

**TEJIENDO LOS HILOS DE LA COMPASIÓN: UN ENCUENTRO DE PUNTADAS
Y SENTIDOS CON NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA EN RESTREPO
META**

INFORME TÉCNICO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Por

SANDRA MILENA ORTÍZ VIGOYA

Tutora

CAROLINA HERNÁNDEZ ÁLVAREZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SABANETA – ANTIOQUIA

Contenido

1. Descripción del problema: Hilando las primeras vivencias de la compasión.....	3
1.1. Antecedentes: puntadas que se empiezan a entrecruzar	7
2. Ruta Conceptual: Hebras que se entrelazan para comprender las vivencias de la compasión	10
3. Presupuestos epistemológicos: enhebrando los hilos para continuar el bordado .	18
4. Metodología: piezas de tela para el bordado	20
5. Proceso de análisis de información: Las desafiantes hebras de hilo que empiezan a formar el sutil tejido	30
6. Hallazgos y consideraciones finales: Puntadas finas que se entrecruzan para el tejido final.....	33
7. Conclusiones	63
8. Productos Generados	65
Referencias bibliográficas.....	66
Anexos.....	71

1. Descripción del problema: Hilando las primeras vivencias de la compasión

El niño Marcel, en ausencia de su madre, se entretiene con una linterna mágica que proyecta las imágenes de sus historias preferidas en la pared, de manera que ve su habitación como si estuviera iluminada por la presencia de Golo y Barbazul. Muchas veces las emociones son como una linterna mágica: colorean la habitación donde estamos con las vivas imágenes de otros objetos o de otras historias.

(Nussbaum, 2018, p. 210)

En el rastreo realizado ha sido poco investigada el sentido de educar las emociones en la primera infancia, por ello, surge el interés de la investigadora en comprender e hilar las vivencias de la emoción de la compasión en niños y niñas de 4 a 6 años, convocando a las familias como acompañantes o facilitadoras en los procesos del desarrollo mediante ambientes o situaciones que fortalecen las áreas de la comunicación, autonomía, la corporalidad, la identidad y el reconocimiento de su entorno social.

Hilando con los procesos del desarrollo es relevante las relaciones e interacciones que se tejen entre la familia basadas en el buen trato que influyen en el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y en los procesos cognitivos siendo los primeros años claves donde configuran aprendizajes consigo mismo y con los otros. De este modo, la familia es el nicho de la crianza, el cuidado, el afecto, el respeto, la solidaridad, factores que median en el desarrollo de capacidades y en la construcción de su personalidad que les permite tener una vida independiente y autónoma.

Tejiendo los anteriores sentidos, se abordan las categorías: primera infancia, compasión, vulnerabilidad, familia, considerando que cada una aporta para comprender la compasión desde sus primeros años. De este modo, se realizó una revisión documental que permitió conocer, analizar y seleccionar estudios que tienen un interés similar a esta investigación. Se encontró el aumento de investigaciones de primera infancia en los últimos años, en temas de: salud, nutrición, crianza, desarrollo y educación, lo cual ha incidido en la Política de Estado para el desarrollo de programas, proyectos y acciones a favor de la niñez. La revisión aportó claridades en la concepción de la primera infancia como sujetos de derechos y sujetos políticos partícipes en la sociedad y en sus entornos cercanos, con necesidades particulares de acompañamiento, formación y atención en su desarrollo integral,

además, se resalta la importancia de generar estudios donde las infancias sean protagonistas activos del proceso investigativo como una oportunidad de escuchar, visibilizar y entender sus experiencias desde las particularidades de niños y niñas.

Esta investigación se centra en la emoción de la compasión en los primeros años, de acuerdo con Nussbaum (2008) “Las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y niñez” (p.209). Esta afirmación retoma importancia en este estudio, el cual permite comprender el análisis desde las narrativas, los aportes de las familias, los dibujos, las cartografías corporales, las vivencias emocionales, que configuran la compasión desde la niñez, las formas y maneras en que se dan las emociones en los primeros espacios de socialización. Del mismo modo Nussbaum (2008) afirma, “todo ser humano normal es capaz de imaginarse como es estar en la piel del otro, y desde la primera infancia practica constantemente esta habilidad” (p. 174). Esto refiere la importancia de promover la formación y agencia de capacidad de la emoción de la compasión que favorece la construcción de ciudadanía, identidad, autonomía, personalidad y reconocimiento del otro; comprendiéndolo como emoción social que debe primero pasar por sí mismo y luego de manera colectiva, dando valor a las diferentes situaciones que nos hace vulnerables.

Esta investigación, asume la vulnerabilidad como una condición de fragilidad que afecta a cada ser humano en sus espacios vitales y pone en riesgo sus diversas dimensiones que no les permite satisfacer sus necesidades básicas o las satisfacen de una manera muy precaria, imposibilitando tener un bienestar adecuado de acuerdo con sus derechos y necesidades en sus contextos inmediatos. Este concepto se relaciona con el contexto y las situaciones que puede vivir cada niño o niña en sus entornos de socialización. Retoma a Busso (2001) “La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado” (p.8). Tiene un concepto más amplio donde la vulnerabilidad no es solo económica, social y cultural, sino que tiene en cuenta otros factores internos que son dados en los entornos en los cuales socializa. Por otro lado, Perona & Rocchi (2001) hacen un planteamiento analítico para no solo comprender la vulnerabilidad social desde la línea conceptual de pobreza, sino para entenderla desde diferentes situaciones y condiciones de riesgo en que puede encontrarse las personas.

De igual manera, se centra en la familia, reconociendo su papel determinante en el desarrollo integral de la primera infancia, en ella recae la responsabilidad inicial de propiciar espacios de bienestar para que ellos crezcan en ambientes favorables que les permitan generar y desarrollar prácticas para la vida. De acuerdo con Berger y Luckmann (1986) “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (p.168). Es en la familia donde el niño y la niña vivencian sus primeros momentos de socialización y de encuentro con el otro. En ellas se van posibilitando espacios formativos que determinan comportamientos y configuran emociones de acuerdo con sus experiencias que dan las bases de interacción con el otro en diferentes contextos. Se cuenta con investigaciones donde se reconoce el aporte de la familia en los primeros años de vida, ya que configuran la personalidad de cada uno, asume hábitos, prácticas, costumbres y se construyen como sujetos políticos. Esta investigación, pretende como contribución, reconocer a la familia en el entorno inmediato y como aporta en la configuración de emociones, especialmente la compasión.

A partir de estas posturas y espacios para aportar comprensiones, se planteó unas preguntas que permite reconocer y visibilizar las vivencias de la compasión en la primera infancia.

Preguntas de la investigación	Objetivo General
¿Cómo vivencian la compasión los niños y niñas de 4 a 6 años, en el municipio de Restrepo – Meta?	Comprender las vivencias de compasión de cinco niños y niñas de 4 a 6 años del municipio de Restrepo –Meta, reconociendo elementos sociales y culturales del contexto.
Preguntas específicas	Objetivos específicos
¿Qué experiencias ofrece la familia a estos niños para formarlos en la compasión?	Identificar el rol de la familia en la construcción de la compasión en la primera infancia.
¿De qué manera aporta la cultura y los elementos sociales del entorno en las vivencias y prácticas de compasión?	Analizar el aporte socio cultural del entorno en la vivencia de la compasión.

Se resalta, que en el lugar donde se va a entretejer estos hilos no se encuentra estudios en primera infancia y en las emociones, lo que permite dar aportes que visibilicen formas de relacionamiento con los otros, construcción de ciudadanía, mediadas por los patrones culturales que determinan el desarrollo emocional de los niños y niñas.

Esta investigación fue realizada en el Departamento del Meta, en el municipio de Restrepo, el cual se distingue como la capital salinera del departamento, es un municipio riveroño, a tan solo 17 km de la capital del Meta. Sus principales fuentes económicas: la agricultura, ganadería y el turismo que se ha impuesto por sus paisajes, tranquilidad, gastronomía y fábricas de pan de arroz. Sus principales arraigos culturales es la música llanera, el joropo, cada dos años se celebra el reinado nacional de la sal y sus festivales autóctonos del folclor llanero. Desde muy temprana edad los niños juegan al trabajo de llano y la vaquería, actividades propias de la región.



Figura 1. *Ubicación geográfica del contexto de investigación.*

Restrepo, en cuanto a atención de la primera infancia cuenta con un Hogar Infantil, 4 Hogares Comunitarios de Bienestar, y atiende 300 niños, niñas y mujeres gestantes en la modalidad familiar, todos estos programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Cuenta con ludoteca, biblioteca municipal, colegios privados que prestan el servicio desde los 4 años.

Finalmente, en este hilar se confirmó la importancia de comprender las vivencias de la compasión, como una emoción social que se educa y agencia desde los primeros años de

vida en el hogar, y es en este contexto urbano y rural que se desea incidir para reconocer los aportes sociales y culturas en la configuración de la misma; lo que puede evocar en ciudadanos justos, tolerantes, amorosos, compasivos que transformen los espacios de convivencia y puedan aceptarse desde las fragilidades y diferencias.

1.1. Antecedentes: puntadas que se empiezan a entrecruzar

Esta investigación parte teniendo claro la población objetivo, y surge el interés de comprender las vivencias de la compasión en los primeros años. De este modo se empieza a hilar diferentes hebras de otros tejidos que buscan tener una puntada final similar a lo que se desea bordar.

Entre varias puntadas, se realizó una búsqueda delimitada en países Iberoamericanos mediante la consulta de diferentes fuentes de información. El rastreo arrojó investigaciones, proyectos y artículos, con máximo 19 años de haberse publicado (2001 – 2020) en temas de desarrollo humano, interacción social, primera infancia, familia y emociones; esto permitió evidenciar un gran trabajo investigativo en primera infancia y las emociones como dimensión moral, perfilando con mayor exactitud los objetivos investigativos y definir el marco conceptual del proceso investigativo. En línea con lo anterior, se constituyó un inventario documental de 23 documentos (10 artículos, 3 tesis, 10 proyectos), 19 investigaciones nacionales y 4 internacionales, las cuales se encuentran compilados en matriz del estado de arte.

Las 23 búsquedas agrupadas tienen presente la primera infancia de manera directa o indirecta, doce (12) abordan la familia, nueve (9) la vulnerabilidad y cinco (5) las emociones y tres (3) de ellas la compasión; es importante resaltar que no se encontraron investigaciones en relación con la emoción de la compasión desde la perspectiva de capacidad, ni investigaciones en primera infancia en el contexto donde se va a realizar esta investigación.

Estos diferentes cruces de hilos hallados dan como puntada final las siguientes categorías:

Primera infancia, puesto que el protagonista de la investigación es el niño y la niña en sus primeros años de vida.

Familia, al realizar investigaciones con niños y niñas es de suma importancia tener presente su familia como primer espacio de socialización y formación.

Condición de vulnerabilidad, se determinó esta categoría porque la investigación tendrá en cuenta la vulnerabilidad como una condición de fragilidad que los niños, niñas y familias pueden tener en cualquier momento de sus vidas.

Compasión, como emoción enmarcada en las capacidades que se educa y se fortalece en los primeros años de vida.

Entre los documentos revisados, resaltan: Rodríguez -Velasco, Daza -Tolosa, Z., & Rodríguez -Garavito (2014) en *Formando la geografía de la compasión infantil en niños y niñas de 4 a 5 años*; Arbeláez- Sánchez, & Betancourth- González, (2018) en *Cartografía de las emociones*; Díaz-Alzate, Arbeláez- Gómez & David- Manco, (2015) en *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión*; Gallego –Betancur, (2011) en *Familias, infancias y crianza: Tejiendo Humanidad*; Orrego- Cardona, (2011) en *Ampliando la mirada frente a la vulnerabilidad*; Isaza -Valencia, (2012) en *El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas*.

Para esta investigación, se tiene en cuenta la investigación de Rodríguez -Velasco, Daza -Tolosa, & Rodríguez -Garavito, (2014) en *Formando la geografía de la compasión infantil en niños y niñas de 4 a 5 años* y Arbeláez- Sánchez, & Betancourth- González, (2018) en *Cartografía de las emociones*; denotando el interés del desarrollo de las emociones en los espacios de socialización principalmente en el educativo pero involucrando en la familia, sin embargo, este estudio parte de la familia como entorno primario para agenciar la compasión y que ella luego se transforme, en otros espacios de encuentros y relaciones. La segunda investigación “le apuesta al desarrollo de la dimensión cognitivo-emocional en el ser, como aporte a la sociedad” (p.10), la primera investigación se centra en “hemos visto la necesidad de educar las emociones desde la primera infancia para modelar a través de ellas los pensamientos desde la familia y la escuela” (p.3).

De este modo, hay una postura muy similar con la segunda investigación de la educabilidad de la emoción como un aporte a la construcción social. Difiero con la primera

investigación ya que no se busca modelar pensamientos de la familia y docentes, al contrario, ellos son mediadores que contribuyen en la formación de las emociones.

La investigación de Orrego- Cardona, (2011) en *Ampliando la mirada frente a la vulnerabilidad*; permite hacer una comprensión más extensa de la vulnerabilidad “la vulnerabilidad alude a una situación diferente, inusual, que afecta negativamente la cotidianidad de las personas” (p. 3) de este modo, se toma la vulnerabilidad como condiciones diferentes al confort que afecta a cualquier persona, sin importar raza, religión, estrato, género. Esta investigación anhela aportar en la generación del conocimiento que le atribuya importancia a educar la emoción de la compasión desde la primera infancia, de manera esencial en los espacios donde se entretujan las relaciones sociales, comprenderla y agenciarla, fortalece la capacidad de establecer resolución de conflictos, de posibilidades de reconciliación, restauración del dolor propio y el de los otros, incidiendo en su desarrollo pleno y en un acto político desde pequeños.

Desde este matiz y en contravía de la realidad actual, que resta sentido a la vida propia y del otro, esta investigación hace una apuesta en el desarrollo cognitivo de la compasión en su proceso de aprendizaje desde lo individual a lo colectivo, reconociendo el vínculo entre la racionalidad de las emociones ante las diferentes situaciones. Ese reconocimiento es primordial para incidir en apuestas de transformación en los entornos donde conviven.

2. Ruta Conceptual: Hebras que se entrelazan para comprender las vivencias de la compasión

Una sociedad que persiga la justicia puede confiar y cultivar legítimamente la compasión.
(Nussbaum, 2008, p. 337)

2.1. Contexto Teórico: Hilo de bordado de cuatro hebras

A continuación, se presentan las hebras teóricas de la *primera infancia*, teniendo en cuenta a los protagonistas de este estudio. La categoría *familia* fue la base principal del espacio de socialización de los niños y niñas, documentada principalmente desde Berger y Luckman Construcción de la realidad Social (1986), como espacio de socialización primario y parte de la acogida de Duch y Melich (2009). La categoría de *compasión*, expresada desde Paisajes del Pensamiento de Martha Nussbaum (2008) donde amplía las emociones en el ser humano y centra la emoción de la compasión desde la estructura cognitiva según Aristóteles, del mismo modo se enuncia desde La Ética de la Compasión de Joan Mèlich (2010) en el reconocimiento de la fragilidad de la condición humana y la ética del reconocimiento del dolor para acompañar al otro, y no en responder a códigos morales. Por último, la categoría de la *vulnerabilidad* como condición de fragilidad del ser humano, argumentada desde Nussbaum (2008) reconociendo a los seres humanos como frágiles, y, basada en Mèlich como todos son vulnerables ante el sufrimiento del dolor.

Estas categorías se hilan finamente para iniciar a tejer y encontrar el sentido de lo que inquieta este estudio.

2.2. Primera Infancia

La primera infancia, es considerada como aquella etapa del desarrollo que abarca desde la gestación hasta los 6 años; es la etapa más significativa en la formación de la persona. En esta etapa se estructuran las bases fundamentales de las particularidades biológicas, fisiológicas, físicas, y las formaciones psicológicas de la personalidad, las cuales se consolidan y perfeccionan en las etapas siguientes del desarrollo (Mendoza, 2012).

En los primeros años, los sujetos forman su personalidad y adquieren aprendizajes sociales a partir de las relaciones que establece consigo mismo, los otros y con el mundo que lo rodea; entornos que posibilitan vivencias para el desarrollo de capacidades, habilidades que inciden en el desarrollo humano en el curso de vida. La Comisión Intersectorial de la Atención Integral de la Primera Infancia (2013) afirma:

Entender a las niñas y los niños como sujetos de derecho (seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia subjetividad, participativos y ciudadanos) tiene importantes implicaciones en la concepción del desarrollo de la primera infancia, porque exige una comprensión acorde con su constitución como tales, y una búsqueda de experiencias significativas que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia del país, las condiciones necesarias y suficientes para su óptimo y pleno desarrollo (p. 105).

De este modo, se reconoce a los niños y niñas como seres sociales desde el momento de su acogida en el hogar, ubicándose en un contexto social y cultural que participa y se relaciona mediante situaciones o factores del contexto, como: prácticas, símbolos, lenguajes y experiencias ayudan a formar la identidad. Esta elaboración esta permeada por la diversidad tanto de los lugares donde viven; zonas urbanas, rurales y las particularidades de cada uno; sus ritmos, logros, aprendizajes que no se pueden homogeneizar. A partir de estos aspectos esta investigación valora a los niños y niñas como protagonistas de la construcción de ciudadanía, con capacidad de expresar sentimientos, emociones, tomar decisiones, seres humanos tolerantes, justos, libres, solidarios que le dan sentido tanto a su propia vida y a la vida con otros.

2.3. La familia como aliada para tejer

La familia como escenario de acogida según lo han expuesto Duch y Mèlich (2009), juega un papel importante durante los primeros años de vida como ese primer entorno socializador donde empiezan a interactuar y a tejer los primeros encuentros de lenguaje mediante risas, balbuceos y llanto. El primer lugar de socialización como mencionan Berger y Luckmann (1986) es la familia:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. (p. 3).

La socialización primaria no nace con el individuo, toda vez que este nace con una tendencia a la sociabilidad que es generada por las primeras interacciones: el contacto físico y emocional con su madre al momento de alimentar. Poco a poco se va ampliando con los integrantes de la familia: padre, hermanos, tíos, abuelos, primos y su entorno cercano. La familia es el primer espacio de aceptación, amor, cuidado, protección, valores, principios y a su vez se convierten en el espacio socializador que posibilita la construcción del sujeto desde interacciones sociales. Sin embargo, durante la niñez el individuo vive en un mundo cambiante, debido a que aún no puede decidir o elegir, son los cuidadores quienes deciden por él, su única realidad es la de su grupo familiar, su entorno cercano.

Finalmente, cabe mencionar un elemento muy relevante en el desarrollo de esta investigación; el lenguaje como posibilidad de conocer la voz de los niños, niñas, familias, cuidadores y sus modos de socializar. Tal como lo mencionan Barreto y Valenzuela (1988), “el lenguaje como una forma específica de comunicación entre el niño y la sociedad constituye, por tanto, el elemento que le permite la interacción con el medio” (Citado por Barón, p. 15). No obstante, el lenguaje es esencial en la interacción con el otro, lo que potencializa la intersubjetividad dada en la socialización, el comprender al otro como parte también del mundo.

2.4.La Compasión: Emoción de hilos de colores

A la luz de Nusbaum (2008) podríamos reflexionar en primera medida: “Si estamos convencidos de que un ingrediente importante de la buena ciudadanía es una compasión adecuada, entonces queremos dar un soporte público a los procedimientos por los cuales se enseña esta capacidad” (p. 472). De este modo, la primera infancia en los entornos del hogar, educativo y público, debe formar esta capacidad posibilitando experiencias desde la

imaginación, las imágenes, los cuentos y situaciones de la cotidianidad, reflexionar ante eventos que ocurran en relación con los otros desde la fragilidad, para que surjan los hilos de colores: empatía, amor, el bienestar colectivo y la justicia, como parte del florecimiento humano.

Para Nussbaum (2008) la compasión es un concepto definido a través de tres elementos cognitivos “el juicio de la *magnitud*, que es una creencia o una evaluación que permite determinar si el sufrimiento es grave, no trivial” (p. 345); *el inmerecimiento*, es la creencia de que la persona no merece sufrimiento, está unido al sentimiento de injusticia que puede vivir un persona que es considerada buena y según las valoraciones individuales no merece experimentar cosas malas, pero además, se puede sentir por la propia negligencia o las decisiones tomadas por su carácter (p. 351); y el *eudaimonista o las posibilidades parecidas*, es la creencia de que la persona que experimenta la emoción son similares a la que padece sufrimiento. Rousseau y Aristóteles plantean que para que exista compasión se debe tener la claridad que las posibilidades de sufrimiento o vulnerabilidad son las misma del que la padece (p. 355).

En relación a estos elementos cognitivos, la compasión es educable y se desarrolla en contextos de socialización, al estar con otros y conocer su fragilidad ante diferentes situaciones, sin embargo, el tercer elemento amplía un poco más las cuestiones frente a ciertos acontecimientos; si las personas no comparten posibilidades, quizás no logren sentir la compasión. En esta investigación toma sentido la compasión, como ese hilo que conecta la situación de manera individual con relación a los otros, considerando que se debe ser compasivo consigo mismo, entender las propias situaciones y lograr agenciarlas para poder acompañar a los otros en su florecimiento. Experimentar estar al lado del otro, determina la compasión como una emoción social, que traspasa las relaciones de estar consigo mismo, a estar con los otros y con el mundo. Comprender la compasión como emoción social, permite potenciar el sentido de la humanidad como expresión concreta del ser humano. Así mismo invita a generar acciones para formar a otras personas en la compasión, que puedan transmitir a sus familias y a las comunidades los hilos dorados de la empatía, el amor y la solidaridad como aporte en la construcción social.

Promover la compasión en la primera infancia permite desarrollar principios de bondad, amor y sensibilidad hacia sí mismo, del otro, de su entorno. En este sentido se espera que la compasión se fortalezca desde sus primeros años de vida, mediante las vivencias de fragilidad propias y de las otras personas que hacen parte de sus espacios de interacción, generando comportamientos de empatía y simpatía que se extienden a otros menos íntimos.

La finalidad de este estudio, es ver en la primera infancia la manera como los niños y las niñas empiezan a manifestar la compasión como emoción. Además, permitirá comprender los elementos determinantes de su configuración en los primeros años de vida.

2.5.Las emociones: un telar de capacidades

Las emociones se desarrollan, se forman y se educan en la vida de cada ser humano, Nussbaum (2011) propone diez capacidades centrales, así como también define las emociones. “(...) Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en el desarrollo de aquella” (p.54). Tomando gran sentido la educabilidad de las emociones que favorecen las relaciones con los otros y el interés por los demás. Nussbaum, menciona que las capacidades pertenecen de manera prioritaria, a las personas individuales, y luego, a los colectivos. Propugna un principio según el cual cada persona es un fin en sí misma (p.55).

En esta línea, cada persona agencia capacidades para tener una vida digna y lograr su florecimiento ante las adversidades de la vida, para luego ofrecerlas a otros. Amartya Sen (2000), retoma el enfoque de capacidades, como “las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (p.99). Por lo tanto, resulta necesario agenciar la capacidad de la emoción de la compasión, para que cada niña y niño, logre asumirla y luego ser movilizada en sus escenarios de socialización. Este estudio toma la agencia como la capacidad de acción del individuo de Nussbaum. Retoma a Sen, las capacidades que amplían no solo habilidades de la persona, sino que incluyen libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre facultades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2011, p. 40) incidiendo la importancia de la educación de la compasión, para que sean capaces de ejercer la misma desde la libertad y potencie el desarrollo emocional.

Esta investigación retoma la emoción de la compasión como capacidad, para formarla desde la primera infancia; que incurra en el desarrollo humano y la justicia para crear entornos equitativos y justos, para Nussbaum (2008) si estamos convencidos de que un ingrediente importante de la buena ciudadanía es una compasión adecuada, entonces queremos dar un soporte público a los procedimientos por los cuales se enseña esta capacidad (p. 472), entrecruzando con la importancia de cultivar los tres juicios que forman la compasión, educar para identificar, reconocer y exteriorizar las emociones que pasan por cada persona, para poder ser más sensible, tolerante y con sentido de alteridad hacia los otros reconociendo sus fragilidades.

2.5.1.1. Enunciación de la Compasión: Un delicado encaje que se cuida

Es un delicado encaje situarse en la realidad del otro, ese otro, que está en cercanía, pero también, ese que irrumpe el círculo social el cual habita, es en ese fino hilo del sufrimiento, que la compasión acrecienta para acompañar, ayudar, escuchar, cuidar. En ese sentido Mèlich (2010), expresa “La compasión desde la ética, como la sensibilidad frente al dolor del otro, sea humano o no, con la respuesta al sufrimiento en un ámbito íntimo, dual, cara a cara” (p. 34). Por lo tanto, es importante desde la primera infancia promover esa sensibilidad, que se haga visible en los entornos donde transcurre su cotidianidad, y fortalecer la capacidad para ampliarla en todas las relaciones: consigo mismo, con el otro, con el contexto.

De este modo, se enuncia la compasión desde la ética como respuesta al dolor del otro, sin tener establecido condiciones o normas, es aquí, la diferencia de lo moral, que tiene establecida criterios o deber, para Levinás, citado por Mèlich (2010):

Por moral entiendo yo unas series de reglas relativas a la conducta social y al deber cívico (...) la ética no puede ella misma dar leyes a la sociedad, o dictar reglas de conducta por las que la sociedad se revolucione o se transforme. (p. 229).

El interés de esta investigación, es demostrar la compasión hacia quien es vulnerable, educando esta emoción como una capacidad para reconocerla sin ser indiferente y vivirla desde la ética que demanda atender al otro. Levinás y Butler, citado por Melich (2010):

Levinas y Butler, insiste en ello, el otro me interpela. No estoy moralmente obligado porque me lo imponga a mí mismo (autonomía) sino que es el otro, su aparición repentina, inesperada, es el acontecimiento de la presencia del otro el que me interpela. Esta es, sin duda, la experiencia ética. (p. 241).

Por lo tanto, la compasión dada desde la ética es la voluntad de acogida, de reconocimiento, visibilidad, alteridad, que responde a una circunstancia que nubla la existencia del otro, la acción compasiva es el encaje para alumbrar una realidad más próspera.

El sentido de la educabilidad desde los primeros años, es para que se formen con esa sensibilidad ante los otros, que apremie la solidaridad, el altruismo, la tolerancia y no se opaquen por las banalidades que circundan en la realidad, cuando se forma en el proceso del desarrollo en la niñez, crece con habilidades y capacidades y se mantiene durante el curso de su vida.

2.6.La Vulnerabilidad como condición del ser humano: Sobriedad en el nudo

La vulnerabilidad como condición, nos lleva a reconocer los diferentes factores que nos pone como seres humano frágiles, al momento de vivirla. Nussbaum (2004), retoma Aristóteles “nadie podría vivir bien del todo” (p. 450). En consecuencia, cada persona tiene vulnerabilidades, que puede ser: económicas, sociales, culturales, de violencia, entre otros, que lleven a la imposibilidad de una vida digna. Busso (2001) puntualiza:

La vulnerabilidad social de sujetos y colectivos de población se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar (p. 8).

En la misma línea, Busso (2001), presenta un concepto más amplio, en el que la vulnerabilidad no es solo económica, social y cultural, sino que tiene en cuenta otros factores internos que se han dado en los entornos en los cuales se socializa, y fragilidad en la medida de aprovechar los recursos y transformarlos en oportunidades que les permita mejorar sus condiciones de subsistencia. En esta investigación se tiene en cuenta todas las situaciones que hagan vulnerable a los protagonistas, que se den en los entornos donde transcurre su cotidianidad y las situaciones que permean su vida.

Por otro lado, Perona & Rocchi (2001) apuntan:

La "vulnerabilidad social" se vincula con la línea conceptual que plantea pobreza como carencias y se plantea como herramienta analítica que permita estudiar lo que ocurre en ese gran espacio de marginación y de pobreza, cuyos límites son difusos y móviles, identificando situaciones diversas y con distinta condición de riesgo. Así, el concepto permitiría una mayor aproximación a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los que de una u otra manera, son partícipes de algún tipo de privación, incluidas las más críticas, para las que se reserva el término exclusión (p. 30).

La vulnerabilidad entendida como la condición que vive un individuo por consecuencia de entornos no favorables como la violencia, la inseguridad, los desastres naturales, la incapacidad de sobrellevar las situaciones que viven económicas o sociales generadas por la inestabilidad y por una serie de situaciones complejas que vive él y su núcleo cercano que no le permiten acceder a los servicios básicos y satisfacer sus necesidades primarias, convirtiéndolas en comunidades pobres. Es importante resaltar que la pobreza es una condición de la vulnerabilidad social como lo plantean los autores, determinada por la ausencia de vivienda, salud, alimentación, trabajo, y demás, que garanticen un real bienestar.

De otro lado, Nussbaum (2004) retoma a Aristóteles “el ser y el valor mismos de ciertas virtudes humanas son inseparables del riesgo, la deficiencia y los obstáculos, e incluso están constituidos en parte por estos” (p.404), de este modo, da valor a este estudio, que comprende la vulnerabilidad como condición de cada ser humano, considerando los

diferentes matices que se puede presentar en la vida, y lo hace frágil, y esto incide en las capacidades y recursos.

Una comprensión alrededor de la vulnerabilidad económica, le da amplitud a la vulnerabilidad como condición de fragilidad del ser humano, por tanto, es el reconocimiento de las familias, niñas y niños participantes de esta investigación; la fragilidad que esta constante y hace parte de ser compasivos consigo mismo y con los otros. Para Mèlich (2018) “somos vulnerables y nada nos protege del sufrimiento inherente a la condición humana. Por buena que sea nuestra vida, en algún momento una herida puede dejarnos una marca imborrable. Nuestra propia finitud nos hace frágiles” (p. 38). Esto da mayor valor a la vulnerabilidad entendida desde la individualidad de cada ser humano reconociendo sus sufrimientos ante la vida.

3. Presupuestos epistemológicos: enhebrando los hilos para continuar el bordado

Llegar a comprender la realidad social, puede llegar a ser complejo por las diferentes concepciones, significados, además de la heterogeneidad de condiciones, contextos y eventos sociales en los cuales se encuentra inmerso el sujeto, pero, aun así, se pueden generar reflexiones desde las ciencias sociales haciendo una hermenéutica de su realidad, como lo propone Gadamer (1977), este autor habla de una comprensión de lo que sucede en el arte, la historia y el lenguaje para que la experiencia de la verdad no se reduzca a la aplicación del método científico ya que este no debe ser el baremo con el que se juzgue la validez de todo conocimiento; además, reconoce que la auto reflexión de las ciencias humanas ha estado dominada enteramente por el modelo de las ciencias naturales. Por otro lado, Dilthey (1980) señala que las ciencias humanas requerían un método propio que respete la particularidad de su objeto, además, destaca que la relación del científico con su objeto depende más del despliegue de la propia historicidad, que de la mediación del método.

Por tanto, son los ojos del observador que permite abordar cada hecho, Gadamer hace referencia a los conceptos de formación, sentido común, capacidad de juicio y gusto, para la construcción del saber de lo humano, que no se deriva simplemente del devenir socio histórico de las sociedades humanas. Para Gadamer, la comprensión no está en el ser

individual, sino en el ser histórico; este es el interés de la hermenéutica que no se centra en “entender al otro”, sino en “entenderse con el otro” en un contexto determinado: bien sea una obra de arte, un valor, una acción, un acontecer histórico; lo importante es reconocer que ese conocimiento está mediado por la historia.

Heidegger fue el primero en elevar la comprensión a rasgo fundamental del ser humano y es una de las dos estructuras básicas en las que se mueve el hombre, el cual siempre está en un determinado estado de ánimo y siempre comprendiendo el mundo, comprendiéndose desde lo cotidiano, entendiendo lo cotidiano el modo como ocurre lo existente, por estas razones, la comprensión y en la interpretación del contexto de la experiencia hermenéutica es el lugar donde el investigador logra tener una aprehensión del hecho mismo.

Toda interpretación aporta algo para la comprensión que ya ha entendido de alguna manera lo que en ella interpreta, a esto se le conoce como la estructura circular del comprender, esta se soporta en no llegar al mismo punto del que se parte, se trata de dejar aparte los prejuicios y esclarecer aquellas perspectivas, ideas, opiniones o conceptos de los cuales partimos y es justo allí donde la hermenéutica interviene pues intenta mantener la tensión que se da entre los prejuicios y el texto, ya que, allí acontece la comprensión (Herrera, 2009).

Un aporte interesante de la hermenéutica, es que reconoce al otro y todo lo que está a su alrededor, de acuerdo a la investigación se tiene en cuenta los sentires, las comprensiones y relatos de los niños y niñas sus propias concepciones, en sus contextos inmediatos como el hogar, barrio que están permeados por condiciones de vulnerabilidad.

Con esta investigación cualitativa se busca aportar en la comprensión de las vivencias de la compasión de los niños y las niñas en sus espacios primarios de socialización, desde la hermenéutica como enfoque epistemológico, el cual orienta nuestra inquietud por descubrir y comprender las prácticas que se crean en contextos socioculturales diferentes, a su vez, de reconocer al sujeto en su vida cotidiana y, dentro de su entorno.

La vivencia permite comprender al individuo en relación con su contexto, su significado más amplio son las experiencias relacionales, porque adquiere la significación de

la intersubjetividad del ser humano, el ser y estar en relación con el otro, reconoce las posibilidades del contexto como una forma de enriquecer su subjetividad y hacer una apuesta en la construcción colectiva.

Gadamer (1977) afirma que:

La vivencia de cada uno sobre un mismo fenómeno, sin embargo, es diferente: es una elaboración que hace la persona, sobre la base de su personalidad, sus experiencias anteriores, su capacidad de reflexión, sus intereses y su lugar en la comunidad y en la sociedad (p. 255).

La vivencia es expresada de manera individual, pero es vivida con otros, puesto que cada ser la vive diferente de acuerdo a su constructo, la influencia de la cultura, la diversidad de interacciones, los tejidos que se crean consigo mismo y con sus otros.

4. Metodología: piezas de tela para el bordado

La metodología que se utilizará en este estudio está constituida por las narrativas; para generar información mediante las conversaciones que les permitió construir relatos privilegiando las interacciones dadas en su entorno inmediato.

A partir de las narrativas la investigación escuchó las voces de los niños, niñas y sus cuidadores para conocer las vivencias y vinculación con los otros. Según Bolívar (2012) la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Las narrativas trascienden su propia experiencia y vinculan todo lo construido de manera individual y colectiva; aquí se desvela un proceso de intersubjetividades que hace parte de la realidad social. Al respecto Bruner (1983) señala que:

La narrativa no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un

juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito (p. 10).

Estos dos autores coinciden que, plantear que las narrativas dejan de ser un método investigativo, para convertirse en una posibilidad de construir la subjetividad en las interacciones con el mundo, se vincula con la experiencia ya que esta es individual y relata lo que vive desde su propio sentir.

Las narrativas se crean a partir de un dialogo intersubjetivo entre sujeto participante e investigador, como Bolívar (2004) lo manifiesta:

Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Como tal, se concentra en los procesos y dimensiones *in situ* de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos (p.2).

Esta metodología tiene en su esencia, el reconocimiento de lo vivido por cada ser, en las diferentes situaciones de su vida cotidiana, y el lenguaje es el que posibilita construir su significado de estar en el mundo y, a los agentes externos, en este caso la investigadora, le permite hacer una comprensión de sus vivencias y experiencias para generar otros modos de enfrentar situaciones en clave de potencia a lo que les afecten o en clave de capacidades que favorezcan su integridad.

De igual manera, permite identificar su identidad, como lo plantea Ricoeur (1996), puesto que la persona, entendida como personaje de relato, comparte la identidad dinámica propia de la historia narrada: es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje. Estos relatos se elaboran a partir de la historia que trae cada individuo, lo que construye su forma de ser.

De acuerdo al propósito de esta investigación, que tiene como categoría central la compasión, Nussbaum, presenta la teoría de las emociones y la estructura narrativa que contienen, tal como lo manifiesta: “las emociones tienen una estructura narrativa, es lo que

quiere decir Proust cuando sostiene que ciertas verdades sobre las emociones humanas se transmiten mejor, de un modo verbal y textual, mediante una obra de arte narrativa” (Nussbaum., 2008) Por lo tanto, las narrativas son la estrategia metodológica más expedita para construir significados con los niños y las niñas que participaron en la investigación, a partir de sus vivencias de los sujetos.

4.1.1. Descripción del proceso de selección de actores sociales

Esta investigación tendrá como protagonistas a 4 niños y niñas de primera infancia del municipio de Restrepo Meta. Para la selección de los niños, niñas y familias se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) Los 4 niños y niñas deben estar entre los 4 y 6 años.
- b) Niños y niñas que asisten a un programa de atención a la primera infancia en el marco de la educación inicial.
- c) Contar con la participación del cuidador.

Estos criterios de inclusión en la presente investigación, se determinaron porque se busca visibilizar las vivencias de compasión que se dan en la primera infancia, el rango de edad y la asistencia a un programa de atención se determinó para lograr una participación activa del niño y la niña; el contexto familiar porque se reconoce la familia como espacio socializador que posibilita maneras de ser y actuar en las diferentes esferas de su vida y en este municipio porque la investigadora es reconocida y se facilita la realización del trabajo de campo.

Se tiene en cuenta esta edad, por ser un curso de vida que se encuentra en formación, teniendo gran incidencia los procesos de desarrollo y neuronal. A partir de 4 años porque tienen una comunicación un poco fluida, ya que se dieron espacios de conversaciones. El espacio de encuentro fue el hogar de cada uno y una, como ese primer espacio socializador donde transcurren su cotidianidad, tres de contexto rural y dos en contexto urbano.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de los participantes y su familia; como esquemas del tejido para tener una puntada final. Por razones éticas con los protagonistas, se utilizan seudónimos. Estos fueron seleccionados por cada una y uno de los

participantes siendo ellos y ellas actores de esta investigación, durante el primer encuentro con los protagonistas, se presentó el consentimiento informado para los niños y niñas, y se les expuso que para que hicieran parte de la historia debían tener otro nombre que les gustara usar, en ese momento cada uno expresa su seudónimo:

- “Nanis, porque me gustan que me llamen así”.
- “Alex, me gustaría tener ese nombre”.
- “Yeya, sonrío y dice me gusta”.
- “Tin Tin, porque me gusta que mi mamá me llame así”

Fundamentando en visibilizar sus narrativas; sus voces relatan una apuesta incluyente, participativa y de reconocimiento de identidades, por ello no se usaron códigos. Permitir que los protagonistas sean interlocutores ubica la participación en el que reconoce la capacidad para decidir, de acuerdo a los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión (2013) (...) Las personas adultas asuman su lugar de interlocución de forma democrática y reconocedora de los niños y niñas como partes activas de las decisiones que afectan su vida y la de la comunidad (p.50). Permitir que expresen y decidan, incide en un ejercicio de participación que conlleva a ser personas adultas democráticas y justas en la toma de decisiones. A continuación, se relaciona los esquemas del tejido:

Esquema del tejido 1

Nanis, es una niña de 5 años, hija única, se encuentra en el hogar infantil, el próximo año ingresa a primero. Convive con su madre y su padre. Su madre, es bachiller y trabaja por temporadas en almacenes de ropa, dedicada a su hogar donde por ocasiones realiza manualidades para vender, su padre es empleado en una tienda de bicicletas. Nanis, la mayor parte del tiempo esta con la progenitora, muy pocas veces se queda en las tardes donde la abuela materna.

Esquema del tejido 2

Yeya es una niña de 4 años, es gemela, se encuentra en el hogar infantil, el siguiente año ingresa a primero en la escuela rural. Vive con su madre, hermano y abuela materna, en una finca. Su madre es técnico auxiliar administrativo y trabaja en un almacén de venta de

celulares. Cuando la progenitora sale, las niñas se quedan al cuidado de su hermano de 13 años y la abuela.

Esquema del tejido 3

Tin Tin, es una niña de 4 años, es gemela, se encuentra en el hogar infantil, el siguiente año ingresa a primero en la escuela rural. Vive con su madre, hermano y abuela materna, en una finca. Disfrutan jugando en los espacios que tiene la finca, tienen en su cotidianidad contacto con la naturaleza.

Esquema del tejido 4

Alex, tiene 5 años, se encuentra en un espacio educativo, el siguiente año ingresa a primero. Vive con su madre, padre y hermana.

Su padre es vigilante y su madre trabaja como mesera en un restaurante.

4.1.2. Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes

En consecuencia, con el enfoque hermenéutico y, teniendo en cuenta las características del grupo participante: niños y niñas de 4 a 6 años, los cuales están en el perfeccionamiento de su lenguaje y su nivel de comprensión se plantearon las siguientes técnicas.

Para entretrejer las narrativas de los niños, niñas y cuidadores, se hizo apropiado acudir a encuentros conversacionales por medio de entrevistas, el diálogo hilaba puntadas que iban respondiendo los intereses de esta investigación.

Mediante la conversación se desarrolló **la entrevista**, con los niños, niñas en un tiempo aproximado entre 20 – 30 minutos, con las familias se dio entre 1 hora, cada ejercicio fue grabado con autorización de ellos, luego se transcribió y se cargó en el atlas ti, dando valor a las categorías y reconociendo las emergentes, para realizar el análisis de todo el consolidado de la información.

En el primer encuentro se realizó la entrevista con las familias, al tiempo, un acercamiento con los niños y niñas para generar confianza. En el tercer encuentro se realizó con los protagonistas. Teniendo en cuenta como lo menciona Galeano (2011) crear una “atmósfera totalmente facilitadora en la cual el sujeto se halle con libertad para expresarse así mismo sin miedo o desacuerdo, admiración o disputa, y sin consejo alguno por parte del entrevistador” (p. 69). Teniendo presente este aporte de Galeano, se desarrolló una ruta de la entrevista acorde a la edad y las intencionalidades desarrollada en uno de los encuentros, el espacio fue el hogar de cada uno de los participantes. (Anexo 3)

Estos espacios fueron de tejer conversaciones con el cuidador más cercano, teniendo en cuenta la formación del entrevistado, haciendo uso de un lenguaje sencillo y comprensible para facilitar las respuestas y a su vez hilaron con los objetivos de este estudio. Cuando se menciona el cuidador más cercano se hace referencia a esa persona que genera confianza y tranquilidad al niño o la niña, sea el papá, la mamá, la abuela, el abuelo, u otra persona con la que el niño más interactúa. (Anexo 4)

Para enhebrar los hilos, se requiere una **observación no participante**: esta técnica permite comprender los discursos verbales y no verbales presentes entre los niños y las niñas en sus espacios de socialización como la familia, el barrio y otros escenarios propiciados para interactuar con sus pares. Esto permite conocer más de cerca las vivencias dentro de su cotidianidad. Lo que se buscó con esta técnica es poder observar su manera cercana a los niños o niñas en su casa o lugar donde vive y en sus espacios de juego con sus compañeros cercanos, con el fin de comprender y descubrir en su cotidianidad acciones de compasión. Esa observación para enhebrar está presente en cada encuentro junto con hilos y agujas para obtener un cosido final.

El tejido tendrá un espacio para las **narrativas visuales**, por medio de este es introducir, el mundo del dibujo como una forma de comunicarse y ser en el mundo de los niños y niñas, estas permitieron descubrir sus vivencias significativas y estructurales que lo va formando e incorporando en la sociedad, a partir del dibujo libre se generó las narrativas y a partir de allí se comprenden las vivencias de su vida cotidiana y como surgen sus

emociones. En este hilar hubo lienzo, hilados, colorines en un encuentro con un espacio sin tiempo, donde lo importante era disfrutar y gozar del dibujo. (Anexo 5)

A partir de las expresiones artísticas cada niño y niña realiza sus narrativas visuales, mediante el juego, la memoria, la construcción de relatos a partir de una historia con personajes que se enriquece con dibujos y la lógica de pensamiento que nos habla de ideas, emociones y afectos a través de las imágenes, es en últimas, la construcción de una mirada acerca del universo infantil. Esta práctica se relaciona con el planteamiento de Mannay (2017) *la teoría del autor*, que en sus palabras la define como una técnica para trabajar con producciones participativas, donde se analiza artefactos visuales y narrativos, estableciendo la importancia de que el autor exprese el sentido que le entrega a su obra.

Entre lienzos, hilos, texturas y color, cada niño y niña hizo su **cartografía corporal**, en compañía de su cuidador que dibuja la forma de su cuerpo en una estera y empieza a colorear las emociones, donde las sienta, donde vibran, donde se guardan como un tesoro, se realiza en un encuentro con una duración de aproximadamente una hora. (Anexo 6)

Las técnicas de registro del telar, que se implementaron en la presente investigación se organizan en dos categorías:

En las puntadas hechas en **campo**, se documentó los encuentros realizados en el lugar de investigación por medio de fichas en las cuales se registró sistemáticamente:

- Observación a los niños y niñas en sus espacios de socialización.
- Entrevista a los niños y niñas.
- Entrevista en profundidad a cinco adultos.
- Recopilación de los dibujos realizado por los niños y niñas.
- Galería de las cartografías corporales de cada protagonista.

En el tejido plano se tendrá **soporte multimedia**, con este registro se tuvo las evidencias del acompañamiento en los lugares de investigación que permiten la veracidad de la información que se maneje en la investigación, estos registros se realizaron por medio de:

- Fotografías de los espacios donde se realizó la investigación.

- Video: se grabaron algunas de las entrevistas y en los espacios de socialización de los niños y niñas para luego comprender y analizar sus interacciones, además, como insumo para realizar una memoria gráfica de la experiencia.
- Audio: se hicieron las transcripciones literales y luego el análisis.

3.4.3 Consideraciones Éticas: Sutileza con la confección

Esta investigación, parte de un fundamento ético permanente de la investigadora. Esto se considera con el fin de no perder de vista las intenciones primarias, las de los niños, niñas y familias, para que sus intervenciones sean consentidas respetando su privacidad y su dinámica cotidiana. Para la realización de la investigación se tuvo varios hilos que se tejieron con la participación de las familias y que se pueda aportar en nuevas estrategias para el desarrollo de las emociones en la primera infancia, los hilos son:

El hilo del **consentimiento informado**, se presentó de manera verbal a cada cuidador participante de esta investigación, de manera clara y precisa los objetivos y metodología que se va realizar, y como las familias y en especial los niños y niñas hacen parte de este proceso. Posterior a esto se les entrego consentimiento escrito para su respectiva firma en caso de ser aceptado por parte de las familias. Por otro lado, se realizó el mismo procedimiento, pero de manera pedagógica con los niños y niñas para que ellos se sientan involucrados en la investigación. (Anexo 7)

El hilo del **asentimiento**, se presentó a cada niño y niña, una historia donde la exploradora (investigadora), viajó a cada hogar de los niños, niñas y familias, y a partir de allí empezó a generar encuentros desde la conversación, el juego y los dibujos, donde se fotografían sus cuerpos, graban voces, si el niño o niña desea ser protagonista de la historia pondrá su huella indicando que si acepta. (Anexo 8)

El hilo de la **confidencialidad y anonimato**, la presente investigación garantiza proteger la identidad y el anonimato de las personas si así lo desean, pero, además, es una investigación muy respetuosa puesto que no pretende involucrarse en las dinámicas de la comunidad ni hará cuestionamientos éticos a las familias.

El hilo de la **reciprocidad**, las familias que hicieron parte de la investigación, constantemente fueron informadas de los procesos realizados, además, se le compartió los resultados de la investigación y se construyó con ellos un baúl de experiencias para vivenciar las emociones.

El hilo de la **pertinencia**, para este estudio se utilizó técnicas pertinentes de acuerdo a los rangos de edad, la cultura, se tuvo presente el lenguaje utilizado incorporado de forma pedagógica las realidades del contexto.

El hilo del **respeto**, esta consideración fue fundamental y permeó todo lo que se logró visibilizar, se respetaron sus creencias, tradiciones, costumbres, expresiones, manifestaciones, opiniones y concepciones para lograr comprender sus vivencias desde su cotidianidad.

4.1.3. Presentación de la ruta: Los elementos claves para el tejido

Estos elementos claves para tejer y bordar, se combinan sobre un telar de diferentes texturas y matices, donde los hilos de cuidadores, niñas y niños se empiezan a entretejer, cruzar hasta llegar a la puntada final del tejido.

Tabla 1. Elementos claves para el tejido

Elementos Claves	Actividad de la Investigadora	Acciones en el Trabajo de Campo
Aguja e hilo	Definir la participación de los niños, niñas y familias que se encuentran en un entorno educativo en el marco de la educación inicial.	Concretar la participación de 5 niños, niñas y sus familias en sus hogares.
	Primer acercamiento con las familias participantes para socializar el proceso de investigación.	Este primer contacto se realizó en el hogar de cada uno de los niños, niñas y familias, donde se socializa objetivos, alcances de la investigación.
	Redacción de las consideraciones éticas.	Se presentó a los cuidadores el consentimiento informado y a los niños y niñas el asentamiento, para suscribir si deseaban participar en el estudio.
	Construcción de las técnicas e instrumentos para la generación de información.	Para tejer todos los hilos aportados por los cuidadores, se construyó entrevista semiestructurada. Con los niños y niñas: entrevista no dirigida, dibujo libre, narrativas y cartografías corporales, posibilitando la autonomía, espontaneidad, goce y disfrute con el dibujo.

Enhebrado	Elaboración de la ruta orientadora, con las acciones y tiempos a realizar con los participantes.	Se proyectaron cuatro encuentros: primero entrevista con el cuidador, segundo dibujo libre y narrativas visuales, tercera entrevista no dirigida con los niños y niñas y cuarto cartografías corporales.
	Organización del taller de cartografías corporales.	Este taller permitirá estar con el cuidador para que demarque su cuerpo y el niño empiece a dibujar donde se interiorizan las emociones en el cuerpo.
	Alistar la maleta con todos los materiales para capturar, registrar y almacenar.	Se dispuso para la travesía; diario de notas, celular, cámara fotográfica, papel para las cartografías y dibujos con muchos colores, temperas, pinceles.
Tejido	Encuentro Uno: Entrevista con el cuidador	Se contó con la guía de la entrevista, aplicada a cada cuidador en su hogar, partiendo de unas preguntas a manera de conversación. Se realizó el registro con audigrabadora para su posterior transcripción, e ir categorizando e hilando con los objetivos.
	Encuentro Dos: Dibujo libre y narrativas visuales	Se propició un ambiente lúdico con papeles de colores, bond, colores, crayolas y colorines para cada niño y niña en su hogar, con el fin de que realizará un dibujo libre y luego narrará su obra de arte. Se captura este momento con la cámara fotográfica, y se empezó a entrever vivencias de la compasión a partir de sus trazos.
	Encuentro Tres: Entrevista con los niños y niñas	Se dispone un espacio de confianza con los niños y niñas, y se empieza a conversar y siguiendo el espacio conductor de lo que estén realizando. Este encuentro dejó encontrar aportes para cada una de las categorías. Se registra en la audigrabadora.
	Encuentro Cuatro: Cartografías Corporales.	Se ambientó un espacio con grandes papeles, temperas, pinceles, marcadores y colores para que su cuidador, hiciera un retrato de su cuerpo y en el dibujará donde se encontraba la compasión, donde se sentía, donde dolía, donde se veía más bella. Esto generó comprender la compasión en su corporalidad y el cuerpo como las agencia. Se capturó con la cámara fotográfica y se guardó su escultura.
	Registro de cada uno de los encuentros y actividades.	Cada aporte, testimonio, obra de arte, se capturó en la audigrabadora, cámara fotográfica y en la libreta de notas.
	Organización de la información generada	La información generada se organizó en atlas ti y en una galería con obras de arte.
	Tejer las categorías con la información, los primeros hallazgos y comprensiones	Se realizó triangulación de los testimonios, hilando categorías, a partir de las narrativas, objetivos, dibujos, este hilar entre familia y vecinos en atlas ti permitió visualizar los hallazgos.

5. Proceso de análisis de información: Las desafiantes hebras de hilo que empiezan a formar el sutil tejido

5.1. Elementos y criterios del análisis de la información

En la construcción del tejido, es importante como lo expresa Schettini y Cortazzo (2015):

Analizar datos cualitativos es fascinante ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). (p. 14).

Este estudio generó la información en los hogares mediante entrevistas, narrativas visuales, cartografía corporal y contiene puntadas en el diario de campo, notas, grabaciones que se hilan con referentes técnicos que permite reconocer, comprender y sentir las vivencias de la compasión de los niños y niñas participantes, ingresar esta información en el software de Atlas. Ti que permite codificar, generar familias, hacer relaciones de citas y códigos, se transforma en un parlante que reproduce ideas, aportes claves a las preguntas de este estudio.

Como lo expresó San Martín (2014) “La finalidad de las principales funciones del programa es acoger los procedimientos constructores de teoría. En este sentido facilita la organización del análisis a través de funciones que permiten: segmentar citas, conceptualizar, registrar reflexiones, categorizar, relacionar procesos y mostrar la teoría que se construye a través de diagramas” (p. 114).

Durante la confección del tejido, se realizó el siguiente proceso:

Trazo

Se realizó transcripción de las entrevistas de los cuidadores y de los niños y niñas, las notas del diario de campo tomadas durante la realización de las narrativas visuales, el entretejido de emociones en la cartografía corporal (teniendo en cuenta su expresión corporal, las relaciones con el cuidador y su entorno) se cargaron en el software para realizar

la respectiva codificación línea a línea, para vislumbrar los sentidos emergentes a partir de la información generada por los participantes.

Moldeado

Las hebras de la escucha, observación, conversaciones se fueron hilando de manera sutil que implicó realizar varias leídas y haciendo puntos de cruz con las preguntas, los objetivos y deliberando imaginarios frente a la compasión en la primera infancia, se fue elaborando el tejido entre las categorías en el software de Atlas Ti, que dibuja un mapa facilitando nuevos hilos emergentes, los cuales se profundiza en las tendencias, matices relevantes, y divergencias, desde una hermenéutica, es decir una interpretación de las conversaciones, de las narrativas visuales, de la representación corporal.

Al momento de la lectura, se identifica en los niños y niñas, su lenguaje en las expresiones corporales, su relación con el entorno, el tono de voz, insumo que se tuvo en cuenta en el proceso de análisis. La organización en el software permite relacionar la información generada con las categorías viendo la preponderancia de los que se es común y de las ideas que empiezan a quedar solas indicándonos nuevo tema.

Diseño

Luego se ensambla y se inicia a encontrar categorías emergentes y a entrecruzar los hilos que permiten encontrar el sentido desde cada una de las categorías y las preguntas propuestas. Toda la información se organizó en el software, lo cual permitió identificar por cantidades lo más relevante, las veces que más se repetida y los comentarios que se relacionaban con diferentes categorías dando puntadas claves para el tejido final.

A partir de la información generada, se identifica una entrecruzada de categorías con las preguntas que dan lugar al telar de los hallazgos y resultados, además de hebras sueltas que hilan elementos no considerados al inicio de esta investigación, por lo tanto, se consideran piezas claves que tejen comprensiones y sentidos de la compasión:

Preguntas	Categorías	Categorías Emergentes	Entrecruzada de categorías con las preguntas

<p>¿Cómo vivencian la compasión los niños y niñas de 4 a 6 años, en el municipio de Restrepo – Meta?</p>	<p>Compasión Primera Infancia Vulnerabilidad</p>	<p>Juego Corporeidad</p>	<p>De acuerdo a estas categorías, se agrupó las estrategias de entrevistas, cartografías corporales, dibujo libre y narrativas. Permite reconocer las acciones que cada niño y niña vive desde la compasión en su relación consigo mismo, con el otro y con el entorno.</p>
<p>¿Qué experiencias ofrece la familia a estos niños para formarlos en la compasión?</p>	<p>Familia Compasión</p>	<p>Crianza Espacios de Socialización</p>	<p>Para generar información en esta pregunta, se dio mediante la entrevista a los cuidadores, aportando como desde la crianza en los primeros años incide en la formación de la compasión. Emerge la crianza y espacios de socialización, desde esas experiencias que viven con sus cuidadores y familiares.</p>
<p>¿De qué manera aporta la cultura y los elementos sociales del entorno en las vivencias y prácticas de compasión?</p>	<p>Compasión Vulnerabilidad</p>	<p>Emociones Fragilidad</p>	<p>Reúne todas las estrategias para la generación de información, lo cual permite reconocer la incidencia del contexto social, en las vivencias de la compasión.</p>

En la construcción del tejido de las categorías iniciales de este estudio, durante el diseño de la ruta de análisis de la información generada, el momento de realizar varias fases de lectura y la codificación, emergen nuevas categorías que dan sentido a las preguntas que orientan la brújula de este telar. El juego es relevante ya que las narrativas de los niños y niñas, refirieron las situaciones vividas durante el juego con sus pares y como se visibilizan las emociones en esos momentos de disfrute, goce y placer, el juego dado en la cotidianidad de los protagonistas en los escenarios donde transita.

La corporeidad, surge mientras realizaban las cartografías corporales, reconociendo las emociones que pasan por el cuerpo, los gestos y expresiones faciales, cuando pegaban ese hilo de acuerdo a la emoción que con la familia decidían. En la primera infancia, cuando el habla no es clara, el cuerpo expresa desde el movimiento, hasta con los sonidos que emite.

Los espacios de socialización, ya que expresaban muchos que se daban con las familias, con sus pares de juego, vecinos, escenarios donde transitan como el hogar, el público, el natural y donde vivencian emociones, que sobresalieron ya que este estudio está centrado en la compasión, pero en su vivencia, se entretuje con otras emociones que ellos expresaron en varios momentos, desde el amor, la tristeza, enojo, miedo, pena, entre otras.

Desde las familias emerge la crianza incidiendo en las formas de ser y hacer de los niños, formando criterios, potenciando capacidades en ese primer escenario de acogida. La fragilidad emerge como condición, y en la vivencia de la compasión parte de lo frágil que habita en cada ser.

6. Hallazgos y consideraciones finales: Puntadas finas que se entrecruzan para el tejido final.

“Las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social”

(Nussbaum 2008, p. 21)

Las conversaciones, narrativas visuales y cartografías alinearon manifestaciones que responden a los objetivos propuestos, comprendiendo que la familia es la principal maestra para formar la emoción de la compasión desde los primeros años, a su vez constituyéndose como una capacidad que se da en las relaciones consigo mismo, con el otro y el entorno que permite vivir y acompañar de una manera sensible el sufrimiento de los demás. El ejercicio cartográfico vislumbra que por el cuerpo pasan muchas emociones; desde los gestos, la palabra, la mirada, los movimientos se percibe la compasión en conjetura con otras emociones como la felicidad, el amor, el dolor, la alegría, entre otras.

4.1 Entretrejiendo desde otras emociones la compasión

Los niños y niñas, mediante las expresiones y manifestaciones dejaron entrever emociones, que se tejen frente a varias situaciones que vivencian en el mundo que habitan. Tal cual menciona Nussbaum (2008):

Las emociones son necesarias para suministrar al niño que se está desarrollando en un mapa del mundo. Las emociones del pequeño son sus reconocimientos de donde se encuentran las cosas buenas y dónde las malas, y también de la proveniencia externa de esos bienes y esos males, así que también son sus reconocimientos de dónde están los límites de su control seguro. La alegría, el cariño o el temor, incluso la ira, demarcan el mundo y, al mismo tiempo, ubican al yo en ese mundo. (p. 241).

En sintonía con lo anterior, los niños y niñas están formando sus emociones, por lo tanto, implica una relación de estas con el medio donde transita para comprender ese fin y consecuencia de cada emoción, las emociones en la primera infancia se dan amalgamadas, tal cual su proceso de desarrollo, va configurándose con matices a lo largo de la vida. Es así, que sentir tristeza, ira, miedo puede provocar en ellos sensibilidad y solidaridad hacia otros.

“Me da miedo, que uno de mis amigos se lastime y que no les dejen pasar a jugar”

Nanis.

Esto permite ver, que siente preocupación ante los riesgos que puede tener su amigo, en este caso “lastimarse”, a su vez, hay un reconocimiento de la vivencia de una emoción, sabe que le da “miedo” lo que le pueda ocurrir al otro. Al indagar que haría si se lastima un amigo, responde:

“Llamaría a los vecinos del lado y le digo que paso, la ayudo a levantar, que juegue”

Nanis.

Aquí se evidencia una acción de cuidado por el otro, avisando a su familia y de “ayuda”, dejando entrever que los otros me atañen y se está dispuesto para acompañarlo en su necesidad. Estas dos respuestas tienen nominación de la emoción que se relaciona con identificar lo que siente cuando el otro sufre, de este modo, inicia el reconocimiento de las emociones que lo habitan y trascienden a vivenciar la solidaridad, la generosidad, acciones

que se deben fortalecer en la crianza desde los primeros años, para que sean sostenibles y vinculantes con los otros.

Ante la pregunta ¿Si se raspa como le puedes ayudar? Nanis responde *“Jugaríamos a otra cosa, algo que no sea de carrera”*

Se evidencia la manera de pensar en algo que no afecte al otro, y se relaciona con el cuidado, la protección, “cambiar de juego que no sea de carrera”. Es clave, como se busca encontrar una solución para proteger con quien se juega. El juego posibilita comprender la necesidad del otro, de acuerdo a lo expresado por Corporación Día de la Niñez (2014) A partir de las vinculaciones que se logran en el juego entre los mismos niños y niñas... la evidencia del tejido de lazos de respeto mutuo, confianza y solidaridad, que llevan a reconocer y comprender las necesidades de los otros. De este modo, el juego permite vivenciar la capacidad emocional de reconocer al otro, identificando sus emociones y necesidades, lo cual es valioso para la configuración emocional de su vida.

Estas expresiones dan cuenta, de la formación de la compasión, según Nussbaum (2008) el tercer elemento cognitivo: el juicio eudaimonista no necesariamente debe vivir la misma realidad, sino, el reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad, es un requisito epistémico para que los seres humanos se compadezcan. Retomando la vulnerabilidad en este estudio como una condición de fragilidad que afecta a cualquier ser humano en una diversidad de situaciones.

Este elemento permite al niño o niña, comprender lo que le puede causar dolor:

“Pido perdón (pone las manos juntas debajo del mentón) a la hermana cuando le pego o pellizco. A Jhojan lo trato muy bien” (Tin Tin).

Este comentario, resalta la identificación de como trato el otro, y en este caso, la niña es consciente que ha lastimado, alude a remediar desde el perdón como medida de reconciliación, de sanar, respuesta al daño que causo y que también le perjudica. El hecho de “pedir perdón” comprende que lo realizado está obstaculizando el florecimiento del otro y que debe transformar ese comportamiento para hacer el bien.

Se continúa preguntando ¿Lastimar a alguien está bien? *“No, le hace yayay y llora”*. Hay una identificación del daño que se expresaría como manifestaciones no compasivas causando sufrimiento. Sentir ese dolor, es el inicio del enhebrado sutil de la compasión en los niños y niñas para terminar con tejidos amorosos, sensibles, cuidadores del bienestar del otro.

A la misma pregunta, responde Nanis:

“No los lastimo, porque son amigos, los amigos no se lastiman entre sí, no hay que pegarles, ni empujarlos, tampoco hay que lastimarlos, tampoco hacerles caer, no quitarle las cosas...”

Estos dos comentarios, resalta el cuidado y la integridad por el otro, situaciones de lastimar, pegar, llorar, movilizan la empatía y el interés de no causar daño. Este reconocimiento de las emociones y de lo que puede producir el actuar, se relaciona con el planteamiento de Nussbaum (2008) “concebir las emociones (...) o reconocimiento, como formas de entender el mundo cargado de valor”, y es así, como se evidencia en la expresión:

Se pregunta ¿Cómo es Tin Tin? Ella responde, *“Brava, cuando la molestan, un poquitico me gusta pelear, mucho amorosa”*

Hay un reconocimiento de emociones que emergen a partir de lo que le molesta, que le gusta y algo en su manera de ser, está enunciando una mezcla de emociones de enojo y amor. Se resalta como en el proceso de desarrollo ya hay claridad de las emociones que surgen desde las relaciones con los otros frente a algo que le incomoda y una en su forma de ser con los otros inmediatamente cercanos, a medida que va creciendo esta emoción va transitando hacia los otros. De acuerdo a Rousseau, citado por Melich (2010) “Hay un doble sentimiento natural en el niño. En primer lugar, amarse a sí mismo, y, a continuación, amar a los que están cerca de él” (p. 248). El amor es una emoción que se expande hacia los otros, conservando y fortaleciendo los vínculos afectivos, incide en atesorar y mejorar la existencia de quienes acompañan y hacen parte de la vida.

En los estrechos hilos del amor, surge la lastima de quien sufre dolor, este dolor puede ser por un ser humano o animal. De igual manera se reconoce su adversidad y en el caso de

la pregunta ¿Qué sientes cuando hay un animal maltratado? Responde Tin Tin “*me da lástima*” una expresión que nace frente a un suceso de maltrato de un animal, permite ver la trascendencia de una vivencia que pasa de lo humano, evidenciando que lo importante es la vida. Afirma Platón, citado por Nussbaum (2008) las emociones contienen en su interior una concepción del valor o la importancia del objeto... Es posible amar a personas o cosas, afligirse por un animal... Lo que resulta crucial es el valor con el que ha sido investido el objeto. En sintonía, sentir “lastima” es lo que atribuye valor a la emoción, y el animal maltratado es el objeto intencional de la emoción.

En la misma pregunta, Yeya responde “*Llamo a la mamá, ayudo a curarle la yayay*” manifestaciones de preocupación, donde busca ayuda “llamar a la mamá” y “ayudo a curarle la yayay” se amplifica el sentido eudaimonista, lo relevante no es que el otro sea igual, sino que lo pueda acompañar en su dolor, es valioso en el esquema de objetivos y planes. “Cuando vemos con compasión el maltrato a un animal, es probable que se mezcle con nuestra emoción, y la refuerce, un asombro despertado por el propio ser vivo complejo” Nussbaum (2008) p. 361. Prima el ser vivo, a estos animales que cada día son cercanos al entorno hogar, hace parte de la familia y a ello también se debe la sensibilidad frente a un infortunio que sufran. La comprensión del sentido de la vida es relevante en sus manifestaciones, en la pregunta ¿Hay que cuidar las plantas? Nanis, responde “*No, (silencio, piensa) si hay que cuidarlas, pero ellas no son mascotas. Los que tienen ojos, oídos y patitas hay que cuidarlas. ¿A los papás, niños, los cuidamos? Sí, porque también tienen vida*”. Prevalece el cuidado por la vida de los otros, germinando la empatía y el altruismo.

A esto, Nussbaum (2008) “expresa que la empatía es una herramienta muy importante en el afán de conferirle sentido a lo que le ocurre a la otra persona, y también para fijar nuestro interés y nuestra relación con ella” (p. 370).

Es así como la empatía se entrecruza y se hace presente como la capacidad para imaginar las circunstancias que producen dolor, por lo tanto, lo convoca acompañar al otro. Nussbaum expresa el altruismo como la disposición de ayudar y sentir la propia vulnerabilidad. Esto permite inferir como en los niños y niñas el desarrollo de la compasión se complementa con acciones de empatía y altruismo, los cuales se cultivan como una semilla

que se siembra en la adversidad (reconocer el dolor del otro), germina hacia el mundo externo (disposición de acompañar al otro) y empieza a florecer.

No obstante, se desarrollan otras emociones, como el asco, “*Me da asco ensuciar las manos y me da fiebre, también cuando se vomitan*” (Tin Tin), tal como lo expresa Nussbaum es una de las emociones que obstruye la compasión. Sentir asco pone una barrera que imposibilita ver al otro como igual. Sin embargo, en la primera infancia se tiene en cuenta que se encuentra en un proceso de desarrollo, como menciona Nussbaum “hay muchas cualidades que se basan en nuestro equipamiento innato pero que necesitan tiempo para madurar”, el asco puede generar en no ayudar o cuidar por evitar el contacto físico o cercanía a algo que pueda ser desagradable. Nussbaum (2008) plantea la vergüenza, el asco y la envidia como obstáculos para el desarrollo de la compasión.

El primer obstáculo “la vergüenza no requiere una consideración denigratoria del propio yo. En cierto modo, exige la consideración positiva de uno mismo como telón de fondo esencial” (p. 229). De este modo, se va modificando en la medida que el niño va superando sus necesidades e intereses y toma confianza.

El asco lo plantea como segundo impedimento “el asco parece ser una emoción visceral” (p. 234) teniendo en cuenta que pasa por el cuerpo, y como lo expresa la participante se puede dar desde el vómito.

La tercera emoción es la envidia “el deseo de poseer plenamente el objeto bueno barriendo todas las instancias competidoras” (p. 244). Sin embargo, esta emoción a la vez que los niños han estado en espacios de encuentro con otros pares y empiezan a construir lazos, se va limitando.

En palabras de la autora, es importante que los niños y niñas desarrollen un mapa del mundo, que les permita encontrar cosas buenas y malas, así se dan ese reconocimiento de los límites de su control seguro, demarcan el mundo y ubican al yo en ese mundo (p. 241). De este modo, en la medida que el proceso de desarrollo va ampliando, la emoción madura y se extiende el sentido de la ayuda por otros, y permite que las emociones se enlacen para vivir situaciones hacia el interés de los otros.

Este hallazgo permite ver como se entretajan las emociones, inicialmente enunciándolas y reconociéndolas de acuerdo a las diferentes situaciones, manifestando un comportamiento donde brotan acciones de solidaridad, amor, ayuda, cuidado, vínculos de empatía y altruismo hacia un ser humano o animal que sufre. En la medida que estas expresiones se repiten, se hacen cotidianas en su vida y reaccionan ante quien las necesite en su momento. Las emociones en la primera infancia, también van madurando en la medida de que el niño va en su desarrollo, por ello, no se consideren que obstaculizan, al contrario, ayuda agenciar capacidades de reconocer lo bueno y malo. En la primera infancia las emociones se van transformando, como esgrime Nussbaum “las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida, así como del hecho de que, llegan desde afuera” (p. 223). De este modo la familia toma un papel importante, primer espacio de socialización, expresado por Berger y Luckman. Este escenario debe posibilitar desde la crianza a vivir experiencias que formen un ser floreciente y que acompañe a otros a renacer.

4.2 La familia, como maestra de la compasión

La familia siendo el primer espacio donde habita el niño, se convierte según Berger y Luckman (1986) “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (p. 163) de este modo, se menciona a la familia como maestra de la compasión es un escenario donde se forma y educa desde las prácticas de crianza, Vergara (2017) “prácticas de crianza, entendidas como la forma en que el adulto (por lo general los padres o cuidadores) orienta el desarrollo del niño o la niña y le trasmite un conjunto de valores y normas que les facilitarán su inserción al grupo social a lo largo de su vida” (p. 2). Prácticas que se favorece desde el hogar, como espacio físico, teniendo en cuenta la siguiente imagen:



“La casa, porque hay sofás, camas. La otra noche trono y yo estaba jugando. Ella nos protege para comer, dormir, los truenos, para cuando llueve”
Alex.

Identificar el espacio donde habitan con la familia, como un espacio protector en varias áreas, que genera tranquilidad, seguridad. En este comentario se reconoce la familia como un ambiente seguro, como lo propone Vertel y Cuervo, citado en *Ambientes protectores, seguros y potenciadores del desarrollo* (2019) “aquel en el cual los niños, niñas y adolescentes adquieren las mejores herramientas posibles para la construcción de su vida, disfrutando de oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio” (p.8).

Este espacio acogedor que se conforma por quienes habitan el hogar, el cual hoy en día se puede ampliar, como lo menciona el comentario siguiente:

En la pregunta sobre ¿Cómo es la conformación de la familia?, la cuidadora Andrea responde “vivimos el papá de la niña, la niña y yo, los tres solitos y una mascota (perro)”, desplegando la amplitud de la familia, donde se involucra a los animales como parte del núcleo familiar y los cuales generan unas experiencias amplias de cuidado y crianza, Para Leow citado por Díaz y Rodríguez (2018)

Los miembros humanos de la familia y sus mascotas desarrollan un sistema emocional familiar equilibrado a partir de la integración de los animales en las rutinas diarias. Así, actividades como compartir la cama, los horarios de comida o las celebraciones socioculturales dan cuenta de la incorporación de los animales en las familias (p. 50).

Acoger las mascotas en la familia, hacen parte de las experiencias que promueven acciones de formación en las emociones. En relación a la pregunta de la mascota favorita, Nanis responde *“conejos, gaticos, perritos, solo los animales que son tiernos, no me gustan los salvajes, me gustan los pequeños y adorables, me gustan los perros grandes de cualquier tamaño”*. Donde hace mención a los que les gusta los “tiernos” y no le gustan los “salvajes”, los animales le inspiran ternura y varias expresiones *“cuando llega su abuela con su mascota una perra, Nanis expresa que es linda, la alza, le ve los ojos, dice que adorable, la acaricia, es muy bella, la baja al piso y está pendiente de ella que no se salga a la calle”* DC. Desencadenando términos y relaciones de afecto, sobresaliendo la espontaneidad y demostrando una acogida amorosa y de cuidado que debe tener con el animal que ha llegado a su casa.

Hilando, la familia como escenario de acogida, es para Duch y Mèlich (2009), ese nicho que acoge desde la gestación y por el curso de la vida, que en ocasiones se da desde el anhelo y deseo de dar vida. Estos relatos de las familias participantes dejan entrever como desde la crianza se favorece un cuidado amoroso, sensible, consciente, marcando la vida de los niños y niñas, ya que son las primeras relaciones que van configurando sus modos de ser y hacer en la vida. Es relevante que esas relaciones parten desde el deseo de tener os hijos, como el siguiente comentario:

“yo las deseaba tanto que yo pagaba misas, yo iba a orar cada mes, dure un año hiendo sin falta cada mes al señor de los milagros, yo tuve embarazos psicológicos por el deseo de quedar en embarazo.... pero el resto fue la alegría para toda la familia, son las segundas nietas de mi mamá, mi abuelita feliz y contenta,” Flor.

El deseo por concebir un hijo, lleva a realizar prácticas religiosas, como una manera de lograr ese anhelo de la maternidad; vivencia biológica que genera alegría y felicidad a quienes hacen parte del núcleo familiar. Para Butler, citada por Robles (2012) “el cuerpo femenino asume la maternidad como su mayor deseo” al ser un deseo de tener hijos, vivencia la crianza como algo que se facilita *“Ellas fueron muy deseadas para tenerlas cierto (su mirada recae en ellas y sonrío) cuando nacieron bien, yo no me enrede con ellas”*, esto

constituye la evidencia de un disfrute de la crianza, la lactancia y los cuidados. Es decir, los deseos de hilar la crianza de la compasión van de la mano del amor y el deseo.

Chodorow refiere a partir de Winnicott, citado por Costantino, Marcela Nora y Amiconi, Alejandro Marcelo, que las mujeres obtienen satisfacción y cumplen expectativas en lo que hace al rol maternal a un nivel experiencial distinto al de cualquier otro tipo de expectativas de rol implicado en otras relaciones humanas. Esta relación madre-hijo satisface y gratifica tanto al bebe como a la madre misma, y este ejercicio se realiza gracias a la empatía, a la identificación primaria que permite experimentar al interior de la díada madre-bebé un sentimiento de continuidad como gradiente del espacio de indiferenciación que propone, y no aún como separados (p. 3).

La maternidad es la primera interacción madre e hijo, es ahí donde en la crianza el rol de la mujer juega un papel importante, en la cuidadora que lo expresa, es madre soltera, lo cual ha implicado estar mayor tiempo con sus hijas, lazos que se han construido desde lo frágil en los primeros meses de vida, que tuvo que tener unos cuidados más sensibles.

“cuando a los 8 meses empezaron las convulsiones por fiebre fueron casi dos años de lucha con ellas, de cuidado extremos, a pesar de que ellas nacieron prematuras de 8 meses, también yo no dejaba casi que nadie me las fuera a alzar, y más cuidado, y después de cuando se empezaron a enfermar, menos, yo casi no las sacaba a ningún lado a que las miraran ni nada” (Flor)

“yo les digo a ellas a mí me hubiera tocado cuatrillizos para mi mejor, es que a ustedes si le gustan los bebes, pero a quien no le gusta la etapa de estar en embarazo, de amamantar que es lo más bonito que hay, de cuidarlos” (Flor)

“Yo me acostumbre desde bebe, siempre a hablarle mucho y con eso ella me va entendiendo, digamos cuando ella se enfrente a algo nuevo, ella ya esta como preparada” (Andrea)

Estas expresiones dejan vislumbrar la crianza en clave del cuidado, amor y diálogo, lo cual define el buen trato y el vínculo afectivo en las relaciones establecidas en el escenario

familiar. Se resalta que, las prácticas del cuidador emergen a partir de las experiencias vividas en la familia, como lo expresa Andrea:

“cómo te digo no quiero repetir lo mismo que viví con mamá, o sea a los hijos hay que brindarles confianza, no que ellos como que le tengan miedo a uno, sino aparte que lo vean a uno como mamá, lo vean a uno como una amiga, yo siempre trato como de hacer eso”

Tal como lo expresa Mèlich (2010)

La relación maestra – discípulo no es propiamente una relación de enseñanza/aprendizaje, sino una transmisión testimonial. Esto significa que no se basa ni en demostraciones, ni en explicaciones, ni en explicitaciones. Digámoslo de otro: lo que el maestro transmite, no lo puede demostrar, explicar o explicitar porque no se reduce a la lógica del lenguaje, al decir. No es ningún “hecho del mundo”, sino su “experiencia vital”. Pero precisamente porque es transmisión testimonial el maestro no convierte en ejemplo su experiencia, ni la transmite para que sea repetida o tomada como modelo. (p. 271).

La dualidad entre cuidador e hijo, donde se desea resignificar las prácticas con las cuales fue su crianza “no quiero repetir lo mismo”, suscita el interés como lo dice el autor, no puede ser demostrado, sino mostrado, a partir de su testimonio, transformar su experiencia y con su hijo propiciar otras maneras de criar y cuidar con el fin de no dejar recuerdos traumáticos. De este modo, la familia se convierte en maestra a partir de la formación en el hogar, el cual establece unos fines que inciden en la construcción de una nueva narrativa, expresada por la tejedora de este estudio desde su propia experiencia:

“Es necesario educar las emociones desde pequeños en los espacios de socialización, para vivirlas de manera consciente, sin herir a otros, ni a uno mismo; frente a sufrimientos propios y el de otros, al ser compasivo conmigo misma, he logrado ser tolerante, justa, reconciliarme con mi narrativa propia, he dejado los juicios, vivir como seres compasivos es un proceso diario” Investigadora.

Desde la perspectiva hermenéutica de este estudio, cada ser tiene un devenir histórico como lo propone Gadamer, se sitúa en su contexto y pasar por comprender su historia para luego “comprenderse con el otro” y eso debe iniciar a configurarse en el escenario primario de socialización, la familia, como transforma su narrativa para no seguir tejiendo narraciones del pasado sino trascender en acciones del presente, una crianza más consciente, amorosa y compasiva. De este modo, la familia es el espacio privilegiado que incide en el desarrollo y formación de los niños y niñas, que buscan maneras de educarlos, como lo expresan a continuación:

“Hablándoles, no tanto de, yo soy enemiga de pegarle...siempre le hablo y no trato de gritarla, que de pegarle y eso no” Andrea.

“Castigos no, pues cuando hacen algo malo, eso no se hace, les explico porque no se hace y ellas lo entienden... nunca es pegarles, cuando yo alzo la voz, ellas saben que esto está mal, entonces ellas captan eso” Flor.

Se evidencia la negación al maltrato y sobresale el diálogo un factor clave en la crianza respetuosa. La comunicación y el entendimiento son buenas en las relaciones con los otros, permite escuchar, entender al otro y situarse en su lugar, como lo expresa Andrea:

“digamos si vamos a salir contamos con la opinión de ella, si ella quiere, no vamos a decir nos vamos a baño y si ella no quiere entonces, ella que quiere hacer, vamos a ir a montar cicla o ir a piscina, o de pronto ir al parque a comer helado, contamos con la opinión de ella, cuando una la ve que esta toda callada, uno le pregunta pues que tiene, que le pasa, pues digamos si le gusta algo o no le gusto que fue lo que paso, para que digamos para que ella este así, como seria , como brava, ella a veces se retira y uno dice amor que le paso, entonces ella dice , no mami, es que tal cosa”

Contar con la opinión del otro, es reconocer la necesidad e interés que tiene y de esta manera lograr llegar acuerdos a favor de los implicados. En el caso de los niños les permite sentir escuchados, respetados, queridos y participantes activos en las decisiones del hogar, desarrolla sus capacidades y habilidades sociales y emocionales, a lo largo de su vida incurre en personas seguras de sí mismas, con pensamiento crítico y tener un equilibrio emocional.

Retomando ese reconocimiento del otro, permite sentir - con el otro, como la siguiente expresión:

“Como entenderla, tratar como uno a veces de meterse en los zapaticos de ella y no exigirle tanto porque ella es una niña y no puede hacer cosas de adultos. Si, o sea, como esa exigencia, como tratar de entender desde lo que ella quiere, que son cosas de niños digamos jugar” Andrea.

“tener como paciencia, dedicación a una persona, como entender lo de la otra persona” Flor.

Cuando el cuidador asume que en la crianza hay que haber entendimiento, paciencia, y dedicación en el marco de aquello narrado como “meterse en los zapaticos de ella” sobresale el maestro, que menciona Mélich (2018) “la trasmisión del maestro abre un sutil juego de implícitos que pueden ser escuchados” y es como transmite para que sea aprehendido por los niños, sin explicaciones, sin métodos, es educar desde las palabras, el buen trato, fortaleciendo capacidades y habilidades. Ese deseo de transmitir desde su rol:

“Enseñarles a ellas a valorar a los demás, enseñarles el valor de la ayuda con los demás sea grande o chiquitín o sea un animal, que siempre tengan ese sentido que, si alguien las necesita, ellas puedan ayudar” Flor.

“Pues como te digo yo como que tratar de entenderlos, como que ellos hasta ahora están aprendiendo cosas nuevas, si, entonces tratar de hablar con ellos...o sea, con palabras de ellos, que ellos entiendan” Andrea.

Se evidencia como desde la familia sobresale principios como “valorar a los demás” “ayuda” “entenderlos” que buscan que sean la base para que los experimente. Estas expresiones podrían suscitar en los niños sus maneras de ser y actuar con los demás, en este caso desde el valor del otro, valor de la ayuda donde se motiva el cuidado y el entendimiento, y pasando las fronteras de la compasión también con los animales, de acuerdo a Gómez, Atehortúa y Orozco (2007) los propietarios de animales tienen una mayor facilidad de socialización, de establecer el vínculo de la confianza en las relaciones interpersonales.

Estas puntadas, hilan la relación de la educabilidad implícita como la posibilidad de ser una persona buena, una esterilla que da paso al camino de la compasión desde las vivencias que se entretajan en el hogar, que poseen gran ocurrencia en las relaciones humanas sanas y una ética para la vida, propuesta por Mèlich “una en relación en la que el otro, que siempre es otro singular, irrumpe en mi tiempo desde su radical alteridad” que cultivan la conservación de la vida.

4.3 La compasión, expresada desde lo corporal. La corporeidad en movimiento con las emociones.

Las emociones que pasan por el cuerpo, se conectan y germinan expresiones compasivas consigo mismo, con los otros y su entorno, expresado por Mèlich (2008)

(...) el cuerpo como representación, sea ineludible significa que todo lo que hagamos, todas las relaciones que establezcamos con nosotros mismos, con el mundo y con los demás (sean humanos o no) tienen lugar inevitablemente “en un tiempo y en un espacio de representaciones simbólicas” que, en parte, solo en parte podemos cambiar (p. 107).

Cada ser humano, lo habita un cuerpo, con un legado, expresiones que trascienden lo biológico y se moldea con una multiplicidad de aspectos sociales, culturales y corporales. El autor manifiesta:

La corporeidad no es una propiedad, sino el modo de habitar humana e inhumanamente el mundo (...) porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, no sólo con él/ella, sino frente, junto, a su lado, y tenemos que “responder”, debemos “dar respuesta” corpóreamente – afectiva, racional y pasionalmente (p. 38).

Desde las cartografías corporales, la tejedora de esta investigación le manifiesta emociones y cada uno de los participantes las ubica en su cuerpo, terminando con un entretejido en el cuerpo de colores que cada uno de los participantes selecciona, menciona y lo ubica por cual parte del cuerpo atraviesa.



Tristeza: Desde el pecho hasta el vientre. “cuando mi hermana me pega, empuña su mano y lo lleva a su rostro y señala a la hermana”

Felicidad: hace un círculo en el rostro. “que me den un anillo”

Brava: Va del pecho al lado derecho del cuerpo. Expresa con su rostro arrugando la ceja y cruza los brazos.

Preocupada: va del pecho al cuello. Con su rostro hace como si estuviera llorando y llamando al papá.

Miedo: va de una mano a la otra. “me da miedo el sapo”

Amorosa: Va desde el dedo pulgar hacia el borde del cuerpo. Con la hermana, mamá, abrazos, cruza los brazos sobre el pecho y hombro (como señal de abrazo).

Pena: Agarra sus brazos y pone cara seria.

Compasión: Va del pie sube por la pierna izquierda y baja por la otra pierna hasta el pie. “ayuda a la hermana y a los animales, a los niños” En ese momento pasa un insecto sobre el papel y ella lo mueve hacia otro lado permitiendo que siga y no lo pisa.

Cartografía Corporal de Yeya.

Al mencionarle cada una de las emociones, de manera autónoma la ubica en la cartografía corporal, la vivencia de una multiplicidad de emociones que habitan y se movilizan por el cuerpo, se sienten por que le “pegan” por recibir un detalle, por sentir una situación preocupante, por el miedo a algún animal, por expresar el afecto a otros y por “ayudar”. Esas emociones en la corporeidad, se dan en las expresiones faciales, de los brazos

y manos, por su descripción verbal, por ello la emoción pasa por el cuerpo y se manifiesta cuando se siente, que puede ser varias emociones a la vez, como lo menciona Mancera (2019) “Las emociones son una parte fundamental de nuestra vida y se manifiestan en todas nuestras actividades y relaciones” (p.32). Por lo tanto, nuestra cotidianidad está cargada de emociones, que nos permite expresar, relacionarnos con el entorno, es un lenguaje del cuerpo que tiene historia, rutinas, creencias, como esgrime Mèlich (2008) “hemos nacido casualmente en un mundo, en un universo simbólico, en un tejido de historias, de costumbres, de hábitos, de ritos, de mitos..., todo lo que constituye nuestra gramática” (p. 43)

Felicidad: Pasa por todo el cuerpo de la cabeza hasta los pies, expresa, “cuando alcanza la plata me pongo feliz”

Tristeza: hace un punto rojo en el vientre. “cuando no me compran me pongo triste” “ayer mi mamá me compro unas gomitas que tenían la imagen de Paw Patrol, y mamá dijo que la comiera en la casa, yo pensaba que eran las mochilas, pero no, eran unas simples gomitas (con su cara aprieta labios y extiende las cejas), ellos no saben que los niños se ponen tristes, piensan que se ponen felices, me engañaron”

Brava: sale de la frente del rostro hasta el pecho.

Preocupada: una línea de la mitad del vientre hacia abajo.

Amorosa: va desde el hombro hasta la mano. “el perro que trajo mi abuelita es tan dulce”

Compasión: si esa si de ayudar. “Yo le ayudo a mi amiga a sacar los juguetes”

Adicional Nanis, propone otras y es identificado en la cartografía corporal.

Sensible: Y lo pone que cruza de manera horizontal de hombro a hombro.

Soledad: va de la mitad de la pierna hasta la otra pierna. “los amigos no pueden competir entre sí, cuando están enojados no, cuando no están enojados sí”

Acompañar: Va en una pierna de lado a lado de manera horizontal. “cuando nos sentimos solos, le decimos a nuestros padres o a alguien de la familia”

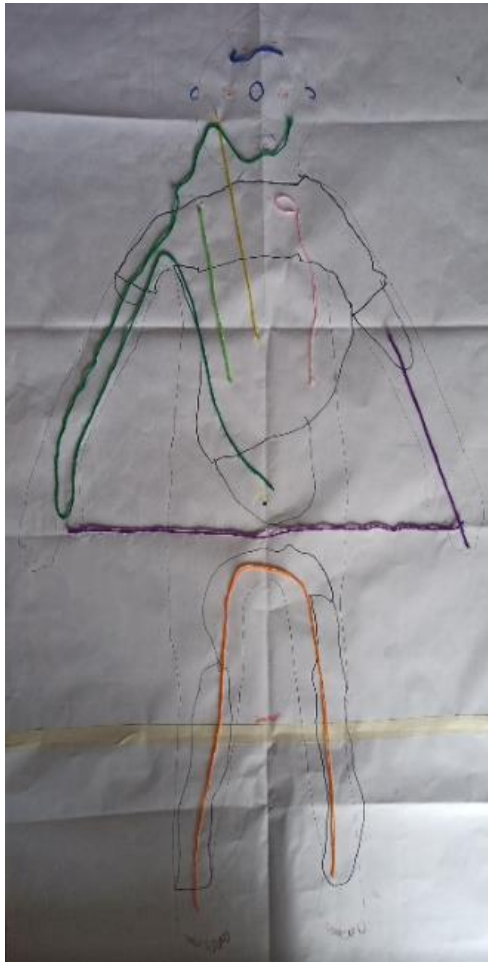


Cartografía Corporal Nanis.

Miedo: Va en la otra pierna de lado a lado de manera horizontal. “cuando estamos en la playa o la selva, por los animales peligrosos o salvajes”

Pena: Va del tronco de lado a lado sobre el vientre. “me da pena de no hacer las tareas bien allá” (señala la escuela).

Esta identificación de emociones en el cuerpo, deja entrever que siempre “se está atravesado por el otro” como lo dice Melich. El reconocimiento siempre va en relación con el otro, de acuerdo a lo expresado en las emociones de su cuerpo, se relaciona con animales, con los amigos, la familia. También hace una relación con situaciones que se dan en el contexto, como “que alcance la plata” y al momento de consumir un producto que desea, la realización de tareas. Estas situaciones que a través de la maduración de su proceso de desarrollo, permite generar una regulación de las emociones, para Bisquerra y Pérez (2007) “poner en práctica habilidades de afrontamiento mediante estrategias de autorregulación y la capacidad para autogenerarse emociones positivas ante la vida y las situaciones”. Estas realidades generadas dejan entrever como en la primera infancia hay vivencias que permiten movilizar la compasión.



Tristeza: del pecho al vientre. “cuando se pega y señala la frente”.

Felicidad: del corazón al lado izquierdo del vientre. “Por qué mamá me consiente y hace los gestos con su cuerpo de abrazar.

Brava: inicia en el rostro hasta el centro del vientre. “porque la hermana me pega y hace la señal de pegar en el rostro con la mano y señala a su hermana”

Preocupada: va de la mano hasta el codo.

Miedo: va en la frente de lado a lado de manera horizontal.

Amorosa: Va de un pie sube por la pierna, pasa a la otra pierna hasta el pie. “Soy amorosa con mamá y papá”

Pena: Sale del rostro a la mano y de allí al ombligo.

Compasión: Yo no ayudo a los niños, llamo a mamá, yo ayudo a hermana.

Cartografía Corporal Tin Tin

En esta cartografía, los gestos fueron en su mayoría la manera de expresar las emociones, en algunos casos no hubo relación con el objeto de estudio en relación a nada, simplemente las ubico en su cuerpo, dando a entender que las emociones se impregnan en el cuerpo y en ocasiones no se hablan, no se comunican verbalmente, pero están en el lenguaje del cuerpo. Vemos como las emociones de enojo y tristeza se relacionan con “pegar”, lastimando su cuerpo y generando emociones de malestar. Evidenciando como por una situación se puede sentir más de una emoción. En la emoción de compasión, menciona que “yo no ayudo”, pero la expresión “llamo a mi mamá” como una manera de búsqueda de un adulto, que le permite sentirse apoyado o acompañado y demuestra que actúa para buscar una solución, y como el vínculo afectivo por un ser querido y cercano, existe una respuesta emocional.

Tristeza: “Que no me esperan, que no me dejan ir a ningún lado” lo siento en los ojos, la lana va entre los ojos.

Felicidad: “Que termine las tareas rápido” lo siento en la boca.

Preocupado: “Que la mamá se enferme” lo siente en la cabeza.

Amoroso: “con mis papás y hermana los abrazo” Señalo que lo siento en los brazos.

Miedo: “lo siento en todo el cuerpo menos en los ojos, cuando estoy solo en la oscuridad”

Compasivo: (piensa, mira a la cuidadora y tejedora, como ayudar) “cuando montamos bicicleta, cuando se cae, yo me bajo de la bici y corro y les doy la mano” Señala que en las manos.

Propone:

Bravo: “cuando me pegan” “no me dejan jugar” lo siento en la nariz.



Cartografía corporal de Alex.

En el caso de Alex, identifica y nombra con facilidad, la situación que relaciona el vivir las emociones. Con relación al género masculino, no siente pena de expresar sus emociones, al terminar de hacer la cartografía “Alex abraza a su papá que llegaba de laborar, le enseñó lo que había pintado, lo abrazo y le dijo: te amo” DC. Manifestar, reconocer y nombrar lo que siente fortalece la capacidad para hacerlo durante su vida, esto puede evitar frustraciones ante las normas sociales con las cuales en su cotidianidad va a encontrar, forjando un modo de ser sensible y humanizado.

Estas cartografías corporales, dejan ver expresiones en gestos de su corporeidad. Les permite abrirse para conocerse y hacer consciencia del otro, porque posibilita que los niños exploren y manifiesten para facilitar su adecuada expresión emocional. De este modo, las emociones no solo se expresan de manera oral, es importante leer el lenguaje corporal en la primera infancia que habla desde sus gestos, miradas, movimientos, timbre de voz, visibilizando sentires, fragilidades en su vida.

En cada cartografía corporal hay un reconocimiento de las emociones, como lo menciona Bisquerra y Pérez (2007) “La capacidad que supone tomar conciencia de las propias emociones y las emociones de los demás, poner un vocabulario y lenguaje emocional, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento” (p. 28), adicional, reconociendo las situaciones que provocan esas emociones. En clave de este estudio, el entorno y su relación sociocultural en los niños surgen acciones desde el cuidado, el apoyo, la solución y la ayuda como manifestaciones de la emoción de la compasión, se va formando desde las situaciones más cotidianas. Estas son vivencias de compasión que se entrelazan con las emociones, con los gestos de expresión y actos de generosidad, las expresiones de afectividad con sus mascotas

Este hallazgo de la corporeidad en movimiento con las emociones, refuerza la emoción como capacidad inherente crucial para el desarrollo humano, como lo menciona Nussbaum “todos los ciudadanos deberían disfrutar de un estándar mínimo de cada una de las capacidades” esto incidiendo en la capacidad de acción para acompañar al otro, apoyar en su transformación del dolor que recae en la ética del cuidado¹, de acuerdo a Mélich (2018), “la ética es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro, es un trato con el otro, con el que cohabito un mundo” (29) , por lo tanto es una ética que humaniza el trato y que convoca a ser mediadores en las situaciones de fragilidad que vive el otro.

4.4 Espacios de Socialización: escenarios tejedores de la compasión

Estos espacios que lo reciben después de pasar la socialización primaria, como lo expone Berger y Luckman (1986) “La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” es relevante ya que en la manera de relacionarse y de vivenciar en otros escenarios, es de acuerdo a su formación y el paso por la socialización primaria, el autor expresa “la

¹ **Significado de Cuidado:** **1.** m. Solicitud y atención para hacer bien algo. **2.** m. Acción de **cuidar** (ll. asistir, guardar, conservar). **3.** m. Recelo, preocupación, temor, **4.** interj. Para amenazar o para advertir la proximidad de un peligro o la contingencia de caer en error, **5.** interj. U. con sentido ponderativo o para llamar la atención. Fuente: <http://dle.rae.es>

socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria”. Siendo importante expandir a otros escenarios de socialización, que emergen al conversar y en los encuentros con los participantes de este estudio, como es el entorno: espacios de recreación, el hogar de familiares, el jardín educativo, espacios en el área rural; porqueriza, corral, huerta. En estos espacios ocurre una multiplicidad de situaciones:

“Se dirigen hacia el patio y ven un pollo que tienen en una vasija, se acercan donde su abuela y le dicen que el pollo está llorando, ella les dice, “sáquelo al sol” las dos sacan la vasija al patio y lo ponen en el sol, ellas se sientan cerca de el para cuidarlo de otros animales” DC.

“En un árbol (en la calle frente a su casa), se cayeron dos animalitos y se murieron y ella se puso triste, porque murieron, pero no los toque” Nanis.

“En la casa de cada uno de los participantes, tenían caninos y expresaron que algunos de los familiares también tienen” DC

“Toma la imagen del canino lastimado que se encuentra en una calle y expresó que se debe llevar a la veterinaria (tomando la imagen)” Nanis

De acuerdo a estas manifestaciones, se puede ver como el patio, la calle, el hogar escenarios donde se vive la compasión por los animales, reconociendo esa fragilidad ante el dolor el sentirse se relaciona con emociones expresadas por los animales, en voz de Nussbaum, que plantea el amor por los animales.

Se manifiesta el acompañar y cuidar, como sentarse al lado del pollo ya que reconocen que deben protegerlo de otros animales, percibiendo la necesidad de su vulnerabilidad. Convivir con animales, acrecienta la sensibilidad y el respeto por los animales (Villalta, 2018). Esta perspectiva posibilita que la compasión se forma para la vida, para el ser y como este teje unas relaciones transformadoras, sanas en pro del bienestar de sí mismo, de los otros y su contexto.

Los animales domésticos, pueden constituirse en un complemento importante para el desarrollo de los niños, tanto desde el punto de vista físico como afectivo, ellos aprenden a

cuidar, llegan a conocer la importancia del cariño y el respeto hacia los animales, aprenden a dar para recibir, sin duda alguna amar a los animales nos humaniza, nos vincula con el mundo de los afectos y mejora nuestro estado de ánimo (p. 11).

De esta manera, el niño puede sentir tristeza al ver morir “los pajaritos”, ese respeto “no los toque”, al presentar imágenes da cuenta que busca la solución de ubicar la imagen de la veterinaria para llevar al perro lastimado. Vislumbrando los vínculos desarrollados hacia los animales, acciones empáticas que procura el bienestar. En el registro del diario de campo (DC) se observó cómo los niños en el área rural, cuidan de los animales caninos, aves, vacas y esto hace parte de su entorno hogar, como disfrutaban de estos espacios y son resaltados en los siguientes comentarios:

“Ir a la cochera, al corral a veces solas a jugar o a ver la huerta” Tin Tin.

“Monto en la moto, voy al corral a ver la vaca y al bebe, la huerta va muy bien”
Yeya.

Como se convierte la porqueriza y el corral en espacios de juego, para Huizinga citado por Ríos (2008):

El juego auténtico es el fundamento de la cultura (...) considerando al juego como lo más serio de la existencia, pues a través del juego, en su forma lingüística o en cualquier otra forma, es como le doy forma a mi propia existencia. (p. 5).

El juego dado sin ningún límite y libre como lo expresa el autor, en la ruralidad como se disfruta del juego alrededor de animales, de la naturaleza, en el caso de Tin Tin, que va a estos espacios con su hermana Yeya a jugar, se fortalecen los vínculos afectivos, como lo menciona Bowlby y Ainsworth citado por Corporación Día de la Niñez (2014),

Los primeros años de vida los niños y las niñas consolidan los vínculos afectivos con las personas, objetos y animales que los rodean, siendo esto un

predictor de la seguridad que cada uno construye de sí mismo y de las relaciones que establece con otros y otras a lo largo de la vida. (p.61).

Transcendiendo los vínculos afectivos de ellas como hermanas gemelas, a la relación con los animales y el ambiente que les rodea. El juego como posibilitador de experiencias sin delimitar espacios, simplemente sentir el placer de jugar para recrear la vida.

La calle, un escenario para vivir una multiplicidad de situaciones, tal como lo propone Francesco Tonucci, publicado por Universidad del Norte (2018) “Que los niños puedan salir solos a la calle, que tengan más independencia y libertades, que aprendan a partir del juego y de experiencias cotidianas al aire libre” disfrutar del espacio público toma relevancia ya que se movilizan ideas, juegos, juguetes, resolución de conflictos, tejer relaciones, diálogos, debates, soluciones, vínculos, emociones, para hilar maneras creativas en su ser para abordar el mundo que habita.

“Con mi amiga Salomé, hacemos carreras, atrapadas, bicis, escondidas, ahí afuera en la calle”. Nanis

“Alex disfruta de jugar con su amigo y las niñas en las calles del conjunto donde vive, montan en la bicicleta, patineta, realizan carreras, saltan sobre obstáculos, hay risas, propuestas y acuerdos” DC

También, Strauss, Allen, Isen y Reeve (2015), citados en el texto, *La primera infancia en el espacio público*, mencionan “el gozo, la risa, la felicidad y el placer han documentado que este tipo de estados emocionales vuelven más observadores a niñas y niños, y les dan herramientas para responder creativamente frente a las diversas situaciones de la vida” (p. 32). El juego y el juguete se convierte en un conector para ponerse en el lugar del otro, como lo narra Nanis:

Al momento de salir a jugar en la calle cuenta “que ayuda a su amiga...(piensa) y dice yo le presto mi bici para que ella monte, porque la bicicleta de ella es pequeña”.

El juego mediador en la resolución de un conflicto, como es prestar la bici para que su par de juego también monte, visibiliza como reconoce esa necesidad y busca una solución o ayuda, lo que suscita emociones ya que se siente involucrada en el juego.

“A veces, intercambiamos bicis y ella se pone feliz” Nanis.

Expresa felicidad, evidencia una acción altruista como lo menciona Nussbaum busca el bien del otro, el “intercambiar” es situarse también en su necesidad, como lo dice la autora formar parte de su propio esquema y objetivos, comprender que esa dificultad del otro también la puedo tener, vivenciar las situaciones parecidas. Para Sánchez (2005) En la infancia, la felicidad, pasó sin duda, por espacios de juego que se convierten en eternidad para adultos, pero que, para niños y niñas, apenas son instantes que no desean terminar. El juego como posibilitador de generar lazos de amistad y el jugar como eso que fortalece esos vínculos.

“feliz, con mi mamá nos vamos donde los amigos y puedo jugar con ellos” Nanis.

Es evidente, como los escenarios promueven emociones, se dan encuentros y tejen experiencias que favorecen el desarrollo desde la primera infancia. Movilizar escenarios para jugar, reír, habitar. Como el juego y el juguete son elementos que permiten ubicar en las mismas condiciones y tener como fin el goce, disfrute y el jugar. Como dice el comentario de la cuidadora:

“Alex, siempre le gusta compartir los juguetes, cuando llegan los amigos, él les da un juguete, no es envidioso” Jeimmy.

Los espacios de socialización tienen una amplia posibilidad de experiencias, son escenarios que se nutren de situaciones cotidianas que permiten florecer y formar las emociones que cada ser trae consigo mismo. En las experiencias de cada espacio se vislumbran las emociones con acciones sociales y políticas, como lo menciona Sánchez (2005) ir asumiendo la participación social desde el juego como una apuesta política que construye condiciones de vida para los y las habitantes. De este modo, los escenarios deben propiciar tejer relaciones, encuentros un entramado de interacciones consigo mismo, con los demás y con el entorno social, natural y público que desarrollen acciones de solidaridad, cuidado y vivencien las emociones.

4.5 La fragilidad como condición humana, que permite la vivencia de la compasión

En este estudio, se parte del presupuesto que los seres humanos son frágiles, como lo expresa Mèlich (2005) lo que nos convierte en humanos no es la fidelidad o la obediencia a unas normas, (...) sino el reconocimiento de la radical fragilidad y vulnerabilidad de nuestra condición. De este modo, es la fragilidad una condición sin importar edad, sexo, condición social, todos están expuestos a vivir situaciones de dolor, sufrimiento, desgracia. La fragilidad en la primera infancia afirmado por Nussbaum (2008) las criaturas humanas llegan al mundo en unas circunstancias de indefensión y penuria que no tienen parangón en ninguna otra especie animal (p. 213). Por lo tanto, durante todo el curso de vida se presentan eventualidades que expone lo frágil. Aquí situaciones de fragilidad en la familia:

“Ella esta con uno, ese día no juega o ella trata de hacerle juego a uno, mami jugamos piedra, papel o tijera para que no te sientas aburrida o digamos uno tiene esos días que uno se levanta todo afligido y llora por todo, entonces ella si lo acaricia a uno, le toca la carita y le dice mami no llores más porque te va a doler la cabeza, mejor hagamos otra cosa, mejor salgamos, mejor juguemos” Andrea

“Ella es así o conmigo o con el papá. Cuando nos ve enfermos a alguno de los dos, ella se afana muchísimo, le dice a él, la mami está enferma, que le compramos, que pasta se puede tomar, que le hacemos a la mamá o cuando él, también es lo mismo, no se retira de la cama” Cuidadora.

“Si mi papá está enfermo, le compro ropa” Alex

Estos testimonios, como el estado emocional y de salud, pone una condición de fragilidad en la familia, y que los niños lo sienten y buscan la manera de “jugar para que no este triste” “pasta para tomar en la enfermedad” “le compro ropa” en estos relatos se evidencia la capacidad de “situarse al lado del que sufre” como lo expone Mélich (2018), proponiendo maneras de solucionar y de brindar el cuidado del otro, revela actos de compasión, de cuidar, acompañar y situarse junto al otro, una acción de humanización y de promover el bienestar en su entorno.

En estos tres comentarios, toma valor el planteamiento de Rousseau citado por Nussbaum (2008) es por su condición frágil y vulnerable que los seres humanos reconocemos

solamente a los que nos cuidan y nos ayudan, y, más adelante, tal reconocimiento se ampliará a los demás. (p. 248). Vivenciar acciones de compasión con su entorno primario para luego trascender a los espacios secundarios; aprendiendo a vivir consigo mismo y con los otros. No está determinado que hace frágil al ser humano, son una multiplicidad de condiciones que se dan en la cotidianidad. Como manifiesta los siguientes relatos:



“En el parque me pongo triste que se me caiga el helado” Nanis, un relato que ella manifiesta esta en esta imagen.

“No me gusta, el parque del jardín porque los niños me pisan” Tin Tin.

“Me da miedo ir donde la tía Cenaida por los perros. Yeya.

Las situaciones de fragilidad en los niños y niñas, se dan desde lo mínimo ya que están en circunstancias de indefensión, “caerse el helado” o “me pisan en el parque” “miedo por los perros” esto los hace sentir vulnerables y genera un conflicto, por lo tanto, el rol del adulto debe ser de facilitador, expresado por Winnicott, citado por Nussbaum (2008) “un entorno facilitador razonable y que de verdad preste auxilio al niño es aquel donde se reconozca y se dé cumplimiento a su omnipotencia” (p. 218) que responda a su necesidad, que brinde un cuidado sensible. Para Levinás, citado por Gibu (2010) estar en contacto significa superar esa distancia y situarnos en ese nivel de sensibilidad. Da valor al relato:

“Él es sensible, es frágil, siempre está pendiente de los otros” Cuidador.

Este hallazgo lleva a comprender las condiciones particulares de fragilidad en los niños y niñas y las concepciones de la familia frente a la fragilidad como un ser sensible, y desde la acción con un sentido ético de responder y asumir lo que le inquieta al otro, revela una acción de generosidad, posibilitando un mundo menos indiferente y que sea posible vivir juntos. Interponiendo, la compasión una capacidad humana, que, mediante la escucha, el

respeto, voluntad, desapego, contrarresta la fragilidad, resaltando un modo de protección y un acto humanizado en misión para los demás.

4.7 La compasión: políticamente un telar que resiste y re – existe

Estar con el otro, apoyado en Melich “acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre”, requiere pensarnos ese otro. En mención en cada uno de los hallazgos sea extendido hacia el bien otro, y no solo en el interés común, hilando de: cuidado, ayuda, compartir, solidaridad, sensibilidad, acciones que se han tejido en espacios de socialización. Es allí donde el “accionar” es una cuestión política. Como lo expresa Loaiza, Ospina y Ramírez (2008) “La tarea de la socialización política es permitir la configuración de sujetos capaces de representarse la sociedad de una manera diferente, más política, que les permita crear escenarios donde sea posible su accionar” (p.137) “En primera infancia esas acciones se comprenden desde su maduración en el proceso de desarrollo, que se pueden ir fortaleciendo en los escenarios que transita para su configuración como sujeto político” (p. 123), es decir, el sujeto político implica la acción no solo en el ámbito de lo formal, sino también en escenarios cotidianos.

Así lo vemos en los relatos de los participantes:

“le doy la mano para que se levante” Alex.

“yo sería una doctora para ayudar a los ancianos, a niños y adultos que sufren, porque las doctoras les gusta ayudar” Nanis.

“la acompaño y le lanza el brazo (a su hermana) sobre el hombro diciendo el abrazo y llamo a mi mamá” Yeya.

Estos relatos, tejen en común la sensibilidad a la presencia del otro: dado en lazos de amistad, los otros que no se conocen y el otro desde el vínculo filial, siempre ubicando acciones de benevolencia, aludiendo a la capacidad de afiliación planteada por Nussbaum “la capacidad de vivir con y hacia los demás, de reconocer y demostrar interés por otros seres humanos, de implicarse en diversas formas de interacción social” (p. 462). De este modo, se

evidencia actitudes políticas, la forma de ayudar pensando por sí mismo, pero incluyendo el cuidado del otro. La familia, escenario primario de actuación:

“Enseñarles a ellas a valorar a los demás, enseñarles el valor de la ayuda con los demás sea grande o chiquitín o sea un animal, que siempre tengan ese sentido que, si alguien las necesita, ellas puedan ayudar” Flor.

“El cuidado del habla, del respeto hacia los demás, con los hermanos, con los papás y los amigos” Jeimmy.

La educabilidad en la familia, establecida desde el “valor de la ayuda hacia los demás” teniendo implícito cultivar la ciudadanía, fundamentado en Loaiza, Ospina y Ramírez (2008) un ejercicio pleno de la ciudadanía no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en donde las performatividades propias de los niños, niñas (...) no sean excluidas sino al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes, como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones (p. 138). Es reconocer en los niños una ciudadanía desde sus emociones que brota de las relaciones consigo mismo, los otros y el entorno, valorando la pluralidad de situaciones que viven los seres humanos para su florescencia, mencionado por Nussbaum (2008) una educación para la ciudadanía compasiva debe ser una educación multicultural. Por lo tanto, es pensar en educar una compasión para transformar un mundo posible para vivir juntos, donde se resiste al sufrimiento, a la maldad, a la desigualdad y vulnerabilidades que afectan al ser, fundada en un sentido altruista y solidario en la singularidad del ser, siendo consciente en la experiencia del cuidado de la vida.

Desde la perspectiva hermenéutica de este estudio, se ha tejido otros sentidos que favorecen la importancia de educar la compasión en la familia como inicial cultivadora de capacidades, desde el reconocimiento de narrativas de niñas, niño y familias en torno al cuidado, los vínculos, basados en la ética y en un acto político que emerge desde las relaciones con los otros.

Desde esas relaciones que en ocasiones lastiman:

“Pido perdón (pone las manos juntas debajo del mentón) a la hermana cuando le pego o pellizco. A Jhojan lo trato muy bien” Tin Tin.

“Su hermana la mira, parpadea y sonríe” DC

En esta situación de maltratar el cuerpo del otro, hay un reconocimiento de la acción que causa dolor a su hermana, pero es consciente de pedir perdón, como una capacidad de reconciliación, de sentirse bien y alude al otro como un encuentro de amor, desde una mirada pacífica. Estas vivencias en la primera infancia, permiten ver acciones de compasión claves, como asumir su responsabilidad cuando se causa sufrimiento, una escucha por parte del interlocutor, se incorpora el dialogo para esclarecer la situación, apelando actos políticos como; reconocimiento del otro y la sensibilidad del sufrimiento.

En Colombia, hablar del perdón y de reconciliación tiene una gran incidencia, ya que los territorios han estado marcados por la violencia, y no exime el lugar donde habita la participante, en la cual hace muchos años fue el paso de tránsito para llegar a la avenida principal donde realizaban retenes, era una vereda que daba miedo ir por los grupos armados, eso se ha transformado en un lugar tranquilo donde transitan ciclistas, atletas y turistas, por ello toma fuerza este comentario, apoyado en Bueno (2006) la reconciliación un proceso continuo de reconstrucción de tejido social y de instituciones legítimas y legales constituidas bajo un orden democrático estable (p. 4), estas actitudes desde la familia, posibilita una transformación en espacios de convivencia y reafirma la importancia que desde el hogar se den acciones que fortalezcan un sentido compasivo por los otros.

El hecho de pedir perdón y desde la corporeidad del otro recibirlo y aceptarlo, es enmendar un sentimiento que molesta, al manifestarlo y ver una expresión de aceptación permite estar tranquila con esa paz de tener una relación desde la aceptación de perdonar para sanar. Una paz que no solo se limita a la violencia de un conflicto, sino una paz para el ser, para la vida, para vivir en plenitud.

Una compasión que se entreteje con una razón política, dando valor al otro, reconociéndolo, aceptándolo y acompañando en su florecimiento que busca una vida digna. A partir de esto hablo de educar una compasión creativa, que se adapte a la situación, que tenga recursividad y capacidad de hacerlo de manera adecuada, que sea mediadora ante la

resolución de conflictos, de reconciliación y de perdón, que constituya subjetividades amorosas y políticas.

En el transcurso de este tejido, la compasión resiste a las conductas reincorporadas en el colectivo colombiano que viene desde la historia, resiste a las prácticas de la indiferencia colectiva, las fragilidades, la injusticia, que reconfigura en las nuevas infancias la re – existencia en nuevas dinámicas; los modos de relacionarse, de vivir, de ser, de pensar que motiva un activismo hacia una sociedad pacífica, justa que acciona y transforma el dolor en actos amorosos, empáticos para un buen vivir.

De este modo, la compasión es una emoción que no solo resiste, sino que convoca a la re-existencia, argumentado por Alban y Rosero (2016)

La reexistencia, como la forma comunal de inventarse y recrearse la vida, ha de darnos las bases para que lo culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables con el capital, sino que definitivamente la concepción del mundo no se corresponda con el beneficio a ultranza de la naturaleza y se constituya en un posibilitador de garantía de larga duración de todas las especies vivas, incluido el ser humano (p.14).

Plantear la re-existencia en las nuevas infancias, debe originarse desde los escenarios de socialización que posibilitan vivencias a los niños y niñas, esas relaciones del contexto, relaciones con lo natural, que transforme y no sean espacios solo para habitar, sino contextos que construyan sentidos a una buena vida, las relaciones de estar consigo mismo y los otros se den desde los procesos de la empatía y el altruismo basada en el bienestar, el buen trato. Hilando la educabilidad y el acompañamiento en la primera infancia la responsabilidad de incidir en subjetividades con la capacidad de afrontar la realidad y poder transformar esas situaciones con acciones identificadas en los niños y niñas como actuaban para cuidar, ayudar y solidarizarse con los otros, lograr esas nuevas formas de relacionarse, es irrumpir aquellas situaciones que causan sufrimiento transformar en quien las sufre acciones solidarias, respetuosas, incidiendo en transformaciones sociales democráticas del lugar que habita.

7. Conclusiones

En este largo hilar por las puntadas de la compasión, y a partir de la comprensión del desarrollo infantil, se concluye que los niños y niñas, en su discurso no tienen una elaboración argumentativa de la compasión, no obstante, desde todo el trabajo investigativo se evidenció, que esta se manifiesta desde sus experiencias y vivencias, de este modo, ella se va desarrollando a partir de las situaciones cotidianas en los espacios que habitan y sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el contexto. En esta finitud hay una costura en la primera infancia que genera trazos en la configuración cognitiva de la compasión, partiendo de los tres elementos; la *magnitud* que el dolor del otro no le es indiferente; por lo tanto son los gestos de ayudar, acompañar, consolar y los procesos de empatía, el reconocimiento del *inmerecimiento*; donde se considera que la persona no merece ese sufrimiento, lo cual provoca en los niños la manera de buscar cómo auxiliar, y llaman a un adulto para evitar dicho dolor de sus pares y el *eudaimonista* reconociendo que el dolor del otro, aunque no lo ha causado, también ese dolor o sufrimiento le afecta a él, por lo tanto, es la disposición de prestar atención al otro, para tener una vida en armonía. Este entramado de elementos, permite comprender que, aunque no se cause dolor directamente al otro, eso repercute en las interacciones y en la manera de concebir la vida.

Las interacciones en los escenarios de socialización, como el familiar, educativo y público, permitieron identificar a través del recorrido, las acciones que los niños y niñas generan en torno a la protección, al cuidado, la solidaridad de sí mismo y del otro. Constituyendo todas estas expresiones, en procesos compasivos, de tal manera que se van incorporando en sus formas de estar en relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, observando las relaciones con los animales no humanos y como estas se despliegan en un repertorio emocional en los niños y niñas, ya que hacen parte del contexto hogar como un integrante más, dejando entrever acciones, gestos, palabras, que si se promueven y fortalecen configura un individuo con unas formas fraternales de cuidar, acompañar y sentir, y a su vez puede forjar un activismo animalista.

El escenario de la familia desde su entretendido sociocultural se evidencia que las familias son maestras en la educabilidad de la compasión mediante las prácticas de crianza

en clave del cuidado, amor, diálogo, buen trato para que sean incorporadas en la vida de los niños y niñas, constituyendo en los primeros años su narrativa que forjará a través de los años en un individuo compasivo que con su modo de habitar tiene la capacidad de transformar su vida, la de los otros y su contexto.

Estas puntadas del tejido final en los escenarios de socialización, permiten concluir de este trabajo la relevancia en la formación de la primera infancia en la compasión, y como esta se da en la palabra, los gestos, la empatía por el sufrimiento del otro y prevaleciendo la compasión como capacidad para la reflexión, la acción y la transformación.

Estas acciones en torno a la compasión no solo cambian las relaciones con los otros, con el entorno y las relaciones con los animales no humanos, sino que generan transformaciones en las expresiones corporales del individuo y su relación con el cuerpo, como primer territorio, estas manifestaciones del cuerpo, son una manera de comunicar gestos compasivos, como abrazar, dar la mano, acariciar, movimientos faciales, ubicar la mano en el hombro, la mirada, el sentarse al lado, la compasión desde lo relacional consigo mismo no solo se hace desde un proceso cognitivo, sino un proceso corporal.

A través de los hilos que pasan por el cuerpo resaltamos el proceso de las cartografías corporales como un medio para reconocer la multiplicidad de vivencias de las emociones y acercarnos de otras maneras a los lenguajes de la primera infancia, debido a que hay niños que no han desarrollado el proceso de la oralidad, por lo cual se reconocen los lenguajes corporales, y en la filigrana de este estudio, como comunican las emociones que habitan y se movilizan por el cuerpo, aun cuando no hay una estructura del discurso.

Dentro de los postulados de este trabajo se puede decir, que, al reafirmarse la fragilidad como una condición humana, que pone en juego la capacidad de situarse al lado del otro, de sentir el sufrimiento, y promover acciones compasivas que buscan el bienestar y una ética del cuidado, y que permiten el desarrollo de la compasión no solo como capacidad, sino como emoción política, que busca accionar hacia el bien de los otros pasando por el interés individual y que por lo tanto configura una ciudadanía justa, pacífica en busca de un vivir juntos con dignidad.

Para finalizar estos primeros trazados del estudio, podríamos nombrar que esta investigación narrativa es un acto político de reconocimiento a la historia del otro, dando sentido a los relatos de los niños y niñas para visibilizar sus voces y sus acciones, para entender que los niños y niñas aunque discursivamente no pueda tener todo el entramaje de la compasión, la desarrollan a través de las acciones, como lo dice Montessori *Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón* teniendo adultos justos, amorosos que construyen un mundo posible para todos.

8. Productos Generados

1. Ponencia: Entrelazando las Primeras Vivencias de la Compasión: Un estudio con niños y niñas de primera infancia en Restrepo –Meta y Santa Rosa de Osos – Antioquia.

II Bial Iberoamericana de Infancias y Juventudes, noviembre 2016

2. Presentación Trabajo de investigación en el Simposio de Investigación – 27 de noviembre 2020: Re – inventando –nos para la transformación: epistemologías otras desde la educación, el arte y la diversidad.
3. Propuesta educativa: Coloreando el florecimiento de la ciudadanía “Propuesta de aporte a la formación de los agentes educativos de la primera infancia en estrategias pedagógicas desde las emociones como un aporte en el florecimiento de la ciudadanía”.
4. Artículo de resultados de la investigación “La compasión: una emoción ética y política desde las narrativas de niñas y niños”

Referencias bibliográficas

- Albán A., Adolfo; Rosero, José R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia *Nómadas*, 45, pp. 27-41.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. *revista de sociología*, 181-183.
- Bisquerra, Rafael. & Pérez - Escoda, Núria. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI(10), 61-82. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. . *Salusvita*, 17-42.
- Bolívar., B. A. (2012). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica del Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>
- Bueno, M. A. (2006). *La reconciliación como un proceso socio-político. Aproximaciones teóricas*. *Reflexión Política*, 8(15), 64-78. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11001506>
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. CEPAL.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista In-fan-cia Educar de 0 a, 6. Educación comparada*, 79-85.
- Corporación Día de la Niñez (2014). *Vínculo Afectivo y Juego*. Bogotá: Maviva.
- Costantino, Marcela, N., Amiconi, Alejandro, M., (2015). *Feminismo psicoanalítico norteamericano: apuntes teóricos de Nancy Chodorow y Jessica Benjamin*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del

MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-015/21>

De Cero a Siempre. (2012). *Fundamentos técnicos de la estrategia de atención integral*.
Presidencia de la Republica .

Díaz Barón, M. (1988). *Socialización, Sociabilización y Pedagogía*. Maguaré, (6-7).
<https://doi.org/10.15446/mag.v0n6-7.14221>

Díaz Videla, M. y Rodríguez Ceberio, M. (2019). Las mascotas en el sistema familiar.
Legitimidad, formación y dinámicas de las familias humano-animal. *Revista de
Psicología*, 18(1), 44-63. doi: 10.24215/2422572Xe036.

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias dei espíritu*. . Alianza.

Duch, LL. & Mèlich, J. C. (2009). Ambigüedades del amor. *Antropología de la vida
cotidiana*. Trotta.

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y métodos: fundamentos de una hermenéutica filosófica*.
Salamanca .

Galeano, M. (2011). Seminario de contrucción de los datos en la investigación en las ciencias
sociales. *Módulo de estudio de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano*.
Cinde y Universidad de Manizales. Medellín, Colombia.

Gibu, R. (2010). *Proximidad y sensibilidad. Consideraciones sobre el lenguaje en la filosofía
de E. Levinas*. La Lámpara de Diógenes, 11(20-21), 115-128. Disponible en
<https://www.redalyc.org/pdf/844/84418400007.pdf>

Gómez, L., Atehortua, C. & Orozco, S. (2007). *La influencia de las mascotas en la vida
humana*. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(3), 377-386. Disponible
en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=295023025016>

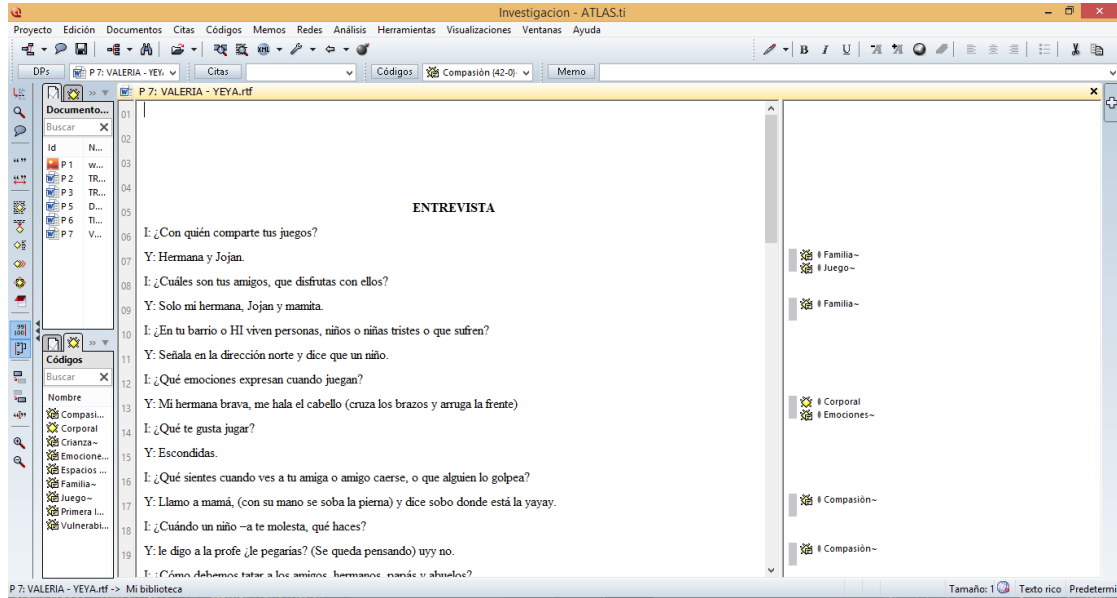
Gómez, Y., Gallego – Tobón, C., Naranjo –Loaiza, J., Sierra –Lopera, L.E., Salazar –
Galeano, S. & Gómez, A. (2019). *Ambientes protectores, seguros y potenciadores del
desarrollo en la Comuna 4 del Municipio de Bello, Antioquia*. (Tesis de Maestría)
Universidad de San Buenaventura, Medellín. Disponible en
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528370>

- Heidegger, M. (2014). *Desde la experiencia del pensar: debajo y a través de los altos abetos*. (C. C. Calabrese., Trad.) Buenos Aires , Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Vórtice.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Ántropos.
- Lara, R., Mayer, L. & Llanos, D. (2015). *Socialización Escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito: Universitaria Abya-Yala.
- Mancera, E. V. (2019). *¿Quién Soy Yo? Educación Emocional*. (Tesis de Maestría). Universitat de Barcelona.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la Compasión*. Herder
- Mèlich, J. (2018). *La Condición Vulnerable*. Arcadia.
- Mendoza, F. M. (2012). *Primera infancia y las nuevas tecnologías*. Disponible en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/446/6%20Ponencia%20Franklin%20Martinez.pdf>
- Nussbaum, M. (2004). *La Fragilidad del Bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Machado Libros
- Nussbaum., M. (2008). *Paisaje del Pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Paidòs.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Perona, N., & Rocchi, G. (Julio de 2001). *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. (G. Castro, Ed.) *KAIROS* (8). Disponible en <http://www.revistakairos.org/k08-08.htm>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ríos, M.C. (2008). Johan Huizinga (1872 -1945): *Ideal caballeresco, juego y cultura*. Fondo de cultura económica.

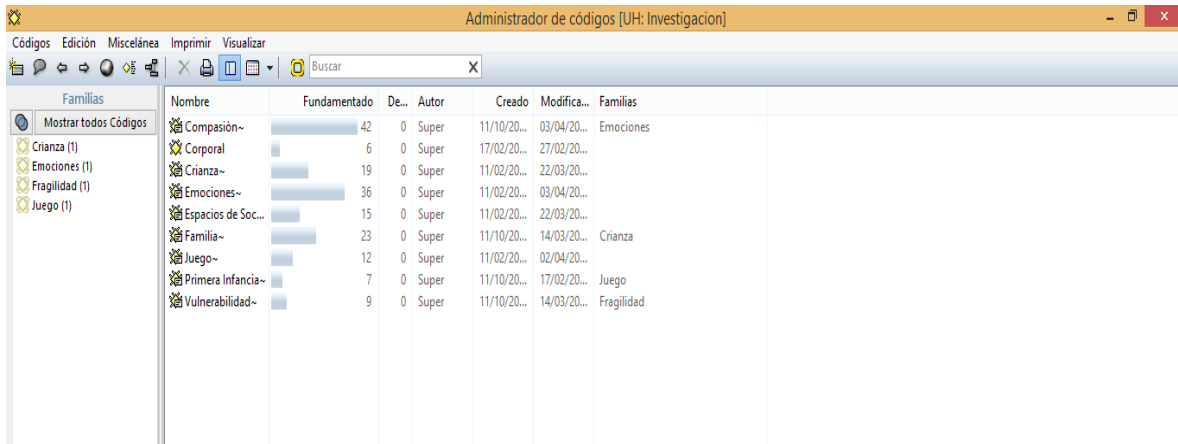
- Río, N. (2015). *La primera infancia en el espacio público*. Experiencias Latinoamericanas. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Robles, R. (2012). Maternidad: ¿Un deseo femenino en la Teoría freudiana? *Nomadías*, (16), 119-135. doi:10.5354/0719-0905.2012.24966
- Sánchez, N. (2005). IV Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE. 21 al 23 de Noviembre de 2005. Medellín, Colombia.
<http://www.redcreacion.org/documentos/simposio4vg/NSanchez.html>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial Universidad de la Plata.
- Universidad del Norte. (2018). “*Cuando hay niños jugando en la calle la ciudad vive mejor*”. Noticias web. https://www.uninorte.edu.co/web/observaeduca/noticias/-/asset_publisher/3Lkb/content/-cuando-hay-ninos-jugando-en-la-calle-la-ciudad-vive-mejor-francesco-tonucci?inheritRedirect=false
- Vergara, L. (2017). *Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares*. Universidad del Norte, Colombia.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85354665002/html/index.html>
- Villalta, D. P. (2018). *El Cuidado De Animales Domésticos En El Desarrollo De La Sensibilización En Niños De 4 A 5 Años De La Unidad Educativa Atenas*. Universidad Técnica de Ambato. (Tesis de Pregrado).
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/28748/1/1803526514%20VILLA%20TIBANTA%20DIANA%20DEL%20PILAR.pdf>

Anexos

Anexo 1: Instrumento Atlas.ti



Anexo 2 Clasificación de categorías



The screenshot shows the 'Administrador de códigos' window in Atlas.ti. The table below lists the codes and their associated families.

Nombre	Fundamentado	De...	Autor	Creado	Modifica...	Familias
Compasión~	42	0	Super	11/10/20...	03/04/20...	Emociones
Corporal	6	0	Super	17/02/20...	27/02/20...	
Crianza~	19	0	Super	11/02/20...	22/03/20...	
Emociones~	36	0	Super	11/02/20...	03/04/20...	
Espacios de Soc...	15	0	Super	11/02/20...	22/03/20...	
Familia~	23	0	Super	11/10/20...	14/03/20...	Crianza
Juego~	12	0	Super	11/02/20...	02/04/20...	
Primera Infancia~	7	0	Super	11/10/20...	17/02/20...	Juego
Vulnerabilidad~	9	0	Super	11/10/20...	14/03/20...	Fragilidad

Anexo 3: Formato de Entrevista niños y niñas

CATEGORIA	PREGUNTA	OBSERVACIÓN
<p>Espacios de socialización</p>	<p>¿Con quién compartes tus juegos? ¿Cuáles son tus amigos, que disfrutas con ellos? ¿En tu barrio o HI viven personas, niños o niñas tristes o que sufren? ¿Qué emociones expresan cuando juegan? ¿Qué te gusta jugar?</p>	
	<p>¿Qué sientes cuando ves a tu amiga o amigo caerse, o que alguien lo golpea? ¿Qué haces cuando ves a un amigo o familiar llorar? ¿Qué sientes cuando ves a los niños con sus padres pidiendo dinero en la calle? ¿Cuándo un niño –a te molesta, qué haces? ¿Cómo debemos tratar a los amigos, hermanos, papás y abuelos? ¿Lastimar a alguien está bien? ¿Tiene mascota? ¿Cómo se deben tratar los animales? ¿Qué sientes cuando hay un animal maltratado? ¿Cómo es el contacto con su lugar dónde vive? ¿Cómo eres? ¿En qué momento son amorosas (os)?</p>	
<p>Familia</p>	<p>¿Qué compartes con tu familia? ¿Han tenido momentos de tristeza en la familia? ¿Cómo te trata tu familia? ¿Cómo son tú mamá y papá contigo y hermano?</p>	
<p>Vulnerabilidad</p>	<p>¿Qué te hace sentir con miedo? ¿Qué lugares no te gustan? ¿A que le tiene asco? ¿Qué te da pena?</p>	

Anexo 4: Formato de entrevista cuidadores.

Nombre del niño o niña:	Nombre del cuidador entrevistado:	Parentesco	Lugar y Fecha	Duración
Categoría de indagación		Pregunta		Observación
Espacio de socialización: Entorno		<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre, edad, estudios, cursos aprobados, ocupación. 2. ¿Quiénes conforman su familia? 3. ¿Sus prácticas de cuidado y crianza? 4. ¿Cómo fue la acogida con sus hijos e hijas en el hogar? 5. ¿En qué otros espacios comparten en familia? 6. ¿Su hijo a que espacio de educación inicial asiste? 		
Familia		<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Con quiénes viven? 2. ¿Cómo es la relación con su grupo familiar? 3. ¿Cuál es la forma adecuada de educar a su hijo? 4. ¿Cómo ha cambiado su vida a partir del nacimiento de su hijo? 5. ¿Qué momentos comparten como familia? 6. ¿Cómo se dedican tiempo, que actividades hacen? 7. ¿Cómo describe a su hijo? 8. ¿Cómo es un día normal del niño? 		
Compasión		<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por compasión? 2. ¿Se considera una persona compasiva? 3. ¿En su familia hay prácticas de compasión? 4. Cuénteme, ejemplos de compasión. 5. ¿Cómo actúa su hijo ante eventos de dolor o sufrimiento de otra persona? 6. ¿Qué hace cuando ve llorando a alguien aquí en el hogar? 7. ¿Cómo considera que es un niño compasivo? 		

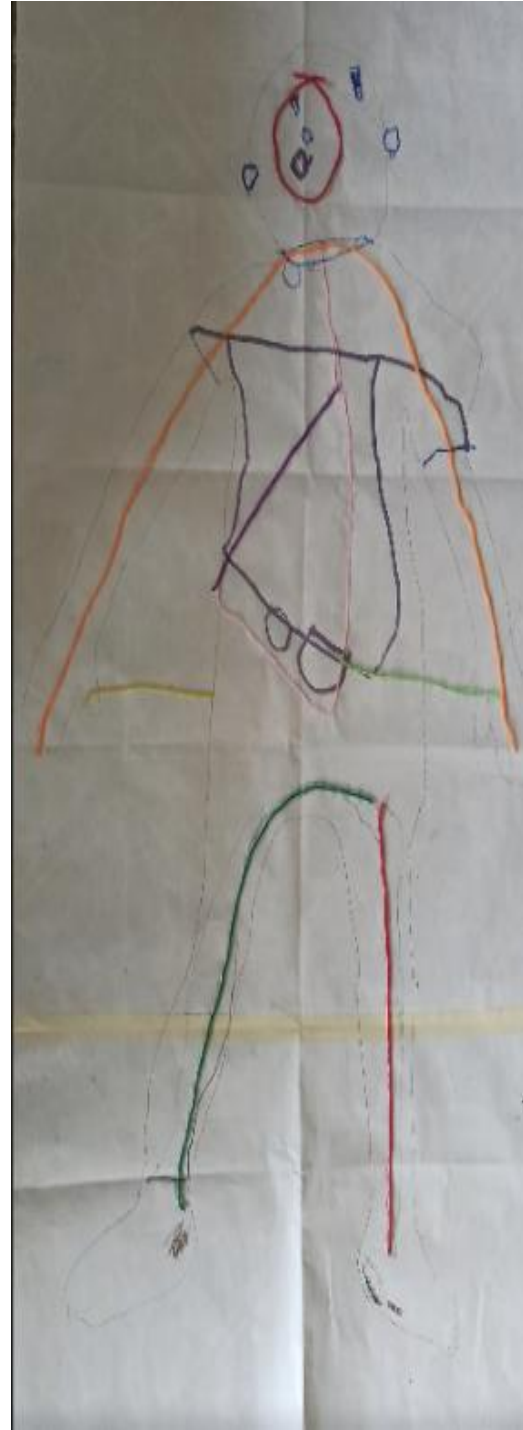
	<p>8. ¿Cómo reacciona su hijo, cuando alguien se burla, lo agrede o rechaza?</p> <p>9. ¿Cuáles son los motivos que su hijo cuida, protege o ayuda a otros?</p> <p>10. ¿Cómo expresan las emociones en el hogar?</p>	
<p>Vulnerabilidad</p>	<p>1. ¿Qué hace molestar al niño?</p> <p>2. ¿Qué le da miedo?</p> <p>3. ¿En qué lugar se siente inseguro?</p> <p>4. ¿Qué le incomoda, no le gusta?</p>	

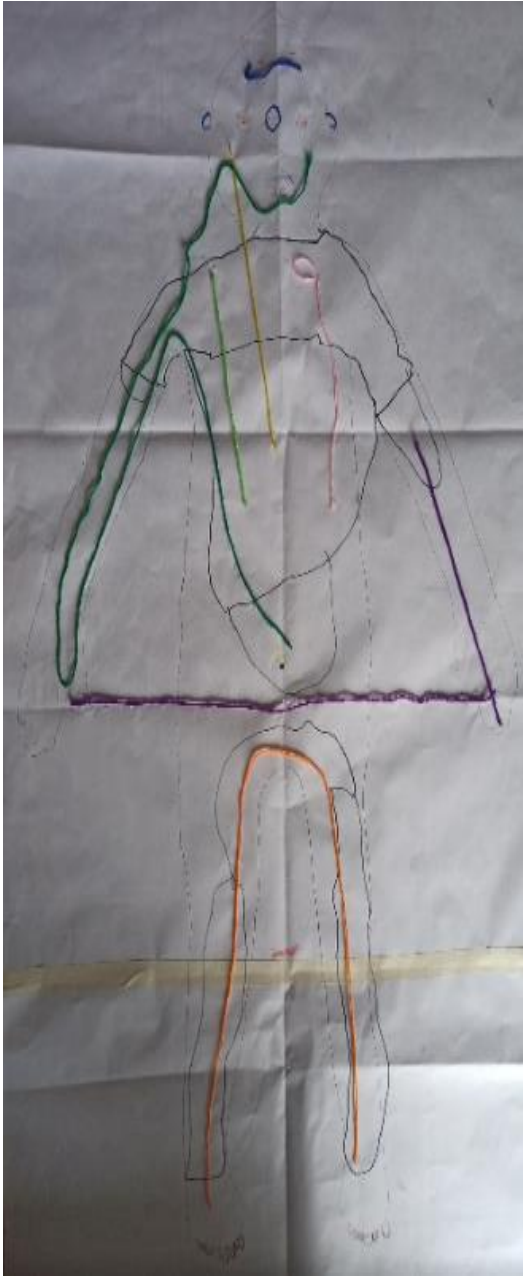
Anexo 5: Dibujo Libre





Anexo 6: Cartografías Corporales.





Anexo 7: Consentimiento Informado

DECLARACIÓN DE VOLUNTAD

Por medio del presente escrito, manifiesto haber comprendido la información que me ha sido suministrada sobre la investigación y que se encuentra consignada en este mismo documento y para tomar la decisión que posteriormente expresaré. También manifiesto que se me ha dado la oportunidad de expresar cualquier duda o de formular preguntas sobre la información, e incluso, de manifestar si deseo o no seguir escuchándola, a lo que he respondido afirmativamente. Sé que este estudio ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Manizales – CINDE, Sabaneta Colombia.

En todo momento se me ha recordado mi derecho a aceptar o rehusar mi participación en esta investigación. Declaro, que no he recibido presión de ninguna clase para tomar la decisión, ni se me ha sometido a engaño.

Autorizo expresamente que la investigadora *Sandra Milena Ortiz Vigoya*, realice dicha investigación, a tomar los datos que consideren pertinentes y consignarlos en los formularios y registros que hayan sido diseñados para hacer este estudio.

Además, en el siguiente cuadro seleccioné que puntos autorizo o no, para dicha investigación:

DETALLE	SI AUTORIZO	NO AUTORIZO	OBSERVACIÓN
Tomarle fotografías al cuidador, niño o niña			
Grabar entrevistas y diálogos.			
Facilitar la realización de la entrevista de mi hijo/a en mi hogar.			
Autorizo la divulgación de los resultados en medios académicos.			

Para constancia de ello firmo, a los _____ del mes de _____ del año 2020 en el municipio de _____.

Nombre del Cuidador (a)	Documento de identidad	Firma o huella

Del presente documento se deja copia a las investigadoras y las personas que firma.

Los datos de la persona responsable de la investigación, que ustedes pueden contactar cuando lo requieran, siempre y cuando responda al proceso de investigación.

Sandra Milena Ortiz Vigoya.

sanyor_2003@hotmail.com

Anexo 8: Asentimiento para niños y niñas



Sandra **Cristina**

INVESTIGADORAS

MANIZOTES

Niñas y Niños

PERSONAS SIGNIFICATIVAS

ACTIVIDADES

JUGAR Y DIBUJAR

Entrevistas

Investigación

Acceptas **Manizotes** que realicemos esta exploración y nos permites:

- Hacer fotografías
- Grabarte en video y en audio
- Estar contigo hablando
- Jugar contigo
- Hablar con tu familia
- Compartir contigo

Huella

¿Tú quieres ser el protagonista de esta historia?