CULTURA DE LA EMPATÍA EN NIÑOS Y NIÑAS FRENTE AL DESPLAZAMIENTO FORZADO: UN APORTE A LA CÁTEDRA DE LA PAZ

ALEXANDRA JAZMÍN FERNÁNDEZ GÓMEZ

MARIETA QUINTERO MEJÍA

Directora trabajo de grado

Presentado como requisito parcial para optar al título de

Magister en Educación para la paz

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

NARRACIONES, ARGUMENTACIONES, JUSTIFICACIONES Y DISCURSO, EN LA FORMACIÓN ÉTICA Y POLÍTICA. GRUPO DE INVESTIGACIÓN MORALIA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA PAZ

BOGOTÁ D.C 2022

CULTURA DE LA EMPATÍA EN NIÑOS Y NIÑAS FRENTE AL DESPLAZAMIENTO FORZADO: UN APORTE A LA CÁTEDRA DE LA PAZ

GIOVANNY MAURICIO TARAZONA BERMÚDEZ

Rector de la Universidad

MIRNA JIRÓN POPOVA

Vicerrectora Académico de la Universidad

OMER CALDERÓN

Decano Facultad de Ciencias y Educación

MARIETA QUINTERO MEJÍA

Coordinadora Proyecto Curricular Maestría en Educación para la Paz

Bogotá, D.C. 2022

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia. Especialmente a mi hijo,

Juan Manuel Sanabria Fernández, porque ser mi razón de vivir y quién,

con su sonrisa, me ha motivado a dejar huellas,

para que él, siguiéndolas, obtenga mayores logros y se siga formando como un excelente ser humano.

A mí mamá María Stella Gómez Jiménez, por ser la mejor animadora en todos los retos que me propongo, por su empatía, por ser el mejor ser humano, por ser mi heroína.

A mí papá, Raúl Eduardo Fernández, por ser el mejor padre y un hombre ejemplar, cariñoso y gran motivador de los logros de mi vida.

A mí hermana, Angie Lizeth Fernández Gómez, por apoyarme, motivarme, ser mi mayor y mejor influencia, como mujer, como académica, como ciudadana. En fin, por ser mi mejor amiga.

Gracias a toda mi familia y amigos que siempre me acompañaron y me animaron a sentirme orgullosa de los logros que iba obteniendo.

A todos los profesores y profesoras que acompañaron este proceso, pero especialmente a mi tutora, Marieta Quintero, por ser una verdadera maestra, quien me guío con paciencia y valoró cada esfuerzo en este proceso.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN 6

2. JUSTIFICACIÓN..... 11

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 14

4. OBJETIVOS.....……...16

5. ANTECEDENTES..... 17

5.1. DESPLAZAMIENTO FORZADO……... 17

5.1.1 DESPLAZAMIENTO EN COLOMBIA……..……...…… 18

5.1.2 DERECHOS VULNERADOS…….……... 20

5.1.2.1 DESARRAIGO……...…….. 20

5.1.2.1.1 DERECHO A LA VIVIENDA DIGNA…….20

5.1.2.1.2 DERECHO A LA INCLUSIÓN……...……..21

5.1.2.1.3 DERECHO A LA FAMILIA……...……...23

5.1.2.2 DERECHO A LA PAZ…….....24

5.1.2.3 DERECHO A LA SALUD……..…….....25

5.1.2.4 DERECHO A LA NIÑEZ……..……27

5.1.2.5 DERECHO A LA PROTECCIÓN…….……. 29

5.1.3 EDUCACIÓN Y DESPLAZAMIENTO FORZADO……. 30

5.2. CÁTEDRA DE LA PAZ……...……..36

5.2.1 CONSTRUCCIÓN ……..36

5.2.2 IMPLEMENTACIÓN……. 38

5.2.2.1 ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ…….....40

5.2.3 COMPETENCIAS CIUDADANAS……...……...……. 40

5.2.3.1 COMPETENCIAS EMOCIONALES……...……....44

5.3 EMPATÍA……... 45

5.3.1 CAMPOS DE LA EMPATÍA……. 47

5.3.2 ENFOQUES……..……...47

5.3.2.1 ENFOQUE COGNITIVO…….……. ….. 47

5.3.2.2 ENFOQUE EMOCIONAL……...…....49

5.3.2.3 ENFOQUE INTEGRAL……...……....50

5.3.3 LA ESCUELA Y LA EMPATÍA…… 51

5.3.4 CARÁCTER PROSOCIAL DE LA EMPATÍA…… 53

6. MARCO TEÓRICO 55

6.1 CONFLICTO ARMADO 56

6.1.1 CAUSAS DEL CONFLICTO ARMADO……...……56

6.1.2 HECHOS VICTIMIZANTES……. 56

6.1.2.1 CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA……... 58

6.1.3 EDUCACIÓN Y CONFLICTO ARMADO……...…… 59

6.2 EMPATÍA……. 61

6.2.1. EMPATÍA DESDE STEIN…… 61

6.2.2 EMPATÍA DESDE RIFKIN……...…… 64

6.2.3 EMPATÍA DESDE CARPENA……...67

7. METODOLOGÍA.....73

7.1 ENFOQUE..... 73

7.2 DISEÑO: ……..... 74

7.3 SUJETOS DE ENUNCIACIÓN.....75

7.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....77

7.5 SISTEMATIZACIÓN……..... 83

8. RESULTADOS..... 84

8.1 DERECHO A TENER DERECHOS……..……..... 84

8.2 EL DESPLAZAMIENTO ¿UNA REALIDAD?……87

8.3 ¿QUÉ SIENTO? …….88

8.4 REPARACIÓN SIMBÓLICA……... 95

9. CONCLUSIONES..... 103

9.1 EMOCIONES ANTE EL DESPLAZAMIENTO FORZADO……...……... 103

9.2 RECONOCIMIENTO DEL HECHO VICTIMIZANTE…… 105

9.3 ENTORNOS PROTECTORES…… 107

9.4 SALIR AL ENCUENTRO DEL OTRO……...……108

9.5 EMPATÍA: APORTE A LA CÁTEDRA DE LA PAZ…….……...109

10. BIBLIOGRAFÍA.....112

11. ANEXOS……...122

CULTURA DE LA EMPATÍA EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO: UN APORTE A LA CÁTEDRA DE LA PAZ

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de una investigación que indagó sobre los procesos de empatía, comprensión, emoción y sentir en niños y niñas escolarizados frente al desplazamiento forzado de sus pares, víctimas de una sociedad permeada por la violencia y la injusticia social.

Esta propuesta pretendió, a través del currículo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente desde la ejecución curricular de la Cátedra de la paz, generar procesos de inclusión desde un enfoque empático y generador de espacios de paz en los cuales se reconozca el conflicto armado, la historia de diversos actores del conflicto y la violencia generada por los mismos con el fin de construir desde el aula dinámicas de reconocimiento del otro y la búsqueda de una sociedad justa y equitativa.

Para el desarrollo de esta investigación se realizó una revisión de antecedentes que buscó comprender los distintos ámbitos del desplazamiento forzado; sus causas, la vulneración de los derechos humanos, el reconocimiento de las víctimas y la importancia de integrar a los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado en las escuelas colombianas. De igual forma, en este apartado se abordó la Cátedra de la paz, su construcción e implementación en las escuelas, así como la incidencia de las competencias ciudadanas y su aporte a la cultura

de paz. Finalmente se analizó la empatía, sus campos de estudio, sus enfoques y la relación de la misma con la escuela y su carácter prosocial.

En esa misma línea, el marco teórico se desarrolló en dos capítulos. En el primer capítulo titulado I *Conflicto armado y escuela* —a partir de la investigación de la Unesco (2011), las nociones sobre el conflicto armado en Colombia y los hechos victimizantes que ocasiona el desplazamiento forzado—, se estableció la relación del conflicto con la educación, especialmente desde las directrices de la Cátedra de la paz para la formación de ciudadanos que reconozcan a sus pares y así, generar procesos de bienestar social. El segundo capítulo se abordó a partir de un análisis de la noción de la *Empatía* desde las teorías de Stein (1916), la fenomenología de la empatía de Stein (1916), la sociología de la empatía de Rifkin (2012), y los postulados de Carpena (2016) alrededor de la relación entre educación y la empatía.

Cabe resaltar que esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-interpretativo. El primero, permitió conocer, describir, sistematizar e interpretar con detalle el desplazamiento forzado, la forma como se manifiesta, el sentir y las percepciones de un grupo de estudiantes de tercero de primaria ante las dinámicas y el entendimiento del conflicto armado. Por su parte, el diseño descriptivo-interpretativo contribuyó a conocer el desplazamiento forzado de niños y niñas, así como su recepción en el entorno escolar a través de la caracterización sistemática e interpretativa de actividades.

La recolección de la información empírica se realizó por medio de talleres pedagógicos aplicados a niños y niñas entre siete y ocho años de edad en un colegio de la ciudad de Bogotá. Los resultados establecieron que existe un reconocimiento y apropiación de los derechos de niños y niñas escolarizados, así como también una capacidad para describir las emociones

vinculadas a la empatía, el desplazamiento forzado y frente a la vulneración de los derechos de los que fueron víctimas sus pares.

Finalmente, esta investigación concluyó que los niños y niñas se preocupan por los demás, reconocen el hecho victimizante del desplazamiento y lo que sucede después de este, reflejan su percepción de entornos protectores, conocen los derechos que existen en dichos entornos y son capaces de salir al encuentro del otro. De igual forma, los talleres muestran que, pese a su edad, los niños y niñas pueden desarrollar estas habilidades empáticas, especialmente con las víctimas del conflicto armado en Colombia y que la Cátedra de la paz puede potenciarlas en los entornos escolares.

2. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación pretende ofrecer un aporte a la Cátedra de la paz desde la empatía entre niños y niñas. La concepción de la empatía en el ámbito escolar ha estado circunscrita o enfocada únicamente a la relación docente-estudiante (cuestión que se evidenció durante la exploración de antecedentes) por lo cual, la relación entre estudiantes es un espacio de oportunidad para la formulación de propuestas que incluyan este enfoque como un aporte a la construcción de paz, el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos y la construcción de memoria.

Los métodos existentes y las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia del pasado reciente en Colombia centran su esfuerzo en niños mayores de ocho años, presumiendo que esta temática no puede ser abordada con quienes aún no tienen esa edad. Sin embargo, la realidad del conflicto ha llevado a que algunos niños y niñas padecieran directamente el conflicto armado a esa edad, incluyendo el desplazamiento forzado. De igual forma, teniendo en cuenta que un gran porcentaje de esta población infantil llega a nuevas escuelas, es imperioso que sus nuevos compañeros sean comprensivos y sensibles con esta realidad para mitigar el dolor causado y promover la reintegración de algunos de los derechos vulnerados.

A raíz del conflicto armado que ha vivido Colombia a lo largo de su historia, el desplazamiento forzado ha sido el que más víctimas ha dejado. Aún siguen llegando a las urbes campesinos, indígenas y afrocolombianos que salen de sus hogares de origen para salvaguardar sus vidas y las de sus familias, así como para alejarse del conflicto que sigue presente, especialmente en la parte rural del país.

Las familias que se desplazan a las ciudades por lo general han sido víctimas de otros hechos victimizantes como amenazas, el asesinato de alguno de sus miembros, despojos, extorsión, reclutamiento y violencia sexual, entre otras. Así, de los miembros de las familias, los más afectados a menudo resultan ser los niños y niñas, quebrantando sus derechos a la familia, a la protección y la paz.

No obstante, esta realidad se ha visibilizado y en 1997 se creó la Ley 387, "Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia." Esta ley propone algunas estrategias para integrar a esta población a través de rutinas que les permitan adaptarse y continuar con sus vidas. Entre esas estrategias se menciona explícitamente la importancia de acoger a los niños y niñas en la escuela para garantizar su derecho a la educación. A menudo los centros escolares son destruidos durante los ataques, por lo que los niños y niñas deben dejar de asistir o a causa del desplazamiento pierden contacto con la escuela.

Al llegar a un nuevo colegio, los niños y niñas que han sido desplazados son constantemente marginados, discriminados, ignorados, especialmente por sus nuevos compañeros e incluso por algunos docentes que no logran identificar cómo se sienten estos nuevos integrantes y, por lo tanto, el desconocimiento de lo ocurrido prolonga la vulneración de sus derechos, generando una sensación de desprotección y distanciándolos de un entorno en paz.

Por lo anterior, es importante que todos los integrantes de la comunidad educativa se sensibilicen frente a las problemáticas de otros, especialmente, de los niños y niñas que han sido víctimas del desplazamiento forzado. En el caso de sus compañeros, una relación

mediada por la empatía es fundamental pues son ellos con quienes pueden generar mayores vínculos y propender por la restauración de sus derechos.

Así mismo, es imperativo hablar del pasado reciente y del conflicto armado en todas las escuelas, aun cuando la población víctima de estos hechos no llegue a algunos colegios pues la realidad colombiana exige a toda la comunidad educativa estar preparada para poder acoger a cualquier nuevo miembro y para promover, gracias a la empatía, la activación de la defensa de los derechos de los más vulnerados.

Es por esto por lo que la Unesco reconoce que la forma más propicia para que cesen los conflictos, no solo en Colombia sino en todo el mundo, es a través de la educación. En este sentido, la educación debe ser de calidad, por ello, el gobierno debe garantizar la protección de las escuelas, brindar recursos y generar nuevas estructuras que permitan dar a las víctimas condiciones de dignidad.

Por tal razón, y para fomentar esta cultura de la empatía en niños y niñas de siete y ocho años, esta investigación presenta una propuesta pedagógica especializada en estas edades. Sus aportes pedagógicos a la educación para la paz están basados en la empatía desde dos perspectivas. En primer lugar, a través de la sensibilidad podrán aproximarse al dolor de otros y consolarlos y segundo, a través de la comprensión, por medio de la cual podrán dar razones de cómo garantizar la defensa del que está sufriendo, generando conductas prosociales. Con ello se busca promover la reparación simbólica, la reconciliación, la formación de resistencias ante este y otros hechos violentos asociados a la guerra (enfoque integrador).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para prevenir que más niños y niñas sigan siendo víctimas de la guerra, el Ministerio de Educación implementó leyes que incentivan la sana convivencia y la creación de espacios de paz, especialmente a partir de la constitución de 1991. A raíz de los diálogos entre el gobierno colombiano y el grupo armado FARC, se creó la *Cátedra de la paz* como herramienta obligatoria en todas las instituciones educativas del país (Ley 1732 de 2014), por ello, en el año 2016 se formularon las orientaciones y se inició la implementación en las escuelas.

En los acuerdos de paz se resaltó la importancia de hablar del conflicto armado en las instituciones educativas con el objetivo de fomentar una cultura de paz y una sana convivencia. Se esperaría que los niños y niñas repliquen en su realidad lo aprendido allí. A pesar de las expectativas sentadas en la implementación de esta cátedra, su implementación y la de otros referentes académicos, se ha aplicado a niños mayores de ocho años porque se presume que para otros de menor edad, el conflicto armado no es comprensible o porque puede ser traumático conocer la realidad de la guerra. Sin embargo, es necesario resaltar que cerca de la mitad de la población desplazada corresponde a población infantil.

Como consecuencia de lo anterior, el abordaje pedagógico de la cátedra se ha limitado a promover competencias ciudadanas como la democracia, la participación y el diálogo sin referirse de manera alguna a los impactos de la guerra. En las escuelas se ha utilizado como guía para impulsar el buen comportamiento, pero no para enfrentar las injusticias y las violaciones a los derechos humanos (Hernández, 2016). De ponerse en práctica con los objetivos para los cuales fue creada, existirían mayores transformaciones en el país.

En el caso específico del desplazamiento, los niños y niñas no cuentan con herramientas que les permitan acercarse a otros desde las emociones y generar lazos de solidaridad. No perciben que sienten sus compañeros que han sido víctimas, y, en consecuencia, no están preparados para acompañar esos sentires. De ahí la importancia de plantear como primer objetivo describir sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento forzado en la enseñanza de la Cátedra de la paz.

Por otro lado, los estudiantes de algunos colegios no conocen las implicaciones del conflicto ni las consecuencias en la población infantil, por ello no comprenden las dificultades por las que atraviesan sus pares, cuyos derechos han sido violentados. Es por esto que se planteó como segundo objetivo, develar modos de comprensión empática de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento, en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz.

Adicionalmente, la cultura colombiana sigue enseñando que consolar, acoger o expresar cualquier muestra de afecto, está relacionado con debilidad, así como se sigue reproduciendo la cultura de miedo a lo desconocido. Esto impide o dificulta la recepción adecuada y solidaria de nuevos compañeros. Por ello es importante transformar las estructuras culturales que restringen las manifestaciones empáticas.

Existe la intención política clara de que, al abordar las narrativas de víctimas, se pongan en tensión algunas concepciones políticas y sociales que ordenan la forma de relacionarnos como sociedad, es por ello por lo que la presente investigación busca dar cuenta de:

¿Cuáles son los atributos de la empatía en la sensibilización y comprensión del desplazamiento forzado, en niños y niñas víctimas del conflicto armado, que aportan a la Cátedra de la paz?

4. OBJETIVOS

Objetivo general

- Comprender los aportes de la sensibilización y comprensión empática ante situaciones de desplazamiento forzado en procesos de enseñanza de la Cátedra de la paz.

Objetivos específicos

- Describir sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento forzado en la enseñanza de la Cátedra de la paz.

- Develar modos de comprensión empática de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz.

5. ANTECEDENTES.

5.1 Desplazamiento

"Más allá de estas pérdidas materiales y culturales, las niñas, niños y adolescentes tienen pérdidas particulares: dejan amistades, juguetes, mascotas y un territorio que les permitía moverse. Pero en medio de la tragedia familiar o comunitaria, nadie se ocupa de esta situación. Elena recuerda su salida, a los cinco años, desde San Pedro de Urabá, en el noroccidente de Antioquia, y cómo en medio del ajetreo perdió unos carritos con luces en los que paseaba a sus muñecas"
(Comisión de la verdad: No es un mal menor, 2022,82)

Para dar cuenta del propósito de esta investigación, se analizaron algunos estudios orientados a comprender el desplazamiento, sus características, su relación con una cultura de la empatía y su incidencia en los procesos de educación. Se consultaron artículos e investigaciones acerca del desplazamiento que sirvieron como marco de referencia para el proceso de indagación. Entre ellas se encontraron investigaciones realizadas por organizaciones internacionales, las cuales buscaron dimensionar los alcances sociales y económicos que el desplazamiento acarrea y con ello, la visión sobre posibles aportes de países extranjeros en la construcción de la paz de Colombia. Así mismo, se resaltaron las leyes y organizaciones colombianas que han favorecido la protección de esta población. De igual forma, se hace un rastreo por diferentes investigaciones de pregrado y posgrado, con un enfoque teórico pedagógico, que dieron razón de la visión de todos los actores que están inmersos en la realidad de las escuelas (docentes, directivos padres y estudiantes), los cuales deben afrontar esta realidad.

En la minería de datos se identificaron tres subcategorías que profundizan la categoría de desplazamiento: i. Causas del desplazamiento en Colombia; ii. Derechos vulnerados a raíz

del desplazamiento forzado; iii. Población desplazada y su integración en las escuelas de Colombia.

Es importante señalar que según la ley 387 de 1997, el desplazamiento forzado se entiende como una migración que se da de manera forzada dentro del territorio nacional, implica abandonar el lugar de residencia y actividades económicas habituales porque la vida, la integridad física, la seguridad o libertad personal, la de la familia o ambos, han sido vulneradas o amenazadas por motivos como el conflicto armado interno, la violencia generalizada, violaciones masivas a los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario o cualquier situación que pueda alterar el orden público. Entendido así, podremos conocer con mayor detalle el desplazamiento forzado en Colombia.

5.1.1 Desplazamiento forzado en Colombia

Para hablar de desplazamiento es imperativo conocer las causas que lo promueven. Para la organización Watch List on Children and Armed Conflict (2011), hablar de desplazamiento forzado en Colombia implica necesariamente hablar del conflicto armado en el país, más específicamente del periodo de Violencia que según esta organización dejó un número aproximado de 300 mil muertes y desplazó a más de dos millones de personas, en su mayoría de las áreas rurales hacia las urbanas.

La investigación realizada por dicha organización (2011), indica que durante este periodo de Violencia surgieron grupos guerrilleros y paramilitares que pretendieron ejercer por cualquier medio el dominio del territorio. Estos grupos ilícitos ocasionaron diferentes agresiones contra la población entre las que se incluyen el asesinato de civiles, la tortura, la mutilación de cuerpos, ejecuciones en hogares, buses u hospitales, el uso indiscriminado de

minas antipersonales, ataques con explosivos (bombas instaladas en perros, mulas, carros y bicicletas manejadas por niños), detenciones arbitrarias, violencia sexual sistemática, toma de rehenes, saqueos, amenazas, hostilidades y ataques a blancos no militares como ambulancias, entre muchas otras violaciones a los derechos humanos. Sin embargo, a pesar de las anteriores manifestaciones de violencia, se reconoce que el desplazamiento forzado es la que más víctimas ha dejado.

Nova et al. (2015), reafirman lo anterior considerando además que la violencia en Colombia y el desplazamiento forzado son la resultante de la modernización del capital y por consiguiente, ubican las causas de esta problemática más allá de las fronteras nacionales. En este sentido, según Vanegas et al. (2011), hablar sobre el desplazamiento forzado en Colombia implica partir de la violación a múltiples derechos humanos y de una de las estrategias de violencia sociopolítica más utilizadas por los distintos grupos armados ilegales para mantener o ampliar el dominio del territorio rural mediante la expulsión de sus pobladores hacia los centros urbanos del país afectando particularmente a mujeres, niños y niñas.

Ejemplo de lo anterior se observa cuando Watch List on Children and Armed Conflict (2011) cita los datos proporcionados por Codhes (1999) que exponen algunos de los motivos del desplazamiento como las amenazas directas, el miedo, masacres y asesinatos, enfrentamientos militares, desapariciones, ataques armados, torturas y, por si fuera poco, los programas de fumigación de cultivos ilícitos. Debido a estos motivos, Colombia ocupa el segundo lugar de desplazamiento a nivel mundial (por lo menos 2.5 millones de personas) cifra superada solamente por Sudán.

Según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000), la población desplazada por el conflicto interno en Colombia suele asentarse en zonas como la frontera con Venezuela, la Costa Atlántica y la antigua zona de distensión (Caquetá, Cundinamarca, Guaviare, Huila, Meta, Putumayo y Tolima). En el mismo sentido, las ciudades que reciben mayor número de población desplazada con menores de edad son: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga, Cartagena, Montería, Barrancabermeja, Cúcuta, Sincelejo y Villavicencio. Otros municipios como Soacha, Bello, Girón, Malambo, Soledad, Tierralta y Apartadó también reportan un alto índice de población desplazada. Por tal razón, estos lugares tendrán que reconfigurar sus formas de relacionarse para apoyar a esta población.

5.1.2 Derechos vulnerados en los niñas y niñas a raíz del desplazamiento forzado

Si bien el desplazamiento forzado afecta a toda la población en esta investigación se dará mayor énfasis a los impactos generados por éste en la población infantil. Según Vanegas et al. (2011), el desplazamiento forzado propicia un número significativo de narraciones donde los niños y niñas reflejan un conjunto de experiencias y sentimientos asociados al conflicto armado y que pone en evidencia una amplia gama de situaciones que vulneran sus derechos fundamentales.

Para la organización Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) y la Comisión de la Verdad , los niños y niñas en situación de desplazamiento se enfrentan constantemente a una gran variedad de dificultades incluyendo la pobreza, la falta de acceso a educación y asistencia médica, tensión psicológica, explotación laboral, desintegración o separación familiar entre las que destacamos:

5.1.2.1. Desarraigo

Se refiere a la separación abrupta, no sólo del territorio sino de aquellos elementos vinculados como la vivienda, la identidad y la familia.

5.1.2.1.1. Derecho a una vivienda digna: Parafraseando a Bello (2001), el fenómeno del desplazamiento impide el derecho a una vivienda digna. Obliga a la población desplazada a cambiar sus formas de vida asociadas mayoritariamente al sector rural por las del sector urbano, paisajes diferentes que hacen especialmente difícil su adaptación a los nuevos entornos.

De acuerdo con Restrepo (1999), la población desplazada debe padecer el impacto de revalorar sus espacios de cotidianidad: lo rural, la casa, la escuela, el vecindario, el espacio público, los campamentos… lo que lleva consigo dificultades para reconstruir redes de solidaridad y de liderazgo. “Los peligros del bosque de Caperucita se han trasladado a la ciudad. El lobo feroz (llamado ahora violencia, inseguridad) está siempre en acecho” (Restrepo, 1999, p. 127). La mayoría de las víctimas nombra el miedo y el peligro ante la amenaza del entorno urbano que rompe los lazos afectivos con su entorno socioespacial. La intolerancia, la injusticia y la violación de sus derechos no culmina con el desplazamiento. La llegada a zonas marginales y de pobreza extrema está acompañada de nuevos factores de violencia como la lucha por un espacio físico para su asentamiento y la competencia con otros sectores de la población por el acceso a servicios públicos esenciales (energía, alcantarillado).

Siguiendo a Restrepo (1999), este fenómeno permite dimensionar las carencias infraestructurales de las ciudades en materia de salud, educación, vivienda y de espacio

público, agravadas por las formas de exclusión y discriminación que son propias de la pérdida de referentes de solidaridad de una sociedad en crisis.

5.1.2.1.2. Derecho a la inclusión: Hablar de la discriminación a raíz del desplazamiento implica necesariamente hablar del ocultamiento de la identidad de cada víctima. Dicho ocultamiento se percibe desde el cambio de las prácticas rurales a las urbanas, el señalamiento de sus rasgos físicos y su cultura, hasta la misma autoexclusión.

En primer lugar, la investigación realizada por Restrepo (1999) con los datos suministrados por los docentes de las escuelas estudiadas demuestra que el fenómeno del desplazamiento requiere un proceso de reconstrucción de la identidad no sólo física sino también de atención psicosocial y afectiva en todos los niños y niñas que componen la población escolar desplazada. La investigación evidencia intolerancia, competitividad, poca solidaridad, alta valoración racial del blanqueamiento que refuerza el poder y evita el reconocimiento y la pertenencia grupal y discriminación por la pertenencia rural, el género y el credo de la población desplazada.

En segundo lugar, Restrepo (1999) menciona que durante el proceso de acercamiento a los niños y niñas de procedencia afrocolombiana apreció a partir de sus dibujos, dificultades para vincularse con su identidad étnica y racial y un escaso sentimiento de pertenencia a su cultura. Esto se identificó en las complicaciones que tenían los estudiantes en retratarse y en valorar positivamente en ellos rasgos que los diferencian de los niños y niñas mestizos como el color de piel, su cabello, la forma de la nariz y la boca.

Como tercer elemento se menciona la autoexclusión. Para Nova et al. (2015) la identidad de los desplazados se interpreta a partir de dos corrientes: una que considera que

aquellos a quienes se pretende reivindicar y emancipar no parecen quererlo y, por el contrario, desean adaptarse al mundo al que llegaron y ser iguales a los demás; y otra que considera que las víctimas del desplazamiento recurren a la mimetización por razones de autoprotección, para adaptarse al medio al que han llegado, evitando la exclusión y el maltrato y sacrificando su identidad cultural.

Restrepo (1999) reafirmará lo anterior al ilustrar el mecanismo del desalojo y abandono de una identidad que se desvanece por las presiones, el hostigamiento y el entrecruzamiento de actitudes excluyentes y apoyar la resistencia contra el señalamiento excluyente, contra el temor al peligro de ser reconocido como desplazados y a favor de sentirse diferente ante los pares.

Como consecuencia, indica la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000), los menores, al igual que los adultos, también deben invisibilizarse al asentarse en una nueva población. Esto para pasar desapercibidos en medio de la pobreza, el hambre y la falta de oportunidades económicas y sociales por lo que a la desintegración familiar se suma la segregación. Por su parte, en los lugares de asentamiento de la población desplazada los menores son denominados como los “negros”, los “extraños”, los del “lenguaje raro”, los “desplazados” y en algunos casos son calificados como colaboradores de los actores armados. Incluso, en las zonas de arribo de población desplazada son comunes los comentarios que expresan prevención y alimentan la estigmatización tales como: “por algo sería que los expulsaron de su región”.

5.1.2.1.3. Derecho a la familia: La Consultoría para los Derechos Humanos y Desplazamiento (2000), insiste en que, frente al desarraigo, a la violación sistemática y reiterada de los

derechos fundamentales, a las situaciones sociales y humanas que ocasionan los hechos violentos y el conflicto armado, la estructura familiar se enfrenta a una situación que rompe con su cotidianidad, destruye los sueños y las ilusiones de futuro y aleja a los unos de los otros. La investigación de Watchlist on Children and Armed Conflict (2004, p. 16) citando a la Acnur, expresó su preocupación por el hecho de que las familias sean separadas durante los procesos de desplazamiento. Algunas madres incluso son forzadas a abandonar a sus hijos (en el caso de migrantes) que como consecuencia del desplazamiento interno deben dirigirse a países cercanos como Panamá para salvaguardarse.

Además, según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000) en muchos casos los niños desplazados han sido testigos de la muerte o desaparición de alguno de sus padres. De igual manera, es muy frecuente que alguno de los padres deba separarse de su núcleo familiar porque las amenazas y las intimidaciones ponen en riesgo su integridad física o la de su familia. Las secuelas que este tipo de eventos dejan en los menores se ven reflejadas en su comportamiento, en las relaciones familiares y sociales que establecen, en su desempeño escolar y en algunos casos, en los sentimientos de venganza con los que crecen.

Según Restrepo (1999), esa violencia a su vez ha agudizado otras violencias como la intrafamiliar y el castigo brutal a los niños y niñas. Esto se debe a que los factores asociados con la violencia política y territorial han dinamizado otras violencias más propiamente heredadas donde se constatan inequidad de género y la vigencia de formas de intolerancia y de falta de respeto por el otro. Estos modos de violencia supeditan por lo general a los niños y a las mujeres, ahondando en la cultura y los imaginarios que la rigen.

5.1.2.2. Derecho a la paz

Como bien lo expone la Consultoría para los Derechos Humanos y Desplazamiento (2000) cuando parafrasea lo establecido por la Constitución Nacional en el marco del derecho a la paz consagrado en el artículo 22: “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (CODHES, 2000, p. 179). Por tal motivo, el principal esfuerzo del Estado en general y del gobierno en particular, de los grupos armados al margen de la ley, de la sociedad civil y de la comunidad internacional debe estar encaminado no solo a la superación pacífica del conflicto mediante el diálogo y la negociación política, sino también a priorizar en las agendas a la infancia y a la juventud como premisa indispensable para una paz duradera y sostenible.

Sin embargo, a la par de esta afirmación, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000) también señala que a raíz del desplazamiento los derechos fundamentales de la infancia han sido poco resarcidos y que el hecho de no recuperar física, social y psicológicamente a los afectados por el conflicto constituye otra forma de prolongar la guerra y sus efectos sobre la población. Ejemplo de ello lo ofrece Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) cuando afirma que los actores armados (los grupos guerrilleros y paramilitares, las fuerzas armadas estatales y la Policía Nacional) han cometido actos de violencia y abusos esgrimidos por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y DIH contra los civiles, incluyendo niños y adolescentes y que quedan generalmente en la impunidad.

Sumado a esto, según la investigación de Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) los niños y niñas desplazados también deben lidiar con la contaminación causada por

las minas y las UXO (munición explosiva en estado de abandono). Los desplazados son particularmente vulnerables a morir o ser heridos por las minas cuando huyen de áreas minadas o regresan a ellas.

5.1.2.3. Derecho a la salud

Además de ser víctimas del fenómeno del desplazamiento, las familias, niños y niñas deben soportar el abandono del Estado en su capacidad para garantizar el derecho a la salud. Casos evidentes de esto lo constituyen la falta de acceso a información y a alimentación adecuada y sumado a esto, el aumento en los casos de VIH.

Con respecto al acceso a la información la investigación realizada por Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) menciona una encuesta realizada por Profamilia que reveló que las niñas y jóvenes desplazadas menores de veinte años no sabían que tenían derecho a servicios de salud y que un poco menos del 20% de las entrevistadas desconocía los beneficios de afiliarse al sistema nacional de salud.

Como segundo elemento, la alimentación que la población desplazada suele recibir es precaria o en muchas ocasiones, nula. Así lo asegura la Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) que, citando un estudio realizado por la OIM (Organización Internacional para las Migraciones), demuestra que, en seis departamentos con alto índice de población desplazada, casi la mitad de los hogares registraron una pérdida de peso en los niños. Adicionalmente según la misma investigación (2004, p. 19), los asentamientos conformados por desplazados muchas veces son señalados por grupos paramilitares de aparentemente ofrecer refugio a grupos guerrilleros por lo que bloquean los cargamentos de alimentos causando la muerte de niños por malnutrición.

Por último, Vanegas et al. (2011) resaltan que la atención psicosocial a la población infantil y adolescente desplazada en Colombia es precaria o inexistente, a pesar de que han sido testigos de hechos traumáticos de violencia.

5.1.2.4. Derecho a la niñez

Siguiendo a la organización Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) refiriéndose al Reporte Nacional de Desarrollo Humano en Colombia (PNUD) se estima un total de 219 mil hogares desplazados, lo que permite inferir que los niños y los adolescentes conformarían aproximadamente la mitad de la población desplazada del país. Esta cifra es cada vez más preocupante ya que, según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000), a raíz del desplazamiento muchos de esos niños son vinculados a algún grupo armado, lo que los obliga a dejar de lado su condición de niño o niña y la posibilidad de disfrutar de su infancia, el juego, la educación, la posibilidad de compartir con los suyos, aprender las labores propias del campo y las tradiciones de la familia campesina. Los menores vinculados al conflicto deben asumir una postura adulta a una temprana edad y cambiar los juguetes y los libros por los fusiles y la disciplina, a olvidarse de la familia y de los amigos. Deben, además, aprender los discursos propios de cada actor para asumir una postura "política". Todo lo anterior sin mencionar que en Colombia no se les está enseñando el valor de la vida a niños y niñas, dejándolos como receptores pasivos de rencores, intolerancia y la ausencia de solidaridad, ética y dignidad que los adultos han acumulado durante varias generaciones, contrario de lo que se pretende con la presente investigación.

La Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000) indica que existe un alto grado de responsabilidad compartida por todos los actores armados que han

involucrado a la población civil en el conflicto y han infringido el Derecho Internacional Humanitario, los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos de la Niñez. Estos han convertido a los menores en actores de sus estrategias, en objetivo de sus acciones y en la víctima principal de una confrontación que no distingue a combatientes de no combatientes, ni a adultas de niñas o niños.

Al respecto la investigación realizada por Watchlist on Children and Armed Conflict (2004) señala que existen claros vínculos entre el conflicto armado y el trabajo infantil. Por ejemplo, la mayoría de la mano de obra infantil en Colombia se enmarca en las peores formas de explotación a menores de edad según lo estipulado el Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT.

De igual forma, para la organización Watchlist on Children and Armed Conflict otros mecanismos por los que niños y adolescentes se convierten en víctimas de crímenes de guerra y de lesa humanidad son la invitación y la vinculación forzada para entrar a las filas de los grupos combatientes, el señalamiento como objetivos de guerra y la expulsión de sus hogares. Los cálculos sobre niños y niñas asociados con grupos armados en Colombia oscilan entre los 11 mil y 14 mil, ubicando al país en el cuarto lugar a nivel mundial con el mayor número de niños soldados después de Myanmar, Liberia y la República Democrática del Congo (2004, p. 30).

Además de la vinculación de niños, niñas y adolescentes a grupos al margen de la ley, también es preocupante la vinculación realizada por el Ministerio de Defensa. La investigación de Watchlist on Children and Armed Conflict cita el Acnudh, que menciona casos de niños forzados a ser informantes para sustentar la detención de líderes comunitarios

(2004, p. 34). También cita al informe de la Coalición, según el cual algunos niños son retenidos por las fuerzas armadas para ser interrogados en contravención de la legislación colombiana (Artículo 22, decreto 128) que estipula que estos deben ser transferidos al ICBF en un plazo de 36 horas.

Según Restrepo (1999, p. 29) este mapeo no aleja a Colombia de paisajes como los de Somalia, Ruanda, Angola, Kenia, Kirguistán, Etiopía, Djibouti y Tanzania donde se ha instalado la crueldad de la guerra. Allí miles y miles de niños inocentes han sentido el rigor de perder los atributos propios de su estado de desarrollo como el derecho a crecer libremente, a jugar, a prepararse para el futuro y a pertenecer a un tejido social-nacionalitario.

5.1.2.5. Derecho a la protección

De acuerdo con Restrepo (1999), el desplazamiento forzado hace que las condiciones y el sufrimiento de las víctimas sean mayores, donde gracias a las condiciones de desatención del Estado a sus problemas, son cada vez más graves. Ejemplo de ellos se ve reflejado en las respectivas secuelas para la población infantil, que es la población más vulnerable.

En este sentido, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000) indica que una responsabilidad del Estado consiste en proteger, en primer lugar, los derechos de los niños, las niñas y adolescentes durante conflictos armados pues constituyen el grupo poblacional más afectado. Las iniciativas oficiales entre 1995 y 2000 incluyeron al respecto una ley y tres documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social los cuales, para esas fechas, no incidieron de manera positiva en la población menor desplazada que siguió creciendo sin que se garantizara el pleno ejercicio de sus derechos fundamentales.

Al respecto la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000) advierte que la población infantil desplazada por la violencia no goza de una adecuada protección en el territorio nacional; existen discriminaciones raciales y culturales, de igual manera es estigmatizada debido a las actividades laborales o la filiación política de sus padres.

Además, en la investigación de Restrepo “Desplazamiento y escuela” (1999), se señala la construcción de la metáfora del “campamento" en la ciudad. El universo semántico construido bajo la lógica del campamento ubica a sus nuevos pobladores, los desplazados, como huéspedes que desconocen su destino y que ven a la ciudad como un lugar de paso y al Estado como un anfitrión precario que no procura seguridad ni confort a sus huéspedes.

Para la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, las características particulares de la población desplazada cuestionan la responsabilidad y legitimidad del Estado y plantean la obligación imperiosa de reparar sus derechos vulnerados, prevenir las causas que generan las migraciones involuntarias y, en todo caso, proteger a las víctimas del conflicto armado (2000, p. 168).

5.1.3 Desplazamiento y educación

Para esta investigación hablar de educación y desplazamiento sugiere exponer por un lado una interpretación de la educación como derecho vulnerado, y por otro, las medidas que se han procurado para resarcir dicho derecho.

Watchlist on Children and Armed Conflict hace relevancia a un estudio realizado por Codhes (1999) a propósito del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación

de desplazamiento. Este estudio estimó en 24.293 el número de menores en edad escolar que no ingresaron a la escuela por dificultades económicas, por falta de cupos escolares, de útiles y uniformes, por problemas psicológicos y de estigmatización. En el año de realización del estudio tan solo ingresaron 7.257 menores al ciclo escolar, muchos de los cuales probablemente no hayan culminado sus estudios, incrementando la cifra de deserción escolar. En este sentido, se estima que tres millones de niños entre los once y los diecisiete años no asisten a la escuela. Además de dichas cifras, es importante mencionar que en varias ocasiones la deserción es ocasionada por el miedo debido a que las escuelas son utilizadas como bases militares y centros de reclutamiento (2004, p. 5).

Como consecuencia del panorama anterior la investigación "Colombia: la guerra en los niños y las niñas" (2004), revela que los niños y niñas que logran asistir a la escuela pueden sufrir estrés, depresión y problemas de concentración debido al impacto del conflicto armado. A esto se suma el hecho de que los estudiantes, los profesores y las escuelas son blancos de ataques violentos. Igualmente, el informe "Niñez, Escuela y Conflicto Armado en Colombia" (2003) de la Coalición Colombia, recopiló casos específicos de ataques a escuelas, situaciones violentas que provocaron el cierre de estas y su uso como bases de operaciones militares o centros de reclutamiento. Sin embargo, se evidencia que a partir de 1997 esta situación comienza a cambiar y que organizaciones nacionales e internacionales empiezan a preocuparse por la educación de la población desplazada.

Siguiendo a la organización Watchlist on Children and Armed Conflict (2004), al hablar de educación algunas de las experiencias internacionales recomiendan establecer programas curriculares especiales referidos a tres aspectos fundamentales: la educación para la paz, la educación para el medio ambiente y la educación para la tolerancia. Esto con el fin

de recuperar una comunidad de confianza, prevenir el conflicto, estimular la resolución pacífica de conflictos, el cuidado ambiental y la tolerancia a la diversidad. Se esperaría que con estas recomendaciones cada escuela pública o privada realice un taller permanente para la construcción de la paz social nacional y donde sea posible construir la unidad y la identidad a partir de las diferencias que, hasta ahora, han sido la fuente y el origen del desorden interno y de la guerra ciudadana. En este sentido, la escuela debe estar tan preparada para los tiempos de paz como para los tiempos de la guerra.

Como un apoyo legal para este objetivo se cuenta con la ley 387 de 1997, para velar por el derecho a la educación, especialmente bajo circunstancias extremas y dolorosas y para humanizar dicho derecho mediante un trabajo pedagógico que les permita a las víctimas resignificar el círculo "normal" de su desarrollo afectivo, motriz, cognitivo, social, laboral y productivo cortado abruptamente por el impacto de la violencia. Para ello, esta ley decreta que el Ministerio de Educación Nacional debe adoptar programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento forzado.

Siguiendo la investigación realizada por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2000), dicha reivindicación de los derechos se ha buscado estableciendo conexiones entre lo contenido en el marco jurídico y la realidad particular de niños, niñas y jóvenes, pues es precisamente en la cotidianidad de los sujetos donde se pueden afincar sus derechos y construir procesos de democracia y convivencia pacífica. En este sentido, la investigación mencionada señala la importancia de una pedagogía sobre la Convención de los Derechos de la Niñez que se podría impartir dentro de una cátedra en la escuela. Ejemplo de este tipo de pedagogías se encuentra en la formación en las competencias

ciudadanas, y es gracias a estas prácticas, que podría insinuarse, que surge en el año 2016, la Cátedra de la paz en Colombia.

Según Ruiz en su investigación "Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D. Arbolizadora Alta". (2010), para alcanzar este propósito es importante tener como referente la inclusión educativa interpretada a partir de dos miradas: como el derecho a pertenecer a sistemas educativos de calidad, con la obligación del Estado de brindar las condiciones para ello; y como multiplicador de derechos y libertades. Este acercamiento disminuye la vulnerabilidad producida por problemas socioeconómicos, por el conflicto armado, por el desplazamiento y el desarraigo de buena parte de la población que propician la exclusión, la marginalidad y la inequidad.

La inclusión también puede realizarse en otros escenarios. Según Restrepo (1999), algunos espacios que se pueden aprovechar incluyen proyectos de aula, grupos musicales, restaurante escolar, escuela para padres, catequesis, proyectos ambientales, reciclaje, reforestación y ornamentación, conferencias, talleres, actos cívicos, charlas y convivencias. Así mismo, la inclusión puede favorecer un aumento en los cupos escolares, la puesta en marcha de currículos flexibles y apoyo a la formación de líderes comunitarios que contribuyan al fortalecimiento de los procesos educativos con la población desplazada.

Sin embargo, la aplicación de este tipo de proyectos de inclusión no es fácil. La investigación de Nova et al. (2015), revela que los Proyectos Educativos Institucionales - PEI, no establecen estrategias específicas orientadas a una atención pedagógica especial para los estudiantes desplazados, por lo que en pocos se pueden identificar perspectivas orientadas hacia el reconocimiento de las problemáticas y necesidades de los estudiantes víctimas del

desplazamiento forzado. A esto se suma la incapacidad por parte de maestros y maestras para abordar los conflictos, asunto que revierte en falta de comunicación, donde traducir en ofensa la crítica parece ser el modo más eficaz de asumir el conflicto. Esto refleja, por lo tanto, la implementación de prácticas homogeneizadoras y autoritarias que, en vez de contribuir en el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento, fomentan el desarraigo de esta población.

Esta observación dialoga con Restrepo (1999), quien evidenció en su trabajo con la Corporación para el Desarrollo Humano - Humanizar, que existen vacíos, inconsistencias y dudas en la comprensión del fenómeno del desplazamiento en la escuela. Tal vez la más grave de ellas sea la ausencia de las imágenes de los verdaderos actores de la guerra, ausencia reemplazada por las imágenes de una escuela homogenizante donde se fortalece el "desarraigo". Allí la incertidumbre, la exclusión, la intolerancia, la discriminación y la falta de oportunidades impiden preguntarse por alternativas que ayuden a reconstruir las relaciones materiales y simbólicas de los grupos desplazados con los nuevos elementos de una identidad unida al nuevo territorio. Y, por si fuera poco, la falta de claridad en los fines que persiguen las autoridades educativas de las regiones confirma la negligencia y falta de solidaridad que existen en las escuelas.

Para Restrepo (1999), la discriminación en las escuelas es común. En un primer momento son los mismos estudiantes los que llaman a los recién llegados "desplazados" y "desplazadas". Sin embargo, gracias a que los maestros rechazan el uso de esta palabra por considerarla excluyente con el paso del tiempo se evidencia un trato distinto por parte de los pares. En un segundo momento aparecen los docentes que, en su mayoría, al referirse específicamente al tema de la inclusión aluden a los estudiantes con dificultades cognitivas,

socioemocionales y con limitaciones físicas sin que se relacione este concepto con la población en situación de desplazamiento.

Sumado a lo anterior, Restrepo (1999) afirma que la escuela no ha construido un espacio para la elaboración del duelo. Es necesario reorganizar la escuela y el aula de clase para que sean espacios de producción de significados, donde se emprenda el camino para sanar el dolor y volver a soñar con el futuro. Deben ser espacios con condiciones para que maestros, maestras, niños, niñas y jóvenes desarrollen aprendizajes en contextos de convivencia escolar, considerando los sufrimientos causados por el fenómeno del conflicto armado, de la violencia y de las situaciones de desplazamiento.

Este propósito coincide con la invitación de Nova et al. (2015) sobre la importancia del juego para el trabajo con los niños, pues este permite que los niños y niñas relaten eventos traumáticos y los expresen en sus propias maneras simplificadas. En la investigación "El concepto del desplazamiento en niños y niñas" de Vanegas et (2015), se evidenció que, a través de didácticas diferentes, algunos estudiantes buscaban espacios para escuchar narraciones sobre mitos que expresaban elaboraciones simbólicas de lo sufrido sin que el maestro se percatara.

Por lo tanto, ante situaciones de desplazamiento la escuela se convierte en un lugar donde confluyen todas las necesidades y carencias de la población desplazada, por lo que el maestro se ve ante la alternativa de ser o no un mago que transforma las dinámicas de estética en procesos de orden simbólico que configuran una de las mejores terapias contra el miedo, contra el horror y contra las secuelas del abuso, "porque el río trajo a los desplazados que

llegaron con el rostro de terror e incertidumbre a pedir el asilo y la solidaridad" (Restrepo, 1999, p. 100).

En conclusión, las investigaciones analizadas en este apartado del desplazamiento dan razón de las múltiples violaciones de derechos de las que son víctimas los niños y niñas que han sufrido el desplazamiento, las cuales son posibles combatirlas si se tienen en cuenta las perspectivas de todos los actores que confluyen en el ámbito escolar: el docente, los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado y en especial, los compañeros que los acogen en ese entorno. Estas diferentes posturas serán eficaces en la medida que se promueva la empatía en la escuela.

5.2. Cátedra de la paz.

La Cátedra de la paz en Colombia es un espacio implementado recientemente en las escuelas, por lo que son pocas las investigaciones estrechamente relacionadas con esta cátedra. Sin embargo, las investigaciones analizadas para realizar la minería de datos reconocen la importancia que las competencias ciudadanas han tenido en la construcción de espacios pacíficos y democráticos desde las escuelas y la búsqueda de la paz del país. Por lo tanto, aunque no es propósito de la presente investigación promover las competencias ciudadanas, se considera relevante reconocer que esta comparte elementos con la cátedra y con los objetivos de esta investigación: la construcción de una cultura de paz estable y duradera desde las escuelas para todos los colombianos y colombianas.

Para comprender este eje se analizará la construcción de la Cátedra de la paz y cómo se ha implementado en las escuelas considerando específicamente las orientaciones que ofrece el MEN. También se realizará un breve recorrido sobre la incidencia de las competencias ciudadanas en las escuelas y cómo ellas han aportado a la cultura de paz.

5.2.1 Construcción de la cátedra

Para iniciar con este apartado, es importante recordar que la Cátedra de la paz surge en el marco de los Acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC en 2014. En la agenda de estos acuerdos se concretó la importancia de la construcción de una paz estable y duradera desde la escuela. A raíz de esto, se decretó la ley 1732 de 2014 que establece la Cátedra de la paz de manera obligatoria para todas las instituciones educativas del país y para todos los grados escolares. Dicha ley también indica su objetivo: crear y fortalecer espacios de reflexión relacionados con la convivencia pacífica y la cultura de paz en Colombia.

Nueve meses después de la aparición de esta ley, el Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 1038 del cual se retoma para la presente investigación el artículo segundo que robustece el objetivo de la cátedra “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible” (2015). También es importante mencionar que el artículo tercero indica que, para la implementación de la cátedra, el currículo se puede adscribir en alguna de las siguientes áreas fundamentales: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Ética y Valores Humanos.

Igualmente, el decreto mencionado, en su artículo cuarto, señala la estructura y los temas sugeridos para la implementación de la cátedra, precisando que de los doce temas la escuela solo debe determinar dos. Entre ellos se encuentran temas que ya se venían manejando en la escuela en compañía de las competencias ciudadanas. Esto sugiere que existe una desconexión entre la cátedra y el contexto histórico contemporáneo, aunque tal desconexión no implique que algunos de los temas sugeridos no sean necesarios. Nueve de los temas sugeridos son: desarrollo sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, dilemas morales, proyectos de impacto social, proyectos de vida y prevención de riesgos. Los tres temas restantes que sí corresponden al contexto histórico actual y que dan respuesta a la historia del conflicto del país son: historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, memoria histórica y justicia y derechos humanos.

Entre las consideraciones que menciona este decreto se resaltan algunos derechos y leyes establecidas en la Constitución Política de Colombia, entre estos el derecho a la paz (art. 22) y el estudio de la Constitución política (art. 41). Además de lo establecido en la Ley General de Educación de 1994: “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (art. 14, lit. d).

Finalmente, el Decreto 1038 indica que la Cátedra de la paz se debe articular con otras instancias que tengan competencias similares, como el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620 de 2013) y los Estándares

Básicos de Competencias Ciudadanas que aportan a la formación de una ciudadanía para la participación democrática, la convivencia pacífica y el reconocimiento y respeto de la diversidad (Ley 115 de 1994).

5.2.2 Implementación de la cátedra

Para la presente investigación se analiza la *Guía de implementación para la Cátedra de paz*, desarrollada por la editorial Santillana en 2016. En ella se perfilan los postulados que promoverán el concepto de paz en dicha cátedra. Así, a partir de Fisas (1998) el documento señala que hablar de paz implica:

> El desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural, que están implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz (Cruz, et al, 2016, p.4)

Esta afirmación demuestra una apuesta activa para la construcción de paz contraria a las formas pasivas que pretenden las competencias ciudadanas como se evidenciará más adelante.

En la Guía, al igual que en las *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (2016), es citado Galtung, quien asume la paz no como la desaparición de guerra, sino como disminución de todo tipo de violencia. Esta paz será la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural. La paz también es la condición para que los conflictos

puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta. De esta manera, creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma creadora y positiva, reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo. Otra definición de paz que se plantea en la Guía (2016) la presenta Jares (1999), quien la relaciona con los conceptos de justicia social y desarrollo sin desligarla de los derechos humanos y la democracia.

Estos conceptos están muy ligados a los objetivos de la presente investigación pues fijan un camino específico hacia la cultura de paz enmarcado en la aplicación de los derechos humanos desde una pedagogía liberadora y no pasiva, como la que se pretendía con las competencias ciudadanas.

5.2.2.1 Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la paz

El Artículo 6 del decreto 1038 indica que el Ministerio de Educación Nacional proporcionará los lineamientos y estándares pedagógicos que guiarán a los docentes en la ejecución de la Cátedra de la paz. Para ello, en el año 2016 se emitieron las "*Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*". Estas orientaciones especifican el contexto histórico de donde surge la cátedra, además plantean su sentido desde la formación ciudadana, por lo que especifican su avance a partir de los estándares de competencias ciudadanas que se han trabajado en las instituciones educativas desde 2004.

5.2.3 Competencias ciudadanas

Hablar de las competencias ciudadanas implica realizar un breve recorrido conceptual que las defina pues ellas, al igual que la Cátedra de la paz, buscan estrategias para implementar desde la escuela para la sociedad en general, una convivencia pacífica. La minería de datos alrededor de este concepto arrojó referentes importantes para su análisis: cómo se han implementado las competencias ciudadanas en la escuela y qué relación han tenido con las emociones.

En este sentido, según Castañeda (2016) la ciudadanía, según el enfoque de capacidades, sobresale el cívico republicano pues este argumenta que los individuos sólo pueden reconocer su identidad, sus intereses individuales y sus derechos a través de la deliberación sobre el bien común. Esto quiere decir que en los sujetos existe una preocupación por el otro, por el desarrollo de lo público y una apuesta por el bien común, elementos vinculados a los propósitos de la presente investigación y su relación con la empatía.

Fernández (2014), resalta la definición de Herman Van Gunsteren quien considera la ciudadanía como una “práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, en el proceso de definir cuáles son los problemas sociales comunes y cómo serán abordados” (Fernández, 2014, p. 13). De igual forma, explica que para la existencia de procesos de ciudadanía se deben garantizar la seguridad y la asistencia social así como el acceso al conocimiento y a la cultura de los individuos. Retomando a Castañeda (2016), según Van Gunsteren la ciudadanía es una respuesta a dos preguntas: quién soy yo y qué debo hacer, ambas referidas a la esfera pública en sus dos dimensiones:

la autoridad pública formada por los ciudadanos mismos y el posicionamiento de los mismos sobre la ciudadanía (Castañeda, 2016, p. 84).

Al mismo tiempo, Gutiérrez (2009), citando a Morán (2013, p. 3) define al ciudadano como un sujeto de derechos que conoce y exige unos mínimos: el derecho a una vivienda, a la alimentación, a la educación, a la salud, al trabajo, a la justicia y a la libertad; es decir, el derecho a una vida, a una existencia digna. Estos mínimos, reafirma Restrepo (2006), convierten al sujeto en político y social pues a través de la puesta en escena de sus facultades morales y sus capacidades mentales se posibilita el pensamiento, la deliberación y la elección. Para Gutiérrez (2009) estas facultades buscan no un bien individual, sino el bien común o colectivo, pues es a través de la relación con otros que el individuo adquiere la categoría de ciudadano, condición que le permite considerar a los demás como iguales y libres y distinguir la esfera privada para encarnar su función o rol en la vía pública. Esta interpretación resalta la urgencia de reconocer a los individuos desplazados como ciudadanos y de reconocer sus derechos por los que no han sido víctimas directas del conflicto armado.

Para que lo anterior pueda recrearse en la vida real según Castañeda (2016), el Estado debe erigirse como protector del ejercicio ciudadano cumpliendo cuatro compromisos: ser garante de paz, garante de la libertad, agencia protectora y expresión de la voluntad general. Para garantizar esta función, el Estado debe convertir dichos compromisos en una ley pública de conocimiento generalizado que asegure lo pactado y permita demandar y reclamar su inmediato cumplimiento siempre que se vulnere. Sin embargo, para el momento en el que la presente investigación abordó el estudio de la categoría anterior *El desplazamiento*, evidenció que el Estado colombiano no ha cumplido con su función protectora de la población

desplazada pues no la ha reconocido como parte de la ciudadanía ni sujeto de derechos y, por lo tanto, le ha impedido exigir sus derechos de manera eficaz.

Sumado a lo anterior y siguiendo a Castañeda (2016), aparte de contemplar al ciudadano como un sujeto de derechos es igual de importante reconocer su búsqueda de la felicidad, la cual también debe ser garantizada por el Estado. La felicidad entendida como búsqueda del buen vivir es posible cuando el sujeto puede expresar de manera libre sus emociones y sentimientos. Esta apertura permite que el sujeto se sienta parte de una comunidad y participe en ella, por ejemplo, a través de la construcción colectiva de las normas de su comunidad, las cuales, al haber participado en su construcción y entender su lógica las podrá cumplir con mayor probabilidad.

Gutiérrez (2009) citando a Cortina (1997), indica que es importante concebir la ciudadanía en contexto como producto de la experiencia, de la capacitación, de la formación y de la interacción entre individuos, familias, grupos y organizaciones de diversa índole, presentes en la sociedad, en temporalidades y lugares diversos, esto es lo que permite construir y fortalecer esa ciudadanía y rectificando que “ser ciudadano se aprende” (Cortina, 1997, p. 219). Los ciudadanos no nacen, en criterio de Naranjo (2006), se hacen, se forman.

Según Restrepo (2006), el trabajo en contexto es necesario para la formación ciudadana pues en él se entretejen complejidades cotidianas marcadas por el desacuerdo, la división y el enfrentamiento. Siguiendo con el trabajo realizado por Jesús Martín-Barbero, en “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”(2003), dicha complejidad, son las que se fortalecen en las competencias culturales, y en palabras de Barnett en su trabajo “Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior

y la sociedad" habla sobre ellas, mencionando que son "capacidades y virtudes humanas generales, que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas virtudes" para una sociedad mejor.

Para promover la práctica de estas competencias según Yori (2007), puede ser válido remitirse a algunos de los atributos señalados en las competencias ciudadanas, por ejemplo: el pluralismo y la capacidad de respetar la identidad de los ciudadanos. También puede observarse la consistencia de las competencias ciudadanas con los principios establecidos en los derechos humanos y en valores democráticos como la autonomía, la libertad, la igualdad, la justicia y la equidad. En este sentido, las competencias ciudadanas se enmarcan bajo una perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos puedan ser vulnerados, tanto por las propias acciones como por las acciones de los otros. Se esperaría que estas prácticas en realidad puedan contribuir a la promoción de los derechos de todos, en especial los de la población desplazada.

Sin embargo, para Hernández (2017), aunque las competencias reconocen el papel que la vida práctica tiene para su desarrollo, en realidad buscan blindarnos de las contingencias de la vida humana ofreciéndonos herramientas y habilidades para proteger los derechos fundamentales de toda posible vulneración, propia o ajena, en el marco de la pluralidad y la diferencia. Si el centro de tales derechos son las personas, entonces aceptamos que las competencias ciudadanas protegen de algo que no se ha mencionado pero que en esta investigación postulamos: el mal. Lo anterior equivale a afirmar dos cosas: primero, que las competencias ciudadanas buscan evitar que seamos transgresores de lo que consideramos

una vida buena para todos; segundo, que son una estructura-dispositivo de habilidades y herramientas que escamotean un elemento fundamental en la formación moral, y dada su relación, para la ciudadanía de los seres humanos: el mal.

5.2.3.1 Competencias emocionales

Según Chaux et (2005), promotor de las competencias ciudadanas para el MEN, las competencias ciudadanas tienen relación con el desarrollo moral, que se define como el avance cognitivo y emocional que permite tomar decisiones con mayor autonomía y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común.

Para la enseñanza de la inteligencia emocional por lo general se llevan a cabo actividades alrededor de dilemas morales, herramienta pedagógica diseñada por Kohlberg y entendida como relatos cortos que incluyen una serie de circunstancias que requieren tomar decisiones. Para esto, el individuo debe utilizar sus saberes morales establecidos en la escuela y el hogar para afrontar los problemas presentados y que reflejan los que se producen en las relaciones interpersonales. En otras palabras, el individuo debe intercambiar argumentos en favor o en contra del comportamiento de los personajes implicados en el dilema y al mismo tiempo, valorar la posición de los otros, sus justificaciones y diferenciar la calidad de los argumentos propuestos.

No obstante, las competencias emocionales tampoco han logrado el objetivo de sensibilización esperado en la población estudiantil pues como menciona Hernández (2017), solo han procurado protegernos de un mal en lugar de promover competencias de resistencia que contribuyan a la exigencia de los derechos humanos y estructuras sociales más equitativas.

5.3 Empatía

Para dar cuenta del propósito de esta investigación se analizaron algunos estudios orientados a comprender la noción de empatía; sus características, sus campos de estudio, su relación con la conducta prosocial y su incidencia en los procesos de educación. Son artículos e investigaciones que sirvieron como marco de referencia para el desarrollo del proceso de indagación. Se identificaron cuatro subcategorías para entender mejor la categoría de empatía: i. campos de estudio, ii. enfoques, que contiene la ambivalencia entre lo emocional y lo cognitivo, iii. relación entre empatía y escuela y iv. el carácter prosocial de la empatía.

5.3.1. Campos de estudio

Es común relacionar el concepto de empatía con "ponerse en los zapatos del otro", pero es mucho más complejo. A partir de la década de 1950 surge la preocupación por estudiar los elementos que componen la empatía desde diferentes campos disciplinares. Esto dio lugar a una gran cantidad de aproximaciones y, por lo tanto, a no encontrar un único concepto sobre empatía. Así lo hacen saber las investigadoras Muñoz y Chaves quienes sostienen: "Estos estudios, desde diversos campos disciplinares, no consolidan un sentido unívoco del concepto de empatía; aún persisten las diferencias, lo que implica que, el mismo término, recibe una definición distinta según el enfoque teórico desde el cual se analice" (2013, p. 124).

Para Muñoz et al. (2013, p. 131), en esta época surgió una ambivalencia en las formas de entender la empatía. Por un lado, se encontraban quienes entendían la empatía como un proceso únicamente cognitivo y por otro, aquellos que la veían como un proceso afectivo. Para la época surgieron varias investigaciones que validaban más el primer enfoque. Esto lo

podemos notar desde la teoría evolucionista, a modo de ejemplo, la cual entendió la empatía como un elemento importante para la supervivencia relacionado con el cuidado mutuo entre especies para salvaguardarse de los depredadores. A lo anterior se suman las investigaciones desde las neurociencias y con ellas, el descubrimiento de las neuronas espejo, las cuales cambiaron por completo la percepción que se tenía de la empatía pues se comprobó que es a través de ellas que se reconocen y comprenden las situaciones y emociones por las que atraviesan los demás. A través de diversas investigaciones, comentan Muñoz y Chaves (2013), los neurocientíficos evidenciaron que los seres humanos estamos equipados biológicamente para ser empáticos como una estrategia de supervivencia que permite construir lazos sociales. En esta medida la empatía nos facilita acercarnos a otros, comprender y sentir como ellos.

Posterior a las posturas evolucionistas y neurológicas citadas por Muñoz et al. (2002), en *"La empatía: ¿un concepto univoco?* aparecen las investigaciones del campo psicológico en torno a este concepto. Una de sus propuestas es la inteligencia emocional, entendida por Salovey y Mayer, a quienes cita Muñoz, como la "habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás" (Muñoz et al. 2002. P. 135)

Hasta aquí podemos observar el camino que ha recorrido el concepto de empatía desde las miradas evolucionista, neurológica y psicológica, miradas estrechamente relacionadas con la cognición que, como se observará a continuación, constituye uno de los tres enfoques que se ha encargado de su estudio.

5.3.2. Enfoques de la empatía

Como señalan Chlopan et al. (1985) citados por Fernández, los enfoques de la empatía debaten si la empatía consiste en "ponerse mentalmente en el lugar del otro" o si se refiere a "sentir la emoción de forma vicaria" (2008, p. 284). Ante esta dicotomía aparecen en principio dos grandes enfoques: el cognitivo y el emocional. Posteriormente, en la década de 1990, aparecerá un nuevo enfoque que integrará elementos de los anteriores. Será objetivo de este texto develar la importancia de cada uno de estos.

5.3.2.1. Enfoque cognitivo

Como lo expresó Köhler (1927) citado por Davis (1996), este enfoque indica que la empatía es la encargada de comprender los sentimientos de otros. También puede ser entendida como una forma de imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro (1996, p. 284). A partir de estas definiciones, surgió el interés por comprender la mente para tratar de explicar y predecir el comportamiento del otro o del sujeto ante alguna situación específica, tal como lo menciona Hogan (1969).

Para comprender este enfoque, según Muñoz y Chaves (2013) se debe tener en cuenta dos elementos fundamentales: Toma de perspectiva y Fantasía. El primero, según Mead (1934), se refiere a la forma de comprender las situaciones de daño, sus intenciones y las alternativas posibles para superarlas. A este elemento también se le conoce como adopción de perspectivas (*roletaking*) promovido por Dymond en 1949. El segundo elemento, la Fantasía, propone Davis (1980), se relaciona con las formas de representarse en diferentes situaciones sociales identificándose con personajes de ficción. Años más tarde, teniendo en cuenta estos elementos Gallagher y Frith (2003) plantean la "Teoría de la mente".

De acuerdo con Tirapu-Ustárro et al. (2007), la teoría de la mente cuenta con cuatro niveles de expresión. El primero se refiere al reconocimiento facial de emociones y que tiende a relacionarse con emociones negativas como el miedo, la ira, la rabia y la tristeza. Un segundo nivel se relaciona con las creencias, las cuales establecen un orden lógico en las acciones de otros y tienden a influir en los resultados de aquellas acciones que no se pueden ver. El tercer nivel corresponde a las comunicaciones metafóricas y las historias extrañas donde se pueden incluir las ironías y las mentiras. Este nivel revela la capacidad de comprender las palabras y acciones en un contexto específico. El cuarto y último nivel, denominado "Meteduras de pata" indica la capacidad para comprender situaciones sociales complejas en las que la persona debe ponerse en el lugar de los diferentes protagonistas (elemento estrechamente relacionado con la fantasía descrita en el párrafo anterior) (2007, p. 138).

A partir de esta descripción, Muñoz y Chaves concluyen que la empatía es un componente de las habilidades interpersonales y que puede definirse como la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros. Por este motivo se la considera como un componente humano netamente cognitivo (2013, p. 187).

5.3.2.2. *Enfoque emocional*

Para hablar del enfoque emocional, Wispé (1986) cita a Adam Smith (1757) cuando este explica los sentimientos morales y menciona la capacidad humana de sentir compasión ante el dolor o miseria ajena, por lo que, gracias a la imaginación, el ser humano se puede poner en el lugar de otro.

Según la investigación de Fernández (2008), esta perspectiva fue retomada en el siglo XX entre las décadas de 1970 y 1990, empezando por Stotland (1969) quien consideró la empatía como “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (1969, p.272). Stotland introduce el elemento de afecto compartido o sentimientos vicarios a la noción de empatía. Este elemento también fue estudiado por Mehrabian y Epstein (1972), a quienes menciona Fernández et al.(2008) quienes entendieron la empatía como “una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas, es decir, sentir lo que la otra persona siente” (Fernández, 2008, 285). Posteriormente, Hoffman (1987) mencionó la empatía sobre la respuesta afectiva como la más apropiada para entender el sufrimiento ante la situación de otra persona. En esa misma línea y de manera más reciente Batson (1991) describió la empatía como la serie de sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona y la conciencia del sufrimiento de esta.

Estudiando estos autores, Davis (1980) refiere que el enfoque emocional cuenta con dos elementos: la angustia empática y la aflicción personal. El primero se propone experimentar sentimientos de compasión y preocupación por los demás y el segundo se plantea la ansiedad que se siente al ser testigo del dolor o suceso desagradable para otro. Este enfoque tiene como eje cardinal la perspectiva situacional, entendida como la situación particular que contiene elementos de contexto singulares. La importancia de esta perspectiva se basa en que resalta el altruismo y sentimientos como la angustia ante el dolor del otro y la experimentación de emociones como el miedo, la tristeza, la rabia, la ternura y la alegría como respuesta ante el dolor.

En conclusión, según Muñoz y Valdés (2013), este enfoque reconoce la capacidad de experimentar sentimientos y emociones de otros teniendo en cuenta su afectación, por lo que, ante el dolor de otros, percibe la generación de sentimientos de ayuda. Esta definición, de nuevo, deja de lado el aspecto cognitivo de la empatía, y la entiende como una emoción que solo es comprensible ante la presencia de estímulos situacionales concretos.

5.3.2.3. Enfoque integral

Este último enfoque es presentado por Davis (1980) como aquel que contiene elementos de los enfoques anteriores. Por un lado, tiene en cuenta la toma de perspectiva (capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria) y por otro, la preocupación empática (reacciones afectivas al compartir su estado emocional que producen emociones como alegría, tristeza, miedo, rabia o ansiedad, ante las necesidades de otros). Al reconocer que la empatía posee componentes cognitivos y afectivos se asume la posibilidad de que estas habilidades pueden enseñarse y aprenderse. A este enfoque también se le conoce como enfoque multidimensional; un enfoque integral que se ha promovido en procesos de conducta prosocial y educación (educación emocional, competencias ciudadanas e historia empática).

5.3.3 Escuela y empatía

Para hablar de la relación entre la escuela y la empatía es necesario mencionar tres elementos que se han venido construyendo desde la década de 1990: la inteligencia emocional, las competencias ciudadanas y la historia empática.

El concepto de *inteligencia emocional* como lo mencionan las investigadoras Muñoz y Chaves (2013), se introduce a partir de 1990 y es popularizado por Goleman (1995). Este concepto ha sido estudiado y aplicado por Mayer y Salovey (1997), quienes lo clasifican a partir de cuatro capacidades: la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. Estas capacidades nos permiten observar cómo se relacionan la inteligencia emocional y el enfoque integrador de la empatía: la inteligencia emocional se desarrolla a partir de elementos tanto cognitivos como emocionales.

El segundo elemento, *las competencias ciudadanas* es estudiado por Ruiz y Chaux (2005), quienes identifican la importancia de la empatía en las competencias ciudadanas por su relación con las competencias emocionales, entendidas como las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. Así se acogen al Ministerio de Educación Nacional (2003) cuando indica que las competencias emocionales, como parte de las competencias ciudadanas, son indispensables en el contexto escolar pues el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes debe garantizar que ellos adquieran las capacidades para comportarse adecuadamente en medio de la sociedad, es decir, que actúen en el marco de los deberes y derechos que tienen como ciudadanos, que reconozcan y valoren la existencia de otros con las mismas garantías y obligaciones que los cobijan.

El tercer elemento, *la historia empática*, parte del modelo de las dimensiones de Davison (2012), quien propone abordar el aprendizaje de la historia desde una serie de dimensiones afectivas y cognitivas para generar un conocimiento significativo. La primera dimensión contempla la “mentalidad abierta”, definida como la disposición a entender otros puntos de vista; la “compasión” referida a ser sensible y tolerante con otras personas y la

“imaginación” que ayuda a los estudiantes a recrear el pasado. En la dimensión cognitiva resalta tres elementos: la búsqueda de evidencias para contrastar diversas teorías sobre el pasado; la búsqueda de perspectivas múltiples, que consiste en interpretar el pasado a partir del análisis de diversos puntos de vista; y la tercera, evitar el presentismo, es decir, interpretar las creencias y comportamientos de los personajes históricos dentro de su contexto.

Igualmente, según la investigación realizada por Doñate y Ferrete (2019) se puede observar cómo la empatía histórica no solo puede utilizarse para dinamizar y mejorar el aprendizaje de la historia, sus implicaciones también abarcan el desarrollo cívico y emocional del alumnado, permitiendo reconocer los elementos de la empatía para tales fines.

Precisamente, el investigador y docente Guillén (2016) indica que la ejecución de los modelos mencionados permite comprobar que la asignatura de Ciencias Sociales puede ir más allá de ejercicios de memorización y conseguir que los alumnos piensen, reflexionen y desarrollen valores sociales como la empatía. Algo en lo que se debe insistir si queremos que en nuestras aulas se formen ciudadanos críticos e introspectivos y con mayor capacidad para comprender a los demás.

5.3.4. Carácter prosocial de la empatía

Este cuarto elemento es desarrollado por Wispé (1986) quien, citando a pensadores como Leibniz y Rousseau, señala la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos. La empatía, gracias a sus componentes afectivos y cognitivos, promueve la conducta prosocial: percibir las emociones de otros genera acercamientos, encuentros, conexiones y lazos sociales. Igualmente, promueve la cooperación, convivencia, altruismo, ayuda y cuidado.

Como lo expresan las investigadoras Muñoz y Valdés (2013), como aporte a la conducta prosocial la empatía evita el daño de otros, concilia sobre la diferencia, propicia el perdón, la toma de decisiones autónomas y el acuerdo de beneficios mutuos. Además, favorece la generación de la conducta prosocial, de procesos imaginativos, de flexibilidad mental, creatividad, aceptación, adaptación y comprensión de las consecuencias, favorece la intuición, la responsabilidad y la autorregulación cognitiva y emocional. Todo esto nos demuestra la importancia de trabajar la empatía en la escuela, pues contiene elementos y enfoques que los niños y niñas que han sido víctimas del desplazamiento requieren para involucrarse con otros, para generar lazos de amistad y especialmente, para superar el daño vivido.

Para concluir con esta relación entre los aspectos prosociales y la empatía, es relevante mencionar la importancia de la comunicación como facilitadora de este vínculo. Este aspecto coincide con las investigaciones de Rabazo (1999), quien a la conducta prosocial agrega las habilidades para la resolución de problemas cotidianos y que requieren de la comunicación positiva. Como todo proceso de comunicación, la empatía implica un juego entre emisor y receptor en la escucha activa y la claridad en la expresión son vitales. Dichos elementos están presentes en actos comunicativos verbales y no verbales. En estos términos, la empatía estaría implícita en la escucha, en la intención frente al mensaje recibido y en las acciones que surgen como respuesta al acto comunicativo, generando un clima que posibilita el encuentro humano (Rabazo, 1999, p. 133).

6. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta la evolución del concepto de paz, ya no solo vista como ausencia de guerra, la Educación para la paz, parafraseando a Fisas (2005) propone una nueva forma de responsabilizarnos y movilizarnos ante las injusticias, promoviendo con ello la reducción de cualquier tipo de violencia física, cultural y estructural, donde la empatía promoverá la oportunidad de crear y de entretejer redes de encuentro, comunicación e intercambio, tal y como se demostrará en la presente investigación.

En este sentido, a continuación, se exponen las consecuencias políticas, económicas y sociales que deja el conflicto armado en los países; así como el hecho de no llevar la "Educación para la paz" propuesta por Fisas (2011) a las escuelas. Y se presentan las ventajas de promoverla, especialmente cuando se emplea un enfoque empático.

6.1 Conflicto armado

De las violaciones a los derechos humanos registradas en Colombia, el desplazamiento forzado es el que tiene el mayor número de víctimas en nuestro país. Esto se puede comprobar en el Registro Único de Víctimas (RUV, 2021), en donde a la fecha, 8.137.396 de las 9.146.456 víctimas del conflicto armado colombiano son víctimas de este hecho. De este gran número, un porcentaje elevado corresponde a niños y niñas que llegan a las escuelas, esperando la reparación integral.

Por esto, cuando hablamos del conflicto armado también es necesario hablar de los conflictos bélicos y los hechos victimizantes que existen alrededor de ellos. Por este motivo, la Unesco entre 2000 y 2021 ha preparado una serie de informes que presentan las causas y

consecuencias de estos conflictos, y proponen estrategias para superarlos y contribuir así a la consecución de la paz y la seguridad en el mundo a través de la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

Por ejemplo, en su informe: "*Una crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el Mund*o" (Unesco, 2011), se menciona la importancia de la educación para todo los países tanto económica como socialmente; algunos hechos victimizantes (hechos de los que se puede ser víctima dentro del marco del conflicto armado, como: el desplazamiento forzado, homicidio, desaparición forzada, delitos contra la libertad e integridad sexual, tortura, secuestro, lesiones que causaron incapacidad y reclutamiento forzado) de los que muchas naciones como Afganistán, Liberia, República Democrática del Congo, Sudán, Colombia, entre otros, han sido víctimas; y la importancia que tiene la inclusión educativa de niños y niñas para la protección de sus derechos.

En este sentido, el presente apartado seguirá una ruta paralela: definirá las causas del conflicto armado en el mundo, describirá los hechos victimizantes más sobresalientes que surgen a raíz de los conflictos, específicamente en el contexto colombiano y finalmente determinará si la educación en Colombia ha contribuido a la protección de los niños y niñas del país y si lo ha hecho, de qué manera lo ha conseguido.

6.1.1 Causas del conflicto

Según la Unesco (2011), después de los horrores producidos durante la Segunda Guerra Mundial, la Declaración de los Derechos Humanos realizada el 10 de diciembre de 1948 buscó consolidar una paz estable y duradera en todas las naciones del mundo. Sin embargo, la esperanza fundada en el respeto de los derechos humanos se desvaneció pues no transcurrió

mucho tiempo antes de que se volvieran a presentar actos bélicos entre naciones y a nivel interno.

A partir de la Guerra Fría, se generaron nuevos conflictos recrudeciendo en muchos casos el desastre al interior de cada país de Latinoamérica, África y Asia. Existen unos denominadores comunes que producen estos conflictos: los altos presupuestos que los gobiernos invierten para la guerra en lugar de dirigirlos para la construcción de la paz, la lucha por los recursos naturales dirigida por grupos privados y gubernamentales, y el exterminio de las comunidades que protegen esos recursos, entre otros factores.

Sumado a lo anterior, es preocupante que en estos conflictos los niños y niñas constituyan la población más afectada y que los lugares dispuestos para su protección, como las casas y las escuelas, también hayan sido perjudicadas por la violencia. Los conflictos toman tanto a la población y a los lugares donde habitan como objetivos bélicos, y eso afecta directa e indirectamente el bienestar físico, emocional y psicológico de los niños y niñas.

6.1.2 Hechos victimizantes

Según la Unesco (2011), para lograr los objetivos de la guerra (incomprensión mutua, desconfianza, vulneraciones de derechos, pobreza, desigualdad, entre otros) los actores del conflicto intimidan a la población civil de diversas maneras. A estas se les conocen como hechos victimizantes entre los que se encuentran las amenazas, los secuestros, las desapariciones, los asesinatos y el reclutamiento. Estos actos violentos ocasionan a su vez otro hecho victimizante: el desplazamiento forzado; fenómeno que produce el mayor número de víctimas a nivel mundial. *"*El desplazamiento tiene consecuencias de vasto alcance para las personas, las sociedades y los sistemas educativos" (Unesco, 2011, p. 169).

De igual forma, dicho informe de la Unesco confirma que las personas víctimas del desplazamiento son a su vez más vulnerables a la violación de otros derechos humanos como el acceso a la alimentación, la salud, la educación, la vivienda, los servicios básicos y recursos productivos y la pérdida de los derechos de la niñez para los más jóvenes. Lo anterior marginaliza a la población desplazada, la conduce a la extrema pobreza y a la pérdida de autonomía.

A esto se le suma, por un lado, que en las zonas donde los refugiados se instalan aparecen confrontaciones sociales con los habitantes locales como la estigmatización o exclusión a la par de confrontaciones económicas sobre dónde y cómo vivir. Por otro lado, "las zonas abandonadas por los refugiados se ven perjudicadas por la disminución de la población y la falta de inversiones" (Unesco, 2011, p. 169).

Es así que suponemos que la responsabilidad de proteger y ayudar a los desplazados internos corresponde a las autoridades nacionales y que es su falta de políticas para mitigar este fenómeno lo que sugiere que los gobiernos están implicados como actores de las causas del desplazamiento y en las violaciones más generales de los derechos humanos, y se vean en constante cuestionamiento sobre cómo se está protegiendo y ayudando a esta población. "Lo que plantea problemas en los países donde los gobiernos están implicados en las causas del desplazamiento y en violaciones más generales de los derechos humanos"

A esto se le suma que actualmente en Colombia, no existe un instrumento jurídico vinculante que defienda los derechos de los desplazados internos. Lo que hay en su lugar es un conjunto de principios generales que reflejan disposiciones vigentes en materia de derechos humanos (Ferris y Winthrop, 2010).

6.1.2.1 Desplazamiento en Colombia

A raíz de los conflictos armados, las poblaciones víctimas deben abandonar sus hogares y dejar todo atrás para salvaguardar sus vidas. Algunos miembros de estas poblaciones llegan a otros países en calidad de refugiados, como es el caso de los desplazados en Colombia, "…donde solo uno de cada diez desplazados ha abandonado el país en calidad de refugiado" (Unesco, 2011, p. 173). Otros miembros se desplazan a lugares dentro del mismo país: "Los desplazados internos son menos visibles y están más marginados" (Unesco, 2011, p. 173). Esto ocasiona que las cifras de los desplazamientos internos en Colombia sean exacerbadas: "la población más numerosa de desplazados del mundo es la de Colombia, que se cifra en más de tres millones del total de 42 millones (…) cifra que supera con creces al de refugiados" (Unesco, 2011, p. 173).

El desplazamiento interno colombiano cuenta con los siguientes rasgos predominantes: ocurre mayoritariamente de zonas rurales hacia zonas urbanas, la mayoría de la población desplazada pertenece a comunidades étnicas y la condición de "desplazado interno" tiende a permanecer largo tiempo en quienes la padecen: "esta situación vincula a esta población con la vulneración de múltiples derechos humanos" (Unesco, 2011, p. 173).

6.1.3 EDUCACIÓN

El conflicto armado y por consiguiente, el desplazamiento forzado de poblaciones al interior de las naciones, según menciona el informe de la Unesco (2011), ha dejado terribles consecuencias entre las que se pueden mencionar: haber obligado a personas y familias a alejarse de sus comunidades, de sus fuentes de ingresos y de sus propiedades; haber presenciado sucesos traumáticos, afrontar un futuro peligroso e incierto y padecer de una

grave desventaja en el plano educativo. Pese a lo anterior, esta última, el plano educativo, aparece al mismo tiempo como una fuente de esperanza.

A lo anterior se le suma que con frecuencia y desafortunadamente, el mayor número de víctimas resulta ser de personas vulnerables, con escasos recursos económicos, niños, niñas y jóvenes generalmente pertenecientes a alguna comunidad étnica como es el caso de la población afrocolombiana o indígena. Por dichas características este tipo de población suele ser la más afectada y su condición contribuye a amplificar las desigualdades en materia de educación a nivel nacional.

La educación en Colombia muestra una marcada disparidad cuando se analiza a la población desplazada: la proporción de niños y niñas extra-edad (12 o más años) desplazados escolarizados todavía en primaria es casi el doble que el número de estudiantes no desplazados, lo que indica que esta población ingresa más tardíamente en la escuela, que repiten cursos con mayor frecuencia y que desertan de los estudios en mayor número. (Unesco, 2011, p. 177). Una de las razones por las que muy seguramente ocurre esto, señala el informe de la Unesco citando a Jacobsen e IDMC (2008), es la carencia de documentos de identidad, lo cual suele condicionar el acceso a entornos educativos. Esto demuestra que, incluso después del desplazamiento, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes siguen siendo violentados.

La Unesco reafirma la importancia de fortalecer el proceso educativo desde las estructuras hasta las prácticas: “Muchos países que cuentan con importantes poblaciones de desplazados no han logrado establecer las reglamentaciones y medidas prácticas necesarias para proteger el derecho a la educación de las personas desplazadas” (Unesco, 2011, p. 179).

Ejemplo de ello se observa en la distancia que se percibe en conocer el estado en el que llegan los niños desplazados a las zonas urbanas o de asentamiento, y dicho distanciamiento, suele negar el acceso a la escuela sin considerar su contexto de origen y opacando su realidad cercana.

Desde las reglamentaciones también se consideran una serie de "costos" inherentes a la educación que puede tener consecuencias particularmente perjudiciales para las poblaciones desplazadas. Aunque en el caso de Colombia no se deba "pagar por el costo de matrícula" para acceder a la educación pública, existen otros factores que no se tienen en cuenta y que determinan la calidad en el acceso de esta población a la educación. La falta de materiales como cuadernos, lápices, uniformes, entre otros, pueden ocasionar que los padres desistan de llevar a sus hijos a la escuela. "De todo esto se desprende que las medidas orientadas a fortalecer los medios de subsistencia, proporcionar protección social y reducir los costos de la educación tienen una función esencial en la protección del acceso a la educación" (Unesco, 2011 p. 179).

En conclusión y como propósito del informe, la educación es un factor decisivo del proceso de reconstrucción, ya que el acceso a la escuela puede dar a los niños y jóvenes desplazados una sensación de normalidad y un ámbito de seguridad.

En este sentido, desde la empatía, se puede no solo sensibilizar sobre este hecho victimizante, a los maestros y maestras, sino también a sus compañeros logrando de una forma más sensible que esta población desplazada se sienta realmente acogida. Es por esto, que se debe promover la cultura de la empatía en la escuela, para que los pares conozcan y

sientan lo que viven muchas familias, entre esas, las de sus compañeros y alcancen a promover una reparación simbólica de sus derechos.

6.2. Empatía

Para la presente investigación es imperativo conocer el concepto de empatía desde tres enfoques: el filosófico, expuesto por Edith Stein; el enfoque social y económico desde Rifkin; y el enfoque educativo desde la teoría de Anna Carpena.

6.2.1 Empatía según Edith Stein

Para hablar de empatía en su ensayo *Sobre el problema de la empatía* (2004), Stein proporciona varios conceptos entre los que sobresalen la "capacidad de penetración en la profundidad del ser humano", las "vivencias que proporciona el entorno para conocer a otros", los "resultados intersubjetivos que obtienen de sus relaciones personales" y la "vivencia particular que hace que dos personas entren en relación recíproca". Dichos conceptos tienen en común las vivencias y las relaciones, elementos que abordará Stein desde la fenomenología ya que a través de esta se busca la clarificación, más que del concepto, de la esencia del fenómeno dado y posteriormente, la fundamentación última de todo conocimiento (su proceso, efectos y bases). Así, excluyendo lo dubitable sobre el fenómeno y partiendo de la reducción fenomenológica entendemos que en cada vivencia se reconoce que los sujetos y sus experiencias se nos están dados, lo que constituye lo esencial de la empatía.

Stein reconoce que en las vivencias están inmersos unos actos clasificados en tres grados: la percepción externa, los actos originarios y los actos no originales, cada uno con diversas formas de actuación.

El primer grado, la percepción externa o también denominada por Stein como la percepción de las vivencias de otros, es aquella dada en el sujeto que vive la experiencia. Es entendida como aquello que cada uno vive personalmente y que permite una aproximación a la experiencia del otro. Comprende a las vivencias como un fenómeno concreto desde donde se reconoce el mundo de las experiencias (expresiones, semblantes y gestos) y al sujeto como ser que siente, piensa, padece y quiere. Esta comprensión lleva a Stein a definir al sujeto como *individuo psicofísico y persona espiritual* (Stein, 2004, p. 28). Este grado permite que el sujeto, dé una respuesta a esa persona que sufre, interesándose en entender lo que hay detrás de esos "actos originales" o "vivencias percibidas" (Stein, 2004, p. 23).

El segundo grado corresponde a la "explicación plenaria", un acto de conciencia que aparece gracias a la percepción externa. "La empatía se vivencia aquí como *sui generis* de actos experimentales o experiencia de la conciencia ajena, manera en que aprehende el hombre la vida anímica de su prójimo" (Stein, 2004, p. 26). Para que este grado se dé, es necesario que el sujeto que percibe el vivir del otro posea una actitud atenta, de disposición e intención para compartir, para interpretar la esencia de la empatía, incluso los gestos. Este grado tiene muy en cuenta la originalidad, aquello que es captado de primera mano, por intuición.

El tercer grado, relacionado con las vivencias no originales, se vincula con las experiencias singulares y la objetivación comprehensiva. Es el grado que utiliza la

presentificación esencial para que la vivencia sea comprendida, descrita y aprehendida. Esto constituye un elemento esencial para la empatía pues las vivencias y experiencias de sujetos ajenos abren horizontes distintos que, al constituirse en actos de conciencia -fin de la estructura empática-, culminará con una respuesta. El acto de presentificación genera unas tendencias y rasgos temporales que, si se dan originalmente, se construyen pasivamente en el sujeto receptor.

Para lograr dicho efecto, esta presentificación necesitará actos no originarios como el recuerdo, la espera o la fantasía. El recuerdo es la presentificación misma de un sujeto no originario de la vivencia, de ahí que el recordar contenga el carácter de duda, sospecha o probabilidad; la espera es el acto que permite un significado deseado, ardiente, temeroso y temido de aquella presentificación; y la fantasía se refiere a una especie de espejo que refleja un yo imaginario que fantasea y cuyas vivencias son también de fantasía. Permite la creación de lo fantástico con un tiempo basado en el ahora, un tiempo neutral, donde el "yo mismo" y el "yo no original", fantástico, se complementan. Aunque esto se da de forma no originaria, su contenido permite que el sujeto "se ponga en el lugar del otro". En cuanto eso se realiza la empatía aparece como una experiencia ajena que se experimenta en un grado tan alto que parece propio, aunque nunca sea igual a la experiencia original.

La especificidad en estos actos permite conocer cómo se producen las relaciones interpersonales del vivir humano, cuándo se producen los acercamientos a la existencia de otras vidas, por qué nos sentimos identificados o próximos a otros seres y cómo dicho acercamiento, cuando es asertivo, produce una satisfacción propia. En suma, los grados de actos permiten definir a la empatía como un "acto espiritual que tiene su condición de posibilidad de demostrar a otro que me he dado cuenta, me hago cargo, comprendo y

participo de ese dolor" (Stein, 2004, p. 27) en otras palabras, que al captar e interpretar las vivencias ajenas se produce un sobrecogimiento en el sujeto que le permite entregarse e incluso olvidarse de él mismo para darse plenamente a otros con intensidad y con esfuerzo.

6.2.2 Empatía según Jeremy Rifkin

La historia de la humanidad ha estado marcada por sucesos dolorosos, guerras, competitividad e individualidad a causa de la búsqueda de poder. Sin embargo, existe una parte de la historia que ha permanecido oculta. Según Rifkin en su libro "La civilización empática" (2010), ha existido, existe y existirá una oposición a la parte de la historia que demuestra que el ser humano busca consolar los dolores de los otros y, por ende, que han existido innumerables ejercicios de colaboración y situaciones donde ha primado el bien general de la humanidad. Esto se da, siguiendo a Rifkin, porque los seres humanos estamos dotados para ser empáticos pues esta habilidad ha cumplido y cumplirá un papel fundamental en la construcción de cualquier civilización humana. Entre esos ejercicios o situaciones de colaboración entre seres humanos se menciona la tecnología, la educación, la justicia, los trabajos, las guerras (curiosamente) y cómo estos han sido estudiados por filósofos, psicólogos y biólogos. A continuación, se describirán cada uno de esos ejercicios según lo que expone Rifkin (2010)

Las guerras mismas, donde los bandos enemigos llegan a identificarse mutuamente en medio de situaciones de dolor y vulnerabilidad, y se ofrecen compasión es un ejemplo simple de empatía. Ocurre de igual modo con las tecnologías, donde el sentido empático se ha encargado de unir pueblos previamente invisibilizados produciendo una sensibilización mutua.

Igualmente, afirma Rifkin (2010) es posible evidenciar un aumento de la empatía a partir del siglo XX gracias al enfoque empático en la educación, interesado por la conciencia, las capacidades comunes y el pensamiento crítico. Este cambio les ha permitido a los estudiantes preocuparse por mejorar su capacidad introspectiva, estar más atento a las emociones propias y las de los demás, comprender a los otros, responder compasivamente, no juzgar, ser tolerantes con los puntos de vista ajenos, exponerse realidades ambiguas, comprender sus significados y acceder a la sensibilidad empática.

Dicha sensibilidad les permite a los individuos tener un conocimiento, no como herramienta de dominio sobre el otro, sino como expresión de responsabilidad común por el bienestar de todos. En ese sentido, las leyes también se convierten en un ejemplo de la puesta en acción de la empatía. Estas se han transformado para generar entornos seguros, como los lugares donde se realizan procesos de reconciliación, donde se propician catarsis y cierres de heridas; entornos terapéuticos donde las personas pueden explicar cómo se sienten y donde el victimario puede comprender el sufrimiento que ha causado, proporcionando a su vez una respuesta empática, expresada en el remordimiento y la solicitud de perdón, la reparación de daños, la compensación emocional y la sanción penal.

Podemos dar cuenta de otros ejemplos de empatía en entornos como el laboral, donde se fomentan el trabajo en red y la cooperación en lugar de la competitividad, lo que permite compartir los riesgos y colaborar sin reservas. A esta habilidad el autor la denominará “Inteligencia social” (RifKin, 2010, p. 27) y será entendida como la capacidad de empatizar mientras se trabaja en equipo, siendo atentos y compasivos. Entre los múltiples ejemplos en los que la humanidad ha reiterado su capacidad para buscar el bien común y en los que la empatía ha sido fundamental para el avance de las civilizaciones, encontramos diversos

campos investigativos como la filosofía y la psicología, que comparten la preocupación por conocer qué ocurre al interior humano. Así, el autor menciona a algunos teóricos como Hume, Smith o Dilthey, quienes buscaron entender cómo una persona entra en el ser del otro para entender cómo se siente. De igual forma, menciona a Wilhelm, quien investigó el estado emocional de la persona que sufre, su sentimiento y su dolor. Cada aporte mencionado por Rifkin (2010), comparte el mismo objetivo: evidenciar la participación y la voluntad del observador en tomar parte de la experiencia, de compartir la misma sensación.

Así mismo, Rifkin (2010) menciona el aporte de la biología en la comprensión de la empatía ya que esta ciencia comprobó que los seres humanos estamos dotados biológicamente para ser empáticos. El descubrimiento de las neuronas espejo confirmó esa dotación biológica y permitió fortalecer, profundizar y desarrollar los estudios de la conciencia empática o extensión empática. Esta conciencia sólo se da a través de diversas situaciones con otros, entre niños y padres, o entre jóvenes con otros de su misma edad. En otras palabras, la extensión empática no es otra cosa que la sensación de “mí mismo en el otro”.

De esta manera, Rifkin determina los enfoques de la empatía: la cognición y la afectividad. El primero se vincula con las relaciones sociales adecuadas definidas por Holffman Martin como “proceso psicológico que relaciona sentimientos congruentes con situaciones de otras personas” (Martin, 2000, p. 30). La cognición junto con la experiencia propia permite realizar una evaluación de la situación presente y aprobando dar una respuesta al sufrimiento. La afectividad, por su parte, está relacionada con la emocionalidad que corresponde a una respuesta afectiva y que permite entender la necesidad del otro al mismo tiempo que trata de aliviar su sufrimiento.

En conclusión, la teoría de Rifkin (2010) demuestra el valor fundamental de la empatía en las relaciones humanas hasta el punto de contribuir a que los miembros de una sociedad se preocupen por el bienestar de todos, especialmente por los más vulnerables (como la población desplazada, en nuestro caso) y en esa medida, procura la defensa de los derechos, no de unos pocos, sino de la sociedad en general.

6.2.3 Empatía según Anna Carpena

Carpena define la empatía como la capacidad del ser humano de consolar y dar ayuda en la medida que siente el sufrimiento de otros. Esta capacidad es reconocible cuando se genera un contagio emocional relacionado con la sensibilidad corporal, la capacidad cognitiva (identificar las emociones de otros), la comprensión de pensamientos, la aceptación de puntos de vista y la capacidad de compartir emociones. El cúmulo de estos procesos generará una acción de ayuda planificada.

En este sentido, para la presente investigación es fundamental reconocer y fomentar en la escuela los dos enfoques mencionados, tanto la sensibilidad, como la capacidad cognitiva (comprensión), ya que estos fortalecen los lazos, las redes en solidaridad y ayuda de los estudiantes.

En ese sentido, Carpena expone que la empatía fomenta otras emociones fundamentales como la compasión y el consuelo, siendo estas las promotoras de una cultura prosocial, por lo que para la presente investigación revela que es posible e imperativo aprender a ser empáticos. De ahí que Carpena se centre directamente en estrategias pedagógicas que fomenten la empatía en niños y niñas en un entorno común para ellos como lo es la escuela. En ese orden de ideas, a continuación, se describen sus aportes.

Carpena indica que el altruismo aparece durante los primeros años de desarrollo infantil en la medida en que haya existido una continuidad de amor y protección recibida que pueda ser correspondida con otros. A la edad de nueve o diez años la empatía empieza a tener parte en el desarrollo cognitivo por lo que los niños y niñas empiezan a ser emocionalmente empáticos. Para que esta capacidad pueda desarrollarse se les debe garantizar a los niños y niñas un ambiente de armonía y seguridad emocional que permita vínculos afectivos, estables e incondicionales, en otras palabras, entornos favorables para la atención y el cuidado. La escuela aparece como uno de esos espacios y resulta fundamental para el encuentro y reconocimiento con el otro y para sentirse como el otro. Debe ser un espacio cómodo, que brinde bienestar y relajación. Por este motivo, Carpena ofrece unas estrategias para fortalecer esos espacios tanto para el autoconocimiento, como el conocimiento del otro.

Sugiere así que lo primero que se debe considerar para la enseñanza de la empatía es el conocimiento propio. Señala que las vivencias empáticas están relacionadas con este conocimiento y que la autorregulación amplía la sensibilidad empática, pues conectar con la vulnerabilidad propia facilita el reconocimiento de la vulnerabilidad de los otros. Dicho reconocimiento genera emociones como la compasión, el altruismo, la resiliencia, el amor, la generosidad y el respeto, los cuales ayudan a comprender emociones de otros como el miedo o el dolor. Esa mezcla de emociones plantea relaciones de apoyo que buscan acoger, acompañar y conocer a través de la adaptación creativa y positiva, la realidad de otros, su comprensión de los hechos, su sentir y sus diferentes puntos de vista. La resiliencia, por ejemplo, permite que niños y niñas se adapten después de haber vivido hechos atroces (como el desplazamiento forzado) y alcancen el reequilibrio personal.

En otras palabras, la capacidad humana de la empatía es una experimentación de acción comprometida que requiere de la compasión para prevenir el malestar, y con ella, del reconocimiento de la dignidad, honorabilidad y valía de los otros. Dichos valores nos recuerdan, según la autora, que todos somos iguales y que todos necesitamos de una compasión igualitaria.

La educación basada en la compasión permite que los niños acojan, escuchen, consuelen y ayuden a sus compañeros. Esta capacidad se puede promover, por ejemplo, a través de la literatura, de películas, de situaciones reales o juegos de rol donde se suscite el duelo ya sea ante la soledad, la pobreza o alrededor de la vulneración de los derechos en general. Estos actos que promueven el apoyo ante el afligido y el desamparado también pueden acompañarse con ejercicios de meditación en la compasión como una estrategia proveniente del budismo donde los sentimientos, la atención y cuidado a los que sufren, hacen surgir un deseo por disminuir su dolor.

La empatía también disminuye los sentimientos de indiferencia basándose no solo en el conocimiento y la razón sino en las emociones producidas por esos sentimientos, es decir, centrada en la dimensión humana. La importancia que reciben las emociones a través del ejercicio de la empatía permite cambiar las pautas culturales y sociales de un grupo, logrando construir una nueva escala de valores y fomentando actitudes empáticas como proximidad, atención, escucha y disponibilidad de servicio. En ese sentido, la empatía aporta al comportamiento prosocial, ya que aleja del individualismo y acerca a la búsqueda del bienestar de los demás; y a su vez, produce consecuencias al interior del individuo, como bienestar y paz propia. Por tales motivos realizar este tipo de refuerzo prosocial en la escuela permitirá que niños y niñas sean capaces de cuidar a otros.

Otra capacidad que es necesario trabajar fuertemente en la escuela es el consuelo. Debe ser en este lugar donde los niños aprendan a consolar y a notar el dolor del otro. Para ello se aconseja acoger sin juzgar, centrarse en notar el dolor y pensar en lo que el otro siente, aceptar y acoger el llanto y la calma, aprender a estar ahí para los otros, promover un lenguaje corporal que proporcione afecto y compañía y que posibilite reflexionar sobre preguntas cómo ¿quieres hablar?, ¿qué necesitas?, o ¿se podrá aliviar? También se aconseja promover el silencio y aprender a escuchar. Se debe educar a los estudiantes frente a cómo comportarse ante el sufrimiento, a ser sensibles, a consolar con caricias, con abrazos, con besos y así, tratar de explicar cómo se debe sentir el dolor. Algunas actividades que se pueden incorporar, por ejemplo: uso de relatos, experiencias propias o dadas de cuando fuimos consolados; realizar juegos de roles donde los actores explican el sufrimiento a otros, mientras otros consuelan, entre otros.

Otra forma de promover la empatía en el aula de clases, sugiere Carpena, consiste en apoyar a los voluntarios que buscan el bienestar de otros compañeros. Esto generará la conciencia de promover valores como la amabilidad, la generosidad y el servicio, los cuales permiten conectar con emociones de bienestar que brindan consuelo, detectando necesidades de otros y ante esas necesidades, evaluando si ¿puedes hacer algo por ayudar a esa persona? Esto permitirá valorar al otro y sensibilizarse por el bienestar de los demás generando acciones de aprendizaje y de servicio a la comunidad.

Los anteriores ejemplos demuestran que es posible enseñar la empatía para detectar emociones automáticamente y transformar los pensamientos negativos en positivos. Para ello Carpena plantea, entre algunas estrategias, invitar a los estudiantes a que realicen una lista de acciones que los hayan hecho sentir bien, situaciones que hayan sido agradables y que se

puedan guardar en el cofre de nuestra mente; visualizar imágenes o situaciones, pueden ser de amor o que involucren otras emociones y que incluyan los cinco sentidos, de esta manera se activarán emociones, positivas o negativas, que generarán por sí solas la empatía y la compasión; practicar la contemplación manteniendo la atención sobre un objeto la mayor cantidad de tiempo posible; realizar movimientos faciales hasta hacer aparecer sonrisas, pues estas sanan y generan vínculos; realizar un diario en el salón que volverá a los niños más afables y generosos.

Para el reconocimiento propio y de los otros, propone la autora, se puede realizar un listado de situaciones comunes que reflejen las necesidades vitales sociales, los sentimientos y las emociones. Esto generará actividades y acciones colaborativas en pro de la comunidad basadas en el diálogo, en el compartir de sentimientos, pensamientos y conocimientos, reconociendo que aquellas situaciones son propias de “nosotros”, los seres humanos. Dichas visualizaciones deben corresponder con el contexto de los niños y sus necesidades emocionales para que sean comprendidas y se lleve a cabo la conexión emocional. Actuar de esta manera permitirá practicar la acción compasiva.

Así, también es fundamental relatar la opinión, darles nombre a las emociones de los demás: ¿cómo se siente?, ¿cómo crees que se sintió? Acoger la emoción nos identifica con la experiencia de otros, poder imaginar cómo se sienten, esto se relaciona con la empatía emocional. La observación de expresiones faciales provoca el mismo efecto que la observación del acto. Dicha visualización permite promover los sentimientos mencionados anteriormente: el amor, la compasión, el consuelo, la protección. Este tipo de actividades puede plantearse en la escuela cuando se presenten conflictos en ella, brindando espacios

donde cada parte dice lo que siente y permite que el uno capte el mensaje del otro: ¿cómo te sentirías?

Todo lo anterior reconoce el papel fundamental de la comunicación en torno al fortalecimiento de la empatía, ya que esta, así como otras capacidades, generan vínculos y favorecen la confianza y la seguridad a través de rutinas, actividades de autoestima, sensibilización y hacen de la escuela un entorno en compromiso y ayuda, tal y como lo necesitan los niños que han sido víctimas del desplazamiento.

En conclusión, los autores mencionados son fundamentales para conocer la empatía, como fenómeno de la vida humana (Stein, 2004), como el reconocimiento de esta para la evolución de las civilizaciones (Rifkin, 2010), evolución que se podrá fortalecer en las escuelas (Carpena, 2016) y por lo tanto, para comprender hechos victimizantes que agobian a los niños y niñas que han sufrido el drama de la guerra y quienes llegan a la escuela, buscando ser comprendidos por sus pares.

7. METODOLOGÍA

7.1 Enfoque cualitativo

El interés de la presente investigación se fundó en comprender los aportes de la sensibilización y comprensión empática ante situaciones de desplazamiento forzado en procesos de enseñanza de la Cátedra de la paz. Esto implicó crear, producir y construir talleres que aportaron al conocimiento, permitiendo develar los modos de comprensión empático de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz. Dichos talleres proporcionaron a su vez una minuciosa descripción de los sentires de niños y niñas que, al ser sistematizados e interpretados con detalle, dieron cuenta de una realidad del conflicto armado y como este afecta las relaciones que se entretejen en la escuela.

Para dar cuenta de esto, se optó por el enfoque cualitativo ya que este devela las subjetividades de niños y niñas en emociones empáticas y modos de comprensión ante situaciones de desplazamiento. De esta manera, dichas subjetividades aportan a la generación de una cultura de paz.

Respondiendo al interés de esta investigación, el enfoque cualitativo se centró en la interpretación de los sentires empáticos atribuidos por los niños y niñas ante sus pares, quienes han experimentado los daños y vulneraciones que las situaciones de desplazamiento generan en territorios afectados por el conflicto armado.

Además de la posibilidad de acercarse a esa realidad y a los sujetos que la padecen, el enfoque cualitativo permitió la aparición de valoraciones y juicios de valor y su reflexión

en el contexto educativo. Estas situaciones, analizadas a partir de estrategias estético-lúdicas, son propicias para promover la sensibilidad empática y para dialogar acerca de la importancia del respeto, la dignidad y la valoración de los demás a través de la protección de los derechos humanos.

Este enfoque cualitativo permitió que los hallazgos no fueran generalizables, al contrario, buscó otorgar sentidos y significados a la experiencia de vulneración de derechos de nuestros congéneres, quienes reclaman empatía ante esa realidad estudiada.

7.2 Diseño: Investigación

Para dar cuenta de los aportes de la sensibilización y de la comprensión empática ante situaciones de desplazamiento forzado se acudió a un diseño de investigación descriptivo-interpretativo. Este diseño permitió caracterizar las relaciones empáticas que existen entre los estudiantes. A partir de esta descripción se sistematizaron y develaron las emociones vinculadas al sentir o no empático, así como los modos de comprensión de lo que significa vivir la vulneración de derechos por desplazamiento forzado. Una vez realizado el proceso de descripción este diseño permitió develar aportes pedagógicos a la Cátedra de la paz relacionados con esta problemática.

Para la puesta en marcha de este diseño se propusieron los siguientes pasos:

1. Observar a la población para identificar la presencia de acciones que demuestran la presencia o ausencia de empatía en los niños; de este modo, describir sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento forzado en la enseñanza de la Cátedra de la paz. Este paso estrechamente relacionado con los sujetos de enunciación que se describirán en la página 77.

2. Observar y caracterizar los modos de comprensión empática que los niños tienen acerca del desplazamiento forzado; para develar modos los de comprensión empática de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz. Paso que corresponderá a la etapa de recolección de la información que se detallará en la página 79.

3. Sistematizar las relaciones empáticas que los niños y niñas exponen ante las situaciones que viven pares víctimas del desplazamiento; y así dar razón de cómo los niños niñas develan sus modos de comprensión empática niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz. Hecho que se relaciona precisamente con el proceso de investigación sobre la sistematización, que se describirá en la página 83.

4. Describir los hallazgos del sentir y el comprender empático ante situaciones de desplazamiento de niños y niñas para aportar a la Cátedra de la paz. Y así, comprender los aportes de la sensibilización y comprensión empática ante situaciones de desplazamiento forzado en procesos de enseñanza de la Cátedra de la paz. Este paso relacionado con los resultados, que se describirán precisamente en la página 86

Esta investigación se centró en exponer, describir, sistematizar e interpretar con detalle una realidad, una situación determinada, así como el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto particular, en este caso, educativo. En otras palabras, el objetivo de

esta investigación descriptiva consistió en conocer las situaciones donde hace presencia la empatía, a través de la caracterización sistemática e interpretativa de actividades.

Las respuestas de las actividades o talleres que se realizaron durante la investigación descriptiva proporcionaron información detallada del objeto de estudio en una realidad concreta y delimitada, en este caso, los niños y niñas que desconocen el conflicto armado y las víctimas que este ha dejado en el territorio colombiano. Estas respuestas se enfocaron en develar las características y el orden en el que se originan determinados acontecimientos vinculados con fenómenos o hechos educativos.

7.3 Sujetos de enunciación

La población con la que se desarrolló la presente investigación estuvo constituida por veintidós estudiantes, once niños y once niñas entre 7 y 8 años. A esta edad el niño o niña empieza a alejarse del egocentrismo y se preocupa por las opiniones de otros, es más consciente de su entorno y está más capacitado para comprender las reglas y normas que regulan sus actividades. Es una etapa de desarrollo donde los vínculos son muy fuertes, por ejemplo, con sus compañeros de clase.

Además, en esta edad ya se comunican expresiones y sentires empáticos de manera verbal, los cuales demuestran la capacidad de los niños y niñas de colocarse en el punto de vista de su par para captar sus deseos. Esta capacidad abre los mundos de la amistad y de la cooperación. También se fortalecen el sentimiento de pertenencia a un grupo y las habilidades de conversación, lo que les permite expresar lo que piensan, lo que sienten y resolver los conflictos en su mundo social. Se trata de una etapa fundamental para la niñez

pues en ella se consolidan las habilidades de las personas que más adelante contribuirán al bienestar de la sociedad.

Otra de las razones por las que esta población fue elegida es el colegio al que pertenecen. Se trata de una institución privada que profesa el catolicismo, pertenece al estrato 3 (estrato medio en Colombia) y está ubicada en Bogotá. Se podría afirmar que estos estudiantes cuentan con un entorno que los protege y fortalece sus capacidades, lo que les permite dimensionar y valorar su ausencia.

Es imperativo abordar la empatía y los derechos de los niños en la Cátedra de la paz para que los niños y las niñas de Colombia se apropien de estos conceptos. Se espera que una vez comprendan su contexto social puedan aportar a su transformación, reconociendo y valorando la existencia de otros niños y niñas que merecen las mismas garantías.

Esta apropiación fomentada desde la escuela no solo forma ciudadanos más críticos y con mayor capacidad para percibir y comprender las emociones de los demás, también promueve conductas prosociales como acercamientos, encuentros, conexiones y lazos sociales. Todos estos actos cobran relevancia al recordar que la cultura empática promueve comportamientos de cooperación, convivencia, altruismo, ayuda, cuidado y lazos de amistad que posibilitan el encuentro humano y especialmente, ayudan a superar daños vividos.

Ha existido la idea generalizada de que los niños y niñas son seres heterónomos y que por lo tanto no son capaces de aportarle a la sociedad. La valoración de los niños y niñas como actores que aportan a la paz permiten reconocer sus roles político y moral, los cuales han sido subvalorados o rechazados por los sectores dominantes desde mucho tiempo, considerándolos irrelevantes para la sociedad. La presente tesis pretende demostrar que los

niños y niñas, a través de la Cátedra de la paz y desde el sentir empático, son capaces de empoderarse y de constituirse en agentes transformadores de su entorno.

7.4 Recolección de la información

El enfoque de investigación cualitativo permite darles voz a los actores sociales. En este caso, los niños y niñas elevaron su voz a través de su participación en varios talleres y brindaron la información necesaria para el desarrollo de este proceso investigativo. La etapa de recolección de la información acudió a talleres de participación que permitieron un acercamiento de los niños y niñas al desplazamiento forzado en Colombia. Estos talleres se realizaron durante cuatro sesiones que pretendieron develar sus sentires y conocimientos empáticos.

7.4.1 Talleres

Para la presente investigación se diseñaron ocho talleres, los cuales fueron implementados de manera didáctica durante aproximadamente dos horas por seis días. Dichos talleres ofrecieron respuesta a los objetivos específicos de esta investigación: describir sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento forzado y develar sus modos de comprensión empática ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz. Todos se realizaron dentro del aula de clase.

	Objetivo	Fecha	Talleres
		6 junio de 2022	Taller 1: “Mi casita”. Construcción simbólica del hogar.
		7 junio de 2022	Taller 2:

Sesión 1: **Derecho a tener derechos**	Conocer la valoración que tienen los niños y niñas de los derechos humanos.		Socialización de preguntas orientadas a reconocer el derecho a la vivienda, a la familia, el derecho a la niñez y el derecho a tener derechos. En este sentido se plantean cuatro preguntas: ¿Para qué sirve ese lugar?, ¿quienes viven ahí?, ¿cuáles actividades puedes realizar en este lugar? y ¿cuáles derechos se te garantizan en ese lugar?
Sesión 2: **El desplazamiento: ¿una realidad?**	Sensibilizar y comprender a través de la empatía el desplazamiento forzado por medio de un recurso audiovisual.	8 de junio de 2022	Taller: Visualización de la película animada *Encanto* (2021) cuyo tema es el desplazamiento forzado.
Sesión 3: **¿Qué siento?**	Conocer los sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento.	9 de junio de 2022	Taller 1: Reconstrucción simbólica del árbol genealógico de la familia Madrigal.
		9 de junio de 2022	Taller 2: Representar la reconstrucción de un hogar destruido.
		9 de junio de 2022	Taller 3: Revelar los sentires empáticos a través de un cuestionario.
	Dar cuenta de los modos de comprensión	10 de junio de 2022	Taller 1: Interpretar a un personaje de la película *Encanto* (2021) en un juego de roles.

Sesión 4: **Reparación simbólica**	empática de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en los contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz.	14 de junio de 2022	Taller 2: Escribir una carta al compañero o compañera del juego de roles reflexionando sobre las siguientes preguntas: ¿cómo la tratarías?, ¿de qué forma le podrías ayudar? Recuérdale que no está sola y que tú la vas la ayudar y a proteger.

Tabla No. 1. Descripción y objetivo de talleres.

Los talleres planteados en las cuatro sesiones permitieron la recolección detallada de los sentires y de los conocimientos empáticos de los niños y niñas frente a sus derechos y los de sus pares. Los talleres se desarrollaron en un constante ir y venir. Ir hacia el reconocimiento de los derechos y sentires de otros frente a un hecho victimizante como el desplazamiento forzado, y el volver hacia cada uno para reconocer los derechos y sentires propios.

En cada una de las sesiones se propusieron actividades diferentes para acercar a los niños al reconocimiento de sus derechos y de las realidades de muchas familias colombianas que viven el desplazamiento forzado. Al relacionar estos dos elementos: derechos propios y realidad colombiana, se buscó sensibilizar a los niños y las niñas frente a los derechos y su protección.

Sesión 1: Derecho a tener derechos

En esta sesión se propusieron dos talleres. El primero consistió en construir una casa, símbolo de su apropiación hacia la misma. Con ella se pretendió que la apropiación por parte de los niños y niñas fuera tal que reconocieran a los actores que habitan en ella. Para esto se propuso

que expusieran actividades que se podían realizar en esa casa, así como los derechos que confluyen en ese espacio. El segundo taller consistió en responder a una encuesta que presentaba actores, actividades y derechos relacionados con la casa construida. Esto ayudó a que los niños y niñas relacionaran sus casas y las realidades que fluyen en ella con la casa y la realidad que se presentaría en la siguiente sesión.

Sesión 2: El desplazamiento: ¿una realidad?

Para esta sesión se propuso un solo taller para mirar una película infantil que relata lo que sucede antes, durante y después del hecho victimizante del desplazamiento forzado. La película es *Encanto* (2021) y tiene una duración de una hora y 45 minutos. Con esta se pretendió mostrar la realidad de muchas familias colombianas que han sido víctimas del desplazamiento forzado para que los niños y niñas reconocieran esa triste realidad y se sensibilizaran frente a esta. Y qué mejor manera de hacerlo que en un espacio escolar como lo es la Cátedra de la paz.

Sesión 3: ¿Qué sientes?

Para esta sesión se propusieron tres talleres los cuales buscaron exponer el “sentirse en el lugar del otro” y el predecir “como me sentiría si…” a partir de la realidad observada en la película de la sesión anterior.

El primer taller consistió en completar un árbol genealógico. Con él se buscó la visualización de las víctimas y el reconocimiento de la vulneración de los derechos a la familia y a la vida. El segundo taller consistió en la reconstrucción simbólica de una casa a través de un rompecabezas. Con esto se pretendió que los niños y niñas reconocieran los

derechos vulnerados de una familia cuando su casa es destruida o, en otras palabras, el derecho a una vivienda digna. Al mismo tiempo se buscó hacer partícipes a los niños y a las niñas de la transformación de la realidad de otros a través de la ayuda, en este caso, de la construcción de una casa. Por último, el tercer taller consistió en un cuestionario que buscaba develar los sentires empáticos de los niños y las niñas después de haber visto las razones, los acontecimientos y las consecuencias que persisten después de vivir un hecho victimizante como el desplazamiento forzado.

Sesión 4: Reparación simbólica

Para esta sesión final se propusieron dos talleres. Uno consistió en un juego de roles donde los niños y niñas debían representar a un personaje de la película *Encanto* (2021) que llegaba al colegio. Este personaje representaba a una víctima del desplazamiento y le narraba su historia a su par. Posteriormente, el segundo taller consistió en escribirle una carta a ese compañero nuevo. A través de ella se pudo evidenciar que los niños y las niñas ya conocían un poco más la realidad de su país y que pueden reconocer que alguno de sus compañeros pudo haber sido víctima de este hecho. También se mostró cómo se desarrollaría el acompañamiento entre pares, por ejemplo, para la defensa de sus derechos.

7.5 Sistematización

Para poder describir los sentires y develar los modos de comprensión empática de los niños y niñas frente a sus pares que han sufrido el desplazamiento forzado, se diseñaron, en primer lugar, unos talleres dirigidos en varias sesiones.

Durante dichas sesiones se utilizaron recursos pedagógicos como rompecabezas, mapas conceptuales (árbol genealógico), manualidades (construcción de la casa) de las cuales se tomaron evidencias fotográficas y audiovisuales. Estas evidencias sirvieron para concientizar a los estudiantes de sus beneficios y a reconocer las necesidades de otros.

Así mismo se crearon unos cuestionarios cuyas respuestas fueron transcritas. En dichas transcripciones se buscaron las recurrencias de las respuestas y posteriormente se realizaron unas matrices de comprensión. Finalmente, con ayuda de estas matrices, se procedió a la etapa de interpretación.

Talleres	Mediación pedagógica	Estrategia de sistematización
1. Mi casita	Manualidad	Descripción del quehacer de los niños y niñas al momento de realizar la actividad y descripción de las fotografías.
2. Derecho a tener derecho	Cuestionario	Transcripción de las respuestas y matrices de interpretación.
3. El desplazamiento: ¿una realidad?	Recurso audiovisual: La película.	Abstracción de emociones a través de los gestos al visualizar la película.
4. La familia	Mapa mental: Árbol genealógico.	Descripción de las evidencias fotográficas y fragmentos de trascripciones de lo que decían los niños y niñas al ir completando el árbol.
5. Ayudo a reconstruir	Mesa redonda y rompecabezas.	Transcripción de los relatos de los niños al reconstruir la casa y de las respuestas a la pregunta que aparece al reconstruir la casa.
6. ¿Qué sientes?	Cuestionario	Transcripción e interpretación a través de una matriz.
	Juego de roles	Observación de los rostros y tonos de la voz.

7. Me pongo en el lugar del otro	Guion teatral- monologo	Interpretación de los sentires de los niños y niñas al relatar su papel.
8. Reparación simbólica	Carta	Interpretación de lo escrito por los niños a través de una matriz de interpretación.

Tabla N° 2 Estrategia de sistematización.

En conclusión, una vez determinado el grupo poblacional con el que se deseaba trabajar, por su corta edad, por ser niños que han vivido alejados de la realidad de su país, se define el diseño y enfoque de investigación, los cuales conllevaron, con ayuda de los objetivos, a planear los diferentes talleres cuyos resultados, serán analizados e interpretados en el siguiente capitulo.

7. RESULTADOS

8.1 Sesión 1: Derecho a tener derechos

Para dar cuenta del objetivo relacionado con la sensibilidad y comprensión empática de niños y niñas en contextos escolares acerca del "derecho a tener derechos" se propuso y se llevó a cabo un taller denominado "Mi casita". Este taller, desarrollado alrededor de situaciones de desplazamiento, buscó conocer la valoración de los derechos que tienen los niños y niñas. Parte de reconocer que, a medida que los niños valoren sus derechos, su comprensión y sensibilización ante la vulneración de los derechos de otros será mayor. En este caso, nos referimos a los derechos de sus pares, niños y niñas que han visto vulnerados sus derechos por el conflicto armado y el desplazamiento forzado.

En este sentido, el primer taller tuvo como objetivo sensibilizar a los niños y niñas en la identificación de sus derechos. Para esto se desarrolló una actividad en dos pasos: la construcción simbólica de su hogar (Observar Anexo 1) y la identificación a través de un cuestionario de los derechos que ese hogar representa (Observar Anexo). La construcción de la casa permitió socializar preguntas orientadas a reconocer el derecho a la vivienda y a la familia, el derecho a la niñez y el derecho a tener derechos, ya que estos son los más vulnerados ante situaciones de desplazamiento

Así, ante la pregunta ¿para qué sirve la casa?, el mayor número de respuestas se centró en afirmar que proporciona un "refugio" no solo propio sino para toda la familia. Su valoración radicó en considerar que este es un lugar seguro donde es posible "protegernos" y "salvaguardarnos". Adicionalmente, consideraron que en el hogar puede prevenirse

cualquier amenaza o vulneración de sus derechos. En tal sentido, podemos afirmar que los niños y niñas vincularon el derecho a la protección con la seguridad que ofrece el hogar.

Ante la pregunta: ¿Quienes viven ahí [en la casa]? Los niños y niñas identificaron a algunos de los miembros de su familia como “hermanos” (6), “mamá” y “papá” (15), “abuelos” (4), “tíos” y “primos”. También reconocieron a personas cercanas con quienes no necesariamente existe una relación filial, como “Miguel” o “Samuel”. Asimismo, se evidenció una proximidad muy alta con los miembros de la familia mencionados cuando los identificaban con el pronombre posesivo “mi”: “mi tío”, “mi mamá”. Se encuentra así una relación con el derecho a tener y crecer en el seno de la familia por su correspondencia con el deseo de ser acogidos por sus miembros. Además, los niños y las niñas no contemplan, en ninguna circunstancia, que los miembros de una familia sean separados o que llegue haber una ruptura familiar.

Cabe rescatar la relación de los niños y niñas con los animales que viven en sus hogares pues ante la pregunta anterior algunas respuestas evidenciaron que las mascotas son reconocidas como miembros de sus familias. Entre dichas mascotas mencionaron “la tortuga” y “el perro”, mascotas con las que asocian su vida lúdica: “jugar con mi perro”, por ejemplo. La relación con los animales en el lugar de residencia se asocia con el reconocimiento del hogar como un entorno familiar y con la participación de las mascotas en la formulación de sus proyectos de vida. Compartir la vida con mascotas se relacionó con el ejercicio de derechos fundamentales como el libre desarrollo de la personalidad y la intimidad personal y familiar. A partir de estos derechos los niños y niñas expusieron su deseo de no ser molestados y de resguardar un espacio de privacidad personal y familiar libre de la intromisión de otros, sin el consentimiento de su titular.

La pregunta sobre las actividades que se realizan en el hogar expuso una estrecha relación entre su cotidianidad y el hogar. En efecto, los niños y niñas indicaron que en el hogar realizan actividades que le dan sentido a la vida desde la niñez, especialmente el juego, pues esta fue una de las actividades centrales de sus respuestas. Al respecto, diecinueve niños mencionaron que en la casa pueden jugar "Nintendo", "videojuegos", "Tablet", "celular", "memorias", "no elijas el vaso equivocado", "¿quién soy yo?", "fútbol", "gallinita ciega", "tío rico", "Mac pato", "uno, dos y tres", "el piso es lava", "escondidas", "poner el ping pong", "swich", "juguetes", "correr" y "saltar", entre otros.

Otras actividades mencionadas en esta pregunta incluyeron "ver televisión" y "ver películas y series" (9). Estas respuestas confirman el derecho de los niños y niñas a la recreación o derecho que aporta al desarrollo en su ciclo vital. El juego es una estrategia que fortalece lazos fraternos pues les permite reconocer a los niños y niñas que no pueden jugar en solitario, sino que necesitan de otros que respetamos y valoramos. Al respecto, los niños y niñas señalaron lazos fraternos como "dibujar y jugar con…", "jugar en familia", "compartir en familia" o "hacer fiestas". Estos procesos se vinculan con el derecho de asociación y reunión pues son las prácticas sociales, culturales, deportivas, recreativas, religiosas y políticas las que fortalecen valores y pactos sociales.

Sumado a lo anterior se resaltó que en el hogar también se fomenta la creatividad pues allí se sienten libres para "realizar manualidades", "practicar gimnasia" y otras actividades. Conjuntamente, reconocieron que también es un lugar que genera responsabilidades como realizar tareas (2), cocinar (2), barrer, lavar loza y ropa y trabajar. Asimismo, es el lugar es donde podrán satisfacer sus necesidades básicas como dormir (8) y comer (6).

Este taller les permitió a los niños y niñas la comprensión de sus derechos y de las situaciones de riesgo y vulneración que se pueden presentar. Al respecto se les preguntó a los niños: ¿qué derechos se te garantizan en este lugar [en sus casas]? A lo cual respondieron en orden de frecuencia: “el derecho a jugar” (4), el derecho a una sana alimentación o “comer” (4), “el derecho a la familia” (5), “derecho a la vida” (3), derecho a un buen trato, denominado por los niños y niñas como “amor”, “cuidarnos”, “respeto”, “solidaridad” (6), los derechos a “tener un nombre”, “a expresarse libremente” y el derecho a la “salud” relacionados con necesidades básicas: bañarse o asearse, dormir, tener servicios de luz, agua, alcantarillado.

8.2 Segunda sesión*:* El desplazamiento: ¿Una realidad?

Visualización película Encanto *(2021)*

Este taller se centró en la película *Encanto* (2021), película estadounidense de fantasía musical animada y producida por Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios. El lanzamiento de esta película en los cines se realizó el 14 de noviembre de 2021 en los Estados Unidos. Es una película dirigida por Byron Howard y Jared Bush, codirigida por Charise Castro Smith y escrita por Bush y Castro Smith.

Considerando el objetivo de esta sesión, la comprensión empática frente al desplazamiento forzado, esta película fue elegida por dos razones relevantes. Primero, porque está inspirada en la cultura colombiana lo que produce un acercamiento sensible frente a esta problemática. Seguidamente, la película recrea un poco el conflicto armado que ha vivido el país con una especial referencia al desplazamiento forzado. Esta película muestra las relaciones que existen entre los miembros de la casa de esta manera:

Derechos	Goce de los derechos
Si la familia está feliz	La casa está sana
Si la familia es juguetona	La casa también
Si la familia tiene problemas	La casa empieza a resquebrajarse.

Matriz 1. Descripción del derecho a una vivienda digna según la película *Encanto* (2021).

Durante la escena del desplazamiento solo se evidenciaron algunas caras preocupadas entre los espectadores, pero ningún niño o niña manifestó verbalmente consuelo o empatía ante los personajes que vivieron esa situación. Así, las emociones y sentires solo se hicieron presentes en los siguientes talleres, donde se relacionaron elementos como los derechos que se vulneran y exponen en la película con los derechos de cada uno, en ese momento aparecerán los primeros rasgos de empatía.

8.3 Sesión 3: ¿Qué siento?

Esta sesión se realizó para conocer los sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento, pues en la medida en que estos reconozcan sus emociones ante situaciones dolorosas reconocerán las emociones de sus pares, niños y niñas víctimas del conflicto armado y especialmente, del desplazamiento forzado. En este sentido, con base en la película visualizada en la sesión anterior se desarrollaron las siguientes actividades: reconstrucción simbólica del árbol genealógico de la familia Madrigal, la reconstrucción de

un hogar destruido e indagación de los sentires empáticos de los estudiantes a través de un cuestionario.

La primera actividad, “La familia”, consistió en completar el árbol genealógico de la familia Madrigal. Su duración fue de aproximadamente veinte minutos. Este árbol era completado de forma individual a medida que se iban proponiendo preguntas como: ¿cómo se llama el abuelito? o ¿con quién se casó Julieta? Con estas preguntas los niños y niñas pudieron determinar los miembros de la familia que no estaban presentes al final de la historia y el motivo de dicha ausencia. Así, por ejemplo, los estudiantes comentaron que los ausentes eran el papá y Bruno (el hijo). Al primero lo habían “asesinado los hombres malos, por defender a su familia”, mientras que el segundo personaje no estaba por una cuestión de “miedo”.

La construcción de este árbol genealógico permitió develar que detrás de él se encuentra un derecho que tienen todos los niños: “El derecho a la familia” descrito en la primera sesión. Su pretensión también fue generar un sentir empático dado por la relación del árbol genealógico de la familia Madrigal con el de la familia de cada estudiante y como una herramienta para reflexionar en las ausencias de sus distintos miembros.

Para la siguiente actividad, los niños y niñas, primero, se organizaron en mesa redonda. En un segundo momento, recibieron un rompecabezas de la casa Madrigal y se les indicó que cada uno tenía la capacidad de armarla y que podían ayudarse entre sí. Esta ayudó a crear vínculos o relaciones entre la casa propia y la ajena. Al mismo tiempo se reflexionó sobre la pregunta final: ¿qué actividades realiza la familia Madrigal en esta casa? Con esto se pretendió que los niños y niñas reconocieran que las actividades que se realizan en familia,

en una u otra casa, son muy parecidas a las propias (detalladas en la sesión 1). Para esta actividad se requirió de 20 minutos aproximadamente para realizarla.

Finalmente, el tercer taller consistió en la realización de un cuestionario compuesto por once preguntas formuladas de la siguiente manera:

Objetivo	Pregunta
Sensibilización empática.	1. ¿Qué emoción te produjo la situación por la que pasaron la abuela Alma y el abuelo Pedro Madrigal?
Sensibilidad empática ante el desplazamiento forzado.	2. ¿Qué crees que sintió la abuela ante esta situación?
	3. ¿Qué crees que sintió el abuelo ante esta situación?
Comprensión empática ante el desplazamiento forzado.	4. ¿Qué le ocurrió a la casita donde vivían los abuelos Madrigal?
Sensibilidad empática, desplazamiento y vulneración de derechos.	5. ¿Qué sentirías si le ocurriera lo mismo a tu casa?
Comprensión del desplazamiento forzado.	6. ¿Por qué crees que las familias cruzaron el río?
Sensibilidad empática ante el desplazamiento forzado.	7. ¿Qué emociones crees que sintieron estas familias al cruzar el río?
Comprensión después del desplazamiento.	8. ¿Cuál fue el milagro que se le presentó a la familia Madrigal?
Cátedra de la paz: Derechos humanos.	9. ¿Cuáles derechos no se les garantizaron a estas familias?
Sensibilidad empática ante los derechos vulnerados.	10. ¿Qué crees que sienten al tener estos derechos vulnerados?
Comprensión empática ante los derechos vulnerados.	11. ¿Qué sientes al saber que hay personas a las que no se les garantizan sus derechos?

Matriz 2: Preguntas que dan cuenta de los objetivos

La primera pregunta: "¿Qué emoción te produjo la situación por la que pasaron la abuela Alma y el abuelo Pedro Madrigal?" buscó conocer los sentires empáticos de los niños y niñas para su posterior interpretación. Como resultado se encontró que la emoción recurrente ante esta situación fue la *tristeza*. Algunos incluso aumentaron la intensidad de esta emoción con el adverbio "mucha". Asimismo, algunos explicaron el motivo de esta emoción y reflejaron la empatía ante el dolor del otro cuando indicaron: "porque ellos tenían derechos", "se murió el abuelo y quedó sola" o "Alma lloró y gritó".

La segunda y tercera preguntas, orientadas el sentir empático, buscaron que los niños y niñas se preguntaran "qué pasaría si viviera la situación del otro". Así, la segunda pregunta, por ejemplo: "¿qué crees que sintió la abuela ante esta situación?" permitió que se mencionaran emociones similares a la "tristeza", como "miedo", "enojo" y "dolor". También se expusieron acciones que reflejan emociones como "llorar" o el sentir: "se quedó sola".

En relación con la pregunta "¿qué crees que sintió el abuelo ante esta situación?" los niños y niñas mencionaron emociones como "dolor" y "tristeza". Volvieron a mencionar la acción relacionada con esa emoción, "llorar" y se encontró el "enojo" asociado con "braveza" o estar "bravo". También encontramos el miedo, aunque lo nombran como "susto" o estar "asustado". También mencionaron emociones proclives[1] como "valentía" relacionada con la afirmación "se entregó para que no los lastimaran". Otros estudiantes lo nombraron como "fuerza" y otros mencionaron la felicidad ("feliz") ocasionada porque el abuelo "pudo salvar a su familia".

La cuarta y quinta pregunta están relacionadas, pues una indagaba si los niños y niñas conocían las acciones del devenir de un hecho atroz y la otra buscaba reflejar la empatía al "sentir lo que siente el otro". En ese sentido, a la pregunta "¿qué le ocurrió a la casita donde vivían los abuelos Madrigal?" las respuestas de los niños y niñas se pudieron interpretar de dos formas:

1. No hay un responsable del hecho. Así, algunos niños y niñas relacionaron lo sucedido con la casa como un hecho azaroso, sin alguien que lo ocasionara, pues mencionaban que simplemente "se destruyó", "se derrumbó" "se cayó" o "se quemó".

2. Hay un responsable. Los niños y niñas reconocieron una culpabilidad en alguien externo, alejado, en otras palabras, que fue ocasionado por otras personas. Es así como mencionan que la casa "la quemaron" o "la destruyeron".

La quinta pregunta estaba vinculada con el sentir empático: "¿qué sentirías si le ocurriera lo mismo a tu casa?". En sus respuestas aparecieron nuevamente emociones declives como: "tristeza" acompañadas por el adverbio "mucha" y el verbo "llorar". También surgieron "miedo", "dolor", "asombro", "rabia" o "braveza" y algunas acciones que tomarían ante esta situación como "me mudaría", acción curiosamente relacionada con el desplazamiento forzado, aunque los niños no lo mencionaran de esa manera.

En la sexta pregunta, cuyo objetivo consistió en acercarse aún más al hecho victimizante del desplazamiento forzado —"¿Por qué crees que las familias cruzaron el río?"—, los niños y niñas respondieron que lo hicieron porque necesitaban salvaguardarse. En un primer momento esta respuesta permitió interpretar que los niños y niñas reconocen que en Colombia hay un conflicto armado, por lo que argumentan que lo hicieron para "escapar de

los malos", "escapar de la guerra" o "escapar para que no los atacaran". En un segundo momento se interpretó que los niños y niñas reconocen que las familias tienen unos derechos como "vivir" o "protegerse", por lo mencionan acciones que promueven dichos derechos como "porque están más seguros" o "salvarse". Finalmente, algunas respuestas se interpretaron de manera cronológica para explicar la forma como ocurre el desplazamiento forzado: primero las familias cruzan el río "porque se asustaron" y para que después "sucediera un milagro", el cual se refiere seguramente a "encontrarse con un nuevo hogar", milagro esperado por muchas familias que viven este hecho atroz.

Una vez ocurrió el acercamiento al hecho victimizante se enfatizó en su comprensión empática con la pregunta "¿cuáles emociones crees que sintieron estas familias al cruzar el río?". Reaparecen y persisten emociones como la "tristeza" por "dejar su casa", "miedo", "dolor" y "nostalgia". También se encontraron enunciados vinculados con la incomodidad como sentirse "mal". Algunos sintieron "temor" o "susto" ya que las familias "no encontraban hogar" o "se tuvieron que ir". Los niños señalaron que algunos personajes probablemente sintieron "frio" y que, sin embargo, también pudieron sentir "alegría", "felicidad", sentirse "feliz" o "medio feliz" pues los miembros de la familia "pudieron escapar" y "solo uno murió".

Procurando identificar qué conocen los niños y niñas sobre lo que ocurre tanto en la vida real como en la película después del desplazamiento forzado se preguntó "¿Cuál fue el milagro que se le presentó a la familia Madrigal?". Los niños y niñas reconocieron que las emociones declives promovieron la resiliencia de las víctimas por lo que las animaron a buscar una nueva vida, a seguir adelante. Indicaron, por ejemplo, que "la tristeza" a través del llanto ("llorar"), "les dio" o "les construyó la casa", "un hogar" o les dio "fuerza" o "poder

a la vela” y que les brindó unos “dones”, “magia” o “como una llama que nunca se apagará”, llama que se interpreta como la esperanza en la búsqueda de un nuevo lugar seguro, ya sea un “hogar para la familia Madrigal” o la “creación de un pueblo para las familias” que buscan protección.

Una vez reconocida la esperanza de un lugar seguro se preguntó en el cuestionario cuáles derechos no se les habían garantizado a estas familias. En este punto de la actividad los niños y niñas ya habían adquirido conciencia del valor de los derechos, factor que se ve reflejado al enunciar derechos y que no se observó durante la primera sesión. Entre los derechos mencionados se encontró el derecho a la “vida”, mencionado por algunos como “vivir”; derecho relacionado con el fallecimiento de algunos personajes durante el ataque al pueblo y más específicamente, con el abuelo Pedro, asesinado al tratar de cruzar el río.

Otro derecho mencionado es la “libertad” pues cuando la familia huye del pueblo que es atacado llegan a un lugar más seguro que les proporciona protección y libertad. El derecho a tener un “hogar” también fue expuesto dado que las familias fueron sacadas de sus casas y también señalan el derecho a la “recreación” ya que en el nuevo pueblo podían jugar sin temor.

También fue mencionado el derecho a la “alimentación”, lo que indica que los niños y niñas son conscientes de que durante el desplazamiento las personas no cuentan con los recursos para alimentarse de la manera adecuada. Otro derecho mencionado fue el acceso a la “salud” pues al no haber una buena alimentación ni otros recursos durante el recorrido, los desplazados pueden llegar a sufrir dolencias físicas que requerirán de un servicio médico en instalaciones adecuadas. También aparece el derecho a la “familia” pues las víctimas fueron

separadas de algunos de sus miembros; el “amor” en figuras como la del padre que se sacrifica por su familia; y el derecho a la “protección” pues si los personajes se hubieran quedado en el pueblo sin poder “escapar de los hombres malos”, “la magia” no habría podido “salvar el pueblo”.

Ante la décima pregunta: “¿Qué crees que sienten [los personajes] al tener estos derechos vulnerados?” la mayoría de los niños y niñas afirmaron que sentirían “tristeza” ante las situaciones vividas. Al mismo tiempo aparece la “rabia”, el “enojo”, estar “asustado” y “desanimado” o sin ninguna motivación.

Finalmente, ante la pregunta: ¿Qué sientes al saber que hay personas a las que no se les garantizan sus derechos?” los estudiantes reconocieron que sus derechos son los mismos que los de los demás, aunque algunos han sido vulnerados debido al conflicto. A partir de esta toma de conciencia de sus derechos sus respuestas se traducen como “ganas de ayudar” y ante este sentir respondieron: “dolor por ellos”, “muy triste, porque no tienen derechos” “tristeza” o que se sienten “mal, porque tú sí tienes derechos” mientras que ellos no.

8.4 Sesión 4: Reparación simbólica

Para dar cuenta de los modos de comprensión empática de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento en contextos de enseñanza de la Cátedra de la paz se desarrolló esta sesión en dos talleres. En el primero denominado “Me pongo en los zapatos del otro” los niños y niñas representaron a un personaje de la película *Encanto* (2021) en un juego de roles. Cada niño o niña recibió un guión con las vivencias de un personaje. Aunque cada uno de los veintidós personajes contaban con características diferentes sus relatos tienen

un elemento común: todos han sido víctimas del desplazamiento forzado. Algunos relatos fueron:

Características	Relato
Mujer mayor desplazada con sus hijos.	*Hola, soy Alma Madrigal. Nací y viví por muchos años en el departamento del Meta con mi esposo y mis tres hijos, pero tuve que salir de mi casita porque la violencia llegó a mi pueblo. Ahora vivo en el departamento de Cundinamarca, en el municipio de Funza.*
Padre separado de su familia, por culpa del desplazamiento.	*Hola, soy Pedro Madrigal. Nací y viví por muchos años en el departamento del Meta con mi esposa y mis tres hijos, pero un día tuvimos que salir de mi casita porque la violencia llegó a mi pueblo. Desafortunadamente, desde ese día, me separé de mi familia y nunca me pude volver a reunir con ella.*
Afrocolombiano del Chocó, una de las poblaciones más afectadas por el desplazamiento forzado.	*Hola, soy Félix. Soy afrocolombiano. Nací y viví por muchos años en el departamento del Chocó, pero tuve que salir de mi casita porque la violencia llegó a mi pueblo. Ahora vivo en el departamento del Meta donde tuve una nueva casa y construí un nuevo hogar.*
Niña que vivió el desplazamiento.	*Hola soy Pepa. Nací en el departamento del Meta, pero cuando era muy pequeña, tan solo una niña, tuve que dejar mi casa con mi familia porque la violencia llegó a nuestro pueblo. Ahora vivo en otro municipio del Meta.*
Niño que vivió el desplazamiento.	*Hola, soy Bruno. Nací en el departamento del Meta, pero cuando era muy pequeño, tan solo un niño, tuve que dejar mi casa con mi familia porque la violencia llegó a nuestro pueblo. Ahora vivo en otro municipio del Meta.*

Adulto que vivió el desplazamiento.	*Hola, soy Agustín. Nací y viví por muchos años en el departamento de Boyacá, pero tuve que salir de mi casita porque la violencia llegó a mi pueblo. Ahora vivo en el departamento del Meta donde tuve una nueva casa y con el tiempo formé un nuevo hogar con mi esposa y mis tres hijos.*
Niña que vivió el desplazamiento.	*Hola, soy Julieta. Nací en el departamento del Meta, pero cuando era muy pequeña, tan solo una niña, tuve que dejar mi casa con mi familia porque la violencia llegó a nuestro pueblo. Ahora vivo en otro municipio del Meta.*
Niña cuya familia vivió el desplazamiento y ahora busca ser acogida.	*Hola, soy Maribel. Nací en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, con mis papás y mis dos hermanos. Aquí hay muchas casas y vive mucha gente, es divertido. Aunque me gustaría haber conocido el Río de los Siete Colores, muy bonito, con mucha naturaleza y muchos animalitos. Allí vivieron mis papás, pero tuvieron que irse porque la violencia llegó a ese pueblo.*
Niña cuya familia vivió el desplazamiento y ahora busca ser acogida.	*Hola, soy Luisa. Nací en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, con mis papás y mis dos hermanos. Aquí hay muchas casas y vive mucha gente, es divertido. Aunque me gustaría haber conocido el Río de los Siete Colores, muy bonito, con mucha naturaleza y muchos animalitos. Allí vivieron mis papás, pero tuvieron que irse porque la violencia llegó a ese pueblo.*
Niña que vivió el desplazamiento forzado.	*Hola, soy Dolores. Nací en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, con mis papás y mis dos hermanos. Aquí hay muchas casas y vive mucha gente, es divertido. Aunque me gustaría haber conocido el Chocó y el océano Pacifico y nadar con las ballenas. Allí vivió mi papá con mis abuelos, pero tuvieron que irse porque la violencia llegó a su pueblo natal.*

Niña cuya familia vivió el desplazamiento y ahora busca ser acogida.	*Hola, soy Isabela. Nací en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, con mis papás y mis dos hermanos. Aquí hay muchas casas y vive mucha gente, es divertido. Aunque me gustaría haber conocido el Río de los Siete Colores, muy bonito, con mucha naturaleza y muchos animalitos. Allí vivieron mis papás, pero tuvieron que irse porque la violencia llegó a ese pueblo.*
Niño cuya familia vivió el desplazamiento y ahora busca ser acogida.	*Hola, soy Camilo. Nací y vivo en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, con mis papás y mis dos hermanos. Aquí hay muchas casas y vive mucha gente, es divertido. Aunque me gustaría haber conocido el Chocó y el océano Pacífico, nadar con las ballenas. Allí vivió mi papá, con mis abuelos, pero tuvieron que irse porque la violencia llegó a su pueblo natal.*
Niño cuya familia vivió el desplazamiento y ahora busca ser acogido.	*Hola, soy Antonio. Nací y vivo en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, con mis papás y mis dos hermanos. Aquí hay muchas casas y vive mucha gente, es divertido. Aunque me gustaría haber conocido el Chocó y el océano Pacífico, nadar con las ballenas. Allí vivió mi papá, con mis abuelos, pero tuvieron que irse porque la violencia llegó a su pueblo natal.*

Tabla 3: Guiones para “juego de roles”.

Una vez los niños y niñas obtuvieron su papel se reunieron en parejas para contarse su vida entre sí como si fueran los personajes que aparecen en el guion. Durante la realización de la actividad solo se escucharon sus voces en tonos bajos y se observaron sus caras con expresiones que demostraban tristeza ante los relatos.

El siguiente taller denominado “Acoge al nuevo compañero” consistió en escribirle una carta a un estudiante nuevo que había ingresado al colegio, en especial, al mismo salón

de los estudiantes. Este compañero al que debía ser remitida la carta era la niña o niño que los estudiantes habían conocido en el juego de roles del taller anterior. Se les pidió a los estudiantes que en sus cartas acogieran a ese nuevo compañero o compañera y le expresaran que en ese nuevo colegio estarían seguros.

Por la estructura de esta sesión los relatos de los estudiantes se clasificaron en dos conjuntos. Uno donde reciben al nuevo compañero, como puede ocurrir normalmente, a través de una presentación, una bienvenida y otros elementos. Y el segundo, donde es más notoria la acogida a ese niño o niña desplazada por parte de sus pares que le demostraron su sentir y comprensión empática.

En el primer conjunto de textos las palabras de bienvenida como “saludos”, “bienvenidos, a mi colegio” y “este es tu salón” fueron recurrentes. En la acogida los niños y niñas también expresaron emociones proclives que dan esperanza y tienen carácter vinculante como “te recibimos con alegría y los brazos abiertos”, “acá aprenderás inglés, a amarnos, respetarnos y ser amables” y “me alegra que estés con nosotros”.

En la misma línea, los niños y niñas revelaron en sus cartas la importancia de conocer a sus nuevos compañeros. Algunas respuestas evidencian las siguientes expresiones: “Yo tengo 8 años ¿y tú?”, “a mí me gusta la pizza ¿y a ti?”, “yo me llamo… ¿y tú?”, “¿cuál deporte te gusta? A mí la natación ¿y a ti?”. Esto indica que los niños reconocen que, para generar confianza, poder conocer a los demás y establecer relaciones más estrechas con sus pares deben demostrar que se conocen a ellos mismos.

Una vez se brindó el espacio para entablar dicha confianza los estudiantes siguieron indagando los gustos de sus pares: “¿Cuál es tu juguete favorito?”, “¿qué te gusta?”, “¿qué

canal te gusta?", "¿qué videojuego te gusta?" y "¿cuál es tu animal favorito?, demostrando así preocupación por las necesidades de sus pares, deseo de conocerlos y de hacerlos sentir integrados. También manifestaron frases de cariño como: "Quiero que seamos buenos amigos", "¿puedo ser tu amigo?" o "¿quieres ser mi amigo?". Aparecieron deseos como: "Espero que te guste el cole", "espero que te sientas muy bien en esta jornada escolar", "¿quieres que te muestre el cole? Si quieres, te hago un recorrido", "podemos ir al parque" o "te puedo gastar". Expresiones que integran de manera empática a sus nuevos compañeros.

Asimismo, se encontraron expresiones de los niños y niñas relacionadas con su deseo de compartir sus juegos, su tiempo, emociones, conocimientos y confianza. Esto se reflejó cuando afirmaron: "Podemos compartir lo que quieras", "¿quieres jugar conmigo?", "nosotros somos felices y te queremos compartir esa felicidad", "¿te gustaría comer, jugar, dibujar algo conmigo?", "si no entiendes, pregúntame", "si no sabes, pregúntame en la parte de atrás".

Después de esta presentación y reconocimiento del par aparecieron los sentires y la comprensión empática por lo que los niños y niñas empezaron a preguntarse qué les había ocurrido a sus pares: "Quiero saber cómo estás, espero que bien", "¿cómo te sientes?", "espero que seas feliz", "¿cómo te sentiste cuando llegaste acá?", "¿qué se siente tener un nuevo hogar?", "¿cómo te has sentido en el nuevo colegio?". Estos ejemplos demuestran que los niños se preocuparon por sus pares, con sentimientos y emociones de compasión hacia ellos.

En relación con la comprensión empática y con el hecho victimizante del desplazamiento los estudiantes preguntaron: "¿De dónde vienes?", "¿cuándo te

desplazaste?”, “¿cómo está tu familia?”, “yo sé que eres un niño desplazado”, “sé que es muy difícil”. En este sentido, algunos niños y niñas expresaron su afectación por lo que sintieron sus pares. Posterior a esta acogida se reflejó la confianza y el apoyo físico, intelectual y emocional de los niños y niñas. Así, mencionaron que:

“Te voy a apoyar en todo.”
“Nos podemos confiar, soy muy confiable.”
“Lo que necesites, díselo a la profe.”
“Te ayudo con algo de las clases?
“¿Te quieres adelantar en los libros?”
“Yo te ayudo.”
“Yo soy la comisionada y te puedo ayudar en las tareas, trabajos y te puedo ayudar en cualquier situación.”
“Cuentas con un amigo que siempre te ayuda.”
“Cuando me necesites estaré contigo.”
“Puedes contar conmigo.”
“Tranquila.”
“Aunque a veces se burlen, yo te voy a proteger.”
“Si necesitas algo, con gusto te colaboraremos.”
“Podemos ser amigos para ayudarte, para que no estes triste, ni te sientas mal, por no estar en tu tierra.”

“Tú y tu familia no están solos.”
“Aquí tienes a alguien en quien apoyarte, cuando lo necesites.”

Matriz 3 Sentires y afectaciones.

Otra forma de reflejar su sentir empático se encuentra en sus deseos de protección hacia sus pares y el uso de expresiones relacionadas con su fe católica, en la que son formados los niños. Esto se expone en enunciados como “Bendiciones” y en buenos deseos como: “Siempre pídele a Diosito que te ayude a olvidar todo lo malo” o “yo también le diré a la virgencita María que te ayude a ti y a tu familia”.

En conclusión, las expresiones presentes en las cartas de los estudiantes reflejan la reivindicación simbólica de los derechos de los niños y niñas que han sido víctimas del conflicto armado y en especial, del desplazamiento forzado. Este proceso consolida el valor de la Cátedra de la paz como espacio donde confluyen los sentires empáticos y donde se reconocen la escuela y la comunidad en general como espacios que garantizan sus derechos: “Acá no te harán daño”, protección y confianza que perdurará, “siempre seremos amigas” o “esperamos que seamos buenos amigas”, “nadie nos separará”.

9. CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación buscaba conocer los sentires y la comprensión empática de los niños y niñas frente a sus pares, víctimas del desplazamiento forzado, para contribuir pedagógicamente a la enseñanza de la Cátedra de la paz, contribuyendo a su vez desde la Educación para la paz, en el reconocimiento por parte de los niños y niñas, de la

historia del pasado reciente, así como el reconocimiento de sus derechos y de los demás, promoviendo a través de la empatía, la confrontación ante las desigualdades.

Por lo tanto, esta investigación permitió concluir que los niños y niñas: i. se preocupan por los demás a través del sentir empático; ii reconocen el hecho victimizante del desplazamiento y sus consecuencias en la población afectada; iii reflejan, a través de talleres pedagógicos, su comprensión de entornos protectores y conocen los derechos que en ellos se pueden desarrollar; iv salen al encuentro con los otros; v pueden promover sus habilidades empáticas a través de la Cátedra de la paz, especialmente con las víctimas del conflicto armado en Colombia.

A continuación, se desarrollan estas conclusiones:

9.1 Sentir empático: Emociones ante el desplazamiento

En esta investigación, la sensibilización empática con las personas víctimas del desplazamiento forzado, se evidenció en tres aspectos. El primero es la capacidad que tienen los niños y niñas de sentirse afligidos por sus pares, el segundo es la capacidad de los niños y niñas de deliberar y tomar conciencia de cómo sufre el otro, y el tercer aspecto da razón de cómo el sentir empático promueve la resiliencia.

Los niños y niñas experimentaron la idea del desplazamiento a través de emociones como la tristeza, el miedo, el susto y el dolor. Esto se evidenció en el juego de roles donde solo se escucharon algunas voces en tonos bajos de los niños y niñas y se observaron en sus caras expresiones que demostraban tristeza ante los relatos. Esto se puede comprender desde el concepto de “perspectiva situacional” trabajado por Davis (1980), ya que, a través de una

representación, en este caso del hecho victimizante, se evidenciaron sentimientos de angustia ante el dolor del otro, y se propició la experimentación de emociones como el miedo, la tristeza, la rabia, la alegría, entre otras, como respuesta ante el dolor. En otras palabras, los niños y niñas potenciaron su capacidad de sentirse afligidos por sus pares, dando razón del objetivo develando los sentires ante el desplazamiento.

Otra forma en la que los niños y niñas reflejaron sus sentires empáticos fue a través de su preocupación y del deseo de proteger a sus pares. Ejemplo de ello lo constituyen las expresiones de los niños y niñas cuando desearon compartir sus juegos, su tiempo, sus emociones, conocimientos y confianza. En dichas expresiones el saber empático apareció como muestra de que los niños y niñas reconocieron que otros han sufrido el desplazamiento y que necesitan consuelo y protección. Esta muestra en algunos casos se expresó con sentimientos de "rabia, enojo y desmotivación". Este hallazgo demostró que los niños y niñas vivieron un estado de sobrecogimiento que permitió que se entregaran y participaran de ese dolor. Ellos desearon hacerse cargo, comprendieron, captaron e interpretaron las vivencias ajenas. Esto es lo que Rifkin denomina como "Empatía".

Es aquí donde aparece el comportamiento prosocial mencionado por Carpena: los niños y niñas se alejaron del individualismo y promovieron la búsqueda de ayuda por el bienestar de los demás. De esta manera se fomentaron actitudes empáticas como proximidad, compasión, atención, escucha y disponibilidad de servicio. Este tipo de refuerzo prosocial en la escuela permitió que niños y niñas manifestaran su capacidad de cuidar a otros al preguntarles "¿Cómo te sientes?" y "si me necesitas puedo ayudarte" evidenciando relaciones cercanas y preocupadas por las necesidades de otros. Así se demostró la capacidad de los niños y niñas de pensar en las deliberaciones y toma de conciencia de cómo ha sufrido el otro.

El tercer aspecto para resaltar sobre el sentir empático, está relacionado con las emociones proclives que los niños y niñas manifestaron durante los talleres, ya que estas dan esperanza y poseen un carácter vinculante que promueve la resiliencia de las víctimas. Por ejemplo, algunos niños y niñas indicaron que la tristeza por haber sido desplazados trae consigo oportunidades, como conseguir un nuevo hogar que sea seguro, nuevas dinámicas y fuerza, valentía y felicidad para seguir adelante, animando a las familias en medio de la adversidad.

Se demostró que es posible promover el altruismo, la resiliencia, el amor, la generosidad y el respeto ayudando a comprender emociones de otros como el miedo o el dolor. En este sentido aparece la "toma de perspectiva", la cual permitió comprender las situaciones de daño, sus intenciones y alternativas de superación. La resiliencia que los niños y niñas reconocen en las víctimas permitirá que sus pares se adapten mejor a su nuevo entorno. En conclusión, el sentir empático promueve la resiliencia.

Así pues, de este apartado se puede concluir que sí es posible describir sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento forzado en la enseñanza de la Cátedra de la paz, ya que los niños expresaron las mismas emociones que experimentan los niños y niñas que han sido victimas de este hecho victimizante, expuestas en el capítulo de antecedentes.

9.2 Reconocimiento del hecho victimizante del desplazamiento

La comprensión empática, en relación con situaciones de desplazamiento forzado, se vio reflejada cuando los niños y niñas comentaron en cartas a sus pares: "¿De dónde vienes?", "¿cuándo te desplazaste?", "¿cómo está tu familia?", "yo sé que eres un niño desplazado", "sé que es muy difícil". Estas afirmaciones demuestran que los niños y niñas reconocen que

en Colombia existe un conflicto armado y que el desplazamiento forzado y la violación sistemática de los derechos humanos son unas de sus consecuencias.

Lo primero se demostró cuando los niños y niñas mencionaron que las familias de la película vista durante los talleres habían pasado el río para “escapar de los malos”, “escapar de la guerra” o “escapar para que no los atacaran”. Esta observación les permitió reflexionar que ante el desplazamiento forzado las familias deben salvaguardar sus vidas y encontrar un nuevo hogar, milagro esperado por muchas familias que viven este hecho atroz. Sumado a esto, los niños y niñas reconocen que el desplazamiento es consecuencia del actuar de una persona o varias, pues señalan la existencia de un responsable, otorgando culpabilidad a alguien externo, alejado.

Por otro lado, los niños y niñas, ante la situación de desplazamiento forzado, identificaron que existe una vulneración múltiple de derechos de las víctimas. Entre los que señalaron, se encuentran el derecho a la vivienda pues la casa “la quemaron” o “la destruyeron” y las familias fueron desalojadas; el derecho a la familia, porque la estructura familiar se ve enfrentada a una situación que rompe con la cotidianidad de su vida, destruye los sueños y las ilusiones de futuro y aleja a los unos de los otros; el derecho a la alimentación, pues las personas desplazadas no cuentan con los recursos para alimentarse de la manera adecuada; el derecho a la salud, ya que al no haber una buena alimentación ni otros recursos durante el recorrido, los desplazados pueden llegar a sufrir dolencias físicas que requerirán de un servicio médico en instalaciones adecuadas; así como el derecho a la recreación ya que las dinámicas de la guerra impiden el disfrute de la vida.

Dicho reconocimiento no fue fortuito. Se logró gracias a que los primeros talleres propendieron por el conocimiento propio, ya que la capacidad de autorregulación mencionada por Carpena, ayudó a ampliar la sensibilidad empática, pues conectar con la propia vulnerabilidad facilita el reconocimiento de la vulnerabilidad de otros. Cuando los niños y niñas reconocieron sus propios derechos se les facilitó reconocer la violación sistemática y reiterada de los derechos fundamentales de sus pares ante situaciones ocasionadas por los hechos violentos y el conflicto armado.

9.3 Entornos protectores

Se develaron algunos modos de comprensión empática de niños y niñas ante vulneraciones de derechos por desplazamiento a través de los talleres, donde los niños y niñas demostraron preocupación por las necesidades de sus pares, deseo de conocerlos y de hacerlos sentir integrados. Así, a partir de la toma de conciencia de sus derechos y de las respuestas, especialmente en las cartas que escribieron a sus pares, reflejaron las ganas de ayudar en un entorno específico como es el colegio. Los niños y las niñas consideraron la escuela como un espacio donde se les garantizan sus derechos y lo expresan mencionando: “Acá no te harán daño”. En él reconocen que se les brinda protección y se promueve la confianza duradera en su entorno.

Asimismo, los niños y niñas percibieron la casa como un refugio “para protegerse y salvaguardarse” y que puede verse fracturada por el desplazamiento. También reconocieron que las actividades que se realizan en familia, en una u otra casa, son muy parecidas a las propias. Relacionan el hogar como un espacio donde se fomenta la creatividad, la libertad y

la responsabilidad y donde se pueden realizar diversas actividades en las que se destacan las que satisfacen sus necesidades básicas como dormir y comer.

Este entorno es tan importante para los niños y las niñas que no contemplan, en ninguna circunstancia, que los miembros de una familia sean separados o que llegue haber una ruptura familiar. Adicionalmente, consideraron que en el hogar puede prevenirse cualquier amenaza o vulneración de sus derechos. En tal sentido, podemos afirmar que los niños y niñas vincularon el derecho a la protección con la seguridad que ofrece el hogar.

Los niños y niñas reconocen que, tanto en el colegio como en el hogar, sus derechos son garantizados y que estos fortalecen lazos fraternos al fomentar el respeto. Además, porque allí pueden realizar actividades que le dan sentido a la vida desde la niñez. En conclusión, para los niños y las niñas, en estos dos espacios, la casa y la escuela, son entornos protectores donde se pueden construir y reconstruir redes de solidaridad y de liderazgo.

9.4 Salir al encuentro del otro

Los niños y niñas comprenden el conflicto, y lo develan de diversos modos, por ejemplo demostrando que están dispuestos a realizar acciones para contrarrestar sus efectos: “Te ayudaré”, “oraré por ti”, “jugaré contigo”. Estas afirmaciones permitieron retomar lo indicado por Carpena, quien menciona la importancia de que los niños y niñas aprendan a consolar y a notar el dolor del otro. Esto se evidenció en esta investigación, pues los niños y niñas, sin conocer físicamente a su par, le aconsejaron, lo acogieron, notaron su dolor, pensaron qué podría sentir y se proyectaron para estar ahí para los otros.

Lo anterior se conoce como contagio emocional, que, en este escenario de la Cátedra de la paz, fue más un contagio de atmósfera, donde los niños y niñas fueron capaces de utilizar sus capacidades cognitivas para identificar las emociones de otros y la capacidad de compartirlas.

Finalmente, el cúmulo de estos propósitos (consolar, ayudar, orar, jugar, integrar) generó una acción de ayuda planificada. En este caso se buscó evitar que los pares continuaran sintiendo incertidumbre y disminuir la intolerancia, la discriminación y la falta de oportunidades. También ayudó a reconstruir las relaciones materiales y simbólicas de los grupos desplazados para percibir nuevos elementos que los hicieran sentir integrados como parte del grupo.

9.5 La empatía: aporte para la Cátedra de la paz

Finalmente, al describir sentires empáticos de niños y niñas ante situaciones de desplazamiento forzado en la enseñanza de la Cátedra de la paz, se percibió que la escuela puede brindar espacios de protección, confianza y paz pues durante los talleres propuestos les dijeron a sus pares: “Acá no te harán daño, hay protección y confianza que perdurará, siempre seremos amigas, nadie nos separará”. En este sentido, en los tres ejercicios se evidenciaron hallazgos que no se hubieran dado sin el uso del enfoque empático.

El primero está relacionado con la manera como los niños y niñas reciben en el contexto escolar a un compañero nuevo. Algunos solo brindaron un saludo, mientras que los que acogieron el enfoque empático consolaron, apoyaron, se preocuparon e incluyeron al nuevo compañero.

En la segunda actividad, la presentación y el análisis de la película *Encanto*; aunque los niños y niñas manifestaron haberla visto con anterioridad, evidentemente solo la habían observado de manera comercial, sin una intención de aprendizaje. Por el contrario, con este taller con enfoque empático, los niños y niñas lograron relacionar elementos como los derechos que se vulneran y exponen en la película, con los derechos de cada uno.

La última actividad relacionada con el árbol genealógico, un recurso utilizado comúnmente para conocer la ascendencia de una persona, desde el enfoque empático sirvió para develar que detrás de él se encuentra el derecho a la familia y se convirtió en una herramienta para reflexionar sobre la ausencia de quienes la integran.

La Cátedra de la paz se convirtió en la excusa para que aparecieran los primeros rasgos de empatía en los estudiantes: compasión para prevenir el malestar, elaboración del duelo, reconocimiento de la dignidad, honorabilidad y valía de otros y por lo tanto de los derechos de todos, sanar el dolor y volver a soñar con el futuro. También creó condiciones para dialogar sobre los sufrimientos causados por el fenómeno del conflicto armado, de la violencia y de las situaciones de desplazamiento y las vulneraciones de derechos que estas acarrean.

En este sentido, se concluye que implementar en la Cátedra de la paz el enfoque empático permite afrontar las adversidades y se constituye como fuente de esperanza y comunicación. Genera vínculos, confianza y seguridad a través de rutinas, actividades de autoestima y sensibilización, que recuperan el valor de la escuela como un territorio de compromiso y ayuda, tal y como lo necesitan los niños que han sido víctimas del desplazamiento.

Lo anterior confirma que, fomentando la empatía a través de la Cátedra de la paz, los niños y niñas aumentan su capacidad de ser individuos prosociales, disminuye el individualismo, se impulsa la confianza, el consuelo, la inclusión y permite la construcción de espacios de paz

Finalmente, la Cátedra de la paz, con ayuda de estos talleres pedagógicos, se convirtió en un espacio pacífico y democrático que aportó a la búsqueda de la paz del país, pues fomentó en los niños y niñas una cultura de paz para la construcción de espacios sociales propositivos, inclusivos y armónicos. También se convirtió en un espacio de reflexión que contribuye al aprendizaje, a la reflexión y al diálogo sobre la justicia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, a la formación en los valores humanos.

10. USUARIOS

Ante los resultados de la presente investigación, se propone promover esta apropiación social del conocimiento, su difusión y divulgación por los distintos medios digitales, gestionando una cultura CTI.

Así mismo, la comprensión e intervención de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, mediante la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento, y los actores, entre ellos, las universidades, escuelas, las comunidades locales, nacionales o internacionales, los cuales trabajen con población desplazada o migrante, así como aquellas que deseen promover la historia del pasado reciente y por lo tanto una cultura de paz que vele por los derechos de todos y todas.

11. IMPACTO

Los resultados de la presente investigación traen consigo efectos muy positivos tanto para el ámbito pedagógico, como académico, sociocultural, económico, político, científico y tecnológico.

En el ámbito pedagógico, porque gracias a la empatía, se promoverá una enseñanza mas diversa, opuesta al individualismo y a la homogenización, en la medida que se implementan diferentes estrategias pedagógicas para acercar a los niños a temas que se han supuesto alejados, como la cátedra de paz, la educación para la paz, los derechos humanos y la historia del pasado reciente, y que con la empatía, genera una pedagogía del encuentro.

En lo académico, porque da respuesta a lo emanado por el Ministerio de Educación Nacional, en la ley 1732, el decreto 1038 y las Orientaciones para la implementación de la cátedra de paz, contribuyendo con ello a los objetivos de esta, los cuales pretenden generar espacios de sana convivencia, de ciudadanos críticos y respeto a la democracia y la paz.

Sociocultural, porque como el nombre de la investigación lo enuncia, se busca generar una "cultura de la empatía", donde todos los ámbitos estén permeados por la sensibilización y la comprensión empática. Cuando todos los sectores sociales y culturales están guiados por el mismo enfoque, se puede generar lo que Rifkin enunciaba: civilizaciones cada vez más avanzadas, no solo por sus avances tecnológicos, sino por ser civilizaciones que buscan el bienestar prosocial para todos.

Económico, porque los países que invierten en educación para la paz, como lo enunciaba la Unesco (2011), son países que avanzan en todos los ámbitos, especialmente en lo económico.

En el mismo sentido, invertir en educación, con investigaciones como esta, a gran escala, genera transformar las estructuras sociales y políticas, pues entre más se invierta en educación más paz habrá.

Científico, porque se promueve la investigación, para la educación, para la paz, para las emociones que tanta falta le hace al país.

Y finalmente, esta investigación genera un impacto tecnológico, en la medida que utiliza diversos medios tecnológicos para llevar a cabo la propuesta pedagógica, además de los que se espera utilizar para promulgarla en los ámbito ya mencionados.

12. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio,* (53), 175-189. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006

Barnett, R. (2004). Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. España.

Batson, C. (1991). The Altruism Question: Toward a Social Psychological Answer. Lawrence Erlbaum.

Bello, M. (2001). Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades. Icfes.

Betancourt, J. (2007). Experiencias educativas orientadas a la atención de población en condición de desplazamiento: la construcción de una pedagogía inspirada en la ética del cuidado del otro. Revista Internacional Magisterio, (28), 44-49.

Bush, J. y Castro, S. (Dir.). (2021). *Encanto* [película]. Walt Disney Pictures.

Carpena, A. (2016). La empatía es posible. Editorial Desclée.

Castañeda, J. (2016). *El desarrollo histórico, teórico y conceptual de las competencias ciudadanas y las capacidades ciudadanas en el modelo educativo distrital de Bogotá* [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9899/Casta%C3%B1edaJaime2017.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Chaux, E. y Silva, A. 2005. La formación de competencias ciudadanas en Colombia. Asociación Colombiana de Facultades de Educación Ascofade.

Chlopan, B., McCain, M., Carbonell, J. y Hagen, R. (1985). Empathy: Review of Available Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*(3), 635–653. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.3.635

Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (2022). Hay futuro si hay verdad – Informe Final No es un mal menor NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONFLICTO ARMADO. Sistema integral para la paz.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes), (1999). Un país que huye. Unicef Colombia. http://www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/despl/

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes). (2000). Esta guerra no es nuestra... y la estamos perdiendo: Desplazamiento forzado y derechos de la infancia. *Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento*.

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del Mundo Hacia una Teoría de la Ciudadanía. Alianza Editorial.

Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*(85), 1-17.

Davis, M. (1996). A Social Psychological Approach. Westview Press.

Davison, M. (2012). *It is Really Hard Being in Their Shoes*: *Developing Historical Empathy in Secondary School Students.* [Tesis doctoral]. University of Auckland.

Doñate, O. y Ferrete, C. (2019): Vivir la historia. Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60.

Dymond, R. (1949). A Scale for the Measurement of Empathic Ability. *Journal of Consulting Psychology*. 13, 127-133.

Fernández, I. López, B. Marquéz, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia 24*(2), 284-298.

Fernández, I. (2014). Marco educación para la ciudadanía y la convivencia. Secretaría de Educación Distrital.

Ferris, E. y Winthrop, R. (2010). Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected by Conflict. Unesco.

Fisas, V. (2005): Educar para una Cultura de paz. Escola de cultura de pau. http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1697

Gallagher, H. y Frith, C. (2003). Functional Imaging of Theory of Mind. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(2), 77-83.

Goleman, D. (1995*)* Las raíces de la empatía en Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero: una experiencia de empatía histórica en secundaria. Clio.

Gutiérrez, A. (2009). Ciudadanía y territorio: Escenario para la formación ciudadana. *Revista Palobra*, (10), 109–127.

Hoffman, M. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer (Comps.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). Cambridge University Press.

Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Counsulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.

Jacobsen, K. e IDMC. (2008). Internal Displacement to Urban Areas: The Tufts-IDMC Profiling Study – Case Study 1: Khartoum, Sudan. Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.

Jarés, R. (1999). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Popular.

Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. En L. Kohlberg (Comp.) *Essays on Moral Development, Volume 2*. Harper & Row.

Kohler, W. (1929). Gestalt Psychology. Liveright.

Hoffman, M. (2002). Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia. Idea Books.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Applications* (pp. 3-31). Basic Book.

Mead, M. (1934). Mind, Self, and Society. University of Chicago Press.

Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Mnisterio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Ministerio de Educación Nacional.

Morán-Barrios, J. (2013). Un nuevo profesional para una nueva sociedad. Respuestas desde la educación médica: la formación basada en competencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 33*(118), 385-405.

Muñoz, A. y Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis* (16) 123-143.

Naranjo, G. (2006). Prácticas y representaciones mediadas por el conflicto urbano: Huellas de ciudadanía en Medellín. Colciencias.

Nogales, A. (2008). La empatía según Edith Stein y sus aplicaciones en enfermería en el contexto familiar. *Cultura de los cuidados 24*(1), 119-133.

Nova, M., Arias, L. y Burbano, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología, 8*(1), 27-39.

OIT. Convenio 182 de la Organización Internacional.

Restrepo, M. (1999). Escuela y desplazamiento. Ministerio de Educación Nacional.

Rifkin, J, (2010). La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis. Paidos.

Ruiz, L. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D. Arbolizadora Alta* [tesis de maestría inédita]. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M. y Molano, A. (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz. Santillana.

Sentencia T-025/04, 22 de enero de 2004. Corte Constitucional de Colombia.

Smith, A., (1759). The Theory of Moral Sentiments. Loto ePub base r1.1.

Stein, E. (2004). Sobre el problema de la empatía. Trotta.

Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. En S. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, (pp.272).

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. y Pelegrín-Valero C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Neurol*, 44, 479-489.

Unesco. (2011). Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155

Vanegas, J., Bolívar, C. y Camacho, L. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades, 12*(24), 163-189. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18426920007

Watch List on Children and Armed Conflict. (2004). Colombia: la guerra en los niños y las niñas. http://watchlist.org/wp-content/uploads/WL-Report-Colombia-2004-es.pdf

Wispé, L. (1986). The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call for a Concept a Word is Needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 314-321.

Yori, C. (s. f.). Ciudad, ciudadanía y espacio público: oportunidades y desafíos para la constitución de un nuevo contrato social basado en la realización de pactos sociales incluyentes y

pluralistas en torno a la intervención- apropiación ciudadana del espacio público. *Ensayos II. Palimpsesto*. Universidad Nacional de Colombia.