

Capítulo 4. El lugar de la compasión en la configuración de la subjetividad de niños y niñas

Evelyn Andrea Saraza Henao

Tatiana López Olano

Jakeline Duarte Duarte

Introducción

La compasión es una emoción indispensable si se piensa en proyectos de nación que apunten a la justicia, promuevan la interculturalidad, fomenten el respeto por el otro y apuesten por el buen vivir. Desde la perspectiva de Nussbaum (2008), la compasión es “una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (p. 339); sentir compasión permite comprender el sufrimiento del otro y entender su situación de doliente. Es pues una emoción que “nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte [...]; la inhumanidad y la falta de compasión son la misma cosa” (Camps, 2011, p. 131).

Para indagar por la emoción política de la compasión trabajamos con seis niños y una niña de entre ocho y nueve años de edad, pertenecientes a estratos bajos y medios de la ciudad de Medellín. En esta investigación se optó por realizar talleres de investigación como técnica que “promueve el habla, la escucha, la recuperación de la memoria, el análisis [...], relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos y comprensiones” (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 95), con la intención de favorecer la interacción con los participantes, a partir del uso de audios, fotografías y videos. En este proceso, se recolectó información mediante la construcción de diarios de campo y el registro documental. Durante el

estudio se hicieron 14 talleres, comprendidos en dos momentos de investigación: uno de carácter comprensivo y otro crítico; primero se indagó por las nociones que los niños y la niña participantes han construido sobre la compasión y por los referentes socioculturales que han influenciado dichas construcciones, y posteriormente se diseñó e implementó una propuesta pedagógica orientada al cultivo de esta emoción. En el presente capítulo solo se desarrollan los hallazgos del momento comprensivo del estudio.

La emoción de la compasión ha sido confundida tradicionalmente por el uso indistinto, en textos especializados y en el lenguaje cotidiano, de otros términos como *piedad*, *empatía* o *simpatía*, según lo destaca Nussbaum (2008). Por ejemplo, la *piedad*, tal como se ha instalado en los últimos tiempos, hace referencia, según la autora, a relaciones de condescendencia y superioridad hacia el que sufre, vinculándose esto a la concepción de *piedad religiosa*. Por su parte, la *empatía*, desde la psicología, se comprende como “cierta combinación de la reconstrucción imaginativa de la experiencia de una persona con el juicio de que esta se encuentra angustiada y de que su angustia es mala” (Nussbaum, 2008, p. 340). Para la autora, la *empatía*, que es otra de las acepciones tradicionales de la compasión, se refiere a la reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, ya sea dolorosa o satisfactoria, donde quien imagina puede tomar la experiencia como buena o mala, o como ninguna de estas. No obstante, desde su perspectiva, *simpatía* es el término que más se asemeja a la compasión:

Si existe alguna diferencia entre “*simpatía*” y “*compasión*” en el empleo contemporáneo, esta quizá consista en que la “*compasión*” parece más intensa y sugiere un grado más alto de sufrimiento, tanto por parte de la persona afligida como por parte de aquella que se compadece. (Nussbaum, 2008, p. 340).

Nussbaum ha dedicado gran parte de su trabajo al estudio profundo de las emociones políticas, entre ellas la compasión; relaciona en sus análisis las comprensiones acerca de la compasión planteadas por Aristóteles y Jean-Jacques Rousseau. Para Aristóteles, la compasión posee tres elementos cognitivos: el primero es la gravedad del sufrimiento, es decir, “es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial” (Nussbaum, 2008, p. 345), lo que sujeta la comprensión de la compasión al contexto, al punto de vista del espectador y a la relevancia de dicho sufrimiento para el florecimiento humano. El segundo elemento

es el fallo del agente, en el que se asume que la persona no merece el sufrimiento que pasa, y se considera que la persona “no es culpable de sus dificultades o a que, aunque estas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo” (Nussbaum, 2008, p. 351). El tercer componente de la compasión es, para Aristóteles, el juicio de las posibilidades parecidas, donde se asume que las posibilidades de quien experimenta la emoción son similares a las de quien padece el sufrimiento; parte de estos elementos constitutivos de la compasión son retomados por Nussbaum para fundamentar sus planteamientos. Por otro lado, Rousseau (citado por Nussbaum, 2008, p. 349) plantea que se debe ser consciente de la propia vulnerabilidad como una condición necesaria para la compasión.

Las observaciones de Rousseau y Aristóteles sugieren que el dolor de otro será un objeto de “mi” propio interés, solo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro. Para la autora, lo que se pone en juego es el carácter eudaimonista de la emoción compasiva, donde se considera el sufrimiento del otro como una parte importante del propio florecimiento, del propio bienestar; en este sentido, según Nussbaum (2008), lo que urge, en lugar del juicio de las posibilidades parecidas, es darle lugar al juicio eudaimonista en el cultivo de las emociones.

Nussbaum, entonces, adopta los dos primeros elementos propuestos por Aristóteles respecto a la compasión, nombrándolos como: el juicio de la magnitud, en referencia a algo malo y grave ocurrido a otro, y el juicio del inmerecimiento, en el que se cree que el sujeto no provocó su dolor y por tanto no lo merece. Como tercer elemento, Nussbaum (2008) introduce el juicio eudaimonista y desplaza el de las posibilidades parecidas a un “auxilio heurístico para formar el juicio eudaimonista” (p. 361).

Desde la perspectiva de la filósofa Laura Cannon (citada por Lacunza, 2011), la compasión simboliza un encuentro con el que sufre, y requiere del diálogo para entender el origen del sufrimiento, de manera que se aislen predicciones y juicios que afecten a quien sufre y se aporte a definir caminos de ayuda para el doliente. Cannon (citada por Lacunza, 2011) menciona que “el descubrir que la persona es responsable de su infortunio puede ser también objeto de compasión y no de exclusión de la comunidad política” (p. 16), lo que, desde nuestra perspectiva, favorecería la armonía, la convivencia, promovería mayor sensibilización

hacia el dolor de los otros, o, en palabras de Bárcena y Mèlich (2000), contribuiría a dolernos del rostro del otro. Como lo sostiene Mèlich (2008), “La compasión es, simplemente, eso, una forma de responder a la demanda del otro, a su dolor. Y, por eso, la ética, al menos tal y como aquí se concibe, es, ineludiblemente, compasiva” (p. 188).

Nociones de niños y niñas respecto a la compasión como emoción política

A continuación damos cuenta de los hallazgos derivados del momento comprensivo de este estudio, donde se identificaron las nociones que los niños y las niñas participantes han construido acerca de la compasión. A la consolidación de estas nociones se llegó a partir de la categorización de sus discursos luego de que participaran de los diferentes talleres realizados. Esta experiencia permite comprender que “la subjetividad es constituida o reconstituida en interacciones en las que el sujeto asume una posición o se resiste” (Duarte, 2013, p. 464), de acuerdo con los elementos y herramientas de que dispongan la cultura y sus agentes socializadores para los niños y las niñas.

La compasión y su relación con las posibilidades de defensa del otro

Para los niños y la niña que participaron en el estudio, la compasión varía en relación con las posibilidades de defenderse que presentan los seres; es decir: entre más posibilidades tiene un ser para protegerse a sí mismo, autocuidarse o resguardarse, menos compasión merece, mientras que el ser que se percibe como indefenso y con pocas posibilidades de protegerse merece mayor compasión. La indefensión se atribuye fundamentalmente al medio ambiente (plantas, aire, tierra, agua) y a los animales, más que a las personas, pues para los niños los elementos del medio ambiente no tienen manera de manifestarse ante los abusos de la humanidad y por ello hay que ser compasivos con ellos. Esta defensa tiene sentido si se piensa en el juicio de la magnitud, ya que los niños y la niña del estudio consideran las afectaciones al medio ambiente como algo grave, que afecta al mundo; en este sentido, “es el espectador quien debe estar convencido de la gravedad del sufrimiento del afectado para sentir compasión” (Cannon citada por Lacunza, 2011, p. 4). Por su parte, los

animales son otros seres a quienes los niños y la niña reconocen como indefensos y hacia quienes expresan su compasión; esto se pudo observar en un evento sucedido en uno de los talleres: uno de los niños se encontraba en su pupitre contemplando a su hámster, cuando se desprendió de la pared un cajón que cayó sobre el niño y el animal; los demás niños reaccionaron de inmediato manifestando especial interés por el estado del hámster, mientras solo uno de ellos preguntó qué le había pasado al niño. Esta situación es una clara evidencia de cómo los niños dirigen su angustia y sufrimiento hacia las situaciones de peligro, abandono y desprotección que les suceden a los animales, lo cual señala, en la perspectiva de Nussbaum (2008), el juicio de la magnitud, dirigido a la gravedad que implican para los niños los riesgos que pueden padecer los animales; el del inmerecimiento, en tanto consideran que los animales no han llevado a cabo ninguna acción o decisión para que les ocurran determinados sucesos; y el juicio eudaimonista, al concebir a los animales como parte importante de sus esquemas, metas y objetivos vitales. En relación con lo dicho, la autora refiere que para los niños es posible juzgar con “naturalidad que la suerte de los pequeños animales es parecida a la suya, y que aprenderá mejor a compadecerse si comienza por prestar atención a los sufrimientos de los mismos” (p. 357).

No deja de llamar la atención que el ser humano, un compañerito, merezca menor compasión para los niños y la niña del estudio, pues estos asumen que las personas tienen capacidad de defenderse por sí mismas. Se observa que la compasión respecto a la vida humana se presenta solo en aquellos casos en los que alguien está en riesgo de perder la vida, tal como se ilustra en este testimonio: “Yo ayudaría a encontrar a la gente de Mocoa entre los escombros y los llevaría al hospital”; también fue visible la expresión de compasión hacia las personas que padecían condiciones precarias, como falta de alimento y vivienda. Este tipo de sucesos imaginados y narrados por los participantes muestran cómo “somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios” (Mèlich, 2003, p. 43).

La relación que establecen los niños y la niña entre la compasión y la capacidad del sujeto para defenderse se hizo evidente en el trato hacia uno de sus compañeros, a quien se le manifestó poca compasión por el hecho de mostrarse como un niño rudo y con actitudes violentas, y de quien se supone puede defenderse. Esta ausencia de compasión se

manifestó incluso en ocasiones donde era evidente que él estaba sufriendo, por ejemplo, al ser humillado por el profesor como consecuencia de su comportamiento, con lo cual se le niega parte de su humanidad. Como lo expresa Cannon citada por Lacunza (2011), “preguntar si quien está sufriendo merece compasión es preguntar de cualquier individuo si merece ser amado o si merece ser cuidado. [...] Identificar quien no merece compasión requiere determinaciones generales que definan un sufrimiento como sin importancia” (p. 8).

En favor del cultivo de emociones políticas como la compasión, Nussbaum (2008) es enfática al señalar la potencia del arte, la literatura y los relatos de hechos reales, para generar en los sujetos mayor sensibilidad hacia los sufrimientos del mundo, de modo que puedan ubicarse como sujetos compasivos,

incluso aunque, en ese preciso momento, los privilegiados dispongan de oportunidades y posibilidades muy diferentes de las de aquellos que no lo son tanto, la tragedia [...] les recuerda que nadie escapa a la posibilidad de vivir trances terribles, una posibilidad común a todos los seres humanos, incluso a los más privilegiados. (p. 320).

A través de estas situaciones se observa, pues, con interés la angustia del otro, aunque ese otro se encuentre en mejores condiciones o sea un desconocido.

A partir de la investigación se identificó también que los niños y la niña participantes destinan su compasión hacia objetos y situaciones ficticias, lo que se evidenció en frases como “pobre Moana, se quedó sola por un momento cuando iba en el mar”, refiriéndose a una película; o al comentar sobre un videojuego: “Lo más triste es que el vigilante debe salvarse a sí mismo y cuando no lo logra es muy triste porque pierde”. También expresaron compasión hacia objetos inanimados, con frases como: “Pobre, huevo, que descanse en paz, amén” y “Profe, mire, mi avión se dañó y voy a llorar, está malito”. Nussbaum (2005) se refiere a sucesos como estos con una canción de cuna que vincula a una estrella, y comenta:

Los niños se maravillan con la estrellita. Así aprenden a imaginar que una simple forma en el cielo tiene un mundo interior, en cierto modo misterioso, parecido a sus propios mundos. Aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a una forma que tiene escondida su interioridad. A medida que transcurre el tiempo, hace esto de un modo cada vez más sofisticado, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y seres humanos. Estas historias interactúan con sus propios intentos por explicar el mundo y sus acciones dentro de él. (p. 122).

Uno de los hallazgos, ya enunciado, que causa mayor preocupación es que los niños y la niña expresen mayor compasión hacia objetos que no tienen vida o hacia los animales que hacia los seres humanos; llama especialmente la atención que sean precisamente sus pares a quienes menos se les exprese esta emoción, y se enfatiza en que esto debe merecer el interés de los agentes socializadores de los niños y las niñas, como la familia y los maestros y las maestras, en tanto son todos ellos los llamados a favorecer el cultivo de las emociones políticas.

Actitudes compasivas y poco compasivas en los niños: una suerte de ambigüedad

La distancia entre las actitudes compasivas y aquellas poco compasivas que manifestaron los niños y la niña participantes del estudio permite no solo identificar aquellos factores relacionados con las dinámicas sociales y culturales en las que se están formando, sino que a la vez llama la atención sobre aquellas nociones que han construido paulatinamente acerca de la compasión, y el modo como estas nociones se hacen evidentes a través del ejercicio de su subjetividad política.

En los espacios escolares, donde ocurre el encuentro con el otro y la diversidad, es natural que se gesten dinámicas contundentes y se traduzcan en acciones que promueven u obstaculizan la convivencia. Como lo menciona Nussbaum (2008), es frente a las situaciones que vive el otro cuando se hace posible la toma de conciencia emocional y la postura crítica para emprender una acción que subsane el infortunio del otro. Se debe anotar que estas actitudes están regidas por el punto de vista de cada uno de los participantes, los niños y la niña, sobre diferentes situaciones planteadas, en las que convergen y en aquellas en las que marcan puntos de incertidumbre o discordia.

De acuerdo con lo que plantean Bernal, Rodríguez y Salazar (2012), es necesario mencionar que la educación potencia la promoción de dichas acciones y sentires, pues, volviendo a Nussbaum (2008), es en el seno de las relaciones donde se logra dirigir la compasión hacia un momento o situación, pasando por la autorreflexión y los sentires, para llegar a acciones democráticas que fortalezcan las relaciones con los otros y suplan las necesidades de los ciudadanos. Así, el aula alimenta día a día un cúmulo de sensaciones y nociones que en el presente permiten la instauración y la prevalencia de diversos actos racionales y adecuados, o

irracional e inadecuado, que movilizan y marcan las dinámicas escolares.

Actitudes compasivas: en sintonía con el dolor del otro

Las actitudes compasivas se relacionan con cómo los niños y la niña participantes van desarrollando la capacidad de comprender las situaciones que se les presentan, y cómo empiezan a reflejar un interés genuino por el bienestar del otro, pues este redundará en el propio. La compasión es, entonces, una emoción que solo puede cultivarse si se moviliza una acción que repare, proteja o estabilice acciones y dinámicas que predominan socialmente, con el fin de favorecer el reconocimiento de sí mismo y de los demás. Dentro de las actitudes compasivas que manifestaron los niños y la niña durante el estudio, se reconoció la ayuda como principio de compasión, puesto que asumieron que frente al infortunio, la desgracia, el malestar o la tristeza de las personas, hay una acción reina que puede componer, reponer o reparar inmediatamente cualquier hecho; reconocieron, entonces, la ayuda como la clave que permite el progreso y el funcionamiento de las sociedades, y que es a partir de pequeñas acciones —sonreír, saludar o “ayudar a los ancianos a pasar la calle”— como se logra un mundo mejor.

Ante las preguntas: ¿qué tendríamos que hacer para que el mundo en el que vivimos sea mejor?, y ¿qué se puede hacer para que las personas no sufran?, los niños y la niña dieron respuestas como: “Ayudando a las viejecitas a subirse al bus” o “Ayudando a la gente pobre, dándoles comida”. Esto nos plantea que es al observar y comprender las situaciones de sufrimiento del otro que es posible formar la compasión, y que se puede entender, en la perspectiva de Nussbaum (2008), que aquellas situaciones que vienen de afuera del sujeto no son su culpa o no lo son totalmente. Los niños y la niña participante comprendieron que hay personas que requieren un apoyo específico para realizar algunas acciones, y manifestaron la importancia de que las personas pudieran hacer cosas como “ayudar a llevar el mercado”, “ayudar a las personas a pasar la calle” o “a la gente pobre dándoles comida”, al igual que se deben emprender acciones como “ayudar a la gente cuando está cansada”, o ayudarlas para que no estén tristes, o “alegrarlas”. En este punto cabe destacar que los niños y la niña participantes sitúan el reconocimiento de

las características señaladas anteriormente solo en personas cercanas como sus madres y sus pares.

En relación con el deseo de ayudar, los niños y la niña plantearon un vínculo entre la compasión y la felicidad, que se identifica en que “para poder ser feliz, [hay que] ayudar a la gente”, “a los amigos y personas” y “hay que animar a la gente para que se sienta mejor”. Tales expresiones dejan ver, como lo menciona Nussbaum (2008), que el bienestar de las otras personas hace parte del florecimiento propio, es decir, que la construcción de la felicidad se da cuando se procura que otras personas sean felices por medio del bienestar y la tranquilidad, y que, por lo tanto, todos toman responsabilidad en dicho propósito.

En este mismo sentido se reconoce la protección y defensa del otro como una categoría que emerge esencialmente de la capacidad de los niños y las niñas para dar cuenta de una sensibilidad frente al dolor del otro, la cual debe ser promovida en cualquier circunstancia. Los participantes del estudio reconocieron también que no deben “ser tan agresivo[s] porque puede[n] lastimar a los compañeros y a sí mismos”, y que por el contrario todo marcha mejor si se “es amable con los demás”, con lo que manifestaron que con su ayuda contribuyen a que el otro pueda estar mejor.

No se trata únicamente de comprender que el mundo es compartido con otras personas, sino que, como lo menciona Nussbaum (2010), en cuanto a la compasión es central la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, de interpretar y comprender los sentimientos, deseos y experiencias que tocan a otras personas, y de identificar que hay muchos de ellos capaces de herir o causar dolor y sufrimiento.

Por último, dentro de las actitudes compasivas de los niños y la niña participantes del estudio, emerge el reconocimiento del otro como un fin en sí mismo. Esta concepción muestra las relaciones como el núcleo fundamental de los círculos a los que ellos y ella pertenecen, en los cuales deben ocupar un lugar que solo existe si el otro lo permite y hace todo lo posible para que así sea, “siendo amigos” o “siendo amables”; y como Honneth (2010) lo plantea, esto solo sucede si desde el reconocimiento recíproco se rompen las barreras individuales y se potencian habilidades que puedan ser útiles para el entorno, pues solo gracias al reconocimiento de los demás se logra la autorrealización.

A lo largo de los talleres realizados se intentó fomentar el reconocimiento de los niños y las niñas, en general, en el aula de clase, a partir de preguntas que permitieran comprender de qué manera reconocen a los compañeros. Esto derivó en una serie de nociones sobre el reconocimiento propio y el reconocimiento de las cosas “buenas y malas” de los compañeros y la compañera, y generó la búsqueda constante de “un desarrollo individual con el que sea permitido actuar de una manera libre, sintiendo, aun así, la necesidad del reconocimiento positivo que genere la obtención de un respeto por sus diferencias” (Honneth, 2010, p. 14). Así, en el estudio, se evidenció un fuerte deseo por parte de los niños y la niña por mejorar la convivencia en el aula y en sus relaciones interpersonales.

Actitudes poco compasivas: hacer del otro alguien sin humanidad

Las actitudes poco compasivas, por su parte, son el resultado de una serie de acciones y expresiones que emergen cuando no se posee la capacidad de comprender las situaciones de infortunio de los demás. Cuando se piensa en el bienestar individual y se aleja al otro de las posibilidades y metas propias, se concibe la idea de que todo lo malo que le sucede a otro sujeto es su responsabilidad, se da lugar al sentimiento de que el florecimiento del otro no es indispensable para la vida en comunidad, y ocurre que la existencia de otros no toca ni permea la burbuja de los intereses propios.

En la inexistencia de la compasión se evidencian actitudes violentas, egoístas y desinteresadas que evidencian una falta de reconocimiento del otro. Este tipo de situaciones se presentan constantemente en el aula; sin embargo, para los niños y la niña participantes en el estudio parece no haber ninguna explicación respecto a esa situación, aunque sí reconocen que son una constante en las interacciones escolares, sin que sus maestros y maestras asuman alguna reflexión o se emprendan acciones tendientes a minimizar tales situaciones. Uno de los niños señaló: “Siempre son así”, aludiendo a los comportamientos violentos y de hostigamiento entre los niños; “siempre pasa lo mismo y no sabemos por qué”. Otros acusaron a algunos compañeros, afirmando que “siempre hacen lo mismo y nunca terminan”, con lo que refirieron la poca atención que se presta a estas actitudes por parte de maestros, maestras y

directivos. Este tipo de situaciones ponen en evidencia la falta de compasión, no solo por parte de algunos niños, sino también de los mismos profesores, pues se quejaron de que no se implementan acciones frente al comportamiento violento de algunos niños.

De lo descrito hasta aquí resulta preciso preguntarse por qué son tan importantes las emociones en dichas dinámicas, pues estas “son socialmente útiles porque tienen una función de coordinación: uno siente miedo porque sabe que otro se indigna si resulta ofendido; el reproche funciona cuando el otro se avergüenza de lo que ha hecho y le es reprochado” (Camps, 2011, p. 275). Así, cuando no hay esa coordinación, una emoción como la vergüenza desaparece o no contribuye a fortalecer los procesos de socialización de los sujetos, lo que genera abusos, malos tratos y acosos que se observaron en el estudio en anotaciones como las siguientes: “Todo el tiempo me dice cabezón”, “Cuando [un compañero] está enojado, todos corremos peligro”, a él “Le gusta pegarles en las partes íntimas a las personas”. En este caso, tales dinámicas tienen lugar en el ámbito escolar y no han logrado ser reguladas ni acompañadas de manera que se resignifiquen y se conciban como acciones de maltrato hacia los demás, y no como formas de interacción propias de los niños y las niñas, y naturalizadas también por sus maestros y maestras.

Según Nussbaum (2008, pp. 335-342), la compasión depende de la capacidad de hallar las similitudes entre mis condiciones y sufrimientos y las de los demás; pero, ¿qué ocurre cuando las condiciones del otro no determinan de ninguna manera mi accionar, cuando no se considera que mi situación en algún momento pueda ser la misma? Las palabras de los niños y de la niña evidenciaron que formar para la ciudadanía es un asunto fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto, esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia escolar más altos del mundo (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 10), lo que se manifiesta a gran escala en situaciones que marcan la historia del país, y a pequeña escala, en la cotidianidad, se refleja en expresiones como: “Profe, es que yo era el dueño de la silla y me iba a sentar, [él] me corrió la silla y me pellizó, entonces yo lo empujé”.

Aun en este desalentador panorama, hubo una expresión de un participante que se incluye aquí como luz esperanzadora respecto a la posibilidad de cultivar emociones políticas convenientes para el vínculo

entre los integrantes de una sociedad: “Profe, yo tengo algo que mejorar: la venganza”. Ante tal frase se hace necesaria la pregunta de ¿qué ocurre con la venganza en las relaciones entre los niños? Para Nussbaum (2008, pp. 342-382), el desarrollo de la compasión limita el ejercicio de la venganza, al acercar círculos de personas lejanas al sujeto, al conocimiento de estas por medio de, por ejemplo, la literatura. Desde lo expuesto por la autora, una buena educación en la compasión debería hacer que la inclinación hacia la venganza disminuyera, al reconocer que el daño infligido al otro redundaría en un hacerse daño a sí mismo; la compasión implica, entonces, reconocer al otro como parte de nuestra eudaimonía, es decir, se concibe el bienestar del otro como parte fundamental de mi florecimiento, como parte del esquema de metas y objetivos propios, al tiempo que se reconocen las posibilidades parecidas y las vulnerabilidades propias.

Entre las actitudes poco compasivas aparece el acto de señalar. Se recrimina de forma permanente a un compañero, para evidenciar sus fallos y remarcar una y otra vez sus errores. Estas actuaciones llegaron a desencadenar que los niños y la niña que participaron en el estudio le solicitaran a su maestro expulsar al compañero del aula de clase porque “no deja hacer nada”, y expresarle de forma reiterada que “es muy aburrido, no comparte y no le gusta hacer las tareas”; incluso se permitieron hacer juicios como “todo es culpa de él, él es mi peor enemigo”. Estas experiencias que hacen parte del diario vivir de los niños y la niña participantes conllevan a la pregunta de ¿qué tan capaces somos de configurar estereotipos positivos? Pues es claro que no basta con la información sobre los estigmas y la desigualdad, y que hace falta, como lo menciona Nussbaum (2010), que los sujetos puedan vivir la experiencia participativa de la posición estigmatizada, logren comprender qué sucede y qué cambia cuando nos ponemos en el lugar del otro y decidimos no señalar, sino modificar los gestos, abandonar frases convertidas en clichés, e interesarnos con mayor profundidad, compromiso y entendimiento en las condiciones de vida de aquellos que son diferentes a nosotros.

Por último, se reconoció en los niños y la niña participantes en el estudio una actitud generalizada que denota una especie de pérdida de la esperanza en los otros, al concluir que “no se puede hacer nada” ante quienes muestran reiteradamente actitudes agresivas y violentas. Los

niños y la niña participantes se sienten abrumados y frustrados respecto a las soluciones que se esperan de ellos y de ella, porque finalmente no logran el cambio esperado, al punto de afirmar que su compañero “está dañado, [que] no quiere que lo arreglen”, o formular justificaciones como que han “tratado de ayudar [lo] desde el preescolar, y él comenzaba a decir por favor, gracias, de nada y todas esas cosas. Pero un día, en un segundo, le pegó a una niña y ahí todo cambió”, señalando como la acción que rebasó cualquier posibilidad de compasión y ayuda hacia el niño señalado. Modzelewski (2013, p. 322) aduce que la construcción y concepción de la compasión se alejará y se negará como la posibilidad de construir un mundo mejor si se sigue escuchando en los niños, las niñas y los jóvenes la frase de “profe, no hay nada que hacer”.

Conclusiones

Si bien los agentes socializadores primarios, como la familia y la escuela, tienen un lugar privilegiado en la configuración de los procesos cognitivos y subjetivos de los niños y las niñas, mediante esta investigación se evidenció la influencia que el grupo de pares tiene en los procesos de socialización de los niños y las niñas, lo cual presenta al agente secundario como un modelador importante de sus emociones políticas.

En relación con lo anterior se puede concluir que los niños y la niña del estudio reconocen a sus pares como seres importantes en su vida, así como se reconocen a sí mismos como seres que precisan de la compasión y la ayuda del par, e igualmente asumen que sus pares necesitan de su ayuda y comprensión. En este sentido dirigen su compasión hacia sus compañeros de aula, pues entienden las dificultades que se hacen visibles entre ellos, ya sea con respecto a problemas personales o a las necesidades educativas que presentan algunos.

De acuerdo con lo vivenciado en esta indagación, se considera importante que se piense en la realización de proyectos investigativos desde la compasión con maestros y maestras en los espacios escolares, así como en los entornos familiares. Además, pueden generarse propuestas en las que se trabajen emociones contrarias a la emoción política de la compasión, como la ira, con la finalidad de mitigarlas, o asuntos como la repugnancia, la envidia y la vergüenza, de manera que los proyectos

pedagógicos que surjan de dichos trabajos favorezcan la formación de niños y niñas políticamente compasivos.

En definitiva, este proyecto de investigación se convierte en una provocación para seguir pensando proyectos de formación ciudadana a los que se vincule la perspectiva de las emociones políticas, de forma que se vaya más allá de las cátedras de comportamiento ciudadano y educación cívica que se ofrecen a los niños y las niñas en los espacios educativos.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernal, C., Rodríguez, J. y Salazar, M. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Actualidad Pedagógica*, núm. 59, pp. 161-170. Disponible en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/56/12>.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf.
- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, núm. 2, pp. 461-472. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v11n2/v11n2a02.pdf>.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- Lacunza, C. (2011, abril 27-29). Compasión y ciudadanía: un debate normativo en torno al pensamiento de M. Nussbaum. *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía*. La Plata: Universidad de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1295/ev.1295.pdf.
- Modzelewski, H. (2013). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/26284>.
- Mèlich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, núm. 31, pp. 334-345. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.303>.
- _____. (2008). Homo patiens. Ensayo para una antropología del sufrimiento. En *Ars Brevis*, núm. 14, pp. 166-188. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/137028/187425>.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). Cultivar la imaginación: la literatura y las artes. En: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.