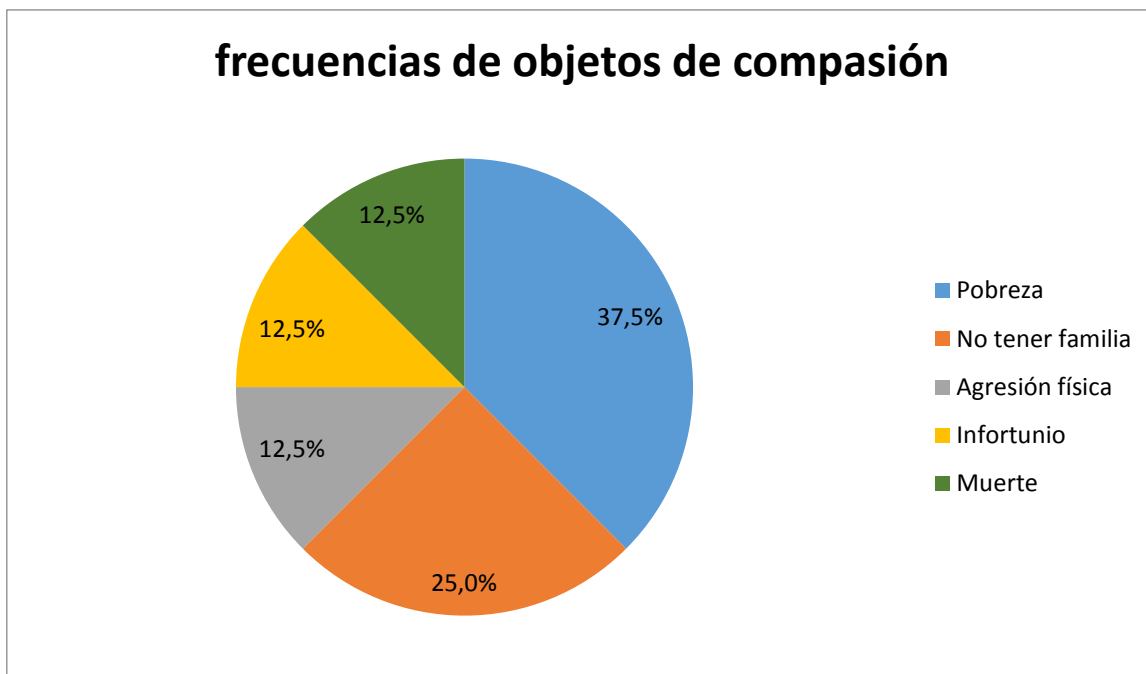


Diagrama N° 1 Frecuencias de objetos de Compasión en las narrativas

Sorprendentemente, estos objetos considerados de una magnitud significativa en el sufrimiento humano coinciden con una investigación hecha sobre emociones morales en colegios públicos de la ciudad de Bogotá, su autor en esta tesis doctoral expresa lo siguiente: “En las narraciones de emociones morales se encontró que los objetos ante los que se manifiesta la compasión son: la muerte, la pobreza y la agresión”. (Martínez, 2014, 150).

En esta investigación, **la pobreza** fue la identificación más recurrente 37.5% valorada como muy grave y trágica en los relatos, asociada incluso a los espacios de vida de estos jóvenes y sus familias, como en los siguientes fragmentos:

*“él vivía unas cuadras más debajo de la escuela **en un barrio pobre...**”* (901, 10, M, 14, FN, E2, 01, 02);

*“**no es fácil ser pobre es muy difícil...**”* (901, 10, M, 14, FN, E2, 01, 12);

*“Pienso que **aguantar pobreza es algo muy grave** tanto para mi compañero como para su familia, pues pueden contraer enfermedades tanto en el sitio donde viven como enfermarse por las necesidades que están aguantando” (902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 11-13).*

Los sujetos hacen una tipificación de espacios que son habitados por personas vulnerables, que viven y transcurren sus experiencias vitales en condiciones precarias económicamente y que son lugares y espacios adyacentes a la escuela y que las políticas educativas de la misma institución deberían considerar seriamente en su proyecto educativo.

Cabe añadir, que los participantes y narradores no experimentan grandes barreras de clase socio-económica que en cierta medida podría obstaculizar la emoción compasiva (todos pertenecen a los estratos uno y dos del sisben), sino que comparten una forma de vida muy similar, pertenecen a estratos económicos similares y por tanto experimentan una forma de vida compartida lo cual posibilita el sentir compasión por los compañeros.

Los juicios de los espectadores narradores no sólo recaen en la pobreza en sí, sino notablemente en las consecuencias que conlleva ser pobre, las enfermedades que se puedan contraer, pero sobre todo también, la exclusión social que puede provocar en el ambiente escolar como en el siguiente testimonio:

*“En esos días lo encontré vendiendo dulces en la calle, y le pregunte que para qué los vendía, y me dijo que no tenía con que pagar lo de las pruebas, que sus padres le habían dicho que era muy difícil que ellos con su trabajo consiguieran el dinero para pagar. También **le habían dicho en la escuela que si no pagaba la plata perdería el año**, y entonces sus padres no le darían más estudio. Yo me quede pensando mucho en mi compañero, no sabía qué hacer, sentía compasión y tristeza por su situación y la de su familia”. (901, 10, M, 14, FN, E2, 01, 06-12)*

Las vivencias de marginación y exclusión que puede experimentar el compañero por no pagar las pruebas que le exige el colegio y las consecuencias de ello, contribuyen en el juicio valorativo de la situación para hacerlo más grave todavía. Visualizar que su compañero pierda el año escolar o sea desvinculado de la escuela por la precaria situación económica de sus padres es valorado como algo grave que merece un sentimiento compasivo, que va mucho más allá, pues también se visualizan caminos posibles de ayuda para mitigar la situación. Este juicio de gravedad es sustancial para que esta emoción pueda emerger.

La capacidad de vivir plenamente la imaginación y el pensamiento a través de una educación adecuada debería ser una prioridad en toda política pública que haga de la gratuidad educativa un componente sustancial de permanencia y acceso a este derecho; el joven no tendría que sentirse excluido o amenazado en su permanencia por su condición de pobreza. Pero la mirada al tema de la pobreza en la escuela no es simplemente la problemática de la escasez de recursos, o la falta de renta; es aún más importante, comprenderla como una falta de capacidad, y en tal sentido, como una pérdida de oportunidades y un deterioro corrosivo en la obtención de un pleno desarrollo humano a lo largo de su vida. Cuantos estudiantes abandonan la escuela y se desvinculan del sistema educativo por sus condiciones de pobreza.

En este sentido, el enfoque de capacidades defiende la necesidad del *funcionamiento* para los niños y niñas en el área educativa, y por esta razón asume la obligatoriedad de la educación como un componente fundamental, además, agrega Nussbaum: “la educación ha sido reconocida como un elemento particularmente central para la dignidad, la igualdad y la oportunidad humanas. ...la educación merece que se le reserve una función clave en el enfoque de capacidades” (2012, 183). Desde la escuela implica una sensibilidad al contexto

en que se está, a las circunstancias históricas, económicas y culturales en que deviene la vida escolar y las experiencias de los jóvenes, su mundo vital.

El sufrimiento y la gravedad de estos hechos en la vida humana colocan sobre el tapete nuestra condición de fragilidad y finitud, las limitaciones de la existencia humana, nuestra indefensión ante situaciones de la vida que no controlamos eficientemente, nuestra debilidad pero al mismo tiempo nuestra necesidad que tenemos de los otros sobre todo cuando las cosas de nuestra vida no marchan como quisiéramos (Camps; 2011). Pero no es suficiente el juicio sobre el profundo sufrimiento humano por parte del espectador, para que aflore el sentimiento compasivo, también es necesario un juicio de no merecimiento.

2.1.2. Un sufrimiento humano no merecido

Como vimos, existen muchas circunstancias de profundos sufrimientos humanos, o infortunios, valoradas muchas de ellas como inhumanas, de allí que la falta de sentimientos compasivos frente a ciertas tragedias humanas se valore como actos inhumanos. El ver morir un familiar por falta de recursos económicos para un tratamiento médico, y no compadecerse de esa situación puede ser un ejemplo al respecto.

Pero el espectador también realiza un juicio valorativo frente a la pregunta siguiente: ¿lo que le ocurre a la otra persona se lo merece o no? , es decir, hasta donde llega su culpa o responsabilidad por el trance que está viviendo. En tal sentido, “la compasión requiere establecer una noción de responsabilidad y de culpa” (Nussbaum, 2008, 354). Este punto es crucial por cuanto la culpabilidad puede ser un obstáculo a la hora de sentir compasión por alguien. Si considero que la otra persona es culpable por lo que le sucede, debido a un fallo suyo, a una irresponsabilidad, o a una negligencia no tendré la posibilidad de sentir compasión por esa persona. Por el contrario, si mi juicio valorativo apunta a lo que

le sucede como consecuencia de un gran infortunio tendré más posibilidades de experimentar la emoción. Si un ciclista experimentado se fractura sus piernas por hacer deporte en estado de embriaguez, el juicio de responsabilidad me bloquearía la posibilidad de considerar su no merecimiento.

Clark (citado por Nussbaum, 2008, 352) plantea que: “una dificultad se considera *infortunada* cuando *no* es el resultado de la voluntad, de una mala acción, de una negligencia, de un riesgo asumido o de alguna otra forma de provocarla. Tales valoraciones, desde luego, están influidas profundamente por las actitudes sociales prevalecientes”. En los trances trágicos que están expresados en las narraciones, los participantes plantean que esos hechos no son responsabilidad de sus protagonistas, nos dicen al respecto:

*“Ese es un dolor muy grande, **ella no merecía eso**, yo no sé qué haría si a mí me pasara lo mismo...”* (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 30-31).

*“Como yo conocía al compañero me dio una gran tristeza por él y toda su familia. **Pienso que él no era culpable** de lo que le estaba sucediendo en ese momento,...”* (902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 05-07)

*“**Paula no es culpable por lo que le pasó a su papá** y por lo que está pasando su familia, me dio mucha tristeza con ella porque ella me importa como compañera de mi curso, y como amiga, y entiendo el dolor que ella y toda su familia está pasando”* (901, 10, M, 14, FN, E2, 08, 13-16)

Como se deduce de los relatos, podemos afirmar que los participantes consideran el no merecimiento de los trances por los cuales están atravesando sus compañeros, no los consideran culpables o responsables de su situación, creen que ellos no propiciaron las

tragedias que están viviendo. Y es que ante la pobreza, la pérdida de la familia, el maltrato físico, la muerte de un padre o la pérdida de la vivienda por un infortunio no cabe la posibilidad de la responsabilidad directa de los estudiantes que experimentan esa condición. Estas situaciones se catalogan como trances injustos en la vida, y nos muestran que en muchas ocasiones las cosas valiosas que tenemos en la vida no están a salvo del infortunio o la mala fortuna.

Cuando consideramos tal sufrimiento como inmerecido se está apelando al sentido de la injusticia, este inmerecimiento ya había sido identificado por Aristóteles en su Retórica cuando define la compasión como: “cierto pesar por la aparición de un mal destructivo y penoso en quien *no lo merece*, que también cabría esperar que lo padeciera uno mismo o alguno de nuestros allegados” (Citado por Camps; 2012, 132).

Como no contamos con sociedades perfectas, mucho menos con una justicia perfecta, entonces es indispensable que esa imperfección de la justicia sea llenada parcialmente por un componente emocional fundamental, la compasión. Por ello, una sociedad que persiga altos estándares de justicia y dignificación de la vida humana tiene un compromiso legítimo de cultivar y apreciar una compasión adecuada. En este orden de ideas, la compasión es una emoción muy importante en una sociedad liberal, necesaria en un escenario de violencia política como el nuestro, en una sociedad de injusticia social, y a su vez, una emoción central en la configuración de instancias de paz. Como plantea, 335). Modzelewski: “La compasión es la emoción democrática por excelencia” (2012

Sin embargo, es fundamental no olvidar siguiendo a la misma autora Modzelewski que: “la compasión sola no es suficiente para llegar a un estado de justicia, porque las preguntas claves serían ¿por quién debo sentir compasión para ser verdaderamente justo? y ¿hasta qué punto? es decir, ¿cuánta compasión? Por eso es necesario combinar, en la tarea

educativa, la compasión con una teoría normativa plausible de preocupación apropiada, de las desgracias verdaderamente importantes y de los merecimientos y las responsabilidades”. (2012, 321).

Por otro lado, en los relatos también aparece un componente que se puede considerar importante, es el juicio de las *posibilidades parecidas*, es decir, lo que le pasa a mi compañero (a) me podría pasar a mí eventualmente. Estos registros nos muestran esa situación:

“*el profesor de biología nos comentó que una familia de un compañero de estudio estaba pasando por una situación muy difícil económicamente, en ese momento me coloqué en el lugar de él, y mi sentimiento fue de compasión frente a él.* (902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 01-04)

“*... no sé qué haría si a mí me pasara lo mismo*”. (902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 16-17)

Esta perspectiva de considerar el juicio sobre la posibilidad de que me pueda pasar lo que le acontece a la persona que sufre, el sufrimiento del otro podría ser el mío, es defendida por Aristóteles y Rousseau como requisito en la configuración de la emoción, sin embargo, Nussbaum se aleja de esta postura y propone el juicio eudaimonista como condición necesaria para la compasión, por cuanto comprende las limitaciones del juicio de las posibilidades parecidas, ya que solo sería posible en situaciones donde los sujetos comparten una experiencia de vida similar por ejemplo viviendo en un mismo contexto. Pero no sería muy claro y evidente cuando acontece la compasión por personas por ejemplo que nunca he visto en mi vida, como ocurrió con la tragedia del tsunami en Japón.

En el caso de los relatos, considero que el juicio de las *posibilidades parecidas* podría ser un complemento para experimentar la emoción ya que los participantes comparten una representación del mundo muy similar, y en tal medida, les queda más fácil vislumbrar que lo que le acontece a su amigo (a) también podría ser su caso. En caso contrario, podría ser simplemente un observador indiferente ante el sufrimiento ajeno.

También en este sentido es plausible pensar que el miedo cumple un papel importante, al sentir temor sobre lo que me pueda acontecer en la vida. Se entiende el dolor del otro por un mundo vital compartido cuando reconozco a ese otro como haciendo parte de mi misma comunidad.

Por otro lado, uno se ve a sí mismo como alguien vulnerable, que no tiene el control total de la vida, que lo que más aprecia y ama en la vida en cualquier momento le puede ser arrebatado por el infortunio, es el reconocimiento de la propia fragilidad por parte de quien escucha al otro, es como si la historia narrada por el que sufre el trance trágico se convirtiera en la propia historia del que lo escucha. El relato está cruzado por otros relatos. Por ello el sentimiento de acogida y responsabilidad frente al otro. En este mismo sentido, Melich (2010) considera que la compasión implica la acogida, el acompañamiento, el colocarse al lado del otro.

2.1.3. El otro que me preocupa adecuadamente

El juicio de la *preocupación adecuada* es lo que denomina Nussbaum en su teoría como el juicio **eudaimonista**, que sería el último juicio necesario que configuraría la estructura cognitiva de la emoción compasiva además del de magnitud e inmerecimiento. Este juicio hace referencia a considerar el sufrimiento del otro como participe de mis metas y fines. En este sentido es considerar los trances trágicos de los otros, sus sufrimientos

como importantes, como situaciones que afectan el florecimiento humano. En palabras de Nussbaum es decir: "... que el individuo que sufre forma parte de algún modo de ese círculo nuestro de personas por las cuales sentimos interés o preocupación" (2014, 316). Ver a los habitantes de la calle como seres humanos cuyos sufrimientos importan o verlos simplemente como personas u objetos distantes de mi experiencia personal y por tanto sin importancia, es un ejemplo plausible al respecto.

En los relatos encontramos juicios de preocupación por las condiciones de vulnerabilidad y sufrimiento por las que estaban pasando sus compañero(a)s, sobre todo por los lazos de amistad y compañerismo que se tejen en el espacio escolar, prueba de ello es:

"...porque mis padres desde pequeña me han enseñado a ser solidaria con las personas que lo necesitan y no estar pensando solo en nosotros". (902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 18-20)

Aquí deducimos lo importante que es la familia en la construcción social de creencias valorativas sobre qué personas son importantes para mí, la configuración de estas creencias en la infancia y el papel que desempeña el aparato escolar como ámbitos de socialización y subjetivación política son sustanciales en este sentido.

Se hace necesario por tanto ampliar el círculo de interés frente a los otros, incorporar los grupos más vulnerables como personas dignas de considerarse como importantes en mis metas y fines. Las instituciones públicas y las políticas públicas también tienen un alto grado de responsabilidad social en este sentido; el no compadecernos de minorías étnicas que viven en situación de discriminación por considerarlos seres ajenos a mis intereses promueve una sociedad injusta, excluyente y estigmatizada. Por ello la

compasión es una emoción que cumple un papel político y moral trascendental para sacar adelante una sociedad que se digne de ser democrática y pluralista.

El pensar solo en nosotros, o contar con un círculo de interés y preocupación muy estrecho, también abre las puertas al cultivo de emociones que se consideran obstaculizadoras del florecimiento humano, como son la envidia, el asco y la vergüenza (Nussbaum, 2006).

Es muy importante resaltar que:

“La compasión tiene muchos **roles potenciales en la vida pública**. Puede proporcionar argumentos de base cruciales para programas de bienestar social, de ayuda al extranjero y otros esfuerzos en favor de la justicia mundial, así como para muchas formas de cambio social que hacen frente a la opresión y a la falta de equidad sufrida por grupos vulnerables (Nussbaum, 2006, 73).

La compasión se asume en esta investigación como una categoría moral y política, de allí su importancia de investigarla y comprenderla en la configuración de la ciudadanía y de la paz imperfecta.

En el siguiente testimonio se muestra como la filiación como capacidad para poder vivir con los demás, para poder reconocer y mostrar interés por los demás seres humanos está muy emparentada con la compasión, el considerar al otro como compañero y amigo ya coloca al que sufre como una persona importante, digna de ser escuchada y valorada en toda la dimensión de su tragedia, en este caso ante la muerte del padre de su amiga:

*“Paula no es culpable por lo que le pasó a su papá y por lo que está pasando su familia, me dio mucha tristeza con ella **porque ella me importa como compañera de mi***

curso, y como amiga, y entiendo el dolor que ella y toda su familia está pasando. (901, 10, M, 14, FN, E2, 08, 13-16)

La importancia del profundo sufrimiento humano, o el juicio de magnitud o gravedad está íntimamente ligado al juicio eudaimonista, ya que, como se observa en el siguiente relato de un participante, él se interesa por su compañera, y por interesarse por ella es que puede valorar la gravedad de lo que le está sucediendo. Muy posiblemente, si esa persona no le interesara, el juicio de gravedad quedaría bloqueado. En la siguiente narración se hace palpable esta relación:

*“En ese momento sentí un dolor muy grande, fue algo muy duro para mí, nunca me imaginé que esa era **la tragedia por la cual estaba pasando mi compañera**”.* (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 15-17)

Desde otra perspectiva, se puede inferir la dimensión ética del relato, de una *ética compasiva*, pues se está en presencia de un “otro” (mi compañera) que me afecta (por ello el sentimiento de dolor agudo), me transforma, me conmueve, me saca de mi yo narcisista, de mi zona de confort para ubicarme responsablemente ante lo que le ocurre a ella, ante su tragedia, su sufrimiento. La experiencia del otro transfigura mi propia experiencia. Si el respeto a su dignidad como persona no hiciera parte de mis fines, simplemente ignoraría su situación. En este sentido podemos afirmar: “El *otro*, en su rostro, se me aparece «de frente», «cara a cara». El rostro es «presencia» no de una imagen, sino de una palabra. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. La ética no comienza con una pregunta, sino como una *respuesta a la demanda del otro hombre*. Esto es lo que significa *heteronomía*: responsabilidad para con el otro. (Bárcena; Mélich; 2000,139)

A su vez podemos decir, que el espacio escolar y los tiempos vivenciados en él, configuran una relaciones de filiación importantes entre estos jóvenes, muchos de ellos llevan varios años compartiendo con los mismos compañeros lo cual genera unos lazos de amistad, cariño, compromiso y responsabilidad frente al otro muy fuertes. Al respecto un participante nos relata lo siguiente:

“...ella era una niña pequeña igual que yo, y le gustaba visitar la casa de una tía mía, que tenía un patio con un árbol de mango inmenso, donde nos reuníamos a comer los mangos que caían al piso. Posteriormente me la encontré en el colegio, llevo unos tres años estudiando con ella en el mismo curso, y la quiero mucho por ser muy buena amiga y compañera”. (901, 10, M, 14, FN, E2, 08, 01-06)

Se puede inferir del análisis de los relatos que en cada uno de ellos subyacen las características cognitivas propias de la emoción compasiva, *de un relato compasivo*, al identificar en sus narraciones juicios que se corresponden con la magnitud, el no merecimiento y el eudaimonista.

2.1.4. Reconocimiento Compasivo del otro que sufre

La experiencia de la emoción compasiva es considerada una experiencia pacífica de reconocimiento y por tanto una entrada para la construcción de la paz imperfecta en la escuela. Lo anterior tiene como consecuencia que se considere que el vínculo social no sólo se constituye en la lucha por el reconocimiento como afirma Honnet (1997), sino que, también existe desde el origen de nuestra especie instancias y *habitus de paz* (Muñoz & Martínez, 2011) y benevolencia vinculadas con la supervivencia de la especie y la similitud de nuestra condición humana que nos hace acudir a la ayuda del otro, y en esta medida, colocar a prueba nuestras disposiciones y/o capacidades para transformar los conflictos, por

ello se consideran como instancias de paz. Este hecho de concebir la paz como connatural al hombre coloca en entre dicho algunas miradas violentas sobre la naturaleza humana (Hobbes), y ponen sobre el tapete la importancia de investigar más en detalle esas instancias de paz que nos acompañan desde nuestros orígenes (cooperativismo, filantropía, amor), es decir, esa **paz homínida** (Jiménez, 2011).

En correspondencia con lo anterior, el planteamiento de esta investigación frente al reconocimiento subyace en una tesis preliminar de Ricoeur que plantea textualmente: “la alternativa a la idea de lucha en el proceso del reconocimiento mutuo hay que buscarla en **experiencias pacíficas de reconocimiento** mutuo”. (2009). La capacidad emocional compasiva o el *Hexis compasivo* entra en esta perspectiva. En este orden de ideas, **las practicas compasivas en la escuela por parte de los actores educativos son consideradas como instancias pacificas de reconocimiento**, que apuntan a la búsqueda de un ideal de justicia que socialmente es imperfecta. De ahí la importancia meridiana que desempeñan las emociones en la configuración de la paz, entendidas como capacidades emocionales para la paz imperfecta a lo cual quiere contribuir esta investigación.

Es por ello, que el reconocimiento acerca la compasión a la justicia, a una justicia que siempre será imperfecta y por tanto requiere de la compasión y la solidaridad, más precisamente, a una justicia cordial, tanto es así que es propio hablar de un *reconocimiento compasivo* como lo recuerda Adela Cortina (2009, 215) : “a esta forma de reconocimiento que atiende el vínculo comunicativo en su integridad llamaríamos “reconocimiento cordial” y “reconocimiento compasivo”, porque es la compasión el sentimiento que urge a preocuparse por la justicia. Pero no entendida como condescendencia, como la magnanimidad del fuerte que se aviene a tener en cuenta al débil, sino como la capacidad de compadecer el sufrimiento y el gozo de quienes se reconocen recíprocamente...”

En los relatos de los participantes, el reconocimiento se puede identificar en dos vías emparentadas, por un lado está el reconocimiento del sufrimiento del otro como un sufrimiento propio; y por otro lado está la afinidad en la vulnerabilidad, es decir, el considerar que también somos vulnerables a los infortunios que acompañan nuestra condición humana. En tal medida, el reconocimiento subyace en los juicios de no merecimiento, el de las posibilidades parecidas y el juicio eudaimonista.

El siguiente texto nos dice al respecto:

*“ Yo le dije que entendía como se sentía **pues yo había vivido una situación de abuso también** cuando era pequeña, (901, 10, F, 15, FN, E2, 07, 26-30).*

El entender, el comprender al otro, la afectación que provoca en mí su relato me reconfigura como sujeto, y me moviliza en su ayuda, en su acogida (a través de un gesto, un abrazo, una mirada, una voz de aliento o un llanto compartido), su vivencia se convierte en mi vivencia imaginativa, de esa manera no queda otra opción sino reconocer su vulnerabilidad ante las vicisitudes de la vida, reconozco que su frágil dignidad humana ha sido corroída. La niña al haber experimentado también experiencias de abuso en su vida le queda más fácil sentir y comprender el sufrimiento de su amiga, tener con ella una afinidad en la vulnerabilidad y de esta manera elaborar el juicio de las posibilidades parecidas y el juicio eudaimonista, su compañera hace parte de sus fines, le importa su dignidad. Ya habíamos mencionado anteriormente que los participantes al contar con unos mundos vitales compartidos esto suscita una vía más cómoda para comprender al otro y ser reconocido, muchos de ellos llevan muchos años compartiendo el mismo entorno escolar, en las mismas aulas, con los mismos amigos, alcanzando de esta manera una identidades muy cercanas en creencias, gustos, maneras de ver y percibir la vida y su lugar en ella.

Experiencias compartidas, pero también subjetivas, que les afectan a los chicos y chicas en el cuerpo, en el alma, en los sentimientos y sus emociones.

En los siguientes testimonios nos cuentan:

“...mi amiga me abrazó y lloro, yo sentí que el mundo se me caía a los pies, y pues sentí lastima, piedad, tristeza ante ese horror”. (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 19-20).

“ella pertenece a nuestro colegio y merece todo nuestro apoyo y cariño. Cuando le entregamos las cosas se puso contenta, pero es que eso es duro, la noticia más triste de todas, es que su hermanito que estaba en el hospital falleció,...” (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 19-20).

Si el compañero siente que el mundo se le cae a sus pies es porque está viviendo imaginativamente el sufrimiento de su amiga, su tragedia, la reconoce como un ser que merece compasión, y apoyo por los momentos difíciles por los que está atravesando. A su vez, aparecen otras emociones que muchas veces acompañan la compasión, el joven habla de lastima, piedad, tristeza y horror (miedo). En el segundo testimonio el participante dice que la niña pertenece al colegio, “a nuestro colegio”, otorgándole un sitio en su comunidad, reconociéndole su pertenencia, su adherencia social a su comunidad educativa, que se siente responsable ante lo que le acontece. Cuando plantea lo *duro* de la situación, apunta a su gravedad, a la magnitud de su tragedia, al **reconocimiento de su vulnerabilidad** que es sustancial en la emoción compasiva; al respecto Nussbaum (2008, 364) argumenta: “...el reconocimiento de la vulnerabilidad personal es de una importancia extrema desde un punto de vista psicológico para que los seres imperfectos humanos lleguen a sentir compasión ante las dificultades de otras personas”.

2.1.5. Compasión y empoderamiento pacifista caminos de la paz imperfecta

“...la compasión hace que el pensamiento atienda a ciertos hechos humanos y que, de alguna manera, se interese por hacer que la suerte de la persona que sufre sea todo lo buena que sea posible, siendo todo los demás igual. Y esto es así porque esa persona es un objeto del propio interés. A menudo ese interés está motivado o apoyado por el pensamiento que uno mismo alguna vez podría hallarse en la posición de esa persona. ...la persona compasiva adquirirá motivaciones para ayudar a la persona por la cual siente compasión”. (Nussbaum, 2008, 382)

Ante una tragedia humana y el levantamiento de una emoción compasiva, qué somos capaces de hacer. Si la emoción es realmente compasiva cumpliendo con los juicios cognitivos que hemos examinado minuciosamente en los relatos, entonces la respuesta tendrá que ser un comportamiento de ayuda, si evaluamos correctamente que existe ese camino y esa posibilidad. Si existe la posibilidad de ayuda y no se ejecuta, es probable que no haya existido compasión, este tipo de acciones humanas son calificadas como “inhumanas”. A nivel institucional ocurre lo mismo, las instituciones compasivas se deben interesar por los trances trágicos que viven las sociedades y las formas más adecuadas de prevenir estas tragedias. Es este sentido, es importante que la sociedad reflexione sobre cuáles son los trances trágicos que vale la pena considerar, y como encarnar la compasión adecuada en la estructura misma de instituciones justas, en el diseño de estas instituciones y en los principios políticos básicos que las deben orientar. Incluso, es muy usual que muchas tragedias sean el producto de un fracaso institucional o el diseño inadecuado de una política pública, la tragedia de Armero sigue persistiendo en la memoria colectiva de la sociedad, con más intensidad en la Tolimense.

Desde otra perspectiva, pero en este mismo orden de ideas, parece ser que subyacen bases evolutivas en este tipo de comportamiento de ayuda como lo muestra algunos trabajos de Frans de Waal y Daniel Batson (citado por Nussbaum, 2008, 371, 378) que indican una conexión muy estrecha entre la compasión y el comportamiento altruista, sobre todo en observaciones hechas con chimpancés y bonobos. También es importante resaltar los descubrimientos que la neurociencia ha hecho en los últimos años al respecto, sobre todo, cuando se investiga la presencia de las neuronas espejo y sus posibles funciones en el comportamiento humano y el aprendizaje de las habilidades sociales, al respecto se puede afirmar: “el resultado de la presencia de las neuronas espejo dentro del cerebro no es más que la demostración de lo que muchos filósofos, antropólogos y sociólogos han planteado en el sentido de que no somos más que seres sociales que estamos en el planeta tierra para convivir con otros y para aprender, a partir de los otros, por imitación, valores como la solidaridad, la compasión, la cooperación, el respeto por la vida y toda una serie de procesos éticos...”. (Jiménez & Robledo, 2010, 163)

En los relatos de los participantes se pudo identificar fuerzas narrativas compromisorias, orientadas básicamente a la cooperación y la solidaridad, en algunos relatos tenemos los siguientes testimonios:

“Yo tenía unos ahorros, que eran para pagar un cupo a un paseo a final de año, al cual iba a ir con mi familia, ya casi había reunido la plata para pagar todo el puesto, entonces pensé que lo más justo y fácil era sacar la plata y regalársela, y así lo hice, le regale lo de la prueba”. (901, 10, M, 14, FN, E2, 01, 12-15)

El participante reflexiona sobre “qué es lo justo”, ante la gravedad de la situación de su amigo, y vislumbra una vía de ayuda para paliar la situación, en una manera de recobrar la justicia y el digno trato que una sociedad debe brindarle a sus ciudadanos. Estamos ante

una acción solidaria al poder apoyar económicamente a un compañero que por falta de recursos económicos la está pasando mal.

El poder tomar decisiones para transformar la realidad hace parte del empoderamiento pacifista, miremos este bello relato:

“Decidí contar lo que pasaba en la casa, le conté a mi mamá y a mi papá, ellos sintieron lo mismo que yo, y por eso me ayudaron a comprarle el uniforme a Lina”. (902, 10, F, 13, FN, E2, 05, 13-14)

La joven participante toma la decisión de contarles a sus padres la situación de una niña del colegio que no tiene uniforme por su pobreza, y de esta manera abrir caminos de ayuda y apoyo ante esta tragedia, brindándole la posibilidad de asistir a la escuela en condiciones de dignidad al igual que sus compañeros y compañeras. Es que el empoderamiento tiene que ver con la transformación positiva de la realidad, no de una realidad estructural, sino, por la trascendencia del cambio a nivel personal, micro, cotidiano, en donde se brindan acciones pacifistas que son invisibilizadas y poco consideradas. Todos los actores sociales tienen poder, un poder integrativo en palabras de Boulding (1993) un poder con capacidad de transformación positiva de la realidad, mediante la amistad, el amor, la bondad y la compasión considerados como instancias de paz imperfecta.

Se trata de hacer visibles en los centros educativos las situaciones, experiencias y vivencias pacíficas (sin desconocer la conflictividad escolar) que hacen posible una mirada distinta de la realidad educativa, he ahí el potencial de la paz imperfecta como categoría analítica aplicada a la educación (Sánchez & Tuvilla, 2009)

La compasión también hace su presencia ante situaciones realmente trágicas, como es la muerte de un padre, un participante de la investigación expresó estas palabras de apoyo a una de sus compañeras que vivía esta situación:

“cuando la vi le di un gran abrazo y le dije que tenía todo mi apoyo, le dije que estaba allí para que ella y toda su familia sintieran que no estaban solos, para darles apoyo, que ellos sintieran el apoyo que yo y mis compañeros de grado le estábamos dando”. (901, 10, M, 14, FN, E2, 08, 18-21)

Su presencia y la presencia de sus compañeros en los días en que murió su padre es un acto de apoyo emocional sustancial para mitigar el dolor de la pérdida, el expresar palabras de apoyo y consuelo ante la familia alivia el trance trágico que se vive y se padece. La decisión de él como compañero y de su grupo de estar al lado de su compañera y acompañar la familia muestra el potencial humano que tenemos para solidarizarnos ante estas graves vicisitudes humanas. Desde esta perspectiva se comprende que: “El principio de empoderamiento se refiere a la condición intrínseca de toda acción de paz de tratar a las personas desde un profundo respeto a su dignidad, promoviendo condiciones para la libertad y la autodeterminación, especialmente cuando estas personas se encuentran en situación de vulnerabilidad o han sido desposeídas, incluso, del conocimiento y dominio de sí mismas. El término anglosajón “empowerment”, que aquí traducimos como “empoderamiento”, indica el proceso mediante el cual personas, grupos, organizaciones y comunidades fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo para **impulsar cambios positivos** en las situaciones que viven. De éste modo, el empoderamiento permite actuar de manera más eficiente dentro del propio contexto social y enriquecerlo”. (Buqué, Alguacil, Pañellas, García, & Rosich, 2013, 197)

Estos atributos de los sujetos relacionado con sus potencialidades (yo puedo) en los relatos fueron recurrentes, demostrando por un lado lo cercano que está la emoción compasiva de los comportamientos de ayuda; también las implicancias de la compasión para la movilización del empoderamiento pacifista; y finalmente, como *la compasión adecuada es una capacidad emocional necesaria para la paz imperfecta*, es una instancia de paz, un habitus de paz imperfecta, o lo que se ha llamado en esta investigación: un **Hexis compasivo** que es el gozne entre la teoría de Nussbaum y la categoría de la paz imperfecta.

Ese empoderamiento pacifista está implícito en el Hexis compasivo del siguiente relato:

“Al otro día hable con una compañera del salón, y fuimos donde el rector y el coordinador a pedir permiso para hacer la recolecta, pasamos de salón en salón, los compañeros del colegio nos regalaron mercado, dinero, ollas, ropa, todos, los profesores, porque es por una buena causa, ella pertenece a nuestro colegio y merece todo nuestro apoyo y cariño”. (902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 28-31)

Las acciones benévolas motivadas por la compasión, como es el movilizar uno a uno a una comunidad educativa para brindarle apoyo a una alumna que ha sufrido una tragedia (se le quemó su casa y murió un hermano en condición de discapacidad en el incendio) es un ejemplo palpable de un empoderamiento pacifista que posibilita hechos de paz, instancias de paz en la comunidad escolar. Movilización que fue llevada a cabo por la iniciativa de un alumno, su compañero de estudio, que vinculó a la causa a sus demás compañeros y compañeras, a las directivas del plantel y hasta el mismo rector. En una institución escolar se necesita la compasión en tanto que representa una respuesta adecuada y motivacional a situaciones de gravedad y profundo sufrimiento humano por parte de los que son allegados a nuestro círculo de interés, pero también por quienes no lo son, una

compasión que moldea las creencias morales, éticas y políticas de los ciudadanos tanto para su praxis en la esfera privada como pública, por ello la educación juega un papel preponderante en esta tarea. Tiene que existir una complementariedad entre el individuo compasivo y las instituciones compasivas, un individuo compasivo que encarna las instituciones compasivas para que a través de ellas se logre el cometido del ideal de la justicia social y el respeto a la dignidad humana. Consecuentemente, urge “una sociedad compasiva,... es una sociedad que comprende en toda su magnitud los daños que pueden abatirse sobre los ciudadanos más allá de lo que estos hagan; la compasión nos ofrece entonces una motivación para asegurar a todo el mundo el apoyo básico que subyace y protege la dignidad humana” (Nussbaum, 2008, 459). Es importante insistir y recordar nuevamente, que las prácticas de compasión son instancias de paz imperfecta en la escuela, y en tal sentido, subyacen en dichas prácticas empoderamientos pacifistas. De esta manera, la presencia de empoderamientos pacifistas en la escuela se convierte en un indicador esencial para valorar una cultura de paz, ya que, siguiendo a Muñoz (2001, 17) “apelamos al *empoderamiento pacifista* como un reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar su entorno más o menos cercano”. En este mismo sentido, en otros campos de investigación como el desarrollo se ha mostrado como la cooperación también es una respuesta adecuada para la transformación de conflictos por medios pacíficos en donde el empoderamiento pacifista también desempeña un rol fundamental (López, 2013).

Finalmente, la paz imperfecta hace su presencia en la escuela a través de las prácticas y experiencias compasivas de los jóvenes escolares, se ha podido visibilizar a través de los relatos las historias silenciadas de los jóvenes como hacedores de paz, soslayando la óptica que los captura únicamente como agentes generadores de violencia. También es necesario,

e impostergable, hacerle una lectura a la escuela en clave de paz, en clave de paz imperfecta sobre todo para pensar renovadamente las relaciones entre paz y educación, en aras de pensar qué tipo de escuela necesitamos en un escenario de conflicto armado como el nuestro y qué tipo de escuela necesitamos en una etapa de postconflicto. Cuáles capacidades emocionales vale la pena potenciar y cultivar en la construcción de un país con justicia social equitativo y democrático, qué tipo de ciudadano requerimos. Por lo pronto, una ciudadanía compasiva es innegablemente necesaria para la construcción de ambientes democráticos y pacíficos, para la construcción de la paz, ya que un desarrollo emocional insuficiente en una sociedad desmorona un adecuado razonamiento sobre la contribución de la política al florecimiento humano. De esta forma la escuela se ve comprometida a fortalecer y promover este tipo de capacidades emocionales desde la primera infancia al igual que las políticas públicas.

2.2. Conclusiones

En esta investigación se hizo un recorrido por diversas narrativas que muestran una parte del mundo emocional de los chicos y chicas participantes de la investigación. En ellas, expresan sus percepciones sobre su relación con los otros, sus juicios sobre diversas tragedias humanas, valoran su posición frente al que sufre, sus capacidades para brindar apoyo y ser solidarios frente a ciertas circunstancias de la vida, muestran hasta donde ese “yo” puede trascender de su círculo cerrado de interés y ampliarse para considerar la vida de los otros como valiosa y digna de reconocimiento y compasión en una sociedad dura que nos enfrenta diariamente a un sinnúmero de tragedias humanas.

Una sociedad que nos recuerda cada día lo frágil que somos ante la contingencia de la vida y las vicisitudes de nuestra condición de finitud e imperfección.

También son relatos que nos hablan de la esperanza, del amor, del altruismo, del apoyo incondicional hacia los otros que valoramos como importantes en nuestro proyecto de vida; son relatos que nos hablan de paz, de una paz imperfecta, en proceso, anclada en la experiencia humana, en los detalles cotidianos de la vida escolar.

La cartografía en el territorio escolar de la capacidad emocional de la compasión como experiencia de vida de estos jóvenes participantes de grado noveno nos deja varias conclusiones a saber, a continuación referencio las más sustanciales en este proceso investigativo.

La importancia de visibilizar la voz de los jóvenes en el escenario escolar, en este caso a través de los “microrrelatos” ya que en el reconocimiento de su voz, de sus experiencias de vida, de sus mundos vitales también subyacen las claves para comprender la escuela, en este caso para comprender el territorio escolar como un territorio de paz, de una paz imperfecta que se constituye en el diario vivir de la cotidianidad escolar. El estudio de la paz desde esta perspectiva es muy importante como se muestra en el recorrido investigativo, ya que permite recuperar historias de vida que han sido silenciadas en el tiempo. La voz del niño, la niña y los jóvenes en la escuela ha sido desvalorada e invisibilizada a lo largo de la historia. Reivindicar y reconocer el gran valor que tienen las experiencias de vida, las ideas, el mundo de la cotidianidad en la comprensión de lo social y en la comprensión del campo de la paz es fundamental. Es una revalorización de las distintas formas concretas de experiencia que se abre camino en los estudios de la subjetividad contemporánea. (Arfuch, 2010).

En el territorio escolar **hace presencia un Hexis compasivo**, unas prácticas (habitus, disposiciones) de compasión que son intersubjetivas en la medida en que se constituyen en mi relación con los otros, y son consideradas como instancias representativas de paz imperfecta. Un Hexis compasivo que es el gozne entre la categoría analítica de paz imperfecta y la teoría de las capacidades emocionales propuesta por Martha Nussbaum. Estas prácticas están acompañadas de juicios adecuados identificados en las diferentes narrativas frente a la estructura cognitiva de la compasión, el juicio de gravedad, el juicio de no merecimiento y el juicio eudaimonista.

La pobreza aparece en la investigación como el objeto más importante sobre el cual recae una consideración de mayor gravedad en el surgimiento de la compasión, es así por cuanto las características de las condiciones socio-económicas de la comunidad educativa se corresponden con este hallazgo. Es interesante percatarse de que la capacidad compasiva existe aun cuando la vida nos proporciona su peor cara. La escuela pobre que pertenece a estratos bajos es rica en amor, amistad y ayuda mutua, que les permite experimentar emociones compasivas y hacerse cargo de ciertas necesidades más apremiantes que las propias. Este es un rasgo muy interesante en la investigación, que se contrapone a las visiones hegemónicas de violencia con la que los medios estigmatizan a esta población.

A su vez, subyacen en las narraciones, indicadores de una cultura de paz, desde dos perspectivas, el reconocimiento y el empoderamiento pacifista.

El reconocimiento del otro que sufre, y el reconocimiento de su vulnerabilidad hacen parte de este rasgo en la capacidad compasiva. Este hallazgo invita a defender la tesis de Ricoeur frente a la alternativa de la lucha por el reconocimiento que se

encontraría en las experiencias pacíficas como reconocimiento mutuo, el Hexis compasivo está acorde con esta propuesta teórica.

La consideración de la gravedad de su situación, la acogida, invoca a una condición ética de responsabilidad con el otro en términos de Lévinas (Romero & Gutiérrez, 2011) o lo que Adela Cortina identifica como *Ética Cordis* o *Compasiva* (2009). En los relatos encontramos un “*reconocimiento cordial*” comprendido como un respeto por la dignidad humana y el reconocimiento de sus Derechos básicos de subsistencia, por ello la pobreza, el hambre y la miseria son contrarias a una cultura de paz y defensa de los Derechos Humanos y la Dignidad Humana. De hecho, “la única ética posible es una ética fundada en la compasión” (Camps, 2012, 145).

Al reconocer *el rostro* de sus compañeros se está ante un hecho ético y político de la existencia humana, la vida con los otros en la escuela es vida política y ética. Y las emociones morales juegan un papel sustancial en este contexto ya que son el sustrato sobre el cual se edifica la formación ciudadana y la cultura de paz.

El empoderamiento pacifista es el resultado de un reconocimiento cordial, en la medida en que posibilitan acciones de ayuda y apoyo a la persona o personas que están pasando por una situación desventurada de la vida, al considerar estos trances como injustos, empoderamientos pacifistas que transcurren en las narrativas de compasión como parte de sus experiencias de vida escolar. Empoderamientos pacifistas que pueden ser potenciados mediante las instituciones públicas y sus políticas como complemento a las prácticas cotidianas de los sujetos compasivos, instituciones y políticas que pueden incidir decididamente en la manera de percibir ciertos grupos sociales o problemáticas que es necesario enfrentar socialmente, en este sentido, dan forma a los juicios eudaimonista que socialmente son aceptados. En este campo es muy

importante trabajar y correr la frontera investigativa ya que: “A la vez que las sociedades delinear los juicios que constituyen el contenido cognitivo de la compasión, también moldean las emociones que he identificado como serios obstáculos a la compasión: la envidia, la vergüenza y el asco”. (Nussbaum, 2008, 469). Complemento este planteamiento, con la necesidad del estudio del “odio” en nuestra sociedad.

Por otro lado, la compasión adecuada es una capacidad emocional sustancial en la construcción de la paz imperfecta como lo muestra la investigación. Hablamos de “adecuada” por la identificación de imperfección que encierra esta capacidad, ya que puede ser en algunos casos parcial y desigual. De esta manera, la investigación sustenta su tesis de considerar como una de las capacidades fundamentales para la construcción de la paz imperfecta la compasión, y en esa medida, se hace necesario visibilizarla, potenciarla, educarla en la escuela. Para ello es necesario soslayar las visiones restringidas del papel de las emociones en el Desarrollo Humano, y reconocer el sustrato emocional sobre el cual cabalga nuestras vidas y su vital influencia en la configuración de la moral y la política, y por ende, en la construcción de la democracia y la justicia.

Es desalentador percibir como en la política pública sobre formación ciudadana que impulsa el Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares de competencias ciudadanas (2004), no aparece la compasión como una emoción para ser promovida en el ámbito escolar. Si no existe un serio reconocimiento de cuáles son las emociones adecuadas que vale la pena ser educables y promovidas en el sistema educativo, teniendo claro el rol que desempeña cada una en la vida humana y la estructura cognitiva de cada emoción, no será posible construir una sociedad justa y democrática.

Una visión reduccionista de las emociones aparece dominante en la política pública, emociones que requieren simplemente de ser controladas y autorreguladas en la escuela (ley 1620), como si simplemente se trataran de impulsos involuntarios y ciegos de la conducta humana. Nussbaum nos muestra todo lo contrario, las emociones tienen una estructura cognitiva especial, las emociones son construcciones sociales y subyacen elementos cognitivos en ellas, también valoraciones y juicios que hacemos sobre distintas esferas de la vida, sobre todo de creencias formadas en nuestra infancia. En el caso de la compasión la creencia adecuada de que la tragedia que sufre la otra persona es grave, de que esa persona no merece ese sufrimiento, y que esa persona es importante para mí, hace parte de mis metas y fines. Creencias y juicios que deben ser potenciados desde la escuela y desde las instituciones públicas para orientar nuestras acciones y prácticas morales y políticas hacia una sociedad con unos mínimos de justicia social incluyente y democrática.

Una inferencia educativa importante en la investigación es la necesidad de fortalecer las creencias y juicios correctos que subyacen en la emoción compasiva a través del trabajo pedagógico y didáctico que se realiza con los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Lo cual implica a su vez, corregir y orientar los juicios correctos, ya que, sí es posible transformar esas creencias, y en esa medida, es posible educar adecuadamente las emociones para superar por ejemplo las experiencias de discriminación y odio hacia ciertos sectores sociales. En nuestra sociedad los mal llamados “*desechables*” o habitantes de calle y los homosexuales son muestra de ello. Los nazis le enseñaban a sus niños a ver a los judíos como animales y alimañas sucias y asquerosas, propiciando un gran odio hacia esta parte de la población (Nussbaum, 2008).

Cobra un papel de suma trascendencia en este contexto la educación humanística, las artes y la literatura. Las narrativas son un género potente para formar en el mundo emocional, ya que ellas permiten la imaginación narrativa y por ende, la narratividad de las emociones más íntimas del ser humano. Los niños y niñas pueden imaginar el sufrimiento humano y valorar ciertas situaciones de la vida como inhumanas e injustas a través de estos relatos. El papel de **la memoria histórica** del conflicto armado en Colombia es trascendental en este contexto. El no cultivar las humanidades implicaría una formación ciudadana deficitaria al impedir visualizar ampliamente las condiciones de vida de los otros, presente ya incluso en los cuentos infantiles. Los griegos utilizaron la tragedia y la comedia para la formación política de la polis. (Nussbaum, 2014). Estos relatos tienen que volver a los chicos y chicas y ser instrumentos de reflexión sobre el mundo emocional, y colateralmente sobre su formación moral y política.

Es importante aquí hacer un debate sobre cuáles son las emociones que merecen ser educadas, y por qué y para qué esa educabilidad. Existen emociones que potencian el florecimiento humano en una sociedad liberal y democrática, pero también, existen emociones obstaculizadoras en dicho proyecto, como la envidia o la vergüenza. Cómo hacer florecer las primeras, y opacar las segundas es el reto en la construcción de paz y ciudadanía en la escuela. En este sentido, “la educación para la convivencia pacífica debe ser una prioridad tanto en investigación como en política pública y responsabilidad social, si realmente queremos construir una paz estable” (Chaux, 2013).

Esta investigación concluye que la capacidad emocional compasiva potencia la democracia y la paz imperfecta, **es un camino hacia la paz imperfecta**, y por ello debe ocupar un lugar importante en la formación ciudadana en el sistema educativo. Esta

reflexión cobra valor sustancial sobre todo porque vivimos y convivimos en un país con un conflicto armado de antaño, en una sociedad polarizada social y políticamente, y además, con la posibilidad de convivir en una sociedad de postconflicto que nos invita a pensar en el papel de la educación y la escuela en ese escenario. Que capacidades humanas vale la pena cosechar en un umbral mínimo de dignidad y desarrollo social. Investigar adecuadamente las posibles capacidades y funcionamientos fértiles para el desarrollo humano ayuda decisivamente a visualizar problemáticas y situaciones que pueden ser atendidas más adecuadamente por las políticas públicas, unas *políticas públicas Cordis* o compasivas.

Finalmente, la articulación de la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum con la categoría analítica la paz imperfecta, da apertura y amplía el campo de investigación sobre la paz, permite vislumbrar nuevas perspectivas de comprensión del fenómeno educativo, abre un nuevo horizonte de trabajo investigativo. Nos ayuda a **configurar la cartografía emocional de la paz imperfecta en los escenarios educativos**. Nos invita a seguir reflexionando sobre las capacidades emocionales que contribuyen a la configuración de la paz imperfecta. A seguir advirtiendo el papel decisivo que tienen las emociones en el florecimiento humano, y a mirar de una forma distinta la relación entre razón y emoción, los avances de la neurociencia seguirán mostrando hechos nuevos para comprender el aprendizaje y los comportamientos humanos en la exploración del mundo emocional. Nuestras coordenadas en el territorio escolar están cambiando vertiginosamente, están apareciendo nuevas cartografías que nos obligan a mapear nuevamente el territorio y trascender las falsas certezas que nos han acompañado por tanto tiempo, es un paso a la incertidumbre y al reconocimiento de la complejidad de la paz y la escuela.

3. Productos Generados

Los productos generados a partir de la investigación son: Una Ponencia en la I Bienal Latinoamericana de infancia y Juventudes Manizales Noviembre de 2014 Titulada: **“Caminos de la paz imperfecta en la escuela. Una mirada desde la Teoría de las Capacidades emocionales de Martha Nussbaum”**. Un artículo individual presentado a la revista “Virajes” de la Universidad de Caldas titulado **“Capacidades emocionales para la paz imperfecta Un campo en construcción”** el cual está en evaluación. Finalmente, un artículo Colectivo que se entregó en la Línea de investigación de la Maestría que lleva por título: **Una aproximación reflexiva a las prácticas de compasión en la escuela como prácticas de paz imperfecta.**

4. Bibliografía

- Alvarado, S.; Ospina, H.; Quintero M.; Luna, M.; Ospina, M. y Patiño, J. (2012). *La escuela como territorio de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires Editorial Clacso
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina. Fondo de Cultura Económica FCE.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España Editorial Paidós
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista electrónica de investigación Educativa. Vol 4 No 1.
- Boulding, K. (1993). *Las tres caras del poder*. Barcelona Editorial Paidós.
- Bourdeau, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México Siglo Veintiuno Editores.
- Buqué, M; Alguacil, M; Pañellas, M; García, L, & Rosich, C. (2013). *Medir la paz. Indicadores de construcción de la cultura de paz a través de la educación*. En: *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. España Eirene/Granada Instituto de la paz y los conflictos universidad de Granada.

- Caballero, M. (2010). *Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas*. Revista paz y conflictos. Número 3.
- Cabruja, T. (2000). *Cómo construimos el mundo: relativismo, espacio de relación y narratividad*. Revista análisis. Volumen 25 pp. 61-94
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Editorial FES.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. España: Herder Editorial.
- Cañón, C. (2008). *La compasión. Virtud pública en una sociedad democrática. Una lectura de Richard Rorty*. En García, m, & Villar, A. *Pensar la compasión*. Madrid Editorial Universidad Pontificia.
- Cejudo, R. (mayo-agosto 2006). *Desarrollo humano y capacidades. Aplicación de la teoría de las capacidades de amartya Sen a la educación*. Revista española de pedagogía. Número 234 p.p. 365-380
- Chaux, E. (2013). *Contribución de la educación a la construcción de la paz: retos y avances*. En: Rettberg, A. *Construcción de paz en Colombia*. Bogotá. Uniandes Siglo del Hombre Editores.
- _____; Lleras, J, & Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas. De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá Editorial Uniandes.
- Coffey, A. & Atkinson, P, (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz* Barcelona Editorial Icaria Antrazyt.
- Comins; París, & Martínez (2011). *Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado*. En: *Los habitus de la paz teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España Eirene/Granada Instituto de la paz y los conflictos universidad de Granada.
- Cortina, A. (2010). *Justicia Cordial*. Madrid Trotta.
- _____. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. España Ediciones Nobel S.A.

- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. España Ediciones Destino.
- Fecode (1994). *La reforma educativa. Ley General de la Educación. Ley 115 de 1994 y ley 60 de 1993*. Bogotá Fecode serie documentos No 9.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao Editorial Gernika Gogoraluz).
- García, B. (2012). *Línea de investigación: violencia y educación*. Bogotá Universidad Distrital ‘‘Francisco José de Caldas’’.
- Góleman, D. (1997). *La Inteligencia Emocional*. Bogotá Ediciones Vergara.
- González, F. (2003). *Un estado en construcción. Mirada de largo plazo sobre la crisis colombiana*. En Mason, A; & Orjuela, L. *La crisis política colombiana. Más que un conflicto armado y un proceso de paz*. Pp. 93-122 Bogotá Editorial Universidad de los Andes.
- Grasa, R. (2010). *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz*. Barcelona Editorial Oficina de promoción de la paz y los derechos Humanos Generalitat de Cataluña.
- Hernández, R; Fernández, C; & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú Editorial Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, Editorial Cinde-Antropos.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid Morata.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires Editorial Crítica Grijalbo Mondadori.
- Honnet, A. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona Editorial crítica.
- Institución Educativa Central. (2013). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. (Material fotocopiado)
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz su teoría y su práctica*. España Ediciones Popular.

- Luna, M. (2013). *Modulo La Configuración de datos en la investigación comprensiva*. Manizales Cinde- Universidad de Manizales.
- López, M. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de caldas –Colombia- como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada España.
- Martínez, A. (1994). *La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea*. Bogotá Editorial Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.
- Martínez, E. (2014). *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales-Cinde. Manizales Colombia.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Sevilla Ediciones Desclée de Brouwer.
- Mejía, M. (2004). *En busca de una cultura para la paz. Desde una pedagogía del conflicto y la negociación cultural*. En Mockus, A; Cajiao, F; Mejía, M; Jaramillo, R; Bermúdez, A; Zaritzky, G. ...; Ospina, H. *Educación para la paz*. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio. Pp. 31-70.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Modzelewski, H. (2012). *La educabilidad de las emociones y su importancia para un ethos democrático*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia España
- Monclus & Sabás. (1999). *Educación para la paz*. España: Editorial Síntesis S.A.
- Moreno, M. (2010). *Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario*. En Vinyamata, E; Alzate, R; Burguet, M; Curbelo, N; Dantí, F; Moreno, M; ... Sastre, G. (2010). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. España Editorial Graó.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Granada Instituto de la paz y los conflictos universidad de Granada.
- _____. & Bolaños, J. (2011). *La praxis (teoría y práctica) de la paz imperfecta*. Granada Instituto de la paz y los conflictos universidad de Granada.

- _____. & Martínez. (2011). *Los Habitus de la paz imperfecta*. En: *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España. Editorial Eirene/Instituto de la paz y los conflictos Universidad de granada.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. España Editorial Paidós
- _____. (2012). *Crear capacidades Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid Editorial Paidós.
- _____. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Colombia Katz Editores.
- _____. (2009). *La Terapia del Deseo. Teoría y Práctica de la Ética Helenística*. España Editorial Paidós.
- _____. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. España: Editorial Paidós.
- _____. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires Editorial Katz.
- _____. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona Editorial Paidós.
- _____. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá Editorial Universidad externado de Colombia.
- _____.
- Oviedo, M. (2013). *Identidad narrativa en experiencias de secuestro*. (Tesis doctoral). Cinde- Universidad de Manizales. Manizales.
- Pardo, N. (2011). *Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo*. Revista electrónica Cuadernos de Lingüística Hispánica No 19
- Parra, R. (1992). *La escuela Violenta*. Bogotá: Ediciones Tercer mundo- FES.
- _____. (1997). *Innovación escolar y cambio social*. Bogotá Ediciones FES Tomo II.
- Patarroyo, M.; González, M. (1998). *Con el arma en la lonchera*. En: Cien días vistos por el Cinep. Vol. 10 (41)

- Quintero, M. (2013). *Modulo Usos de la narrativa en investigación*. Manizales Cinde- Universidad de Manizales.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. España Editorial Ágora.
- _____. (2005). *Caminos del Reconocimiento*. México Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona Editorial Paidós.
- Rodríguez, R. (2012- Segundo semestre). *Martha Nussbaum: Emociones, mente y cuerpo*. Thémata. Revista de Filosofía. Volumen No 46. Recuperado de institucional.us/revistas/themata/46/art_56.pdf
- Romero, E. & Gutiérrez, M. (2011). *La idea de responsabilidad en Lévinas. Implicaciones educativas*. XII Congreso Internacional sobre teoría de la educación. Recuperado de www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf
- Sánchez, S. & Tuvilla, J. (2009). *La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos*. En: Muñoz, F. & Molina, B. *PAX ORBIS. Complejidad y conflictividad de la paz*. España. Editorial Eirene/Instituto de la paz y los conflictos Universidad de granada.
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Colombia Editorial Taurus.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdeau Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá Ediciones Universidad Pedagógica nacional.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. España Editorial Morata.
- Tuvilla, J. (2000). *Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global*. Sevilla Editorial Desclée de Brouwer.
- Valencia, F. (2004). *Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos*. Revista científica Guillermo de Ockham. Vol. 7 (1).
- Villar, A. (2008). *La ambivalencia de la Compasión*. En García, M, & Villar, A. *Pensar la compasión*. Madrid Editorial Universidad Pontificia.
- Vinyamata, E. (2010). *Comprender el conflicto y actuar educativamente*. En Vinyamata, E; Alzate, R; Burguet, M; Curbelo, N; Dantí, F; Moreno, M; ... Sastre, G. (2010). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. España Editorial Graó.

5. Anexos

Anexo 1 Descripción del Taller

Objetivos del Taller

- a- Comprender y reflexionar sobre las características de la compasión como capacidad emocional
- b- Recoger narrativas de los jóvenes sobre experiencias de vida escolar en donde hayan vivenciado la compasión como parte fundamental del relato

Agenda:

- 1- Momento 1 Introducción
- 2- Momento 2 Reflexión categoría compasión
- 3- Momento 3 Relatos compasivos Reflexiones y análisis
- 4- Momento 4 Descanso
- 5- Momento 5 recogida de Narrativas

Descripción del taller

Momento 1: En la introducción del taller se hizo la presentación, se socializaron los objetivos del taller, se solicitó la aprobación personal de los participantes en la investigación atendiendo los códigos éticos al respecto, aclarando que la participación era voluntaria y no implicaría ningún tipo de compromiso académico con el investigador, también que sus productos serían confidenciales.

Momento 2: Se hizo una lluvia de ideas sobre las ideas previas sobre lo que ellos entendían por compasión, se hizo la diferencia con otras emociones haciendo hincapié en sus características más sobresalientes y los juicios cognitivos que encierra esta emoción.

Momento 3: Se inició una serie de reflexiones sobre distintos relatos compasivos, tratando de identificar las características de la emoción en los diferentes relatos. Se empezó con la lectura del *buen samaritano*, se discutió la lectura, y posteriormente se proyectó un video sobre esta bella historia. Posteriormente se presentó un video sobre una ONG titulado “Compassio” que también es un relato compasivo, se reflexionó sobre su contenido. Se terminó este momento con una lectura titulada “Compasión por el prójimo” la cual también se reflexionó y se discutió identificando sus características más importantes.

Momento 4: Descanso de 20 minutos donde compartimos un refrigerio para seguir charlando de los temas todos juntos, aclarar preguntas y ambientar el siguiente momento.

Momento 5: Se hizo entrega de hojas y lápices para recoger las narraciones sobre experiencias compasivas en la escuela, absoluto silencio, solamente de fondo sonaba la música de Beethoven y Mischa Maisky para crear una especie de ambiente terapéutico donde cada participante se concentraba en su relato y le iba dando forma a su escrito tomándose todo el tiempo requerido para ello. Finalmente entregaban sus relatos, y se daba por terminado el taller agradeciendo su participación.

Anexo 2

Narrativas recogidas en el campo de investigación

(901, 10, M, 14, FN, E2, 01, 01-20)

Yo llegué a la escuela en mitad de año, pero fui haciendo amigos rápidamente. Entre esos amigos, conocí a Jhon, él vivía unas cuerdas más debajo de la escuela en un barrio pobre, sus papas eran muy trabajadores, trabajaban en la plaza y con ese dinero le sostenían su estudio, él era muy buen estudiante. Llegó el día en que el coordinador nos pidió el dinero para prepararnos en una serie de pruebas que nos iban a hacer, para estar listos para las pruebas saber, que aplica el gobierno. En esos días lo encontré vendiendo dulces en la calle, y le pregunte que para qué los vendía, y me dijo que no tenía con que pagar lo de las pruebas, que sus padres le habían dicho que era muy difícil que ellos con su trabajo consiguieran el dinero para pagar. También le habían dicho en la escuela que si no pagaba la plata perdería el año, y entonces sus padres no le darían más estudio. Yo me quede pensando mucho en mi compañero, no sabía qué hacer, sentía compasión y tristeza por su situación y la de su familia. Yo tenía unos ahorros, que eran para pagar un cupo a un paseo a final de año, al cual iba a ir con mi familia, ya casi había reunido la plata para pagar todo el puesto, entonces pensé que lo más justo y fácil era sacar la plata y regalársela, y así lo hice, le regale lo de la prueba. Él se puso muy feliz y me agradeció el haberle regalado la plata, y me prometió que iba a presentar una

buena prueba y a irle muy bien en la escuela. Cuando llegaron los resultados de las pruebas, sorprendentemente él y yo fuimos los alumnos con los mejores puntajes, y con el dinero que consiguió vendiendo los dulces decidió comprar útiles escolares.

(902, 06, F, 14, FE, E2, 02, 01-20)

He sentido mucha lástima en mi aula de clase cuando un día, el profesor de biología nos comentó que una familia de un compañero de estudio estaba pasando por una situación muy difícil económicamente, en ese momento me coloqué en el lugar de él, y mi sentimiento fue de compasión frente a él. El profe nos dijo que si podíamos aportar algo para colaborarles, que entre todos podían pasar a donde ellos a llevarles los aportes. Como yo conocía al compañero me dio una gran tristeza por él y toda su familia. Pienso que él no era culpable de lo que le estaba sucediendo en ese momento, pero si podría pedir una colaboración en el colegio. Pues también pensé en mi familia, y no me gustaría pasar por lo mismo. Así que hicimos la recolecta, muchos compañeros aportaron, otros no, entonces decidimos ir a entregar la ayuda, estas personas estaban muy alegres y contentas.

Pienso que aguantar pobreza es algo muy grave tanto para mi compañero como para su familia, pues pueden contraer enfermedades tanto en el sitio donde viven como enfermarse por las necesidades que están aguantando. Logramos recolectar un mercado, nos dijeron que hacía varios días estaban aguantando hambre, le dijeron al profe que muchas gracias, y a nosotros que gracias por reunir los alimentos para que ellos pudieran comer, quise ayudarlo pues sabía que no era una persona extraña para mí, era una familia muy agradable a pesar de sus condiciones. Después en clase el profe nos felicitó, ya que estas acciones que hacemos son porque nos nace hacerlas, y porque mis padres desde pequeña me han enseñado a ser solidaria con las personas que lo necesitan y no estar pensando solo en nosotros.

(902, 06, F, 14, FE, E2, 03, 01- 17)

A mi mejor amiga sus padres no la quieren, la tratan muy mal, la golpean frecuentemente y cada rato le gritan cosas horribles. Ella me decía que cada vez que sus padres peleaban con ella le gritaban en la cara que la odiaban, que ella era lo peor que les había podido pasar, que ella era la consecuencia de un error por un condón roto. Sentí mucha compasión por mi amiga, ella no se merece eso. Yo trato de consentirla y ayudarla en lo que más puedo pero es difícil. En una ocasión sus padres la echaron de la casa, yo en ese momento no sabía qué hacer, cómo ayudarla, me pareció terrible que los mismos papas de uno lo boten a la calle. Entonces hable con mi mamá y le conté lo que pasaba con Cindy y no tuvimos ningún problema de recibirla en nuestra casa. En esos días le brindamos mucho apoyo, porque ella lloraba mucho, y yo le dije que tenía que seguir estudiando, que por nada del mundo fuera a abandonar el estudio, me daba mucha tristeza verla así. Después de varias semanas sus papas vinieron y hablaron con mi mamá y con ella y se la llevaron de nuevo. Sé que la situación con sus padres no ha mejorado mucho, ella me cuenta que las cosas siguen casi igual, yo a veces la veo muy triste, y cada vez que ella habla de sus padres lo hace con ese rencor hacia ellos. Es como si los odiara de verdad, a mí esa situación me parece aterradora, sin embargo yo siempre le brindare mi amistad y mi apoyo, no sé qué haría si a mí me pasara lo mismo.

(902, 10, F, 13, FN, E2, 04, 01-22)

Al comenzar este año de estudio, llegó a mi salón un compañero nuevo, Darío, me pareció muy simpático. Intente hacerme amiga de él. Me le acerque y le pregunté cosas acerca de su vida. En ese momento nos encontrábamos en el aula que está en el segundo piso del colegio, y nos empezamos a conocer más, llena de curiosidad de pregunte por su familia, él tardó unos minutos en contestar y me dijo: -no tengo padres- , y se llenó de tristeza, entonces yo le pregunte: y qué pasó con tus papas? Y él me respondió: mi mamá murió hace dos años de cáncer y mi papa me abandonó cuando mi madre murió. Me sentí muy mal, y pensé en ese mismo momento en que esa situación me podía pasar a mí, también pensé en que me había equivocado al preguntarle eso, no debí hacerlo, sentí una

profunda compasión por su situación familiar, nunca pensé que vivía en unas circunstancias tan duras, yo no quisiera vivir eso. Sin embargo, me anima a seguir dialogando con él, y le pregunté entonces que con quién vivía?, él me dijo que después de lo de sus padres, su tía una hermana de su mamá se había hecho cargo de él, pero que a pesar de eso, allí no le daban todo lo que él necesitaba, que tenía que aportar dinero en la casa para poderse sostener y pagar su estudio. Por esa razón él se veía obligado a trabajar en lo que pudiera para ayudar con los gastos de la casa. Después de todo lo que él me contó no quise preguntarle más, pensé que esta situación era muy grave porque no ha tenido una vida para nada fácil, así que cambie de tema, creo que merecía mi compasión porque en estos primeros 13 años que ha tenido de vida no ha podido compartir con su familia como los demás niños lo hacen. Yo le dije que contara conmigo para lo que quisiera y necesitara, le di un abrazo y le dije que esperaba que fuéramos buenos amigos, que la meta era sacar nuestros estudios adelante y ayudarnos mutuamente.

(902, 10, F, 13, FN, E2, 05, 01-16)

A comienzo de año en las primeras semanas de estudio a la salida del colegio, observe a una niña que estudiaba por la jornada de la tarde, le pregunté cómo se llamaba, y me dijo que Lina. Yo ya la había visto cuando pasaba a estudiar, y siempre la veía con un pantalón y una camiseta. Me llamo la atención porque no tenía el uniforme de diario que nos exige el colegio, estaba vestida con un jean y una camiseta como siempre. Entonces le pregunté que por qué no tenía puesto el uniforme del colegio, y Lina me dijo que no se lo habían comprado porque sus padres no tenían plata para eso. Me sentí muy mal, en esos días no hacía sino pensar en Lina, me sentí muy compasiva ya que yo lo tengo todo, nunca he pasado por una situación así, la pobreza es algo terrible. Además siempre he pensado que debemos ayudar a las personas más necesitadas para ver caras felices y no tristes. También Lina no tiene la culpa por lo que le está pasando, pienso que sus padres no tienen la plata para comprar el uniforme pero podrían pedir ayuda a sus amigos para verle una cara más sonriente. Decidí contar lo que pasaba en la casa, le conté a mi mamá y a mi papá, ellos sintieron lo mismo

que yo, y por eso me ayudaron a comprarle el uniforme a Lina. Yo me sentía feliz, ella se lo merecía, es una personita menor que yo y le había cogido mucho cariño, ella no tiene la culpa de tener una familia extremadamente pobre.

(902, 06, M, 15, FE, E2, 06, 01-31)

La historia que le voy a contar, es una historia muy trágica, y es que el día 29 de julio de 2014 a una amiga se le quemó la casa, y desafortunadamente, dentro de la casa había un niño que sufría de una enfermedad cerebral, él ya tenía 25 años pero era un niño. Ese día cuando ocurrió esa tragedia yo estaba en mi casa alistándome para ir a trabajar al taller de mecánica de motos, en eso, llegó un tío y me contó que se había incendiado una casa, y pues a mí me dio una tristeza muy grande, porque mientras nosotros estamos bien en nuestra casa, a otra familia le está pasando algo grave, como perder su hogar. Bueno sigo con la historia. Salí yo de mi casa para el taller, y estando en el trabajo, me fui a hacerle un favor a uno de mis compañeros de trabajo, a un trabajador, que era ir a la notaria a reclamarle un registro civil. De pronto por el camino vi a mi amiga de colegio que iba llorando, pero nunca me imaginé que fuera por algo malo. Bueno yo seguí porque iba de afán, ya casi al llegar a la registraduría, pensé –no más bien me devuelvo en la moto y la llevo a su casa, y de paso le pregunto qué le pasa- pero ya no la encontré, entonces me devolví y saque el papel en la registraduría.

Por la noche, fui a la casa de una amiga, y ella me contó, que a la amiga que había visto en la mañana se le había quemado su casa, y su hermanito estaba muy grave en el hospital, que fue encontrado durante el incendio quemado en el baño abrazando a su perro. En ese momento sentí un dolor muy grande, fue algo muy duro para mí, nunca me imaginé que esa era la tragedia por la cual estaba pasando mi compañera.

Entonces, yo me fui para donde mi novia, acordamos entre los dos, de una vez, ir a visitar. Cuando nos vimos, mi amiga me abrazó y lloro, yo sentí que el mundo se me caía a los pies, y pues sentí lastima, piedad, tristeza ante ese horror. En ese momento decidí que tenía que hacer algo, fue

entonces cuando se me ocurrió hacer una colecta, recolectar fondos para ayudarla, porque ella lo necesitaba mucho, entonces me dije, -espero que Dios nos ayude- y de esa manera poder recolectar buenos fondos para que salga adelante. También le pido a Dios que me ayude y me vaya bien en el trabajo, ya que tengo pensado con mi novia juntar una plata y regalarle ropa.

Al otro día hable con una compañera del salón, y fuimos donde el rector y el coordinador a pedir permiso para hacer la recolecta, pasamos de salón en salón, los compañeros del colegio nos regalaron mercado, dinero, ollas, ropa, todos, los profesores, porque es por una buena causa, ella pertenece a nuestro colegio y merece todo nuestro apoyo y cariño. Cuando le entregamos las cosas se puso contenta, pero es que eso es duro, la noticia más triste de todas, es que su hermanito que estaba en el hospital falleció, menos mal que ella ese día estaba en el colegio. Ese es un dolor muy grande, yo no sé qué haría si a mí me pasara lo mismo, eso no se lo deseo a nadie. Gracias por su atención.

(901, 10, F, 15, FN, E2, 07, 01-47)

En enero del 2014 cuando entramos al colegio habían llegado dos compañeras nuevas al salón, una llamada Luisa Martínez, y otra llamada Maira Alejandra Castro. Pero no sé, yo con ninguna de las dos me hablaba. Un día cuando salimos del colegio, iba Maira Alejandra para su casa, y como yo vivo más lejos que ella, entonces decidí esperarla, para hacerle la compañía, y de pronto ganarme su amistad. Las dos caminamos un pedazo de la calle, cuando llegó su tía y la recogió.

Después, pasaron unos cuantos días, y un día que venía para el colegio, se mandó a llover, muy fuerte, entonces me escampe al frente de su casa para no mojarme, de pronto ella salió por la puerta y me llamó, yo me hice al lado de ella, y esperamos un poco a que escampara, y al rato nos vinimos juntas para el colegio, ahí empezó nuestra amistad. Una tarde la invite a mi casa para que hiciéramos las tareas, y ella acepto. Ese mismo día la acompañe hasta su casa, y de camino, mientras íbamos caminando me contó que aparentaba ser feliz pero que no lo era, a mí se me hizo extraño ese comentario, y le pregunté –que por qué decía eso- , entonces ella me respondió que

desde muy pequeña ella no vive con la mamá, que la mamá y el papá no la quieren. Sus padres la mandaron a vivir con su tía ya que vivía con su abuela y ella según sus padres la dejaba hacer todo lo que quería. Me contó con mucha tristeza que ella quisiera tener una familia, sentir el apoyo y la protección de alguien, pero que ella sabe, que eso nunca va a ser posible. Me dijo también que nunca olvida el día en que viviendo con su mamá y su papá, su madre le gritó en la cara que ella, su hija, le había desgraciado la vida, que ella hubiera preferido que nunca hubiera nacido. Eso es muy triste, me dio mucha lastima y compasión por su historia. Como si fuera poco, también me dijo, que un día por estar de casa en casa, ya que su mamá no estaba pendiente de ella, la dejó en la casa de una amiga de su madre, y esa noche la señora le tendió una colchoneta para dormir, y a la mañana siguiente había amanecido el marido de la señora acostado a su lado, arropado con ella, y tocándole sus partes íntimas. No sé, a mí me conmovió mucho lo que ella me contó. Me dieron ganas de llorar, yo le dije que yo la entendía, y que podía contar conmigo para cualquier cosa, que contara con mi amistad. Le di un abrazo y lloramos juntas.

Yo le dije que entendía como se sentía pues yo había vivido una situación de abuso también cuando era pequeña, le conté que cuando yo estaba haciendo segundo año de primaria en el colegio estaban recién hechos los baños, y había un señor que era el encargado de hacer el aseo en la escuela. Un día, yo le había pedido permiso a la profe para ir al baño con mi amiga Camila, pero ella me dejó ir sola. No sé si el señor me estaba postiendo, cuando salí del salón y me dirigía al baño, sin embargo, yo entré al baño y cuando sentí fue que cerraron la puerta que era de rejas, y yo me asusté mucho, yo era chiquita, y ese “viejo” tenía más fuerzas que yo. El viejo se metió y me agarró a la fuerza, me tapo la boca y me empezó a desvestir... yo no sé de donde saque fuerzas, empecé a gritar, y me zafe y salí del baño corriendo, pidiendo ayuda pero nadie hizo nada, entonces grite más duro, y ahí sí los profes me pusieron cuidado, me prestaron atención y mandaron llamar a mi mamá, al rato llegó mi mamá y mi hermana y los profesores le mintieron diciéndole que ellos se habían dado cuenta de todo lo que pasó. Yo le conté eso a mi amiga Maira porque sentí la necesidad de decírselo, decirle que la comprendía, sentí como si yo estuviera en los zapatos de ella. Sin embargo

ella me dijo, que entre su viva y la mía había una diferencia muy grande, pues ella no tenía familia, a sus padres, mientras que yo si tenía a mi familia, que me apoyaban. Lo que le pasó, y su tristeza por no tener una familia Maira solo me lo ha contado a mí, solo espero poderla ayudar hasta donde pueda. Le doy gracias por haberme contado algo que nunca se lo había dicho a nadie...

(901, 10, M, 14, FN, E2, 08, 01-21)

Conocí a Paula Cuervo hace bastante tiempo, ella era una niña pequeña igual que yo, y le gustaba visitar la casa de una tía mía, que tenía un patio con un árbol de mango inmenso, donde nos reuníamos a comer los mangos que caían al piso. Posteriormente me la encontré en el colegio, llevo unos tres años estudiando con ella en el mismo curso, y la quiero mucho por ser muy buena amiga y compañera. Un martes en el mes de abril del 2014 en las horas de la mañana Paula recibió la noticia de que su padre Henry Noel Cuervo Rondón había muerto de cáncer en el estómago.

Cuando su padre murió, Paula estaba afuera del hospital, ella y su familia quedaron muy tristes porque el señor Henry era el centro de esa familia, le ayudaba a hacer muchas cosas, la llevaba al colegio, la recogía, y ahora la familia no puede hacer eso. Paula y su mamá Marvelby al pensar que ya no volverán a ver a su papá y a su esposo ya no serán las mismas de antes. Cuando yo me enteré de esa noticia, me sentí muy triste porque ella para mí es una gran compañera, y no me gusto verla sufrir esa grave tragedia. Paula no es culpable por lo que le pasó a su papá y por lo que está pasando su familia, me dio mucha tristeza con ella porque ella me importa como compañera de mi curso, y como amiga, y entiendo el dolor que ella y toda su familia está pasando.

Estuve acompañándola a ella y a toda su familia durante el velorio y el entierro, asistimos con varios compañeros del salón y varios profesores, cuando la vi le di un gran abrazo y le dije que tenía todo mi apoyo, le dije que estaba allí para que ella y toda su familia sintieran que no estaban solos, para darles apoyo, que ellos sintieran el apoyo que yo y mis compañeros de grado le estábamos dando.